

forum erwachsenenbildung

Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf

Gesellschaftliche Transformationen mitgestalten

1/19





Die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft (DEAE) e.V. ist der bildungspolitische Dach- und Fachverband der Evangelischen Erwachsenenbildung. Sie bündelt auf Bundesebene die Kompetenz der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Evangelischen Kirche in Deutschland. Die DEAE agiert forschend, verbindend und praxisbegleitend und ist dabei dem Öffentlichkeitsauftrag des Evangeliums und der Bildungsverantwortung der Kirche verpflichtet.

Zu den Stärken der DEAE e.V. gehört, dass sie mit den Kompetenzen und Erfahrungen ihrer Mitglieder arbeitet und diese fördert. Die Mitglieder engagieren sich in Fach- und Projektgruppen, die vor allem vier Themenkomplexe bearbeiten:

- Familie und Generationen,
- Kultur und Zivilgesellschaft,
- Theologie und Religion
- Professionelle Praktiken und Qualifizierung



Das Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V., erforscht und bearbeitet Grundthemen evangelischen Bildungshandelns. Die Arbeit ist im nationalen und europäischen Horizont an Entwicklungen der pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Disziplinen orientiert und zielt auf die Klärung und Stärkung einer evangelischen Perspektive im Bildungsbereich.

Das Comenius-Institut erforscht, berät und unterstützt evangelische Bildungseinrichtungen und Universitäten durch Wissensgenerierung, Wissenstransfer und Wissensmanagement. Im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft, Theologie und Religionspädagogik bietet es regelmäßig Literatur-Dokumentationen, Online-Literatur-Datenbanken und andere Serviceleistungen an. Studien, Forschungsvorhaben und Kooperationsprojekte werden in der Regel bereichsübergreifend und interdisziplinär durchgeführt. Die Arbeit ist thematisch unterteilt in:

- Arbeitsbereich I: Bildung in Kirche und Gesellschaft
- Arbeitsbereich II: Bildung in der Schule
- Bereichsübergreifendes Projekt: seit 2009 Evangelische Bildungsberichterstattung (EBiB)
- Bereichsübergreifende Themenschwerpunkte: seit 2011 *Inklusion und Inklusive Bildung*, seit 2016 *Zur Zukunft religiöser Bildung in der Schule*
- Zentrale Dienste

Unsere nächsten Themenschwerpunkte:

Ausgabe 2/2019 (erscheint am 29.04.2019)

Lernkulturen und Emotionen

Im Zuge von Programmplanungen ringt man kaum um die passende Lernatmosphäre. Zuwenig fragt man, welche Ästhetik des Lernorts und der Ankündigung thematisch passt, wie Inhalte emotional zu unterstreichen sind oder auf welche Formen der Begrüßung und Gastfreundschaft wertzulegen ist. Schnell aber entsteht eine Frontstellung zwischen Programmplanung/Sachlichkeit und Ästhetik/Emotionalität: Die Rede ist dann von Ästhetisierungen und Emotionalisierungen, zu denen wohl nur Anbieter greifen, die nicht mit Inhalten überzeugen können. Das aber bleibt solange eine Mär, bis empirisch wiederlegt ist, dass Teilnehmende nicht nur Informationsverarbeitungssysteme sind, sondern in erster Linie interessengeleitet, freudig und stolz oder auch mühsam, schweren Herzens und verschämt lernen.

Ausgabe 3/2019 (erscheint am 26.08.2019)

„Politisierte Kultur – kulturalisierte Politik“

Interessiert man sich für bestimmte menschliche Gestaltungsräume, will man etwas über bestimmte Kulturkreise lernen, dann gerät man leicht in politische Debatten. Und tritt man in politische Debatten ein, so kommt man kaum mehr umhin, sich mit einzelnen, oftmals sogar personifizierten Kulturaspekten auseinanderzusetzen. Dabei ist kulturelle Bildung bereits ohne politische Konnotationen eine komplexe Angelegenheit. So lassen sich politisch strapazierte „kulturelle Unterschiede“ alles andere als leicht an Sprachräumen, Staatsgrenzen, Milieuzugehörigkeiten, Personenmerkmalen festmachen. Wie kann Erwachsenenbildung dazu beitragen, dass politische Probleme nicht länger durch kulturelle Stereotypisierungen kaschiert und kulturelle Auseinandersetzung nicht noch massiver unter politischem Vorbehalt geführt werden?

**Wir freuen uns auf Ihre Ideen, Tipps, Artikelvorschläge und Kommentare.
Kontaktieren Sie Frau Jönke Hacker: hacker@comenius.de**

» Liebe Leserinnen und Leser,

„Transformationsprozesse“ sind in aller Munde und die sprachliche Konjunktur kommt nicht von ungefähr. Sie drückt das Gefühl aus, dass sich unsere gesellschaftlichen Verhältnisse vehement verändern werden. Man spricht kaum noch vom „gesellschaftlichen Wandel“, denn das klingt mittlerweile zu dröge, erinnert an den Gang der Generationen oder gar an den der Jahreszeiten – schließlich steckt im „Wandel“ das „Wandeln“, etymologisch für: langsam gehen, hin und her gehen. Die Rede von Transformationen schlägt einen deutlich anderen Ton an, weniger Erneuerungen, als vielmehr einschneidende und forcierte Veränderungen sind damit gemeint. Allem Anschein nach ist etwas ins Rollen gekommen, nicht umkehrbare Abläufe scheinen sich ihren Weg zu bahnen, vermehrt sieht man sich mit rasanten Technikentwicklungen, Schicksal oder Prozessmanagement konfrontiert.

Auch in der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung sieht man transformative Prozesse am Werk, vor allem dort, wo es um „Grundfragen des menschlichen Lebens“ (S. 6), um „Lebensstilfragen“¹ und um entsprechende programmatische „Weichenstellungen“ (S. 12) geht. Allerdings bleibt man dabei weitgehend reserviert, insbesondere, wenn ethische Werte, politische Gepflogenheiten oder Gottes Schöpfung in Frage stehen. Die besagten Transformationen erscheinen dann wie ein Gegenüber, das betroffen macht und demgegenüber bewahrende, stabilisierende Gesten vonnöten sind. Zumindest sollen doch die Widersprüche und Konflikte einer sich rasant technisierenden, ökonomisierenden, objektivierenden Welt *ausgehalten* werden; wenigstens im Prinzip oder in Nischen soll an dem bisher für wahr, gut und schön Befundenem *festgehalten* werden. Eine solche ethische und politische Reserve der Erwachsenenbildung mag verwundern, lagen ihre Stärken bislang doch kaum in der Traditionspflege, sondern in einem progressiven, explorativen Umgang mit sich verändernden Bildungserwartungen und gesellschaftlichen Neuerungen. Wo bleibt dieser dezidierte Gestaltungswille beziehungsweise die „Idee des lernenden Lehrers“ (S. 31) angesichts der aktuellen Transformationen? Welche Rolle lässt sich Bildung im Lebenslauf im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen zuschreiben und welche pädagogischen Aspirationen entwickelt sie selbst?

Unsere aktuelle Ausgabe erinnert daran, dass selbst großräumige gesellschaftliche Veränderungsprozesse nicht einfach ablaufen, sondern dass sie sich auch pädagogisch umsetzen und insofern mit-

zugestalten sind. Einerseits richten die Autorinnen und Autoren den Blick auf große pädagogische Entwicklungsfelder, wie die Europäisierung, Digitalisierung und Bildungsökumene. Andererseits versuchen sie eingedenk der letzten großen politischen Transformation vor dreißig Jahren handfeste „Transformationserfahrungen“ (S. 16) für gegenwärtige Diskussionen fruchtbar zu machen. Womöglich lassen sich die Wendezeiten der Erwachsenenbildung als eine Lerngeschichte aufgreifen ...

Zum Beispiel fragt sich, ob es nur zur netten Anekdote taugt, dass sich in einem „weithin konfessionslosen Land“ (S. 17) die Evangelische Erwachsenenbildung nicht als ein Profil, sondern als ein „Freiraum“ (S. 14) etablieren konnte, als klandestiner Freiraum, wo sich sogar „ohne den Namen ‚kirchliche Erwachsenenbildung‘“ agieren ließ und man nicht „nach Unterrichtsstunden abrechnen“ oder „Bildung von Seelsorge und Beratung trennen“ (S. 13) musste. Sind die Erwachsenenbildungsanbieter durch ihre scheinbar selbstverständliche „Partikularisierung“ (S. 35) nicht maßgeblich eingeschränkt? Ist es nicht eine anschauliche Lektion in Sachen Weiterbildung, dass es in den 90er Jahren so viele zu Floristinnen umgeschulte Frauen in Ostdeutschland gab, um den gesamten europäischen Bedarf auf Jahre zu decken? (S. 20) Stellen die Wahlen am 23.–26. Mai zum Europäischen Parlament nur Weichen für einen Wirtschaftsraum oder wird hier auch über unseren Sozial-, Werte- und Religionsraum entschieden? (S. 38f.) Wie werden sich evangelische und katholische Bildungsverbände für diese Wahl einsetzen? Wird es hier einmal mehr auf die „Kunst des Elementarisierens“ (S. 30) ankommen? Wie kann sich in Webinaren, MOOCs und Blogs nicht nur technisch und didaktisch, sondern auch politisch und ethisch mit der „digitalen Transformation“ (S. 6) auseinandergesetzt werden?

Eine erfrischende Lektüre wünscht

Steffen Kleint

Steffen Kleint



Dr. Steffen Kleint

Wissenschaftlicher
Mitarbeiter, Comenius-
Institut

Redaktionsleitung forum
erwachsenenbildung
kleint@comenius.de

¹ Vgl. EKD (2018):
Geliehen ist der Stern
auf dem wir leben.
Die Agenda 2030 als
Herausforderung für
die Kirchen. EKD-Text
130, S. 34f. und S. 40.

» schwerpunkt – Gesellschaftliche Transformationen mitgestalten

Erik A. Panzig, Peter Vogel

Von der Nische auf den Markt: Wege und Weichenstellungen der
Evangelischen Erwachsenenbildung in Sachsen 12

Was war und was ist ostdeutsch an der Evangelischen Erwachsenenbildung? Peter Vogel und Erik Panzig, ein ehemaliger und der aktuelle Leiter der Evangelischen Erwachsenenbildung in Sachsen, sprechen über ostdeutsche Besonderheiten der kirchlichen Bildungsarbeit und diskutieren die institutionellen und gesellschaftlichen Transformationen auf dem Weg von binnenkirchlicher Bildungsarbeit zu DDR-Zeiten hin zur gegenwärtigen Situation einer staatlich anerkannten Weiterbildungsorganisation.

Gerhard Reutter

Irrtümer und Einsichten – Berufliche Weiterbildung in den neuen Ländern nach der Wende ... 18

Die ersten vier Jahre nach der Wiedervereinigung waren für den Auf- und Ausbau der beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern ein enorm dynamischer Zeitraum, der sich grob in drei Phasen einteilen lässt: Anfängliche Irritation und Desorientierung angesichts neuer Vorgaben und Erwartungen wich bald einer pragmatischen Übernahme von „Westvorgaben“, aber man begann auch, die westlichen Vorgaben zunehmend kritisch zu reflektieren und subtil zu unterlaufen, worauf eine Wiederentdeckung des „Eigenen“ folgte.

Hans Jürgen Luibl

Europa Reformata – Europa deformata – Europa innovata.
100 Jahre Europäische Transformationen 22

Europa entwickelt sich in Reformationen, Reformen und Revolutionen. Mit der Reformation des 16. Jahrhunderts beginnt die Neuzeit Europas, deren Matrix die aufgeklärte Vernunft wurde. Mit den beiden von Deutschland ausgehenden Weltkriegen entstanden Wunsch und Notwendigkeit einer politischen (Neu-)Gestaltung Europas und es begann das so ambitionierte wie anfällige Projekt Europa zwischen Volk und Nation auf der einen, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit auf der anderen Seite, zwischen Wirtschaftsraum und Wertegemeinschaft. Und wie verortet und verändert sich evangelische Kirche in diesen Prozessen?

Jan Woppowa

Ökumenische Bildungsverantwortung. Zum Auftrag religiöser Erwachsenenbildung
angesichts aktueller gesellschaftlicher Transformationen 28

Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Transformationsprozesse muss sich die kirchlich verantwortete Erwachsenenbildung und insbesondere ihr religiöses Angebotsspektrum noch stärker in einer ökumenischen Weise profilieren. Wie aber kann das funktionieren? Es braucht dazu vor allem neue Lesarten von Konfessionalität. Und es braucht eine Besinnung auf programmatische Entscheidungsfelder der kirchlichen Erwachsenenbildung beziehungsweise ökumenische Leitlinien für die religiöse Programmarbeit in den Einrichtungen und Verbänden.

Karin Opelt

Erwachsenenbildung in der DDR als Transformationsfaktor 32

Der Beitrag zeichnet die Subsystembildung der staatlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen der DDR nach, die aus der Volkshochschule hervorgegangen und quasi im Probelauf in dieser Institutionenform ausprobiert worden sind, ehe sie als eigenständige Organisationsform etabliert wurden. Die damals bildungspolitisch vollkommen unterschätzte Volkshochschule hat Bedarfe eruiert, Bildungsbewegungen aufgenommen und diese institutionalisiert.

» aus der praxis

Christiane Wessels

Politische Bildung im Netz: Einblicke in eine Projektwerkstatt..... 6

Dirk Heckmann

„... durch Bruder Wind und Luft und
 Wolken und heiteres und jegliches Wetter“ 9

» europa

Christine Bertram

Eine Europäische Vision für die Erwachsenenbildung 11

» einblicke

Petra Herre

Transformationsräume sind Möglichkeitsräume: Die Projektarbeit der DEAE
 nach der Deutschen Vereinigung (1990–1996)..... 36

Peggy Renger-Berka

Vorsprung durch Unkonventionalität: die Evangelische
 Erwachsenenbildung in Ostdeutschland 38

Carola Iller

Widersprüchliche Anforderungen in der familienbezogenen Erwachsenenbildung
 strapazieren die Professionalität 40

Christine Bertram

Erwachsenenbildung in Europa transformiert (sich) 44

Kirsti Greier, Jochem Westhof

Altona-Gespräch über „Godly Play“ 46

» jesus – was läuft?

Hans Jürgen Luibl

Religion ist out – oder doch nur outdoor,
 außerhalb der Kirchenwelten, in den Medienwelten? 48

» service

Filmtipps 50

Publikationen 51

Veranstaltungstipps 57

Impressum 62

» Politische Bildung im Netz: Einblicke in eine Projektwerkstatt

Bildung--Politik.de



Dr. Christiane Wessels

Referentin für kulturelle und politische Bildung
Zentrum Bildung der
EKHN – FB Erwachsenen-
bildung und Familienbildung
christiane.wessels.zb
@ekhn-net.de

Digitale Transformation als Herausforderung für die evangelische Erwachsenenbildung

Die Digitalisierung berührt Grundfragen des menschlichen Lebens. Für Volker Jung, Kirchenpräsident der Evangelischen Kirche

in Hessen und Nassau, ist die digitale Transformation eng verbunden mit der grundsätzlichen Frage, wer und was der Mensch ist und was dem Menschen guttut und dem Leben dient. Jung ist es wichtig, Grenzen und Begrenztheit des Menschen anzuerkennen: „Mensch sein bedeutet dann auch, sich selbst als von Gott begabtes, aber auch von Gott verschiedenes, begrenztes Wesen zu verstehen.“¹ Fragen nach menschlichen Möglichkeiten und Grenzen und nach Autonomie und Verantwortungsübernahme, aber auch nach dem drohenden Verlust von Freiheit und Überwachung und Fremdbestimmung stellen sich ganz neu.² Für evangelische Erwachsenenbildung, insbesondere für die politische Bildung, tut sich hier ein großes Aufgabenfeld auf. Sie kann „Menschen helfen, sich in dieser einen, digital erweiterten Welt zu orientieren, in ihr zurechtzukommen und sie aktiv zu gestalten.“³

Digitale Transformation kritisch zu betrachten und zugleich auch die Möglichkeiten digitaler Formate in der Bildung zu erproben, ist eine noch recht neue Herausforderung für evangelische Erwachsenenbildung. Gerade wenn es darum geht, eigene digitale Bildungsformate zu kreieren, ist dies mit erheblichen finanziellen Kosten verbunden. Umso erfreulicher, dass das Hessische Kultusministerium der Evangelischen Erwachsenenbildung in Hessen im Rahmen des Hessischen Weiterbildungspakts Fördergelder für ein digitales Projekt bewilligt hat, das über drei Jahre läuft. Gemeinsam mit dem Hessischen Volkshochschulverband werden Webinare und MOOCs (Massive Open Online Course) angeboten, die die Möglichkeit bieten, sich mit dem Thema Digitalisierung kritisch auseinanderzusetzen und gleichzeitig Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien zu machen. Projektverantwortliche sind: Christiane Wessels und Gunter Böhmer für die Evangelische Erwachsenenbildung in Hessen

und Steffen Wachter für den Hessischen Volkshochschulverband (hvv).

Die Umsetzungsstrategie

Das Projekt Bildung-Netz-Politik.de ist als Blended-Learning-Format konzipiert, das MOOCs und Webinare mit Präsenzveranstaltungen kombiniert. Digitales Lernen ist somit Thema und Medium in Verbindung mit politischer Bildung. Wissenserwerb, Erprobung und diskursiver Erfahrungsaustausch bilden die zentralen Elemente des Projekts.

Beide Institutionen – der Hessische Volkshochschulverband (hvv) und auch die Evangelische Erwachsenenbildung in Hessen – haben schon über mehrere Jahre Erfahrungen in der Umsetzung von Blended-Learning-Formaten und ebenso mit dem noch recht neuen Bildungsformat des MOOC gemacht (z. B. der „DorfMOOC“ mit dem Titel „Unser Dorf: Wir bleiben hier“). Einen Überblick über die aktuellen digitalen Lernangebote der Evangelischen Erwachsenenbildung in Hessen bietet die Plattform www.eeb-virtuell.de.

Das gemeinsame Projekt Bildung-Netz-Politik.de eröffnet die Chance, Erfahrungen auszutauschen, voneinander zu lernen und bestehende Kontakte im Feld des Onlinelernens zu nutzen und weiterzuentwickeln. Beide Institutionen verfügen über ein gutes Netz von Bildungsorten in Hessen (Volkshochschulen, Dekanatsstellen für Bildung), so dass unterschiedliche Regionen Hessens in das Projekt einbezogen werden können. Eine Besonderheit des Projekts ist, dass es in sechs ausgewählten Lernregionen eine Lernbegleitung gibt, die vor, während und nach den MOOCs und Webinaren zur Unterstützung der Lernenden zur Verfügung steht. Pädagogische Mitarbeiter/innen aus diesen Regionen, die Erfahrung mit online-unterstütztem Lernen haben, sind in das Projekt eingebunden. Die Partner/innen in den Lernregionen sind auch eine wichtige Resonanzgruppe für das Projektteam.

Der Projektblog www.bildung-netz-politik.de ist die zentrale Informations- und Kommunikationsfläche. Alle Veranstaltungen im Rahmen des Projekts, die Projektverantwortlichen, Ansprechpartner/innen in den Regionen, die Expert/innen, weiterführende Links und Hinweise auf aktuelle Veröffentlichungen sowie das „Forum“ lassen sich hier finden. Speziell für den MOOC werden wir die Lernplattform „oncampus“ der Hochschule Lübeck nutzen.

¹ Jung, V. (2018): Digital Mensch bleiben. München, S. 100f.

² Augstein, J. (2017): Reclaim Autonomy. Selbstermächtigung in der digitalen Weltordnung. Berlin.

³ Jung, V. (2018): a.a.O., S. 113.

Darum geht es inhaltlich

In Form von MOOCs und Webinaren werden folgende Themenkomplexe behandelt:

- 1. Politische Kommunikation im Netz:** Wie verändern Online-Medien politische Kommunikation und Willensbildung? Welche Rolle spielen sie für das Erstarben des Populismus?
- 2. Politische Teilhabe im Netz:** Ist das Internet demokratisierend? Fördert es die Chancen auf Beteiligung an Gestaltung? Wann wirkt es ausgrenzend? Was bedeutet es, Anfeindungen und Hass im Netz ausgesetzt zu sein?
- 3. Politische Verantwortung im Netz:** Was ist Netz-Kultur? Wie lässt sich Menschenwürde im digitalen Raum schützen? Welche Verantwortung liegt bei politischen Entscheidungsträgern, Internetkonzernen und bei den Individuen?
- 4. Politische Bildung und Lernen im Netz:** Wie verändern sich Lernprozesse durch den Einsatz digitaler Medien? Was bedeutet das speziell für politische Bildung? Was gehört eigentlich zur sogenannten Medienkompetenz?

Das Projekt wurde gestartet mit einer Auftaktveranstaltung mit der Medienwissenschaftlerin Prof. Dr. Caja Thimm zum Thema politische Kommunikation und Partizipation, die sowohl live vor Ort als auch im Netz verfolgt werden konnte. „Sind wir auf dem Weg zu einer digitalen Demokratie?“ war die Frage, die sich Thimm stellte. Auf jeden Fall braucht es zukünftig einen „digitalen Citoyen“, denn es gibt eine neue Verantwortung zur Nutzung der digitalen Welt – so Thimm. Nicht zuletzt in der Frage nach einer gesellschaftlichen Auseinandersetzung um eine digitale Werteordnung sieht Caja Thimm die Kirchen in einer wichtigen Rolle.⁴

Das erste Webinar des Projekts widmete sich dem Thema „Politische Kommunikation im Netz – Wahlkampf 4.0.“ Ausgangsbasis bildeten die beiden Landtagswahlen in Hessen und Bayern im Herbst 2018. Im Vorfeld der Wahlen beobachteten und analysierten die Politikwissenschaftlerin Antje Schrupp und die Philologin Cecilia Mussini, wie sich die politischen Parteien im Internet präsentieren.

Den nächsten thematischen Schwerpunkt „Politische Teilhabe im Netz“ werden wir in Form eines MOOCs behandeln. Vier Wochen mit vier Themen und mit vier interessanten Personen. Das ist das Grundprinzip. Wir haben vier zentrale Themen der politischen Teilhabe identifiziert und Menschen bzw. Organisationen ausgesucht, die diese exemplarisch vertreten. Sie alle haben ihre ganz eigenen Erfahrungen mit politischer Teilhabe und den Möglichkeiten des digitalen Netzes gemacht. Die Teilnehmer/innen am MOOC erhalten viele interessante Informationen und Impulse. Sie können Wissen erwerben, den Umgang mit digitalen Medien erproben und sich mit den Referent/innen und



Prof. Dr. Caja Thimm

anderen im Netz in einem Forum austauschen, kleine Aufgaben lösen und mit Online Badges ein Zertifikat erwerben.

Projektarbeit als Work in progress

Für die politische Bildung in der evangelischen Erwachsenenbildung in Hessen stellen digitale Lernangebote ein ganz neues Format dar. Es geht somit vor allem darum, die unterschiedlichen Möglichkeiten des Online-Lernens auszuprobieren und Erfahrungen zu sammeln – ein Lernprozess für alle Beteiligten. Schon jetzt hat es sich dabei als vorteilhaft erwiesen, dass wir zwischen unterschiedlichen Formaten wechseln und somit die Möglichkeit haben, aufgrund von gewonnenen Erkenntnissen und Einsichten im Projektverlauf nachzujustieren.

Eine ganz wesentliche Erfahrung ist bereits jetzt, dass die Erstellung von Online-Formaten in der Bildungsarbeit sehr aufwendig ist. Vieles muss erst speziell für den jeweiligen Anlass produziert werden. Dazu braucht es fachliche Unterstützung, um ein qualitativ gutes Bildungsangebot zu entwickeln. Für die Qualität der Veranstaltung ist zudem die technische Übertragung von entscheidender Bedeutung – ein Faktor, auf den die Veranstalter/innen kaum Einfluss haben. Ein überlastetes Netz führt schnell zu Frustrationen bei den Teilnehmer/innen, auch wenn die Inhalte womöglich überaus interessant sind.

Ein Ziel unseres Projekts ist es, Menschen, die bislang wenig Erfahrung im Umgang mit digitalen Medien haben, einen Zugang zu ermöglichen. Reine Methodenseminare werden aber nur wenig nachgefragt. Daher versuchen wir, die Methodenvermittlung und -erprobung an die Auseinandersetzung mit politischen Inhalten zu koppeln. Nach dem ersten Versuch im Webinar stellt sich für uns als Projektteam und insbesondere für die Kooperationspartner/innen vor Ort nun die Frage, ob die Verknüpfung der Methode mit einem komplexen Thema womöglich eine Überforderung darstellt.

⁴ Der Vortrag von Prof. Dr. Caja Thimm findet sich unter: <https://bildung-netz-politik.de/livestream-eroeffnungsveranstaltung/>

Politische Teilhabe im Netz

Ein Massive Open Online Kurs (MOOC) im Rahmen des Projekts Bildung-Netz-Politik.de

11. März bis 5. April 2019

1. Woche: Zivilgesellschaftliches Engagement

Kann das Internet eine neue politische Öffentlichkeit etablieren? Welche Rolle spielt die Begegnung von Angesicht zu Angesicht in Zukunft noch?

Pulse of Europe ist eine Initiative, die sowohl die Möglichkeiten des Netzes als auch den sichtbaren Auftritt in den Städten nutzt, um für ihr Anliegen zu werben: die zukünftige Gestaltung eines vereinten Europas. Die Darmstädter Gruppierung gibt einen Einblick in ihre aktuellen Aktivitäten, Strategien und Erfahrungen im Europawahlkampf.

2. Woche: Bürgerbeteiligung – Open Government

Wie können digitale Medien zu einem Mehr an Bürgerbeteiligung, Partizipation und Offenheit beitragen? Was muss dazu passieren? *Anke Knopp* hat als parteilose Kandidatin für das Bürgermeisteramt in ihrem digital geführten Wahlkampf in der Stadt Gütersloh viele Erkenntnisse und Einsichten gewonnen. Und sie hat sehr klare Vorstellungen davon, wie Digitalisierung das Leben von Bürger/innen in einer Kommune positiv verändern kann und wie ihre Teilhabemöglichkeiten gestärkt werden können.

3. Woche: Individualität – Privatheit – Geheimnis

Das Netz bietet vielen Menschen die Möglichkeit, sichtbar und hörbar zu werden mit ihren Anliegen. Das bedeutet aber auch, angreifbar zu werden. Wie viel gebe ich von mir im Netz preis? Wie gehe ich mit massiven Anfeindungen um? Die Journalistin *Kübra Gümüşay* hat als eine der Mitbegründerinnen der Hashtags „Schauhin“ und „Ausnahmslos“ deutlich Position bezogen gegen Rassismus und Sexismus und damit Zivilcourage bewiesen. Sie hat aber dabei auch erfahren müssen, was es bedeutet, Anfeindungen und Hass im Netz ausgeliefert zu sein.

4. Woche: Schreckgespenst Populismus

Das Netz ist auch ein Ort für die schnelle Verbreitung von einfachen Antworten auf schwierige Fragen und wird damit zum Tummelplatz für Populisten. Populistisch – was ist das eigentlich? Ist Populismus eine Gefahr für die Demokratie? Wie benutzen die Neuen Rechten in Europa, z. B. die „Identitären“, populistische Muster? Und Welche Rolle spielen dabei die neuen Medien? Der Journalist *Manuel Gogos* hat auf Reisen durch Europa seine ganz eigenen Erfahrungen mit diesen Phänomenen gemacht. Er liefert interessante Einsichten und lädt ein zur Debatte.

Anmelden zum kostenlosen Kurs über:

www.oncampus.de/politische_teilhabe

Evangelische Erwachsenenbildung und Online-Lernen – hier haben wir den Eindruck: „Man nimmt es uns noch nicht so richtig ab“. Aktuell ergeben sich für uns daraus vor allem zwei Konsequenzen:

1. Vernetzung mit anerkannten Akteuren der Digitalisierung: Die Auftaktveranstaltung haben wir in Kooperation mit der Digitalstadt Darmstadt und dem Fraunhofer Institut durchgeführt. Dabei zeigt sich, dass die Partner auch von uns profitieren können, indem Erwachsenenbildung, insbesondere politische Bildung, den Blick weitet von der rein technischen Herangehensweise an das Thema Digitalisierung hin zur kritischen inhaltlichen Auseinandersetzung.
2. Sich Zeit nehmen und auf Nachhaltigkeit setzen: Themen der politischen Bildung sind zwar häufig

gebunden an aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und Ereignisse. Dennoch gibt es grundsätzliches Orientierungswissen, das es Menschen erlaubt, mit wechselnden gesellschaftlichen Herausforderungen angemessen umzugehen. Der Anspruch unseres Projekts und der für dieses Projekt entwickelten Bausteine ist es, gerade dieses Basiswissen zu vermitteln und damit auch Nachhaltigkeit entfalten zu können.

Wenn man es als eine wesentliche Aufgabe evangelischer Erwachsenenbildung begreift, gesellschaftliche Transformationsprozesse kritisch zu begleiten und Menschen dazu zu befähigen, eine Haltung einzunehmen, dann können wir mit unserem Projekt Bildung-Netz-Politik.de einen wichtigen Beitrag dazu leisten.

» „... durch Bruder Wind und Luft und Wolken und heiteres und jegliches Wetter“

Theologische Grundlagen des Pilgerns nebst Beispielen für die pädagogische Umsetzung aus der eigenen Praxis

So ein Zitat aus dem Sonnengesang des Franziskus. In *jeglichem* Wetter Gott gelobt zu wissen, das ist eine Erfahrung, die man beim Pilgern machen kann. Gott zu begegnen, in den stürmischen Wetterlagen ebenso wie im heiteren Sonnenschein, in beeindruckenden Wolkentürmen ebenso wie in einer frischen Brise, das können wir heute von Franziskus lernen, dem charismatischen, oft kränklichen, aber willensstarken Mann aus Assisi. In seinem Sonnengesang beschreibt, nein besingt er Gottes Präsenz in der Schöpfung.

Und die intensive Naturerfahrung, die sich darin ausdrückt, ist eine der drei Säulen des Pilgerns.

1. Schöpfung

Natur erleben, sich als Teil der Schöpfung verstehen lernen, spüren, wie es ist, den Gewalten der Natur ausgesetzt zu sein. Dies sind alles Erfahrungen, von denen wir in unserem erfahrungsarmen Alltag abgeschnitten sind. Unsere Seele braucht festen Boden unter den Füßen, um zu wachsen und zu atmen. Hartmut Rosa zeigt in seinem Werk „Resonanz“ (2016) auf, dass unsere Weltbeziehung verstummt und wir Menschen unter unseren schwindenden Resonanzfähigkeiten leiden. Pilgern kann diese Resonanzfähigkeit fördern.

So ist biblisch betrachtet die Natur ein Lernort, denn im Garten Eden, in der Ur-Form der Natur, essen Adam und Eva, die Ur-Bilder der menschlichen Existenz, vom Baum der Erkenntnis. Sie bilden sich also, nehmen ganz wörtlich Erkenntnis in sich auf. Und wenn die Natur vom Garten Eden her

Baummeditation:

Suche dir hier in der Nähe, so dass du mich gut hören kannst, einen Baum, der zu dir passt. Wie steht der Baum? Wie ist er gewachsen? Seine Äste und Blätter, was machen sie für einen Eindruck? Lehne dich an den Baum an, versetze dich in ihn hinein. Der Baum ist gut verwurzelt im Boden. Die Wurzeln geben Standfestigkeit und Nahrung, Wasser und Nährstoffe. Denke über deine Wurzeln nach. Was gibt dir Standfestigkeit? Was verwurzelt dich in deinem Leben? Wo bekommst du Kraft her? (Ähnliche Fragen gibt es zum Stamm und zur Krone)

Nun tauscht ihr euch zu zweit aus, über eure Gedanken und Erfahrungen.

noch Spuren davon enthält, wie Gott sich Menschsein gedacht hat, dann können wir in ihr Bilder entdecken, die unseren Lebens-Pilger-Weg bereichern. Eine Quelle ist immer auch ein Ort, über meine eigenen Ressourcen nachzudenken. Eine Weggabelung kann mir Aspekte von Lebensentscheidungen aufzeigen. Ein Stein lässt mich nach meinen Belastungen fragen, die mir auf der Seele liegen. Ein Adler mag meinen Traum von Freiheit beflügeln.

Wie finden wir heute, z.B. beim Pilgern, Erkenntnis in der Natur?

2. Begegnung

Unsere Welt leidet unter Entfremdung. Wir machen unseren Job. Der Alltag wird immer fragmentarischer. Viele ziehen sich immer mehr ins Private zurück. Soziologische Untersuchungen zeigen: Pilger suchen eine neue und intensive Erfahrung von Gemeinschaft auf dem Jakobsweg und in den einfachen Herbergen. Pilger suchen ein authentisches Leben in unserer entfremdeten Welt. „Mit leichtem Gepäck“ (Silbermond) machen wir uns auf die diffuse Suche nach dem wirklichen Leben.

Leben ist Begegnung (Martin Buber). Der Mensch ist ein soziales Wesen. Identität entwickelt



Dirk Heckmann

Pfarrer für Bildungs- und
Jugendarbeit

Ev. Kirchenkreis Steinfurt-
Coesfeld-Borken

Der Emmausgang:

Es wird ein Thema gesetzt, z. B. durch das Zitieren eines Bibelverses oder eines Aphorismus. Das Thema kann sich auch an Symbolen aus der Natur orientieren. Dann werden Paare gebildet. Gut ist es, wenn diese Paare zugelost werden, damit sich nicht nur die Pilger miteinander unterhalten, die sich schon gut kennen. Auf dem Weg unterhalten sie sich über das Thema in drei Phasen: Zunächst spricht der eine Pilger und der andere hört aktiv zu. Achtet darauf, dass ihr mit eurer Aufmerksamkeit immer beim Partner seid. Gebt dem Partner das Gefühl, dass ihr euch in seine Worte und Gedanken einfühlt. Nach einer Viertelstunde wird gewechselt. Zum Schluss tauscht ihr euch über eure Erfahrungen im Gespräch aus: Was ist euch leichter gefallen, zu sprechen oder zuzuhören? Kennst du das aus deinem Alltag? Gab es einen besonderen Gedanken, eine wichtige Erkenntnis?



sich immer in Kontakt mit einem Gegenüber. Pilgerwege sind Lernorte, wenn wir in Impulsen diesen Bedürfnissen nachgehen.

3. Innerung

Während wir uns beim Pilgern mit schöpfungstheologischen Aspekten auf die äußere Natur und beim Pilgern im Gespräch auf den Kontakt zum anderen Pilger fokussiert haben, blicken wir nun nach innen. Denn die Liebe Gottes ist ausgegossen in unsere Herzen (Paulus, Röm 5,5). Und auch die großen Mystiker wussten, dass im Innersten eines jeden Menschen ein Funken von Gott glüht. Innerung ist der Blick nach innen. Innerung schafft innere Resonanzräume, die der spirituellen Leere begegnen. Eine Gesellschaft, die das Äußerste fordert und Menschen an den Rand der eigenen Leistungsfähigkeit treibt, geht auf Kosten der Innerung. Eugen Roth brachte es schon treffend auf den Punkt: „Ein Mensch nimmt, guten Glaubens, an / Er hat das Äußerste getan. / Doch leider Gotts versäumt er nun, / Auch noch das Innerste zu tun.“

Der Atem verbindet das Außen mit dem Innen. Atemübungen vertiefen pädagogische Prozesse. In der ganzheitlich denkenden hebräischen Bibel bezeichnet das Wort „ruach“ in der Grundbedeutung Wind und Atem. Es hat aber auch die Bedeutung Geist Gottes. So haucht Gott dem aus Lehm geformten Menschen seinen Lebensodem ein. Mit Atemübungen füllen wir die innere Leere.

Ich verstehe Pilgern als eine Möglichkeit, die verstummte Weltbeziehung wieder mit Resonanzen zu

Umhüllen – Erfüllen:

Im Schweigen und auf einem klaren, eindeutigen Weg kann die folgende Übung guttun. Der Weg sollte nicht zu anstrengend sein. Durch das Lied „Schweige und höre“ leiten wir das Schweigen in der Gruppe ein. Ebenso wird es beendet.

Gehe langsam, in deinem eigenen Tempo. Konzentriere dich auf deinen Atem. Spüre den Rhythmus von Ein- und Ausatmen. Der Atem fließt durch die Nase, durch den Hals, erfüllt die Lunge bis in den Bauch. Bleibe im Atmen bei deinem eigenen Rhythmus.

Beim Einatmen denke die Worte „Gott erfülle mich“. Beim Ausatmen denke die Worte „Gott umhülle mich“. Und dann im gleichbleibenden Rhythmus: „Gott erfülle mich“ – „Gott umhülle mich“ – „Gott erfülle mich“ – „Gott umhülle mich“ ...

füllen. Das betrifft die Resonanzräume Schöpfung und Begegnung. Mit der Innerung suche ich Resonanzen zu Gott, zum Göttlichen, zu ermöglichen.

Der dreieinige Gott stellt das Zentrum unseres Glaubens dar. Im Gottesdienst antwortet die Gemeinde mit dem Glaubensbekenntnis auf die Lesung des Evangeliums. Doch wer verbindet mit der formelhaften Sprache der Synoden des Mittelalters heute noch lebendige Glaubensinhalte? Pilgern kann helfen, das Glaubensbekenntnis der Gemeinde nahezubringen.

Eine noch zu entfaltende Theologie des Pilgerns kann am Credo Struktur gewinnen.

» Eine Europäische Vision für die Erwachsenenbildung

„Was ist Ihre Vision für die Erwachsenenbildung in Europa?“ Diese Frage richtete Dana Bachmann, zuständig für Erwachsenenbildung bei der Generaldirektion Arbeit, Soziales und Integration der Europäischen Kommission, an die Teilnehmenden der EPALE-Konferenz in Budapest. Zwei Tage lang tauschten 250 Akteure der Erwachsenenbildung, einschließlich elf Vertreterinnen und Vertreter aus Deutschland, ihre Ideen aus, wie die Europäische Kommission die Erwachsenenbildung in der Zukunft unterstützen sollte.

Eine Live-Umfrage zeigte, dass nicht die finanzielle Unterstützung das Hauptanliegen an die Kommission war. Vielmehr forderten die Anwesenden, dass die Erwachsenenbildung von der Politik als wichtiges Glied der Bildungskette stärker wahrgenommen wird. Diese doch deutliche Ansage der Teilnehmenden überraschte die Kommissionsvertreterin.

Erneuerung der Agenda für Erwachsenenbildung wird empfohlen

Sicherlich, so die Wahrnehmung des Auditoriums, haben Initiativen wie die Europäische Agenda für Erwachsenenbildung die Sichtbarkeit etwas erhöht. Großer Entwicklungsbedarf besteht aber dennoch, vor allem, was die politischen Akteure auf der nationalen, regionalen und lokalen Ebene betrifft. Die Wahrnehmung und Unterstützung der Erwachsenenbildung hängt oft an Einzelpersonen. Diese hinterlassen meist große Lücken, wenn sie den Arbeitsbereich wechseln oder ausscheiden. Die breite Unterstützung fehlt. Hier muss es von Seiten der Politik mehr Kontinuität geben.

Wichtig ist auch die Rolle der Agenda, einen gemeinsamen Rahmen zu setzen und gemeinsam europaweit Ziele zu verfolgen, die zugleich national fokussiert sind. Die Teilnehmenden sprachen sich daher mehrheitlich für die Erneuerung der Agenda aus, um diese Zielstellungen weiter voranzutreiben.

Arbeitsmarktfokussierte Bildung weiter zentral

Der durch *Upskilling Pathways* bisher verfolgte Weg, die Beschäftigungsfähigkeit von gering und wenig qualifizierten Menschen zu unterstützen, soll, so Dana Bachmann, weiter beschritten werden. Noch immer entsprechen die Kompetenzprofile vieler Menschen nicht den Bedarfen des Arbeitsmarktes, so dass weiterhin großer Handlungsbedarf besteht.

Während dies von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Konferenz kritisch gesehen wurde, so begrüßten sie doch den erweiterten Fokus auf Inklusion, der allen von der EU unterstützten Programmen zu Grunde liegen soll.



Dr. Christine Bertram

Leiterin der Nationalen Koordinierungsstelle EPALE Deutschland beim Bundesinstitut für Berufsbildung
bertram@bibb.de

Folgeprogramm von Erasmus+ weiter ausbauen

Schließlich kam die Sprache doch aufs Geld. Das Folgeprogramm von Erasmus+, das sich zurzeit in Vorbereitung befindet, sahen die Teilnehmenden als Schlüssel zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung in Europa an. Die Möglichkeiten, die das Programm zum internationalen Austausch und zur Entwicklung neuer Werkzeuge bietet, stehen hoch im Kurs. Die Projektergebnisse leisten einen großen Beitrag zur Steigerung der Qualität und Professionalität der Erwachsenenbildung. Allerdings sei es notwendig, größere Flexibilität in das Programm einzubauen, so dass auch kleine und mit Erasmus+ unerfahrene Organisationen sich einfacher beteiligen können. Flexibilität hinsichtlich der Zielgruppen und der Unterstützung besonders schwer zu erreichender Zielgruppen sei ebenso notwendig.

Internationale Zusammenarbeit und Vernetzung unterstützen

Das Feedback der Teilnehmerinnen und Teilnehmer fiel sehr positiv aus. Besonders die Gelegenheit, sich persönlich auf europäischer Ebene auszutauschen, wurde hoch geschätzt. Auch wenn Plattformen wie die Elektronische Plattform für Erwachsenenbildung in Europa (EPALE) eine virtuelle Möglichkeit zum Austausch bieten, so könne der persönliche Kontakt nicht ersetzt werden. Die teilnehmenden Akteure schöpften neue Energie für ihre tägliche Arbeit aus der Konferenz. Sie waren sich einig, dass eine Verstärkung der Konferenz ein Mittel ist, die Wahrnehmung der Erwachsenenbildung zu steigern und auch selbst die Politik zu beeinflussen.

schwerpunkt

» Von der Nische auf den Markt: Wege und Weichenstellungen der Evangelischen Erwachsenenbildung in Sachsen



Pfarrer Dr. theol.
Erik A. Panzig

Ev.-Luth. Landeskirche
Sachsens

Evangelische
Erwachsenenbildung
Dresden
erik.panzig@evlks.de



Peter Vogel,
Pfarrer i.R.

Leiter der EEB-Sachsen
(1992–1997)

Direktor der Evangelischen
Akademie Meißen (1997–
2006)

I. Kirchliche Offenheit, Gesprächskultur und Attraktivität in der DDR

Panzig: Sie waren als Pfarrer der Ev.-luth. Landeskirche Sachsens schon lange vor 1989/90 in der Erwachsenenbildung tätig. Können Sie an einigen Beispielen erläutern, wie die kirchliche Bildungsarbeit für Erwachsene in der DDR ausgesehen hat?

Vogel: Erwachsenenbildung gab es in unserer Landeskirche in vielfältigen Formen, lange bevor die „Evangelische Erwachsenenbildung Sachsen“ gegründet wurde. Eine tiefe Wurzel kirchlicher Bildungsarbeit in der sächsischen Landeskirche ist zum Beispiel die Arbeit im Rahmen von Kongress- und Kirchentagen: Zu den landesweiten oder regionalen Kirchentagen gab es „Kirchentagskongresse“. Hier wurden über ein bis drei Tage die Themen des Kirchentages in qualifizierten Kurzvorträgen aufbereitet und dann in vielen Untergruppen weiter-

geführt. Die Gruppen umfassten in der Regel nicht mehr als zwanzig Personen und blieben für mehrere Gesprächsrunden zusammen. So konnte Vertrauen wachsen und das Thema in persönlichen und geschützten Gesprächen bearbeitet werden. Die Ergebnisse flossen dann in die Kirchentagsgroßveranstaltung zum Abschluss ein. Für viele Menschen war das Erlebnis solcher Gruppen neu und befreiend. Natürlich stand dahinter eine „Gesprächs-Unkultur“ in der DDR-Gesellschaft. Offene und vertrauensvolle Gespräche waren eigentlich nur im engsten Familien- oder Freundeskreis möglich, aber bei Kirchentagskongressen konnten die Menschen eine befreiende Offenheit erleben. Zur Vorbereitung und Gestaltung dieser Gruppenarbeiten entwickelte sich ein eigenes Arbeitsfeld, eine kirchliche Kultur der Gesprächsleiterfortbildung; denn die Gesprächsleiterinnen und -leiter waren in der Regel engagierte Laien. Viele von ihnen haben noch heu-

te intensiven Kontakt zur Evangelischen Erwachsenenbildung Sachsens.

Panzig: Kirchliche Bildungsarbeit lebte und lebt nach wie vor vom unmittelbaren Gespräch der Menschen miteinander. Der Bildungsprozess „face to face“ ist eines unserer Markenzeichen geblieben. Waren in der DDR, außerhalb kirchlicher Schutzzräume, auch andere Formen der kirchlichen Bildungsarbeit möglich?

Vogel: Zur Evangelischen Erwachsenenbildung gehörten auch die Lehrbriefe und Konsultationen von „Stud.Christ“. Dies war eine sächsische Erfindung, entstanden aus der Kirchentagskongressarbeit in den 60er Jahren: Jeweils für ein Gesamthema wurden im Winterhalbjahr vier bis sieben Lehrbriefe geschrieben, mit Handabzug vervielfältigt und herausgeschickt. 300 bis 2.000 Personen meldeten sich dann in der Regel zu einem Kurs an und meist lasen und bearbeiteten schließlich noch viel mehr Menschen die Lehrbriefe. Umweltfragen und Friedensethik, Lebensstil und Grundfragen des Glaubens, Erziehung, Altes Testament, Neues Testament – die Themen von „Stud.Christ“ waren breit gefächert. Zu jedem Lehrbrief wurden regionale Konsultationen angeboten, bei denen das jeweilige Thema weitergeführt wurde und wo auch miteinander gebetet, zu Mittag gegessen und gesungen wurde. Begegnung – Bildung – gemeinsames Leben – Glaubensstärkung – diese Verbindung war das Erfolgsrezept von „Stud.Christ“. Das Angebot lebte davon, dass Menschen sich Zeit nahmen zum Lesen und Briefe schreiben, dass sie Sehnsucht hatten nach lebendiger Begegnung und lebendigem Austausch – und dass es gewisse Einsichten und zuverlässige Informationen etwa in Umwelt-, Friedens-, Bibel-, Lebensstilfragen nur in der Kirche gab. Das größte Echo fand tatsächlich die sieben Lehrbriefe umfassende Reihe 1987/88 zum Alten Testament mit über 2.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Panzig: Als wir 2017 das 25-jährige Bestehen der Evangelischen Erwachsenenbildung in Sachsen feierten, nannten wir dieses Fest: „Von der GOG zur EEB“. Können Sie erklären, was es mit der Abkürzung „GOG“ auf sich hat?

Vogel: Die wichtigste Wurzel der Evangelischen Erwachsenenbildung Sachsens ist sicherlich die „Gruppenorientierte Gemeindearbeit“ – von den Kollegen/innen damals liebevoll „GOG“ genannt. Die konservativ-lutherische sächsische Landeskirche hatte als einzige Landeskirche im Osten eine eigene Arbeitsstelle für „Gruppenorientierte Gemeindearbeit“ gegründet und 1969 zunächst mit einer, dann mit eineinhalb Stellen besetzt. Später und noch im Aufwind des Zweiten Vatikanum wurde ein katholischer Theologe zusätzlich für diese Arbeit im Landeskirchenamt eingestellt. Aufgabe dieser Ar-

beitsstelle war es, Einsichten und Erfahrungen der Humanwissenschaften, der Gruppenpädagogik und Gruppendynamik in die Arbeit mit Gemeindegruppen zu übertragen. So etwas gab es nur unter dem Dach der Kirche und so machten viele Menschen bei den Seminaren der „GOG“ befreiende Erfahrungen im Umgang mit sich selbst, mit anderen und biblischen Geschichten und Fragen.

Ich selbst war seit 1980 als Leiter des Pastoralkollegs zuständig für die Pfarrerfortbildung in der Landeskirche, aber gemeinsam mit der „GOG“ haben wir vieles ausprobiert. So konnten wir über die Kirchgemeinden auch andere Zielgruppen erreichen: lange vor Bibliodrama haben wir nach neuen Zugängen zu den biblischen Texten gesucht – Lernen mit Herz, Mund und Händen; ungewöhnliche, aber sehr lebendige Lernformen (ohne Frontalunterricht und Vortragsgestus) konnten geübt und entwickelt werden; und wir haben erste Langzeitkurse für Menschen angeboten, die mit Erwachsenengruppen arbeiten. Diese Kurse waren ein Höhepunkt unserer Arbeit und hießen „Erwachsene Gemeinde“. Sie bestanden aus fünf Kurswochen in zwei Jahren mit regionalen Treffen und Supervision dazwischen.

Panzig: Das Bild, welches Sie mir von der kirchlichen Erwachsenenbildungsarbeit in der DDR zeichnen, ist viel farbiger und gestaltreicher, als ich es in einem als grau und konformistisch erinnerten Staat erwartet hätte. Können Sie so etwas wie eine Bilanz ihrer damaligen Arbeit ziehen?

Vogel: Ja, es gab zu DDR-Zeiten eine lebendige öffentliche kirchliche Erwachsenenbildung in unserer Landeskirche. Wir mussten damals nicht nach Unterrichtsstunden abrechnen und Bildung nicht von Seelsorge und Beratung trennen. Menschen konnten so über unterschiedliche Zugänge und Methoden lernen, ihren Glauben zu artikulieren und engagiert zu leben. Kirche war damals viel politischer und deswegen auch attraktiver, sie ermöglichte Erwachsenen, sich in einem demokratischen Miteinander zu üben beziehungsweise sich gegenseitig zur Zivilcourage zu ermutigen. Sie lud etwa ein, mit Behinderten zusammen Rüstzeiten zu gestalten, also Inklusion wenigstens auf Zeit zu versuchen. Oder sie bot Eltern und Großeltern an, militärisches Spielzeug in Friedensspielzeug umzutauschen. Sie eröffnete, wie sich im Erwachsenenalter gemeinsam fasten, singen, spielen, beten lässt. In einem Land, wo alle Bildung vom Volksbildungsministerium gelenkt, kontrolliert und realsozialistisch ausgerichtet war, durfte es eine befreiende, kreative Bildungsarbeit eigentlich nicht geben, doch auch ohne den Namen „kirchliche Erwachsenenbildung“ und vielleicht sogar, weil sie ohne Label auskam, gab es sie in einer heute nicht mehr vorstellbaren Breite. Unsere Angebote avancierten für viele auch nicht kirchlich aufgewachsene Menschen zum Teil

zu Geheimtipps. Die Kirche bot den Menschen damals einen Überlebensraum und ein Hoffnungszeichen inmitten einer sehr gleichförmigen und ideologisch gleichgeschalteten Bildungslandschaft und Öffentlichkeit.

Panzig: Die Kirche als Landesinstitution spielt in Ihrer Erfahrung offensichtlich eine positive Rolle, obwohl es fast keine institutionell markierte Zuständigkeit für die beschriebenen Erwachsenenbildungsangebote gab. Lief die Evangelische Erwachsenenbildung einfach unter dem Radar oder sollte sie so laufen?

Vogel: Beim Nachdenken über diese Zeit fällt mir ein Gespräch in den 1990er Jahren in Süddeutschland ein: Während einer Tagung für Beschäftigte aus der kirchlichen und nichtkirchlichen Erwachsenenbildung kam das Gespräch auf die Kirche allgemein. Fast alle Tagungsteilnehmenden kamen aus Westdeutschland und gehörten einer Kirche an – aber fast alle waren von Kirche als Institution verletzt. Sie waren innerlich auf Distanz gegangen, weil sie Kirche als eine repressive Verwaltung und disziplinierende Ordnungsmacht erleben mussten. Und sie hatten auch kaum Hoffnung, dass sich daran etwas ändern ließe. Ich erzählte dagegen von meinen Erfahrungen: von einer Kirche als Freiraum, in der ich lernen durfte, wie relevant biblische Geschichten sein können, wie befreiend es sein kann, gemeinsam zu musizieren und zu spielen, und wie man sich auch unter repressiven Verhältnissen in einem aufrechten Gang unterstützen kann. In der Kirche konnte ich Demokratie erfahren, den kreativen Umgang mit der Bibel entdecken und ganzheitliches Lernen üben. Freilich, auch in der DDR mussten viele Menschen andere Erfahrungen mit Kirche machen und haben auch hier der Kirche den Rücken gekehrt. Ja, vielleicht musste man den Freiraum in der Kirche suchen, aber es gab ihn, er war verhältnismäßig weit und wurde für viele Menschen sehr bedeutsam, ja lebenswichtig.

II. Aufbrüche, Weichenstellungen und Irritationen zur Wendezeit

Panzig: Können Sie beschreiben, wie Sie in Ihrer Arbeit die Zeit der „Wende“ erlebt haben und welche Veränderungsprozesse 1989/90 in der kirchlichen Erwachsenenbildung in Gang gesetzt wurden?

Vogel: Während im Herbst '89 in den Städten demonstriert wurde, lebte und arbeitete ich im Pastoralallkolleg, einem Tagungshaus der Landeskirche auf einem kleinen Dorf bei Freiberg. Manchmal beneidete ich die Kolleginnen und Kollegen in der Stadt, die Aufregendes erlebten und an Runden Tischen selbst mitgestalten konnten. Viele der Kollegen/innen hatten aber kaum noch Zeit für Weiterbildung, dafür interessierten sich viel mehr nichtkirchliche Teilnehmende für unsere Seminare.

1990 wurde klar, dass wir das gesellschaftliche und kirchliche System der Bundesrepublik in kürzester Zeit übernehmen werden und ich entwickelte gemeinsam mit Wegbegleitern Entwürfe für eine erwachsenenpädagogische Arbeitsstelle der Sächsischen Kirche: Was wir bisher nur mehr im Verborgenen getan hatten, sollte nun für die Öffentlichkeit angeboten werden. Nie wieder sollte sich öffentliche Bildung in Anpassung und Indoktrination erschöpfen. Ermutigt wurden wir auf diesem Weg zum Beispiel durch Lehrerinnen und Lehrer, die plötzlich in unsere Kurse kamen. Sie hatten von unseren Methoden und Themen gehört und wollten etwa lernen, was sie noch nicht erlebt hatten: Methoden für gewaltfreie Konfliktlösungen, für den Umgang mit biblischen Texten im Deutschunterricht oder für die Teamleitung. Es gab damals auch viele dramatische Situationen und handfeste Konflikte. Ich erinnere mich etwa an ein Seminar mit dem Titel „Eine Gruppe auf ihrem Weg begleiten“ im Januar 1991. Hier trafen Menschen, die unter dem Schulsystem der DDR gelitten hatten, für die das Seminar also ein Überlebensraum war, auf Lehrerinnen und Lehrer aus der schon nicht mehr bestehenden DDR, deren verkleistert wirkende Parteisprache für die anderen unerträglich war. Plötzlich stand eine Frau auf und schrie ihre Wut, ihre Verletzungen, ihren Zorn über erlittene Demütigungen in ihrer Schulzeit einer Lehrerin ins Gesicht – aber ausgerechnet einer Lehrerin, die sich um Neuanfang, neue Wege in der Schule bemühte und deshalb zu unserem Kurs gekommen war. Wir spürten, dass für uns alle ein neuer Anfang nötig ist, um diese Gräben nicht größer werden zu lassen.

Panzig: Sie waren also massiv mit einer nicht kirchlichen Sprache und vielen nichtkirchlich sozialisierten Teilnehmenden konfrontiert – wie kam es, dass diese Menschen überhaupt ein kirchliches Haus betraten und in Ihre Seminare kamen?

Vogel: Die Idee, im Pastoralallkolleg Kurse für Lehrerinnen und Lehrer anzubieten, hatte ein Marxismus-Dozent von der Bergakademie Freiberg. Mit ihm hatten wir zu DDR-Zeiten in mancher Pfarrrergruppe über marxistische Arbeitsethik oder Friedensfragen diskutiert. Er war in unser Haus gekommen, auch wenn seine Partei ihm nicht den Segen zum Gespräch gegeben hatte. Nach der Wende machte er den Vorschlag, gemeinsam für Lehrerinnen und Lehrer der Region etwas anzubieten. Zwei Wochenenden im Frühjahr 1990 leiteten wir dann gemeinsam das Seminar „Aufhören und Anfangen: Lehren und Lernen nach der Wende“. In diesem Kurs ging es um Kirchenpolitik in der DDR und biografische Brüche durch die Wende, um neue Lernmethoden und Schulformen, aber auch um die Angst vor einer neuen verordneten Ideologie („Aus Rot wird Schwarz“). Wir von der Kirche hatten die neuen Lehr- und Lernmethoden, der Dozent



von der Akademie wollte Kontakte zu den Schulen schaffen. Heute scheint das logisch und folgerichtig – damals jedoch hatten wir eine schon vierzig Jahre währende strikte ideologische Trennung von Kirche und Schule beziehungsweise Bildung hinter uns. Entsprechend ungewohnt und aufregend war das Unterfangen und stellte uns beispielsweise vor die heute wieder sehr aktuelle Frage: Sollten in den Angeboten – wie bislang üblich – Andachten integriert sein? Und wenn ja, wie sollten diese gestaltet werden?

An anderen Orten im Land wurden ähnliche Erfahrungen gemacht: Kirche, kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter waren plötzlich nicht nur in politischen Gremien und an Runden Tischen gebraucht, sondern wurden mehr und mehr auch in (Erwachsenen-)Bildungsfragen verwickelt. Volkshochschulen, Universitäten, die Polizei oder die neugegründeten Schulämter fragten nach kirchlicher Expertise und Unterstützung. Zeitgleich entstanden – meist durch die Initiative hellsehtiger Leute auf regionaler Ebene – erste kirchliche Bildungseinrichtungen, wie zum Beispiel die Ökumenische Stadtakademie in Leipzig im November 1991.

Panzig: Die Gründung der EEB-Sachsen fällt in diese bewegte Zeit. Dabei konnten Sie auf die Zusammenarbeit mit westdeutschen Erwachsenenbildungsorganisationen bauen. Welche konkreten Schritte wurden gemeinsam gegangen?

Vogel: Alle diese Entwicklungen und Erfahrungen flossen ein in unser Bemühen, eine von der Landeskirche geförderte Einrichtung zu entwickeln, die öffentliche Erwachsenenbildung im Land unterstützen und selbst betreiben sollte. Wir sahen uns die westdeutschen Modelle an, aber fanden sie reichlich kompliziert und schwer nachzuvollziehen. Wir fuhren nach Hannover und besuchten dort die Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen – „EEB“ war für uns damals noch ein fremdes Kürzel. Der Kampf um öffentliche Fördermittel, flächendeckende Strukturen – das alles lag uns damals sehr fern. Unser zentrales Anliegen war es, die befreienden Erfahrungen, die wir mit dem kirchlichen Lernen im Lebenslauf gemacht hatten, auch möglichst vielen Menschen außerhalb der Kirche zu ermöglichen. Nach einer Zeit intensiven Suchens und Diskutierens – auch mit engagierten Vertretern des Landeskirchenamts – und vor allem mit Unterstützung der niedersächsischen Kolleginnen und Kollegen wurde am 4. Januar 1992 die Arbeit der „GOG“ beendet und die Gründung der „Evangelischen Erwachsenenbildung Sachsen“ mit einem Gottesdienst in der Dresdner Zionskirche eröffnet. Unsere Kolleginnen und Kollegen in den westlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen nahmen uns von Anfang an mit offenen Armen auf, luden uns in ihre Gremien ein, wollten unsere Meinung und unseren Standpunkt hören. Das war schön und schwierig zugleich, denn dieser Austausch tat uns gut, doch wir hatten im Osten völlig andere anstehenden Fragen

und Probleme. Finanz- und Strukturfragen hatten uns bislang nur nebenbei beschäftigt und wir waren gegenüber den neuen strukturellen Gegebenheiten noch ziemlich ahnungslos. Von bildungspolitischen Feinheiten und Fallen in westlichen Bundesländern hörten wir mit Erstaunen, die akademische Diskussion um die Erwachsenenbildung nahmen wir mit Respekt zur Kenntnis – aber zuhause half uns der Stand der hochdifferenzierten, in die Jahre gekommenen westdeutschen Erwachsenenbildung kaum weiter. Uns trennten Welten! Wir hatten immer wieder Fragen, die westliche Kollegen/innen an vor 20 Jahren erinnerten – nur mussten wir heute dafür zeitgemäße und andere Antworten finden: Wir waren und sind im Osten eine Minderheitskirche, und wir haben einfach nicht das Geld, um flächendeckende Strukturen aufbauen zu können. Manche Kooperationserwartung war von uns nicht zu erfüllen, verkannten unsere tatsächliche Ausgangssituation.

Heute sehen wir den Wert dieser Geschichte und unserer ostdeutschen Tradition und können daraus Kraft und Weitsicht schöpfen. Wir haben inzwischen unseren Weg unter neuen und sich weiter rasant verändernden Bedingungen gesucht und versuchen, diese Transformationserfahrungen in das gesamtdeutsche Gespräch einzubringen.

Panzig: Bei allem Rat und Austausch mit westdeutschen Kollegen/innen, die konkrete Arbeit vor Ort hatten Sie und ihre sächsischen Kolleginnen und Kollegen trotzdem allein zu verantworten. Es gab auch keine Einstellung von westdeutschem Führungspersonal wie in anderen Bildungsbereichen und öffentlichen Einrichtungen. Welche wichtigen Weichenstellungen spielten in dieser Zeit eine Rolle?

Vogel: Die Gründung der Evangelischen Erwachsenenbildung Sachsen war ein wichtiger Schritt. Damals aber ahnten wir kaum, welcher Lernweg vor uns lag – als Personen und als Institution. Ein paar Fragen und Weichenstellungen kann ich nennen, die uns damals besonders beschäftigt haben und die vermutlich bis heute wichtig sind: Schon in den ersten öffentlichen Kursen, bei denen Christen und dedizierte Nichtchristen zusammen lernten, versuchten wir eine Spiritualität zu entwickeln, die andere nicht vereinnahmte und zugleich unsere christliche Tradition aufzuschließen half: Lieder und biblische Texte, kreative Andachtsformen (immer vor dem Frühstück, außerhalb des Programms und freiwillig) oder auch gemeinsam vereinbartes Lernen an einem Bibeltext kamen vor. Wir fragten uns immer wieder: Was heißt „evangelisch“, wenn wir zugleich öffentliche Erwachsenenbildung sein wollten? Die westdeutsche Angst vor kirchlicher Vereinnahmung war neu für uns, aber wuchs in diesen Jahren. Zu unseren ersten Aufgaben gehörte es, für die Evan-

gelische Erwachsenenbildung Sachsen eine „Ordnung“ zu erarbeiten, worin wir formulierten: Die Evangelische Erwachsenenbildung Sachsen vertritt „das Recht eines jeden Menschen, selbst zu denken und deshalb für die eigene Bildung und Entwicklung sowie für seine Lebens- und Weltgestaltung Verantwortung zu übernehmen. Und zugleich möchte sie diesen Weg der Bildung und Entwicklung mit offenen Angeboten von Erkenntnissen und Deutungsmöglichkeiten des christlichen Glaubens begleiten.“ Diese Balance immer neu zu finden und zu gestalten, bleibt in einem mehr denn je von Konfessionslosigkeit geprägten Land eine wichtige Herausforderung und für unsere kirchliche Bildungsarbeit ein weites Lernfeld.

Panzig: Wie ist es Ihnen damals gelungen, die Balance zwischen konfessioneller Bildungsarbeit in einem konfessionslosen Umfeld aber in der Praxis auszutariieren?

Vogel: Öffentlich und offen wollten wir arbeiten, auch mit anderen zusammen. Gleich zu Beginn unserer offiziellen Erwachsenenbildungsarbeit luden wir zu einem „Runden Tisch Erwachsenenbildung“ ein. Wir wollten Zusammenarbeit, nicht Abgrenzung, wollten mit anderen gemeinsam neue Formen der Erwachsenenbildung aufbauen. Und tatsächlich: alle, alle kamen! Offensichtlich war die Evangelische Erwachsenenbildung politisch unbelastet und genoss damals einen Vertrauensvorschuss. Volkshochschule und Ländliche Erwachsenenbildung, DGB-Bildungswerk, Vertreter der Katholischen Kirche und vieler neuer Initiativen, die in dieser Zeit nur so aus dem Boden schossen, kamen hier in großer Runde zusammen. Aus dem „Runden Tisch“ von damals sind heute feste Arbeitskreise, vielfältige Kooperationen zwischen den unterschiedlichen Bildungswerken und persönliche Freundschaften gewachsen. Wichtig war: Die zuständigen Vertreter des Kultusministeriums kamen auch zum „Runden Tisch“. Sie freuten sich über alles Engagement zur Erneuerung der Bildungslandschaft in Sachsen und wollten die Erwachsenenbildung unterstützen.

Panzig: Eine der ersten Lernerfahrungen war für Sie, dass kirchliche Bildungsarbeit im öffentlichen Raum ohne wachsende finanzielle Ressourcen und staatliche Anerkennung nicht lange würde überleben können. Was heute bildungspolitisch selbstverständlich ist, war damals für Sie Neuland. Wie haben Sie sich auf diesem unbekannten Territorium bewegt?

Vogel: Ja, staatliche Fördermittel – das kannten wir bisher nicht! Aber im neugegründeten Kultusministerium saßen mit einem Mal Leute, die die kirchliche Bildungsarbeit noch aus DDR-Zeiten kannten und die nun unsere Arbeit schätzten, unterstützten

und zum Teil selbst darin engagiert waren. Wir bekamen als Evangelische Erwachsenenbildung Sachsen bald die Anerkennung als freier Träger der Erwachsenenbildung. Damit waren wir berechtigt, Fördermittel zu beantragen. Zugleich war uns deutlich: Evangelische Erwachsenenbildung Sachsen ist auch ein Dach für andere Werke und Einrichtungen, zum Beispiel für Kirchgemeinden und regionale Bildungswerke, für die Frauenarbeit und die Evangelische Akademie. Das heißt, wenn es Fördermittel für Erwachsenenbildung gibt, dann sollten auch alle diese Einrichtungen davon profitieren, weswegen es eine Stelle braucht, die alles sammelt, prüft, dokumentiert, abrechnet, eine Stelle, die die Fördermittel verwahrt und weiterreicht und dafür geradesteht, dass alles rechtens ist. Aber wollten wir das sein? Wollten wir uns diese Arbeit aufladen? Wir wollten erwachsenenpädagogisch arbeiten – und nun sollte es um Formulare und Förderrichtlinien, um Stundenbilanzen und Bildungspolitik gehen? Schließlich sagten wir auch dazu ja, weil wir wollten, dass die Bildungsarbeit unserer Kirche öffentlich gesehen, anerkannt und auch gefördert wird. Und wir wollten uns mit unseren Erfahrungen und Möglichkeiten einbringen in das beginnende Gespräch um bildungspolitische Fragen im Freistaat Sachsen. Dafür genügte auf Dauer nicht die Qualität unserer Arbeit in der Geschäftsstelle, wir brauchten das Potenzial der ganzen Landeskirche – und wollten über die Verwaltung und Weitergabe der Fördermittel zugleich die öffentliche Erwachsenenbildung in unserer Kirche anregen, vernetzen und profilieren. Mit dieser Entscheidung sind wir endgültig von der Nische auf den Markt getreten – auf einen sich rasant entwickelnden Bildungsmarkt.

III. Evangelische Erwachsenenbildung in Ostdeutschland heute und morgen

Panzig: Von der Nische auf den Markt, so könnte man unser Gespräch über die ostdeutschen oder sächsischen Besonderheiten kirchlicher Bildungsarbeit überschreiben. Ausgehend von der binnenkirchlichen und teilweise inoffiziellen Bildungsarbeit mit Erwachsenen in der DDR gab es eine große Transformation hin zu einer öffentlichen und anerkannten Weiterbildungsorganisation im Freistaat Sachsen. Können Sie aus den Erfahrung dieser Transformation noch einen Ausblick geben, wo und

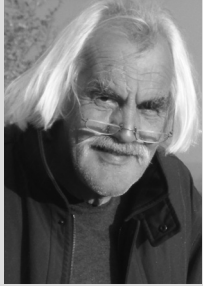
wie die Evangelische Erwachsenenbildung heute ihre Möglichkeiten sinnvoll entfalten kann?

Vogel: Manchmal, nach wenig ergiebigen Sitzungen um Fördermittel oder bildungspolitische Probleme musste ich mich fragen, ob es nicht Wichtigeres zu tun gibt. Doch auch wenn die Fördersätze niedriger und der Gremienaufwand noch höher werden sollte – ich bin überzeugt, dass wir einen wichtigen Beitrag zur öffentlichen Diskussion um die Weiterbildung in unserem Land zu leisten haben, dass wir hier in Verantwortung stehen. Nur geben Sie in der Evangelischen Erwachsenenbildung auf Landesebene nicht auf, vor und neben aller Arbeit für Strukturen, Fördermittel und Bildungspolitik halbjährlich ein eigenes Bildungsprogramm zu veröffentlichen und weiterhin zu Seminaren einzuladen. Schwerpunkt sollte die Fortbildung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bleiben, die mit Erwachsenengruppen arbeiten. Das war und ist unser wichtigster Beitrag zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung.

Wir versuchten damals, so viel wie möglich mit anderen kirchlichen Einrichtungen zusammenzuarbeiten, die auch mit Erwachsenenbildung befasst sind: Frauenarbeit, Männerwerk, Diakonie oder regionale Bildungseinrichtungen. Den Gedanken an ein flächendeckendes Netz von kirchlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen mussten wir aber doch aufgeben. Das ist wohl auch jetzt nicht machbar. Aber in Schwerpunktregionen sollten Sie versuchen, präsent zu sein und dafür die Kräfte zusammenzutun – auch wenn die verschiedenen „Werke“ der Landeskirche unterschiedliche theologische und pädagogische Profile haben. Ich finde es hoffnungsvoll, dass Sie hier in Dresden in einem Haus und unter einer Leitung arbeiten.

Schließlich – und das ist mir in unserem weithin konfessionslosen Land das Wichtigste: „Evangelische Erwachsenenbildung Sachsen“ – das soll auch in Zukunft stehen für öffentliche kirchliche Bildungsangebote in einem weithin konfessionslosen Land, für ein Lernen, das die eigene Biografie ernst nimmt, das lebendig und ganzheitlich Menschen anspricht und ihnen zum „aufrechten Gang“ hilft – und dabei die befreienden Traditionen unserer biblisch-christlichen Überlieferung und unseren Glauben ins Spiel bringt.

» Irrtümer und Einsichten – Berufliche Weiterbildung in den neuen Ländern nach der Wende



Gerhard Reutter

Diplom-Pädagoge,
Wissenschaftlicher Berater
des bbb
reutter@bbbklein.de
www.bbb-dortmund.de

„Die deutsche Einheit war im Sommer 1990 wie ein Hitzegewitter über ihn hereingebrochen. Er war nun eine Art Leuchtturmwächter, dessen Licht perfekt funktionierte, aber zwangsweise außer Betrieb gesetzt worden war.“¹

ben“ gelebt zu haben, in ihren Wirkungen unterschätzt haben. „Fast alle hatten nach der Wende ihre Jobs oder Posten verloren. Der Kommandant. Der LPG-Chef. Der Lehrer. Mancher hat seit der Einheit keinen einzigen Tag mehr regulär gearbeitet. Sie waren in der Mitte ihres Lebens, als sie komplett neu anfangen mussten. Alltag, Familie, Beruf, Beziehung, Liebe. Alles wurde durcheinander gewirbelt.“ So beschreibt es Läßle in seinem „dokumentarischen Roman“⁴. Auch wenn die Vereinigung bereits mehr als 17 Jahre zurückliegt und große Teile der Bevölkerung die Einheit als Kinder erlebt haben oder noch gar nicht geboren waren, sind die Wende-Erfahrungen in die Familiengeschichten eingeschrieben und entfalten häufig auch Wirkungen bei den Nachgeborenen, wenn auch in eher subkutaner Weise.

I. Besserwisserei oder berechtigte und noch heute hilfreiche Kritik?

In der Retrospektive von knapp dreißig Jahren besteht die Gefahr, Irrtümer und entsprechende Verantwortung leichtfertig zu behaupten. So wird im Rückblick auf die Wiedervereinigung zu wenig beachtet, dass die damalige Transformation nicht auf bewährte Modelle oder Instrumente zurückgreifen konnte. Historisch hatte es einen solchen Wiedervereinigungsprozess noch nicht gegeben und er war auch von niemandem – weder in Ost noch in West – vorgedacht oder gar geplant worden. Eine solide Planung des Übergangs war gar nicht möglich, da die dazu notwendigen ökonomischen Daten und Informationen sehr lückenhaft und teilweise schlicht unrichtig waren. Allerdings, was sich heute meines Erachtens als Keim von vielen Irrtümern bezeichnen lässt, ist – neben der Politik der Treuhänder – die *nicht eingeräumte Beteiligung der früheren DDRler* beim Aufbau neuer Strukturen – sei es auf gesellschaftlicher und ökonomischer Ebene oder insbesondere in Hinblick auf den Neuanfang der beruflichen Weiterbildung. Die Erfahrung, das Wissen und die Lebensleistung der Verantwortlichen, Fachkräfte und Teilnehmenden im Osten waren nicht gefragt. In ihrer Wahrnehmung verändert sich vor allem eines: „Es wurde uns klargemacht, alles müsse nach westlichen Vorbildern laufen.“² Diese Prämisse zeitigte auch im Feld der beruflichen Weiterbildung lange Wirkung.

Doch inwiefern ist eine kritische Sicht auf damalige Entwicklungen heute hilfreich und nicht nur ein weiteres Kapitel Besserwisserei?³ Ob sie hilfreich ist oder nicht, sei dahin gestellt. Aber die heutige politisch-gesellschaftliche Situation in den sogenannten neuen Bundesländern, bei der in einzelnen Bundesländern bei der nächsten Wahl hohe AfD-Zugewinne zu befürchten sind, zeigt meines Erachtens, dass wir im Westen die Langfristigkeit der Erfahrung, nicht mehr gefragt zu sein und, aus der Sicht vieler Westler, in der DDR ein „falsches Le-

II. Zum Arbeitsmarkt in Ostdeutschland Anfang der 90er Jahre

Die Lage auf dem ostdeutschen Arbeitsmarkt nach der deutsch-deutschen Einigung war wesentlich desaströser als es die damals offiziellen Arbeitslosenzahlen darstellten. Dank einer Reihe arbeitsmarktpolitischer Instrumente wurden viele „Freigesetzte“ nicht offiziell, aber faktisch arbeitslos. Am Beispiel des Arbeitsamtsbezirks Zwickau lässt sich das exemplarisch verdeutlichen.⁵ Arbeitslos gemeldet waren 34.745 Erwerbsfähige, das entspricht einer Al-Quote von 16,8%. Ohne Erwerbsarbeit, aber nicht als arbeitslos gezählt, waren 58.419 Erwerbsfähige, davon in Kurzarbeit (davon 60% in

Kurzarbeit Null)	9.581
in Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM)	6.145
in Fortbildung/Umschulung	17.800
Inanspruchnahme von Vorruhestand/ Altersübergangsgeld	24.892

Faktisch waren also 93.164 Erwerbsfähige ohne Erwerbsarbeit, was ungefähr einer Al-Quote von 50% entspräche.

Anders als in der Alt-Bundesrepublik war der Anteil derjenigen ohne berufliche Qualifikation relativ gering. „Von 100 Arbeitslosen waren im September 1993 in den alten Bundesländern 47 ohne Berufsausbildung, in den neuen Ländern nur 23.“⁶ Die DDR war „(...) eine Arbeiter-, genauer eine Facharbeitergesellschaft. Ein Drittel aller Erwerbstätigen waren Facharbeiter... 33% vs. 16% in Westdeutschland.“⁷ Ungelernte Arbeitskräfte wurden auf dem Arbeitsmarkt der DDR dringend gesucht, was zu Erscheinungsformen führte, die für westdeutsche Geringqualifizierte undenkbar wa-

¹ Läßle, Ch. (2017): So viel Anfang war nie. München, S. 139

² Lothar de Maiziere: Interview in der Süddeutschen Zeitung vom 26.06.2015, S. 23

³ Mit diesen Kapiteln wird die Geschichte der Entwertung und Ohnmacht in einer akademischen Weise fortgeschrieben, weswegen Lothar de Maiziere darauf auch so entrüstet reagiert: „Die Doktorarbeiten, die uns jetzt erklären, was man vor 25 Jahren alles hätte besser machen können, hätten wir damals gebraucht. Jetzt ist das für mich postmortale Klugscheißerei.“ (s. o. A.)

⁴ Läßle, Ch. (2017): So viel Anfang war nie. München, S. 282f.

⁵ Stand: Sept. 1992

⁶ Reutter, G./Brüning, G./Röseler, Ch. (1994): „In die Tiefe – in die Breite“. Abschlußbericht des EFP-Projekts „Entwicklung und Erprobung von Fortbildungsprogrammen für das Personal der beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern (EFP)“, Manuskript. Frankfurt/Main. S. 67

⁷ Zapf, W. (1993): Die DDR – Zusammenbruch einer Sozialstruktur? In: Jonas, H./Kohli, M. (Hrsg.): Der Zusammenbruch der DDR. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, S. 29–48. S. 41

ren. So wird zum Beispiel berichtet: „Produktionsarbeiter verdienten im selben Betrieb häufig mehr als Mitarbeiter mit Hoch- oder Fachschulabschluss (...) In den Betrieben herrschten paradiesische Sitten und Gebräuche, und die am niedrigsten qualifizierten Kollegen hatten am meisten davon (...) Alkohol wurde besonders in der Nachtschicht in erheblichen Mengen konsumiert und kein Ingenieur durfte es wagen, wegen solcher Kleinigkeiten einem Hilfsarbeiter zu nahe zu treten.“⁸

Die fehlende Konkurrenzfähigkeit der ostdeutschen Betriebe hatte eine ganze Reihe von Ursachen, doch das fehlende Qualifikationsniveau der Beschäftigten war dabei sicher nachrangig. Im Unterschied zu Westdeutschland war auch die Teilnahme von Facharbeitern an beruflicher Weiterbildungsangeboten hoch. So wird konstatiert: „(...) die Menschen aus der ehemaligen DDR haben (...) im Vergleich zur alten Bundesrepublik eine relativ hohe Zahl von Ausbildungsgängen absolviert.“⁹ Die Tausenden von Pendlern und Übersiedlern, die nach 1989 eine Arbeit in den alten Bundesländern aufnahmen, waren weitgehend ohne größere Einarbeitung oder zusätzliche Qualifizierung in der Lage, die Anforderungen an ihren neuen Arbeitsplätzen zu bewältigen. Der erste große Irrtum war daher, anzunehmen, der Produktivitätsrückstand der ostdeutschen Bundesländer ließe sich verringern, indem in die Weiterqualifizierung der Beschäftigten und Freigesetzten investiert wird.

Betrachtet man die arbeitsmarktpolitischen Instrumente der damaligen Zeit etwas genauer, wird schnell deutlich, dass ihre Nützlichkeit wenig realitätsnah begründet wurde und ihre Wirksamkeit auch entsprechend bescheiden ausfiel. Das Instrument „Kurzarbeit“ hatte sich im Westen als ein sinnvolles Instrument erwiesen, um das betriebliche Humankapital auch in konjunkturellen Abschwüngen halten zu können (und sich bei einem Anziehen der Konjunktur kosten- und zeitaufwändige Neueinstellungen zu ersparen). Wenn aber absehbar ist, dass Betriebe langfristig nicht konkurrenzfähig sind, wird Kurzarbeit zu einem stumpfen Instrument. Dass die damalige Arbeitsmarktpolitik keineswegs von einer vorübergehenden konjunkturellen Schwächung ausging, zeigt der mit 60% extrem hohe Anteil von „Kurzarbeit Null“, der „Kurzarbeiter Null“ unterschied sich vom „Arbeitslosen“ nur dadurch, dass seine erhaltenen Transferleistungen etwas höher waren.

Quasi als Ersatz für Betriebe wurden große Qualifizierungs- und Beschäftigungsgesellschaften etabliert, wie etwa die Sächsische Aufbau- und Qualifizierungsgesellschaft (SAQ) in Zwickau, mit bis zu 1.000 „Beschäftigten“ – mehrheitlich in „Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM)“. ABM wurde eine Brückenfunktion zugeschrieben, die den Erhalt beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen sichern sollte, bis der erste Arbeitsmarkt wieder Arbeitskräftebedarf anmelden würde. Faktisch aber war



Schild in einer Schule in Güstrow, an der auch VHS-Kurse durchgeführt wurden, 1992, Foto bbb/G. Reuter

ABM für viele der Steg ins Nirgendwo, auch deshalb, weil in ABM nur solche Arbeiten ausgeführt werden sollten, die gemeinnützig waren und nicht mit Arbeiten konkurrierten, die der erste Arbeitsmarkt leisten konnte. So wurde zwar eine Vielzahl von Wander- und Fahrradwegen durch ABM aufgebaut oder die verlassenen Kasernen der abgezogenen Sowjetarmee saniert, doch die dazu benötigten Kompetenzen waren überschaubar und in der Regel war auch keine berufliche Qualifizierung in den ABM vorgesehen.

In der Alt-BRD hatten sich Fortbildungen, insbesondere Umschulungen, die zu einem neuen Berufsabschluss führten, weitgehend bewährt, denn mit dem Verschwinden einzelner Branchen, wie Kohle oder Stahl, war das Entstehen neuer Branchen, wie Logistik oder IT-Branche, verbunden. Prognosen über neu entstehende Arbeitsfelder für die Ex-DDR waren aber allein schon aufgrund der mangelnden Datenlage kaum möglich, weswegen die Entscheidung für bestimmte Umschulungen entsprechend willkürlich blieben. Hier saß man dem zweiten großen Irrtum auf:

Eine ökonomische Problematik wurde zu qualifikatorischen Defiziten der Erwerbstätigen umdefiniert, weswegen sich Investitionen in deren Qualifizierung unter den ostdeutschen Arbeitsmarktbedingungen nicht auszahlen wollte.

Der diesbezüglich gelegentlich geäußerte Einwand, die damaligen Umschulungen seien vorrangig als Instrument sozialer Befriedung genutzt worden, greift viel zu kurz. Wenn es tatsächlich um dieses Ziel gegangen wäre, hätte man es mit anderen, weniger kostenintensiven Instrumenten als ABM besser erreichen können.

III. Neubau statt Umbau

Das Weiterbildungssystem der DDR war insbesondere in der beruflichen Weiterbildung relativ differenziert: Betriebsakademien, Betriebsschulen, wis-

⁸ Wolle, St. (2015): Die DDR, Bd. 3. Die heile Welt der Diktatur. Bonn (Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung), S. 312

⁹ Huinink, I./Mayer, K. U. (1993): Lebensverläufe im Wandel. In: Jonas, H./Kohli, M. (Hrsg.): Der Zusammenbruch der DDR. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, S. 151–171, S. 157

¹⁰ Im Zusammenhang konstatieren Dobischat & Meisel: „Mit der Übertragung marktwirtschaftlicher Regulationsformen und ordnungspolitischer Regelwerke (z.B. Arbeitsförderungsgesetz, Berufsbildungsgesetz) mit den entsprechenden flankierenden sozialpolitischen Maßnahmen auf das Gebiet der ehemaligen DDR wurde das historisch gewachsene DDR-Berufsbildungssystem dem politisch gewollten Anpassungsdruck mit der Folge der weitgehenden Destruktion der institutionell-organisatorischen, personellen, curricularen und didaktisch-methodischen Infrastruktur ausgesetzt.“ (Dobischat, R./Meisel, K. (1993): *Berufliche Weiterbildung der Region – eine Feldexploration*. In: Meisel, K. u.a. (Hrsg.) (1993): *Erwachsenenbildung in den neuen Ländern*. Frankfurt: DVV-PAS, S. 52–73, S. 53)

¹¹ Krug, P. (1994): *Die Entwicklung der Weiterbildung in den Neuen Ländern*. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): *Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern – Dokumentation der Jahrestagung 1993 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften*. Frankfurt a.M., S. 13–16. S. 15

¹² Siebert, H. (1993): *Erwachsenenbildung in Ostdeutschland – was bleibt?* In: Brödel, R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis*. Band 36, *Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation*. Hannover, S. 36–49, S. 40

¹³ Butzmann, Gerhard u. a. (Hrsg.) (1986): *Artikel: Bildung und Erziehung*. In: *Jugendlexikon a-z*. Leipzig, S. 99f.

¹⁴ Tietgens, H. (1993): *Erwachsenenbildung in der DDR in der Perspektive des erzählenden Rückblicks*. In: Meisel, K. u.a.: *Erwachsenenbildung in den neuen Ländern*. Frankfurt/Main, S. 11–26, S. 19

¹⁵ Reutter, G./Brüning, G./Röseler, Ch. (1994): *„In die Tiefe – in die*

senschaftliche Gesellschaften, Volkshochschulen (VHS) und die Urania waren flächendeckend etabliert, wobei die VHS lediglich im Bereich der kaufmännischen und der Schreibberufe auch berufliche Weiterbildung bot. Da die „marktwirtschaftlichen Regulationsformen“ und die „ordnungspolitischen Regelwerke“ der Alt-BRD in den neuen Ländern weder bekannt, noch etabliert waren und selbst die einzige überlebende Institution der beruflichen Weiterbildung, die Volkshochschulen, noch keinen gesicherten Status besaß, war dieses Feld in den neuen Ländern dem „freien“ Markt – sprich: den westdeutschen Weiterbildungsanbietern überlassen.¹⁰ In Ostdeutschland fehlten Qualitätsvorgaben weitgehend, trägerunabhängige Beratung entwickelte sich nur zögerlich und eine Kontrolle durch die Arbeitsverwaltung fand kaum statt. Beste Bedingungen also für das Entstehen einer „Goldgräber-Wildwest-Weiterbildungslandschaft“¹¹, wo vor allem die Maßnahmen durchgeführt wurden, die hohe Profite erwarten ließen. Doch von einem „freien Markt“ im eigentlichen Sinn konnte auch nicht die Rede sein, denn der Markt funktionierte auch nicht nach dem Gesetz von Angebot und Nachfrage, der einzige Nachfrager war die Arbeitsverwaltung. Hier schließt sich die dritte große irrtümliche Annahme an: Der (Pseudo-)Markt wird es schon richten.

Es war relativ schnell absehbar, dass das neue System der Arbeitsverwaltung auf Dauer nicht finanzierbar sein wird und teilweise schon zu bizarren Erscheinungen führte – die Zahl der umgeschulten Floristinnen hätte ausgereicht, um den europäischen Bedarf für Jahre zu befriedigen. Angesichts von knapp einer Million Teilnehmer/innen in Fortbildungen und Umschulungen wurde eine erneute Wende notwendig, die jedoch die Probleme nur verschärfte. Ab 1994 wurden die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen ausgeschrieben und der Preis war dabei das entscheidende Vergabekriterium. Man nahm nun irrtümlich an: Wenn Qualitätsstandards und -kontrollen fehlen, könnte das Regulativ „Preis“ zu guten Lösungen führen.

IV. Bildung oder Erziehung?

Die grundsätzlichen Differenzen im Bildungsverständnis und Menschenbild lassen sich für die Didaktik der Weiterbildung am besten am Beispiel des Prinzips der „Teilnehmerorientierung“ verdeutlichen. Im bildungswissenschaftlichen und -praktischen Diskurs der Alt-BRD blieb das handlungsleitende Prinzip der Teilnehmerorientierung seit den 19670er Jahren didaktisch unumstritten. In der Konsequenz, war vor allem die „Stofforientierung“ der Teilnehmerorientierung unterzuordnen, man wollte dem einzelnen Lerner, seinen Bedürfnissen und Interessen, gerecht zu werden, was allerdings voraussetzte, dass der Lehrende prozessoffen agiert und auf sicherheitsgebenden, stofforientier-

ten Unterricht in Teilen verzichtet. Dieses Maß an Unsicherheit, was die Lehrenden aushalten können müssen, war mit dem der DDR-Bildung zugrundeliegenden Menschenbild nicht kompatibel. Man muss nicht so weit gehen wie Siebert, der mit einer gewissen westlichen Überlegenheitsattitüde konstatiert: „Dem Konzept der Erwachsenenbildung lag ein anthropologisches Defizitmodell zugrunde. Der Teilnehmer der Erwachsenenbildung ist noch nicht so sozialistisch, wie er sein sollte; sein Eigensinn, seine Subjektivität und seine Ansichten müssen ständig überprüft und korrigiert werden, vor allem müssen seine individuellen Bedürfnisse an den angeblichen gesellschaftlichen Bedarf angepasst werden.“¹² Tatsächlich aber war das Verständnis von Erwachsenenbildung in der DDR ein völlig anderes als in der westdeutschen Andragogik. Während es hier vor allem um die Orientierung an einem autonomen und mündigen Subjekt ging, ging man in der DDR in erster Linie davon aus: „Bildung und Erziehung sind die beiden untrennbaren Seiten des Erziehungsprozesses. Unter Bildung wird in diesem Zusammenhang die Vermittlung und Aneignung zum Wissen und Können verstanden (...). Ziel ist die Herausbildung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten.“¹³ Laut diesem Verständnis ist das didaktische Prinzip der Teilnehmerorientierung geradezu dysfunktional. Irritierend für Westbeobachter schien in der DDR die Konzentration auf das Prinzip der Stofforientierung alternativlos zu sein. Man staunte: „Ein stofforientierter, linearer Aufbau erscheint selbstverständlich. Von einem Paradigmenwechsel, von einer Hinwendung zum Teilnehmer ist wenig bemerkbar (...). An ein situatives Vorgehen, das allerdings auch immer ein nicht abgesichertes bedeutet, vermag man nicht zu denken. So bleibt dieses Denken schulischen Bedingungen verhaftet.“¹⁴ Entsprechend schwierig gestalteten sich Diskussionen zum Unterschied zwischen Erziehung und Bildung und zur Aufgabe und Funktion öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung. Virulent wurden die Differenzen dann in der Methodik. Alle teilnehmeraktivierenden Methoden oder auch nur die Präsentation von Gruppenarbeitsergebnissen waren für ostdeutsche Kollegen/innen neu und sie bezweifelten grundsätzlich den Sinn des Einbeziehens von Teilnehmererfahrungen und -kompetenzen. Diese Kritik blieb indes unterschwellig. „Die rhetorische Kompetenz der ‚Westler‘ hat in der Tendenz dazu geführt, notwendige Kritik nicht direkt zu äußern aus der Furcht heraus, in der darauf folgenden Auseinandersetzung zwar möglicherweise inhaltlich recht zu behalten, aber rhetorisch zu unterliegen.“¹⁵ In der Regel war Rückzug angesagt, was wiederum aus westdeutscher Sicht für Verwunderung sorgte. So bemerkte man: „Zu denken gab mir aber doch die Meinung, dass ‚nur unter Ossis gutes Arbeiten‘ möglich sei, da man sich unter den ‚Wessis‘ minderwertig fühle.“¹⁶

Es war ein großer Irrtum, zu glauben, Leitbegriffe des andragogischen Diskurses der Alt-BRD würden sich einfach übernehmen lassen oder gar eine entsprechend parallele andragogische Bildungspraxis in den neuen Bundesländern entstehen lassen. Inwieweit die damaligen Einschätzungen heute noch zutreffen, ist schwer einzuschätzen. Die Lehrstühle in der Erwachsenenbildungswissenschaft sind bis heute in den neuen Ländern mehrheitlich von „West-Importen“ besetzt. Ob dies Wirkungen auf die Praxis der Erwachsenenbildung zeitigt, bleibt offen. Die vielen Ost-West-Foren, die es in den ersten Jahren nach der Wiedervereinigung gab, existieren kaum noch.

V. Strukturelle Arbeitslosigkeit wird zum individuellen Versagen

Immer dann, wenn in der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik trotz intensiver Bemühungen keine maßgeblichen Verbesserungen eintreten, scheint es politisch hilfreich zu sein, die jeweilige Sonder- oder Notsituation für beendet zu erklären und das Scheitern als individuelles Versagen auszugeben. In Deutschland mit seinem im OECD-Vergleich überdurchschnittlichen großem Problem der Langzeitarbeitslosen zumindest lässt sich genau das beobachten. Bereits 1994 konstatiert Schiersmann, dass in einem zentralen Punkt eine Annäherung der Ex-DDR an die Alt-BRD stattfindet: „Eine Annäherung (...) wird auch durch die Beobachtung nahegelegt, dass sich in den neuen Bundesländern die Tendenz verstärkt, die Sondersituation für beendet zu erklären und auch dort die hohe Arbeitslosigkeit nicht länger als Folge eines Strukturbruchs zu betrachten, sondern zu einem individuellen Problem umzudefinieren.“¹⁷ Aktuelle Meinungsumfragen zeigen, dass die Einschätzung, Langzeitarbeitslosen seien für ihre Lage selbst verantwortlich, in der Bevölkerung eher zu- als abnimmt. Parallelen und Nahtstellen zur Erforschung der Transformation der DDR sind hier offensichtlich: Erst finden sich nach 1995 kaum noch wissenschaftliche Arbeiten, die sich mit der strukturellen Problematik des Arbeitsmarktes in den neuen Ländern auseinandersetzen, und fünf Jahre später dann gilt dasselbe für Forschungsarbeiten zur Langzeitarbeitslosigkeit. Doch man irrt, wenn man glaubt, nur, weil Arbeitslosigkeit zunehmend als Ergebnis individuellen Versagens angesehen wird und sich eine entsprechende Rhetorik durchsetzt, würden ökonomische und politische Ursachen sowie gesellschaftliche Folgen von Arbeitslosigkeit tatsächlich verschwinden oder auch nur unsichtbar werden. Auch wenn Arbeitslosigkeit nicht mehr das zentrale gesellschaftliche Problem in den neuen Ländern darstellt, haben sich die damali-



gen Erfahrungen mit dem Verlust ganzer Industrien und Branchen in das individuelle und in das kollektive Gedächtnis eingeschrieben. Die Furcht oder die Angst, die Erfahrung längerer Arbeitslosigkeit erneut machen zu müssen, lässt die Verhältnisse fragil erscheinen und führt bei vielen, insbesondere bei der Generation der über 50-jährigen, zu einer dauerhaften existentiellen Verunsicherung.

VI. Fazit

Geschichte wiederholt sich bekanntlich nicht. Deswegen scheint es auch kaum möglich, die Frage zu beantworten, was aus den damaligen Entwicklungen gelernt werden kann, welche Konsequenzen sich für die Gestaltung beruflicher Weiterbildung heute ergeben. Die Differenzen zwischen Ost und West haben sich weitgehend eingeebnet und die „vielen mentalen und materiellen Tiefschläge in der unmittelbaren Nachwendezeit“¹⁸ sind für die allermeisten heute Geschichte. Aber auch für viele eine Geschichte, die noch nicht vergangen ist. Die Bilder, die in den Nachwendejahren über die „Wessis“ gezeichnet wurden und die oft auf bitteren Erfahrungen mit der Arroganz und Aggressivität basierten, entfalten für viele heute noch eine bedrückende Wirkmächtigkeit. Die „Wessis“ haben zu wenig dafür getan, diese Bilder zu korrigieren. Anstatt sich mit den „Ossis“ auseinanderzusetzen, hat die Rede von „Dunkeldeutschland“ das Alibi geliefert, für sich bleiben zu dürfen. (Der Anteil der Westdeutschen, die noch nie in den ostdeutschen Ländern waren, ist proportional ungleich höher als die Zahl der Ostdeutschen, die noch nie im Westen waren.

(Was die EU daraus für Ihren Umgang mit Griechenland lernen könnte, steht auf einem anderen Blatt.)

Breite“. Abschlußbericht des EFP-Projekts „Entwicklung und Erprobung von Fortbildungsprogrammen für das Personal der beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern (EFP)“, Manuskript. Frankfurt/Main. S. 52

¹⁶ Kolbenschlag, H. (1995): Entwicklungen im Verständnis von Volkshochschule – Reflexionen zu drei Fortbildungsveranstaltungen. In: von Küchler, F. (Hrsg.): Umbruch und Aufbruch. Frankfurt/M., S. 79–91, S. 88

¹⁷ Schiersmann, Ch. (1994): Bilanz zur Podiumsdiskussion „Zur Weiterbildung in den Neuen Bundesländern“. In: Derichs-Kunsmann, K. u. a. (Hrsg.), 1994: Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern – Dokumentation der Jahrestagung 1993 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Frankfurt a.M., S. 29–31, S. 30

¹⁸ Lothar de Maiziere: Interview in der Süddeutschen Zeitung vom 26.06.2015, S. 23

» Europa Reformata – Europa deformata – Europa innovata

100 Jahre Europäische Transformationen



Prof. Dr. Hans
Jürgen Luibl

Leitung Ev. Stadtakademie
Erlangen

hj.luibl@t-online.de

I. Europäisch- evangelischer Mut und Widerspruchsgeist

„Europa Reformata“ – so lautete der Titel eines Imageprojekts der Gemeinschaft Evangelischer Kirchen in Europa (GEKE) rund um das Lutherjahr 2017. Europa Reformata, da schwang und schwingt

eine Hoffnung mit, dass Europa und das Evangelische gut zusammenpassen und gemeinsam sich entwickeln können – und dies seit der Reformation. Die Reformation begann mit dem Aufbruch aus einer babylonischen Gefangenschaft der Kirche. Eine neue Zeit, die Neuzeit begann. Das klerikale Kirchenmodell wurde in die protestantische Glaubensgemeinschaft transformiert. So wurde die Heilige Schrift entmonopolisiert, übersetzt in die evangelische Hör- und Lesegemeinde, und auch weltliche Schriften wurden in diesem Zuge lesbar, das allgemeine Welt- und Selbstverständnis wurde reflektierter. Vor allem mit dem breiten Interesse an der Schriftsprache, mit der Alphabetisierung, wurde die Reformation eine Volks-Bildungsbewegung. Und jeder sollte sich selber seinen Reim auf das Gelesene machen und seinen Mund aufmachen, betend, singend, mitredend. Der religiös-mündige Mensch entwickelte sich – und nicht nur in Wittenberg, sondern europaweit.

Warum nun sollte man das nicht auch noch fünfhundert Jahre später in Erinnerung rufen, wachrufen, was im Inneren Europas schlummert, um beides voranzutreiben, Europa und die Reformation! Leider fällt das Reformationsgedenken in eine Zeit, in der europäische Dynamik zurückgenommen und Grenzen wieder geschlossen werden. Man zieht sich zurück in feste Burgen und lässt das Projekt Europa erodieren. Auf der Agenda heute scheint zu stehen: Europa Deformata. Deswegen sollte man mit evangelischem Mut und Widerspruchsgeist entgegenhalten. Stehen wir also reformatorisch für ein etwas aus der Form geratenes Projekt ein!

Allerdings beschleicht uns sogleich die Frage, was denn nun genau in das wacklig gewordene Haus Europa einzubringen ist, um es stabiler zu machen. Und wer ist dieses „Wir“ des europäischen Protestantismus, wer soll seine Stimme mal mahnend, mal ermunternd erheben? Was ist ein „evan-

gelisches Wir“, das nicht die gesellschaftlichen Identitätsbewegungen und Ausgrenzungsmechanismen kopiert? Was garantiert – besser: ermöglicht, dass dieses Wir, in Europa nicht in einer medialen Blase selbstreferentiell wird, dem eigenen Echo lauschend? Kurz: Ist der Protestantismus nicht nur Willens, sondern in der Lage, sich europäisch einzubringen? Und wie ist die Lage in Europa tatsächlich einzuschätzen?

Zunächst soll das Projekt Europa in seinen Transformationsprozessen der letzten zweihundert Jahre näher betrachtet werden.

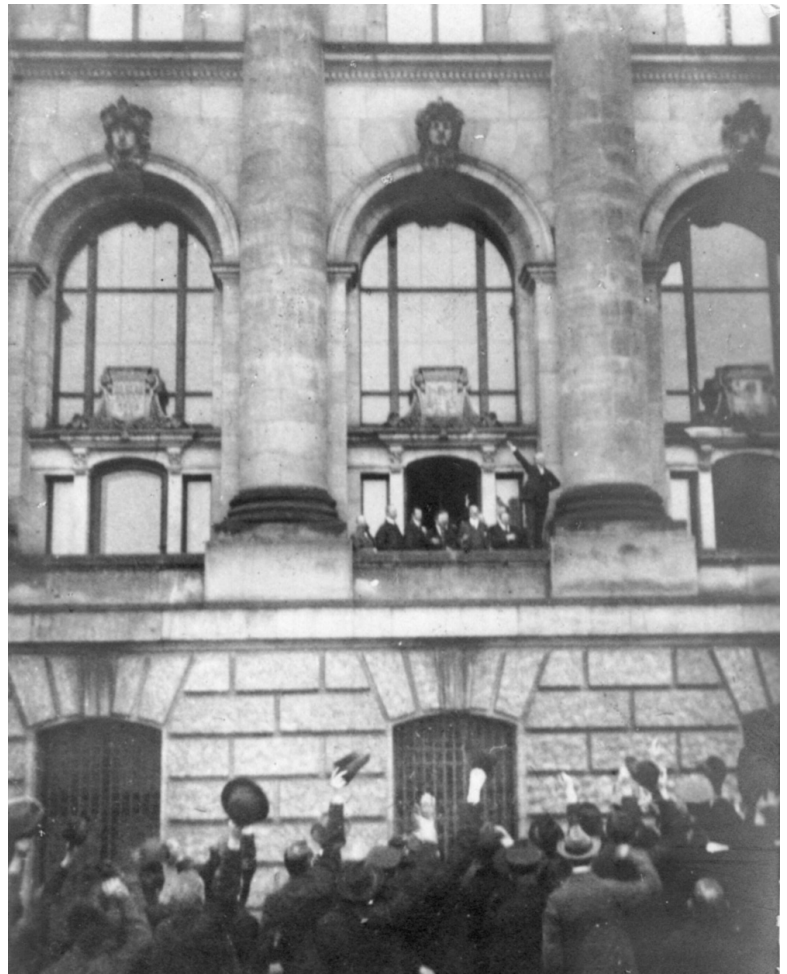
II. Zwischen Demokratie und Vaterland

1918 – vor einhundert Jahren endete der erste Weltkrieg, ein Krieg, der von Deutschland ausging, Deutschland am Ende in die Knie zwang und in den Trümmern der alten Ordnung die Suche nach etwas Neuem ansetzte. Zerbrochen war die alte Ordnung von Thron und Altar, die Symbiose von Monarchie und göttlicher Ordnung – und dies nicht nur in Deutschland. Zu Ende gingen auch die K.u.K.-Monarchie, das russische Großreich mit seinem Zaren und das osmanische Reich mit seinem Sultan. Der Überbau war weg, der Himmel leer und die Wirklichkeit, die darunter sichtbar wurde, war nicht besonders heimelig. Die Kirchen in Deutschland leerten sich – eine Kirchnaustrittswelle schlug hoch, noch höher als jene, die die evangelischen Kirchen in Europa derzeit erleben. Es trieb nicht nur die Menschen aus der Kirche, sondern die Menschen waren auch getrieben von Ungewissheit. Kann ein guter Gott da oben beziehungsweise die gottgegebene Obrigkeit da oben tatsächlich für das allgemeine Wohlergehen Sorge tragen? Wo die alten Gewissheiten nicht freiwillig starben, wurden sie weggefeht, etwa in der russischen Revolution, die es sich zur Aufgabe machte, noch die letzten weltlich-geistlichen Trümmer aus der Welt zu schaffen und diese ganz neu, ganz diesseitig zu bauen.

Nicht erst zu der Zeit dieser Suche nach neuer Heimat und neuer Verbindlichkeit waren es zwei Gesichtspunkte, die in Europa miteinander konkurrierten: Republik, Demokratie und Verfassung auf der einen Seite, Volk, Nation und Vaterland auf der anderen Seite. Beide Gesichtspunkte waren nicht immer sorgsam getrennt, aber bewegten sich tendenziell in deutlich unterschiedener Richtung. Welcher Gesichtspunkt war nun vor einhundert Jahren attraktiver, konnte die höhere Integrationskraft entwickeln? Und wohin fühlten sich damals Religionen und Kirchen hingezogen?

In Deutschland stand der Auftakt klar im Zeichen der Republik. Die Revolution von unten und oben, als Gipfel der verhinderten Revolutionen seit 1848, fegte das Kaiserreich mit einer Proklamation weg, am 9. November in Berlin. Die Rede von Philipp Scheidemann gipfelte in dem pathetischen Aufruf: „Das Alte und Morsche, die Monarchie ist zusammengebrochen. Es lebe das Neue; es lebe die deutsche Republik!“ Aber trotzdem die Republik gleich zwei Mal ausgerufen wurde – in Bayern geschah nämlich zwei Tage zuvor Ähnliches wie in Berlin – es half doch wenig. Die damaligen Protagonisten standen von Anfang an unter Beschuss. So wurde Kurt Eisner, der Kopf des Umbruchs in Bayern, zwar zunächst erster bayerischer Ministerpräsident, doch seine Amtszeit währte nicht lang. Am 21. Februar 1919, auf dem Weg von seinen Amtsräumen im Bayerischen Ministerium des Äußeren zur Eröffnungssitzung des gerade gewählten Bayerischen Landtags, wurde er vom bayerischen Offizier Anton Graf von Arco-Valley in der Prannerstraße in München vor dem Landtagsgebäude erschossen. Originalton des Attentäters: „Eisner ist Bolschewist, er ist Jude, er ist kein Deutscher, er fühlt nicht deutsch, untergräbt jedes vaterländische Denken und Fühlen, ist ein Landesverräter.“ Auch die Berliner Revolutionäre des 9. September, Karl Liebknecht und Rosa Luxemburg wurden ermordet. So waren die Anfänge. Und es war kein Zufall, dass Adolf Hitler ausgerechnet am 9. November 1923 in München den ersten Anlauf zum Sturz der Republik unternahm, jenes „undeutschen Systems“, dessen Repräsentanten die völkische Rechte mit mörderischem Hass überzog. In diese Rede vom Tod der Demokratie gehört auch die Vernichtung Andersdenkender, gehört auch die Erinnerung an die Reichspogromnacht vor achtzig Jahren. Hier hatte das exklusive Projekt „Volk und Nation“ über das inklusive und integrative Projekt von „Republik und Demokratie“ gesiegt, das Vaterland für einige wenige stand höher im Kurs als die Rechtsstaatlichkeit für alle.

Und die Kirchen? Gerade die evangelischen Kirchen taten sich damals schwer. Mit dem Ende von Thron und Altar fiel die Heilige Ordnung, die Himmel und Erde so verlässlich verknüpft hatte. Der liebe Gott zog sich immer weiter in den leeren Himmel beziehungsweise in die individualisierten Seelen zurück und ließ seine Kinder in weltlichen und seelischen Trümmern allein. Mit dem Kaiser dankte zugleich der oberste Bischof der Kirchen ab. Nun musste man neue Strukturen entwickeln und irgendwie mitmachen in einem Demokratisierungsprozess, den man nicht liebte. Die Evangelischen wurden ortlos – die Katholiken hatten dagegen noch ihren Papst in Rom und die Zentrumsparterie. Auf der Suche nach neuen Heimaten fanden die Evangelischen weniger zur Demokratie, als vielmehr zum Völkischen und Nationalen. Hier schien der verschwundene Gott viel näher als in der Wei-



Philipp Scheidemann ruft vom Westbalkon des Reichstagsgebäudes am 9. November 1918 die Republik aus

marer Quasselbude. Das politische Engagement der evangelischen Kirchen glich über weite Strecken einer Notübung in Sachen Republik, Demokratie und Verfassung. Glanz und Gloria des Heiligen waren dahin, weswegen kein hoffnungsvoller Neuanfang gelang, sondern eine Trauerarbeit begann.

Die Verbindung von Nationalem und evangelischer Religion hatte schon damals eine lange Geschichte. Seit dem 19. Jahrhundert begannen sich Nation, Volk und Vaterland mit Religion, Glaube und Kirche immer enger zu verknüpfen. Beim Philosophen Fichte etwa wurden Volk und Vaterland „zum Träger und Unterpfand der irdischen Ewigkeit“ und die Nation zum „Spiegel der Erscheinung Gottes“. Der Nationalismus konnte auf diese Art zu einer impliziten Staatsreligion auswachsen, zu einem Nationalsozialismus, der selbst seine eigene Religion wurde und sich am Ende von allen kirchlichen Verankerungen löste.

Die fatale Nähe der evangelischen Kirchen zum Nationalen und Völkischen brach erst nach dem Zweiten Weltkrieg, in den Jahren 1948 und 1949. Die bundesdeutsche Republik bekam mehr Zuspruch, entwickelte Stärke in und durch die Demokratie, die in der Verfassung einen festen Boden finden sollte. Erst nachdem endgültig nichts mehr war, worauf man noch hätte bauen können, wurde der

Gesichtspunkt von verbindlichen Grundsätzen, von Grundgesetz und Verfassung wirksam. 1949 wurde das Grundgesetz in Deutschland-West verabschiedet. In der Präambel heißt es: „Im Bewußtsein seiner Verantwortung vor Gott und den Menschen, von dem Willen beseelt, als gleichberechtigtes Glied in einem vereinten Europa dem Frieden der Welt zu dienen, hat sich das deutsche Volk kraft seiner verfassungsgebenden Gewalt dieses Grundgesetz gegeben.“ Nicht mehr Gott und Kaiser garantieren das Zusammenleben, sondern die Verantwortung der Menschen – und diese Verantwortung geht über die Grenzen Deutschlands hinaus, hinein in ein Europa als Raum des Friedens. Damals blühte die Hoffnung, dass mit verbindlichen Rechtsgrundlagen nicht nur ein Staat zu machen, sondern ein europäisches Miteinander möglich wird. Ein Jahr zuvor, am 10. Dezember 1948, wurde von der Generalversammlung der Vereinten Nationen im Palais de Chaillot in Paris die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte verkündet, beginnend mit dem Satz: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geist der Brüderlichkeit begegnen.“ Nachdem Gott und Kaiser, Zaren und Sultane abgedankt hatten, fand Europa zwar keinen neuen Überbau, aber eine neue Grundlage.

Die Kirchen in Deutschland fanden sich auf der neuen Grundlage gut wieder. In punkto Menschenrechte verwies man auf die Menschenwürde, die letztlich in der Gottebenbildlichkeit ihren Ursprung hat. Und bezüglich der Idee eines verbindlichen Gemeinschaftsvertrages, konnte man auf den Bund mit Gott setzen und die Bundestreue Gottes auf die Vertragstreue der menschlichen Partner übertragen – wohlwissend, wie anfällig der Mensch als Partner immer wieder ist. Es dauerte dann zwar noch bis ins Jahr 1985, als die EKD zu ihrer Denkschrift fand: „Evangelische Kirche und freiheitliche Demokratie. Der Staat des Grundgesetzes als Angebot und Aufgabe“. Damit aber schließlich war die Demokratie, die die lebendige Umsetzung der Vertragsgrundlagen ist, auch kirchlich eingeholt. Das „Ja“ zur Demokratie wurde schnell auch zum „Ja und Amen“ zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Hier stehen wir, auf dem Boden des Grundgesetzes, wir können nicht anders! Damit bekam das „Ja“ zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung fast einen Bekenntnisrang – und gab Zeiten, wo Kirche und Staat dieses Bekenntnis auch den anderen Religionen, vor allem den Muslimen in Deutschland, abverlangten, als eine Art demokratischen Gesinnungstest. Die Nachhilfeschüler in Sachen Demokratie schwangen sich schnell zu Oberlehrern auf. Heute stehen sie verwundert vor der Tatsache, dass undemokratische Entwicklungen in Europa zunehmen.

Nie wieder Hunger, nie wieder Krieg – das waren die aus der Kriegskatastrophe geborenen Hilfe-

rufe. Demokratie ist die Grundform der deutschen und europäischen Nachkriegsordnung, sie ermöglichte Gemeinschaft und sicherte Frieden. In der Umsetzung waren es schlichte Verträge und Gremien, die die Demokratie wirksam werden ließen, Verträge und Gremien mit einem hohen Grad an Selbstverpflichtung. Dies bewährte sich als Motor der europäischen Integration, die von Anfang nichts Anderes war als ein eher dröger Wirtschafts- und Verwaltungsverbund, aber begann, sich ambitionierte politische Ziele zu stecken. Den Startschuss dazu gab der damalige französische Außenminister Schumann mit seiner Erklärung von 1950. Den Völkern, allen voran Frankreich und Deutschland, nahm man die Option auf Kohle und Stahl und übergab deren Verwaltung einer Obersten Behörde. Genau jene Ressourcen also, auf die die Kriegsführung baut, sollten nun der Bevölkerung zugutekommen: Aus Stahl sollten nicht Panzer, sondern Kochtöpfe, in denen dann auch Essbares zu finden ist, produziert werden. Aus der Domestizierung der nationalen Wirtschaftskräfte sollte sich eine Friedensordnung in Europa und darüber hinaus entwickeln. Der Schumannplan verfolgte indes nicht nur die europäische Aussöhnung, sondern auch die Entwicklung und Unterstützung von Afrika. Angesichts der neuen Grenzzäune, die Afrika heute von Europa trennen sollen, angesichts von Frontex und Eufrosur, ist jenes zweite Ziel, das Eintreten für ein sozial-solidares Europa, aktueller denn je. Doch schon in der Nachkriegszeit zeigten sich bald die desintegrativen Kräfte der Nationalismen. Europa wurde als Wirtschaftsraum geschätzt, die Gelder gerne national verrechnet und regional als Leistung des eigenen Landes verkauft. Gleichzeitig wurden die Mechanismen dieser Solidargemeinschaft einerseits als Bürokratie (so eher in Europa West), andererseits als Herrschaftsanspruch (so eher in Europa Ost) interpretiert.

Das Jahr 1989, das Jahr, in dem der Eiserne Vorhang fiel, war zunächst ein Glücksfall der Geschichte. Es wurde jetzt möglich, die europäische Integration zu vollenden und mit den östlichen Ländern der ehemaligen Sowjetunion ein neues Gesamteuropa zu entwickeln. Die alten Ideologien waren überholt, nun sollte das neue Europa auch mehr sein, als nur ein Rechts- und Wirtschaftsraum, nämlich ein verbindlicher Werteraum. Ein erstes Zeichen dafür war das Programm von Jacques Delors, des EG-Kommissionspräsidenten von 1985 bis 1995, „Europa eine Seele geben“. Geboren wurde das Programm in einem Gespräch, das Delors am 4. Februar 1992 mit europäischen Kirchenvertretern führte. Danach sagte er: „We are in effect at a crossroads in the history of European construction. 1992 is a turning point. ... If in the next ten years we haven't managed to give a soul to Europe, to give a spirituality and meaning, the game will be up. ... This is why I want to revive the intellectual and spiritual debate on Europe.“ Geburtshilfe für die Wendung

„Seele für Europa“ leistete der damalige bayerische Landesbischof Dr. Johannes Hanselmann, der diese Formel nach Brüssel mitbrachte. Die neue innere Ausrichtung Europas sollte sich dann niederschlagen in einem neuen Vertragswerk, dem Maastrichtvertrag von 1992. Seele und Ordnung – das sollte das neue Europa ausmachen.

Schon bald aber stellte sich heraus, dass diese neue Form Europas sich nicht mit Leben füllte. Die „große Debatte über Europa“, an der laut Delors Europas Zukunft hing, versandete. Die Intellektuellen verabschiedeten sich aus der Verantwortung, schon 1989 veröffentlichte Hans Magnus Enzensberger den Aufsatz „Brüssel oder Europa – eins von beiden“¹ und sprengte damit das politische Projekt der EU, das aber genau hier ansetzt: Brüssel nicht als Alternative, sondern als Teil der Europäisierung Europas zu verstehen. Auch die evangelischen Kirchen hielten sich unisono aus der Debatte um eine neue Vision für Europa heraus. Aus heutiger Perspektive war die Wertedebatte eher Ausdruck einer Eurosclerose, als eines innovativen Aufbruchs. Das Projekt Europa löste sich mehr und mehr von seiner Geschichte, von seiner Integrationskraft und einer gelingenden Europäisierung.

Der europäische Impuls „Wirtschaft für alle und sozialer Frieden“ ist gebremst und zersetzt, weil man den europäischen Wirtschaftsraum ethisch entwertet beziehungsweise Wertedebatten zusätzlich oder gegen den Wirtschaftsraum führt. Mittlerweile hat jeder Müllriegel zum Verkauf eine bessere Geschichte zu bieten, als es die EU hat.

Die Kirchen sitzen weiterhin in dieser Falle der Entgeschichtlichung. Je mehr sie über Wertefragen ihr „Wächteramt“ ausüben und ihre Stimme lediglich normativ erheben, umso leichter wird Europa ein Angriffspunkt für nationale Eigeninteressen, ein Kristallisationspunkt für Politikverdrossenheit, ein Sündenbock für alles, was schief läuft. Zum Beispiel im Vertrag von Lissabon von 2009: Ein Ziel des Vertrages war es auch, die demokratischen Kräfte in Europa und innerhalb der EU zu stärken, und der Vertrag hätte eigentlich eine Verfassung werden sollen. Doch die politischen Kräfte waren zu schwach. Es wäre auch keine höhere Verbindlichkeit entstanden, wenn sich konservativ-christliche Kreise damals durchgesetzt hätten, um die Präambel mit einer Invokatio Dei zu eröffnen. Verbindlichkeit kann nur von innen entstehen, aus einem Willen zur Demokratie. Es blieb also bei einem Vertrag. Es wurde keine Verfassung, die verbindlich genug ist, aus Europa eine verpflichtende demokratische Rechtsgemeinschaft zu machen. Doch ohne eine Verfassung bleibt die Frage der Werte unbestimmt und fallen Wirtschaftsraum und Werteraum leicht auseinander.



Anti-Brexit-Proteste, Westminster, London, September 2017

III. Rückzug auf eine Freihandelszone für Privilegierte?

100 Jahre nach der Revolution zu mehr Demokratie und 70 Jahre nach der rechtlich-verbindlichen Selbstverpflichtung zur Demokratie bleibt festzustellen, dass die Zustimmung zur Demokratie europaweit schwächer wird. Demokratische Rechte – von der Pressefreiheit bis zum Minderheitenschutz – werden systematisch eingeschränkt. Die Selbstverpflichtung zur Demokratie bröckelt. Brüssel soll im gegenwärtigen patriotischen Jargon eine Zentrale der Gurkenverordnung bleiben und lediglich jene Risiken, denen die nationalen Staaten und Organisationen nicht gewachsen sind, abwehren. Von den Mitgliedstaaten als reine Bürokratie diffamiert, wird Europa heute die Kraft entzogen, sich zu entwickeln. In den drei großen Hoffnungsperspektiven – Recht und Demokratie, sozialer Wirtschaftsraum und Wertegemeinschaft – blieb Europa hinter den eigenen Vorgaben zurück. Anders ausgedrückt: Das immer schon mit der europäischen Idee konkurrierende Konzept von Nation, Volk und Vaterland erweist sich derzeit als das stärkere. Desintegrative Kräfte werden stärker und es wird sogar ungewiss, ob das Hauptversprechen von 1918, Frieden zu schaffen und zu sichern, weiterhin einzulösen ist.

Wie wenig verbindlich die Rechtsgrundlagen innerhalb der EU sind, zeigt etwa die Entwicklung in Polen. Die dortigen Eingriffe der Politik in die Justiz seien „unvereinbar mit EU-Recht, weil es den Grundsatz der Unabhängigkeit der Justiz untergräbt“, so die EU-Kommission. Selbst die Menschenrechte werden weniger verbindlich und der Austritt von Staaten aus globalen Organisationen, wie der Austritt der USA aus dem Menschenrechtsrat der Vereinten Nationen 2018, wird salonfähig. 70 Jahre nach der Erklärung der Menschenrechte wird der Rat öffentlich von der US-Botschafterin bei der UNO, Nikki Haley, als „Jauchegrube der po-

¹ Enzensberger, Hans Magnus (1994): Brüssel oder Europa – eins von beiden. In: Lützel, Paul Michael: Hoffnung Europa. Deutsche Essays von Novalis bis Enzensberger. Frankfurt, S. 500–506

litischen Voreingenommenheit“ diffamiert, was an die Rede von der „Weimarer Quasselbude“ erinnern lässt.

So wenig es gelang, Europa für Afrika zu entwickeln, so wenig gelang es, den europäischen Wirtschaftsraum als einen Sozialraum zu gestalten. Dem Neokapitalismus setzten und setzen die EU und ihre Mitgliedstaaten wenig entgegen, er konnte sich nach 1989 auch geografisch ungebremsst ausbreiten. Europa wird von einer Wirtschaftsgemeinschaft zu einer Freihandelszone der Nationalstaaten, und England will hier mit dem Brexit vorangehen. Gegenwärtig zeigt sich immer deutlicher, was in Europa geschah: der freie Personen- und Warenverkehr nützt vor allem jenen, die mitspielen können, aber nicht jenen, die mitspielen müssen. Ein gebildeter und begüterter Westeuropäer, europaoffen, kann seine Tochter nach Ungarn zum Medizinstudium schicken und sich zudem eine Familienhilfe aus der Ukraine zulegen, um den dementen Vater zu pflegen. Dies heißt aber umgekehrt: Das Fachpersonal wird aus den osteuropäischen Ländern abgezogen um zum Hilfspersonal im Sozialhaushalt der westlichen Gesellschaft zu werden – dafür bleiben die Familien in Ostmitteleuropa mit vielen EU-Waisen und ohne ärztliche Versorgung zurück. Das große Versprechen der EU, Wohlstand für alle und dies gleichmäßig in Europa verteilt zu schaffen, löste sich Jahr für Jahr mehr in Luft auf, was die EU auch unabhängig vom grassierenden nationalen Jargon erodiert. Demokratie kann eben auch eine Waffe des Kapitalismus werden.

IV. National vereinnahmte Kirchen?

Wo bleiben in Zeiten, wo wieder vom Untergang des Abendlandes geredet wird, die Kirchen? Die Montanunion, als Anfängerin des europäischen Projekts, war noch von Menschen bedacht und organisiert, die einen christlichen Hintergrund hatten und christlichen Ideen eine politische Gestalt gaben (Schumann, de Gasperi, auch Adenauer und viele andere). Aus dem sich dann entwickelnden Verwaltungs- und Wirtschaftsprojekt jedoch hielten die Kirchen sich weitgehend heraus, denn nicht um Wirtschaft sollte es gehen, sondern um Werte. Blauäugig wurde hier übersehen, dass gerade das spröde Wirtschafts- und Verwaltungsprojekt für die Integration Europas auch einen Wert an sich darstellt.

Aktuell gewinnt das Konzept von Volk, Vaterland und Nation im hübschen Kleid und mit dem nötigen Ernst des Religiösen europaweit neue Attraktivität. Es kommt zur Renaissance eines religiös aufgeladenen Nationalismus. So formuliert Ungarns Ministerpräsident in einer Weihnachtsansprache: „Wenn wir die Grenzen unserer Identität ziehen, dann kennzeichnen wir die christliche Kultur als Quelle unseres Stolzes und unserer erhaltenden Kraft.“ Das Christentum oder zumindest die christliche Tradition wird vermehrt zum Me-

dium nationaler Selbstvergewisserung beziehungsweise zum Mittel der Abgrenzung von allem Fremden. Und umgekehrt wird der so aufgeladene Staat – ohne oder mit Zuspruch der Kirchen – Verteidiger der national ausgerichteten christlichen Identität. Ähnlich argumentiert der CSU-Generalsekretär Markus Blume, wünscht sich von den Kirchen in Deutschland ein stärkeres Eintreten für die christliche Botschaft, denn es bereitet ihm Sorge, „dass die CSU das Bekenntnis zur christlichen Prägung unseres Landes und seinen christlichen Werten oftmals offensiver“ vertrete als die Kirchen. Ähnliches findet man auch in Italien: Der italienische Innenminister Matteo Salvini gibt sich größte Mühe, als Retter einer „christlichen Demokratie“ zu erscheinen. Bei seiner letzten Kundgebung vor der Wahl im März schwor er auf die Bibel „seinem Volk, den 60 Millionen Italienern, treu zu dienen“, und dabei hielt er einen Rosenkranz in der Hand. Die Lega brachte auch einen Gesetzesentwurf auf den Weg, der italienische Behörden dazu verpflichten soll, ein Kreuzifix aufzuhängen.

Was sich auf nationaler Ebene in Europa zeigt, das findet sich auch für Gesamteuropa (re-)formuliert, etwa in der Wiederkehr der Formel vom „christlichen Abendland“ oder der Rede von einer „christlichen“ oder „christlich-jüdischen“ Tradition des Abendlandes. Schon in der Romantik, als diese Wendungen populär wurden, beschrieben sie eher ein Defizit, eine Vergangenheit, denn eine politische Option. Woher aber kommt die steigende Lust an national-religiöser Aufladung?

Zum einen ist sie Ausdruck einer Schwäche des Politischen: Wo Rechtsverbindlichkeiten erodieren, wird ein anderes Band gesucht, eines, das für eine höhere, aber nicht genau zu definierende Verbindlichkeit steht. Statt aber Verfassung oder Rechtsstaatlichkeit religiös zu stützen, wird gegenwärtig die Nation und deren Identität religiös gestärkt. Zum anderen ist der national-religiöse Rollback ein Ausdruck der Schwäche verfasster Kirchen. Als Volkskirchen konnten sie die christliche Botschaft in Beziehung halten mit der Kultur, die durch die Botschaft generiert und geprägt wurde. Doch in dem Maß, wie Kirchen ihren Charakter als Volkskirchen verlieren, treten christliche Botschaft und christliche Kultur auseinander und die Kirchen verlieren ihre Deutungshoheit über die christliche Kultur. Eine auf diesem Weg bedeutungslos gewordene Religion ist für neue Deutungen offen, etwa für eine nationale oder ethnische Inanspruchnahme. Der rechtsnationale Populismus inszeniert sich als „christliche Demokratie“. Ein Cäsarismus, eine heilige Macht, ein Herrscher, der Volkes Stimme hört und ihr Gehör verschafft, soll die Gemeinschaft angesichts der Ausdifferenzierung zusammenhalten. Aber lassen wir diese Albträume den populistischen Untergangslüstringen und kehren zurück in die gesellschaftspolitische Arbeit.

Wie also weiter? In der Einleitung zum umfangreichen Werk „Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970–2000“ schreibt Klaus Schleicher: „Die Bildung von Europa und die Bildung in Europa sind eng und vielschichtig miteinander verflochten.“ Dabei bezieht er die politische Entwicklung Europas auf die Bildungsprozesse in Europa, er bezieht die nationalen auf die gesamteuropäischen Entwicklungen. Damit könnte sich eine Perspektive für die pädagogische Bildungsarbeit ergeben: Sie müsste sich verstärkt auf die gesellschaftspolitischen Entwicklungen einlassen. Dem kann man entgegenhalten, dass dies schon immer und unverzichtbar Auftrag und Kompetenz der Bildungsarbeit war, auch und gerade der evangelischen Bildungsarbeit. Doch es bleibt kritisch zu prüfen, inwieweit die evangelische Bildungsarbeit diesem Anspruch tatsächlich gerecht wird. Freilich wurden politische Themen, Probleme und Fragestellungen aufgenommen und bearbeitet, aber man war und ist auch immer weniger in der Lage, die kritischen Widerlager im politischen Feld anzusprechen. Evangelische Bildungsarbeit kann sich natürlich nur als Anwalt der Demokratie und als Teil eines aufgeklärten Diskurses, dem Lebenselixier von Demokratie, verstehen. Aber in ihrer gebildeten Sprachfähigkeit ist den Akteuren das Gespür für das Emotionale, das Nichtsprachliche und Widerspenstige verloren gegangen. Es gibt eben nicht nur eine Dialektik der Aufklärung, sondern auch ein Bildungshandeln, das gegenüber den eigenen Ausschlussmechanismen erblindet.

Bildung und Demokratie gehören zusammen, beide aber sind auch überfordert mit dem, was nicht in ihr Sprachspiel passt und diesem widerspricht.

Vor allem die Evangelische Erwachsenenbildung, demokratisch ausgewiesen und angeleitet, muss sich neu den national-religiösen, weniger an Verfassung denn an Vaterland orientierten Konzepten stellen. Sie wird sich dadurch zwangsläufig verändern, aber so wieder stärker Teil der Transformationsprozesse in Europa werden. Europa braucht seine Geschichte, seine Geschichte der gelingenden Integration. Erwachsenenbildung kann maßgeblich helfen, über den ökonomischen und ethischen Normen ein neues Narrativ zur Sprache zu bringen, eines, das nicht neu erfunden werden muss, dass nur in der Geschichte zu finden und neu zu erzählen ist. Es braucht ein Gegenüber zum missglückten, weil verengenden Narrativ des christlichen Abendlandes. Ein Narrativ, das von überwundenen Nöten, unbenannten Angst-Geistern und gelingenden Integrationsmomenten erzählt und gesamteuropäische Geschichten mit nationaler Geschichtsdeutung verknüpft. Evangelische Erwachsenenbildung braucht nicht noch mehr Reflexivität und Normativität, aber viel mehr politischen Mut und emotionale Sprach-



fähigkeit. Eine solche Bildung wäre etwas Anderes als eine „Vereinheitlichung“, nämlich das, was im kirchlichen Bereich „Versöhnung“ heißt.

„Wenn die politische Union in Frage gestellt wird, kommt der Gemeinschaft Evangelischer Kirchen in Europa noch mehr Bedeutung zu“, so Gottfried Locher, der Präsident der GEKE. Und deswegen hat GEKE auf ihrer Vollversammlung in Basel September 2018 ein neues Projekt auf den Weg gebracht, um die Zukunftsperspektiven der Demokratie in Europa, in Gesellschaft und durch Kirchen, auszuloten. Es soll das Folgeprojekt zur großen Bildungsstudie „Bildung für Zukunft“ werden. Der Weg, der hier von der Bildung zur Demokratie gegangen wird, ist protestantisch und mit dem Stichwort „protestantisch“ ist etwas Altes neu in den Blick gerückt: die Weitergabe des Evangeliums nicht (nur) über die Institution Kirche, sondern über den Protestantismus als gesellschaftlich verortete Glaubensbewegung, als Teil der Zivilgesellschaft. Solche Bewegungen, von denen da unten gegen die da oben, sind politisch allseits in Mode gekommen. Doch im evangelischen Bereich ist das Erstarken des Protestantismus als einer gesellschaftlichen Bewegung eng zu verbinden mit der Stärkung von Institutionen, Verträgen und Rechtsverbindlichkeit. Ob daraus ein wie auch immer gestaltetes evangelisches „Wir“ werden kann, ist offen. Die Differenzen werden sicherlich stärker, und mit ihnen hoffentlich auch die Kraft, damit umzugehen. Komplexitätssteigerung und die Fähigkeit, darin zu überleben – das wäre protestantisch, auch verbunden mit dem Abschied davon, zu wissen, wohin es führt.

Am 23. und 24. Mai sind Europawahlen.
Ein fragiles Projekt, eine Plauderbude ohne rechte Mitsprache, ein Vorhof der Bürokratie, ein Terrain, das die Populisten übernehmen wollen, um Europa ad absurdum zu führen?
Ja, all das. Aber wir haben die Wahl.

» Ökumenische Bildungsverantwortung.

Zum Auftrag religiöser Erwachsenenbildung angesichts aktueller gesellschaftlicher Transformationen



Prof. Dr. Jan
Woppowa

Universität Paderborn
Institut für Katholische
Theologie
Fachbereich
Religionsdidaktik
jan.woppowa@upb.de

I. Erwachsenenbildung im Umbruch

Vor gut fünfzehn Jahren wurde die kirchliche Erwachsenenbildung als der „schlafende Riese“¹ in der Weiterbildungslandschaft charakterisiert, denn sie sei trotz ihrer vielfältigen Aktivitäten und Zugriffs-

möglichkeiten auf die breite Bevölkerung nur wenig öffentlichkeitswirksam. Allerdings habe sie zugleich die Chance, so Rüdiger Sachau, den ihr gegebenen Auftrag besonders glaubwürdig einzulösen, sofern sie sich den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen der Moderne ernsthaft stelle. Die zentrale Lebensaufgabe des Menschen angesichts einer weiter zunehmenden Pluralisierung und Individualisierung von Lebenswelten sei es, wählen zu lernen. Sachau empfiehlt daher einer danach ausgerichteten Erwachsenenbildung, „Korridore der Orientierung“ zu schaffen und „Wegmarken zum gelingenden Leben“ anzubieten. Ziel solle eine lebensbegleitende Erwachsenenbildung sein, die das Individuum und dessen Überzeugungen ernst nimmt und die umgekehrt aber auch alle Beteiligten dazu herausfordert, sich selbst zu zeigen und in den Dialog zu gehen. Und heute? Die Umbruchsituation einer pluralitätsfähigen Erwachsenenbildung dauert an,² denn seit der Jahrtausendwende haben sich die Bedingungen der Moderne und vielfältige Transformationsprozesse in Leben und Gesellschaft weiter gewandelt. Insbesondere angesichts der Rede von einer „flüchtigen Moderne“ (Zygmunt Bauman), in der Orientierungen und Normen immer weniger von Dauer sind und die Bindefähigkeit des Individuums zu schwinden scheint, radikalisiert sich die Frage nach den Subjekten der Erwachsenenbildung. So folgert etwa Martina Blasberg-Kuhnke: Die „Gewissheit, religiöse Bildung könne es nur noch im Plural geben, verbindet sich mit der Anforderung an lebenslanges Lernen in Brüchen, Um- und Neuorientierungen, die Religiosität und Spiritualität Erwachsener einschließen“³. Die Suche nach einer erwachsenen Religiosität oder Spiritualität und die gezielte Auseinandersetzung mit Erwachsenen, die sich selbst als religiös oder spirituell charakterisieren, gehört daher mehr denn je zum Kerngeschäft einer kirchlichen bzw. religiösen Erwachsenenbil-

dung. Heute treten neben religiös-weltanschauliche Pluralisierung und Individualisierung vermehrt Prozesse der Globalisierung, der Entgrenzung von Räumen und der Gleichzeitigkeit unterschiedlichster kulturell-gesellschaftlicher und religiöser Phänomene. Die Migrationsbewegungen der letzten Jahre lassen Menschen und ihre Lebensgeschichten näher zusammenrücken, konfliktbeladen oder friedlich. Die Digitalisierung aller Lebensbereiche verändert den Lebensalltag der Menschen, aber auch ihr Lern- und Sozialverhalten, die Wege des Wissenserwerbs und der eigenen Urteilsbildung zwischen viralen Botschaften im Netz und den neuesten Twittermeldungen aus Politik und Medien. Zugleich konstatieren Religionssoziologen trotz vielfältiger Individualisierungsschübe neue Formen religiöser Vergemeinschaftung, in denen Menschen im Stile eines „Belonging without Commitment“ (Winfried Gebhardt) ihrem Bedürfnis nach Gemeinschaft und nach kollektiver Geborgenheit nachkommen. Entgegen einer durch Globalisierung verstärkten religiösen Vielfalt lassen sich darüber hinaus Phänomene der Homogenisierung beobachten. Denn einerseits braucht es für die globalen Herausforderungen gemeinsame Antworten der Weltreligionen im Sinne eines friedlichen Zusammenlebens (Konvivenz). Andererseits können Pluralität und Diversität zu Überforderung und Orientierungslosigkeit führen, was nicht zuletzt die auch in kirchlich-konservativen Kreisen zu beobachtende Tendenz zu einfachen und differenzierungsarmen Antworten belegen kann, mehr noch und vor allem offenkundiger allerdings die global neu aufkommenden und gewaltsam auftretenden religiösen Fundamentalismen quer durch die religiösen Traditionen.

II. Konfessionsübergreifende Anliegen und Aufgaben

Allein die hier in Kürze skizzierten gesellschaftlichen Transformationen und die durch sie ausgelösten Herausforderungen gelten für die kirchliche Erwachsenenbildung konfessionsübergreifend – oder in einem handlungsleitenden Interesse formuliert: *konfessionsverbindend*. Analysiert man etwa die letzten fünf Jahrgänge der konfessionell verantworteten Zeitschriften *Erwachsenenbildung* (KEB) und *forum erwachsenenbildung* (DEAE/CI), so findet man nur sehr spärlich konfessionsspezifische Themen. Hier wie dort spiegeln sich vielmehr gesellschaftlich relevante Herausforderungen: Demokratieentwicklung, Zivilgesellschaft, Sinnsuche, Familien- und Generationenbildung, Europäische Werte, Eine

¹ Vgl. Sachau, R. (2003): Der schlafende Riese. Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der Moderne, in: Pohl-Patalong, U. (Hrsg.) (2003): Religiöse Bildung in Plural. Konzeptionen und Perspektiven, Schenefeld, S. 7–18.

² Vgl. Kohli Reichenbach, C. (2013): Religiöse Erwachsenenbildung im Umbruch, in: Dies./Noth, I. (Hg.): Religiöse Erwachsenenbildung. Zugänge – Herausforderungen – Perspektiven, Zürich, S. 15–26.

³ Vgl. Blasberg-Kuhnke, M. (2017): Art. Erwachsenenbildung. In: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de).

Welt, Professionsentwicklung/Professionalität, Digitalisierung etc. Nur vereinzelt geht es in den beiden zentralen Fachorganen um katholische oder evangelische Identitätsmarker oder kommt ausdrücklich Ökumene in den Blick.⁴

Diese Beobachtung führt katholische und evangelische Erwachsenenbildung auf einer inhaltlichen Ebene ebenso zusammen wie ein Blick in die Jahresstatistiken von 2016, in denen beiderseits dieselben inhaltlichen Kategorien die drei höchsten Mittelwerte von *Teilnahmen pro Unterrichtsstunde* aufweisen: Kategorie ‚Religion/Ethik‘ (DEAE: 4,51 Teilnehmende pro Unterrichtsstunde; KEB: 4,49); Kategorie ‚Politik/Gesellschaft‘ (DEAE: 5,01; KEB: 4,40); Kategorie ‚Kultur/Gestalten‘ (DEAE: 4,14; KEB: 2,86).⁵ Das heißt, im Blick auf die Wahl von angebotenen Veranstaltungen scheint kein oder nur ein geringes konfessionsspezifisches Verhalten der Teilnehmenden in Erscheinung zu treten und bestimmte Inhaltsbereiche hier wie dort ein ähnlich gelagertes Interesse auszulösen. Das mag natürlich auch daran liegen, dass die Teilnehmenden hier wie dort aus den gleichen sozialen Milieus stammen. Die verbindend hohe Relevanz und starke Homogenität mindestens bei der ersten Kategorie kann allerdings auch ein weiterer Impuls sein, die ökumenische Bearbeitung offener Fragen zu intensivieren. Nicht zuletzt provoziert auch der Blick auf die Bildungsinteressen der Teilnehmenden und das Maß ihrer konfessionellen Bindungen zu der Frage, ob eine gegenwärtige Erwachsenenbildung auf entscheidenden Handlungsfeldern ihre gesellschaftliche Relevanz überhaupt noch ohne eine ökumenische Verankerung und Ausrichtung aufzeigen kann.

Folgt man kirchensoziologischen Einschätzungen, dann spielen konfessionelle Differenzen im Bewusstsein und Erleben der Menschen faktisch fast keine Rolle mehr.

Michael Ebertz hat schon früh auf die Erosion konfessioneller Biographien aufmerksam gemacht, insofern der familiär gelebte Glaube kaum noch explizit konfessionelle Merkmale aufweist oder individuelle Lebensläufe sich weitgehend nicht mehr an konfessionsspezifischen Erwartungen ausrichten müssen. Als „implizite Entkonfessionalisierung“ hat Ebertz erst kürzlich das „rapide Verblässen konfessioneller ‚Konturen‘ im Alltagsleben der Menschen“⁶ und die schwindende Relevanz konfessioneller Differenzen auf privater und öffentlich-gesellschaftlicher Ebene gekennzeichnet.

III. Neue Lesarten von Konfessionalität in bildungstheoretischer Absicht

Die aus ihrem institutionellen und historischen Bedingungsrahmen heraus konfessionell verankerten Bildungsprozesse wie etwa der konfessionelle Religionsunterricht und die kirchliche Erwachsenenbildung benötigen für ihre eigene Zukunftsfähigkeit



neue Lesarten für Konfessionalität. Das heißt, es braucht weniger einen trennenden, profilschärfenden Begriff von Konfessionalität als vielmehr einen Umgang damit, der konfessionelle Besonderheiten konstruktiv aufgreift und übergeordneten, ökumenischen Zielen im Sinne gemeinsamer Verantwortung für die bewohnte Welt (oikumene) unterordnet. Ein erster bildungsrelevanter ökumenisch-theologischer Ansatz liegt beispielsweise in der ökumenischen Denkfigur der *Komplementarität*, die auf der Basis eines Einheitsgedankens in versöhnter Verschiedenheit konfessionsspezifische Perspektiven nicht hinter sich lassen möchte, sondern vielmehr in ihrer Unterschiedlichkeit auf das gemeinsame Zentrum hin denkt: „Ökumenisch heißt deshalb das Programm für die Zukunft: Christen bekennen den einen Glauben an Jesus Christus dadurch gemeinsam, dass sie dies in unterschiedlichen theologischen Denkformen tun, sie geben dem einen Glauben im Sprechen eine unterschiedliche konfessorische Gestalt, sie verantworten den einen Glauben gemeinsam in der Welt, indem sie verschiedene Akzente in ethischer Hinsicht setzen (...) Die Denkfigur der Komplementarität ist in der Lage, die Unterschiedlichkeit im Bekennen mit dem gemeinsamen Bekenntnis zu Jesus Christus zusammenzuhalten.“⁷ Das konfessorische Sprechen und die ethische Verantwortung bewahren diese Denkform davor, nur ein theologisches Glasperlen-spiel zu bleiben, denn *Bekenntnis* heißt immer auch *Entscheidung* für eine bestimmte Art zu leben und impliziert die Verantwortung für Mitwelt und Gesellschaft. Ulrike Link-Wieczorek spricht in diesem Zusammenhang unter Bezug auf die in der Charta Oecumenica (2001) geprägte begriffliche Figur einer Ökumene der Gaben von einem *dritten Weg* der Ökumene, nämlich als theologischer *Suchgemeinschaft* jenseits der etablierten Wege einer Dialog- und Gerechtigkeitsökumene: „Hier wird versucht, durch Erfahrungen aus der gemeinsamen Gestaltung der Lebenswelt und durch daraus erwachsene Gespräche zu einer lebendigen christlichen Lebensorientierung beizutragen. In diesem Sinne gehört ökumenische, interkonfessionelle Bildung

⁴ Wie etwa bei den Themen: Bildungsarbeit in der Pfarrgemeinde (EB 2018), Leitaspekte kirchlicher Erwachsenenbildung – ökumenisch gedacht (EB 2014), Reformation (forum eb 2017), spirituelle Kompetenz (forum eb 2014).

⁵ Vgl. die Jahresstatistiken von 2016 unter www.deae.de bzw. www.keb-deutschland.de.

⁶ Ebertz, M. N. (2016): Konfessionen im Wandel. Eine soziologische Perspektive, in: Altmeyer, S. u. a. (Hrsg.): Ökumene im Religionsunterricht (JRP 32), Göttingen, S. 57–70, hier: S. 62.

⁷ Thönissen, W. (2007): Anwalt des Dialogs aus Überzeugung. Plädoyer für eine ökumenische Denkform der Komplementarität. In: Baer, H. & Sellmann, M. (Hrsg.): Katholizismus in moderner Kultur, Freiburg, S. 185–198, hier: S. 196f.

gerade in Zeiten des Traditionsverlusts als theologische *Suchbewegung* in jede Kirchengemeinde, jeden Religionsunterricht und ganz besonders in die universitäre theologische Ausbildung. Aber die grundsätzliche Würdigung der konfessionellen Vielfalt liegt *hier noch vor* jeder Kircheneinheit oder Kirchengemeinschaft. Sie ist verbunden mit der Bereitschaft, vom anderen zu lernen und Unterschiede als von Gott nicht nur zugelassen, sondern als gegeben anzuerkennen, aber auch aus den Unterschieden für eine kreative Neuerschließung des Glaubensverständnisses Gewinn zu ziehen.“⁸

Es geht darum, in einer entkonfessionalisierten Gesellschaft die individuellen Suchbewegungen der Menschen ernst zu nehmen, selbst zu einer interkonfessionellen theologischen Suchgemeinschaft zu werden und dabei sowohl die Gaben der verschiedenen christlichen Tradition neu zu entdecken als auch aus diesem gemeinsamen Fundament heraus die relevanten Fragen und Herausforderungen der Gesellschaft zu bearbeiten.

Dazu braucht es nicht nur auf theologischer Ebene, sondern vor allem in der praktischen Bildungsarbeit und in den Haltungen und Überzeugungen aller Beteiligten die Erkenntnis über eine allem Handeln vorausliegende „Würde der Differenz“⁹, die ihrerseits zum antreibenden Motor werden kann.

IV. Programmatische Entscheidungsfelder einer ökumenischen Bildungsverantwortung

Was im religionspädagogischen Handlungsfeld des schulischen Religionsunterrichts schon lange und aktuell wieder neu mit hoher Intensität unter dem terminus technicus der *konfessionellen Kooperation* verhandelt wird, möchte ich im Blick auf die kirchliche Erwachsenenbildung umfassender als eine ökumenische Bildungsverantwortung bezeichnen. Diese macht es sich zur besonderen Aufgabe, die relevanten Fragen und Aufgaben ökumenisch anzugehen, dabei auf Grundlage der oben aufgezeigten Denkfiguren konfessionsspezifische Inhalte nicht auszuklammern, sondern in konstruktivem Sinne zu Formen der konfessionellen Kooperation anzuregen. Für einen Blick auf programmatische Aufgaben einer solchen ökumenischen Bildungsverantwortung der kirchlichen Erwachsenenbildung orientiere ich mich an einigen „Entscheidungsfeldern“, die Henrik Simojoki kürzlich benannt hat, um wesentliche Aufgaben einer zukunftsfähigen Theorie evangelischer resp. christlicher Bildungsverantwortung zu identifizieren.¹⁰ Simojoki benennt in Fortsetzung des Denkens Karl Ernst Nipkows vier Entscheidungsfelder: ein wissenschaftstheoretisches, ein methodologisches, ein anthropologisches und ein gesellschaftspolitisches. Ich beziehe mich

im Folgenden auf die beiden letzten und ergänze diese um ein didaktisches Entscheidungsfeld.

a) Das gesellschaftspolitische Entscheidungsfeld

In einer Zeit öffentlich sichtbarer gesellschaftlicher und religiöser Transformationen stehen gesellschaftspolitische Herausforderungen auch auf der Tagesordnung kirchlicher Erwachsenenbildung. Das belegen nicht zuletzt die oben vollzogene kurze Analyse der einschlägigen Fachmedien oder ein Blick in regionale und lokale Bildungsangebote. Auf diesem Entscheidungsfeld wird aus Sicht einer kirchlichen Erwachsenenbildung die entscheidende Aufgabe sein, die Themen und Problemkontexte dermaßen zu bearbeiten, dass dabei zugleich die Relevanz religiöser Tradition im Allgemeinen sowie das elementar Christliche im Besonderen in Erscheinung treten können. Die *Kunst des Elementarisierens* im Sinne des etablierten didaktischen Modells wird darüber entscheiden, ob religiöse resp. christliche Traditionen überhaupt noch eine Relevanz für die spätmoderne, säkularisierte Gesellschaft entfalten können, ob sie selbst sprachfähig bleiben oder erneut werden können gegenüber Nichtreligiösen, Konfessionslosen, Agnostikern oder Atheisten sowie gegenüber den ausdifferenzierten Teilsystemen der spätmodernen Gesellschaft (Politik, Wirtschaft, Kultur etc.). Eine im institutionellen Rahmen kirchlicher Verantwortung vollzogene religiöse Erwachsenenbildung, verstanden als „Bearbeitung grundlegender Lebens- und Sinnfragen im Horizont religiöser Traditionen“¹¹, kommt genau da zu sich selbst, wo sie diese Dialektik zwischen Situation und Tradition nicht auf eine Seite hin auflöst, sondern vielmehr produktiv aufrecht erhält. Eine solche grundlegende, elementarisierende und relevanzerschließende Bildungsarbeit ist heute und morgen meines Erachtens nur noch in ökumenischer Verantwortung zu leisten.

b) Das anthropologische Entscheidungsfeld

Wenn sich Christinnen und Christen heute zunehmend in der Situation einer „kognitiven Minderheit“¹² innerhalb religiös-weltanschaulicher Pluralität wiederfinden, dann benötigen sie um der eigenen Sprachfähigkeit willen Lebens- und Kommunikationsformen, in denen sie sich gerade nicht gegenüber ihrer Umwelt abschotten, sondern in einen kritisch-konstruktiven Dialog gehen können. Aus wissenssoziologischer Sicht unterscheidet sich die Weltanschauung einer kognitiven Minderheit „in charakteristischen Zügen von dem (...), was in ihrer Gesellschaft sonst als Gewissheit gilt“, das heißt „eine kognitive Minderheit ist eine Gruppe, die sich um einen vom Üblichen abweichenden ‚Wissensbestand‘ gebildet hat bzw. bildet“¹³. Die Wahlmöglichkeiten des Handelns aus dieser Situation liegen zwischen *Anpassung* und *Widerstand*. Was gilt in der gegenwärtigen Gesellschaft eigentlich als Gewissheit in wesentlichen Fragen des Zu-

⁸ Link-Wieczorek, U. (2018): Konfessionalität aus der Sicht ökumenischer Theologie. In: Woppowa, J. u. a. (Hrsg.): Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege. Stuttgart, S. 45–58, hier: S. 52f.

⁹ Vgl. Boschki, R. (2014): Die Würde der Differenz. Ökumenische Bildung Erwachsener in „flüchtigen“ Zeiten. In: Erwachsenenbildung 60 (2014), Heft 1, S. 12–14.

¹⁰ Vgl. Simojoki, H. (2016): Entscheidungsfelder und Zukunftsperspektiven christlicher Bildungsverantwortung im Lichte des Werkes von Karl Ernst Nipkow. In: F. Schweitzer/V. Elsenbast/P. Schreiner (Hrsg.): Religionspädagogik und evangelische Bildungsverantwortung in Schule, Kirche und Gesellschaft. Mit Karl Ernst Nipkow weiterdenken, Münster, S. 51–62.

¹¹ Englert, R. (2007): Mehr als eine hilfreiche Essenz zum Aufbau seelischer Wellness. Zum Gesellschaftsbezug religiöser Erwachsenenbildung, in: Ders., Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart, S. 184–195, hier: 187.

¹² Berger, P. L. (1991): Auf den Spuren der Engel. Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz, Freiburg i. Br., S. 25.

¹³ Vgl. ebd. S. 25f.

sammenlebens und der Entwürfe vom Menschsein? Ist es nicht schon im Sinne einer kognitiven Minderheit kennzeichnend, wenn man sich angesichts der flüchtigen Moderne überhaupt noch auf einen festen Wissensbestand bezieht, der eben auch religiös begründeter Natur sein kann und gerade dadurch erst bestimmte Gewissheiten schafft und der Gesellschaft anbietet? Hinsichtlich einer eigenen Sprach- und Dialogfähigkeit braucht es dabei notwendigerweise Prozesse der Anpassung. Das kritisch-produktive Einmischen, das im konstruktiven Sinne immer auch ein Anbieten alternativer Denkfiguren sein kann, möchte ich hingegen als *geistigen Widerstand* bezeichnen und diesen als zentrale Figur religiöser Bildung charakterisieren.¹⁴ Bildung als geistiger Widerstand richtet sich demnach gegen alle Tendenzen des Inhumanen und Lebensfeindlichen und versteht sich als Garant einer humanen Gestaltung der Gesellschaft. Widerstand ist hier also nicht als exklusive Negation oder gar Destruktion zu begreifen, sondern vielmehr als kritische Einrede und konstruktiver Protest aus einer Haltung kritischer Zeitgenossenschaft heraus, immer auf der Suche nach den jeweils dringlichen „Maße[n] des Menschlichen“¹⁵. Denn beispielsweise dort, wo der Mensch als *homo oeconomicus* in Kosten-Nutzen-Rechnungen aufgeht oder zum bloßen „Humankapital“ degradiert wird, bleiben kritische Einreden notwendig. Eine im Sinne der theologischen Suchgemeinschaft ökumenisch verantwortete religiöse Erwachsenenbildung verfolgt die Aufgabe, aus den biblischen und traditionsbezogenen Wurzeln christlicher Anthropologie das lernende Subjekt zur öffentlichen Kritik an inhumanen Strukturen und menschenfeindlichen Methoden in den kulturellen, religiösen und ökonomischen Teilsystemen der ausdifferenzierten Gesellschaft zu befähigen, das heißt *widerstandsfähig* und genau darin *pluralitätsfähig* zu machen.

c) Das didaktische Entscheidungsfeld

Eine religiöse Erwachsenenbildung, der es um die Befähigung und Selbstbildung von Subjekten geht, wird sich auch zukünftig an einem entsprechenden Lernbegriff orientieren müssen, der den Prozesscharakter und die Selbstaktivität der Teilnehmenden zu berücksichtigen vermag. Hier bleiben die schon lange verfolgten etablierten Formen biographischer Didaktik ebenso im Spiel wie die konstruktivistisch beeinflussten Ansätze einer Ermöglichungsdidaktik oder eines Lernens an Emotions- und Deutungsmustern, die lebensgeschichtlich verankert sind und das alltägliche Handeln des Individuums leiten.¹⁶ Ein solches Selbstverständnis mit all seinen didaktisch-methodischen Implikationen bis in die Mikrostruktur und Formatierung von Bildungsveranstaltungen hinein resultiert auch aus dem Gedanken einer ökumenischen Bildungsverantwortung, in der sich alle beteiligten Akteure, Lernende und Lehren-



de, als theologische und religiöse Suchgemeinschaft verstehen und sich damit auf einem gemeinsamen Lernweg wiederfinden. Ohne dabei die kognitionspsychologischen Erkenntnisse über die starken Beharrungskräfte von Deutungsmustern übergehen zu wollen, werden Erwachsene prinzipiell als lernfähig angesehen, die als autopoietische Systeme zugleich immer aktiv am Lernen beteiligt sind und für bestimmte Bildungsprozesse erschlossen werden müssen. Dazu braucht es eine mehrperspektivische Vielfalt an Lernformen und Methoden, in denen religiöse und spirituelle Lernprozesse, aber auch kognitive, emotionale und pragmatische Zugänge mit Bezug zu den individuellen Biographien und Deutungsmustern miteinander zu verschränken sind. Auch dieses Lernen wird besonders fruchtbar, wenn es im Sinne der ökumenischen Bildungsverantwortung für den Lernweg des Individuums einer komplementären Anlage folgt. So geschieht dies beispielsweise in der „Entdeckung einer spirituellen Verwandtschaft“¹⁷ zwischen zwei so unterschiedlichen Zeitgenossen und kirchlichen Antipoden wie Martin Luther und Ignatius von Loyola, in deren spätmittelalterlicher Gottsuche elementare Inhalte christlichen Lebens und Glaubens aufscheinen. Die Verschränkung religiösen, theologischen, historischen und spirituellen Lernens bewahrt die religiöse Erwachsenenbildung davor, zu einem leichtfüßigen Wellnessprogramm zu werden oder einer reinen Ästhetisierung und zeitgeistkompatiblen Trivialisierung religiöser Traditionen Vorschub zu leisten.¹⁸ Der Gedanke einer Lerngemeinschaft, die zugleich eine gemeinsame Suchbewegung zu formieren vermag, kann die Idee des *lernenden Lehrers* wiederbeleben, die zur Zeit der Weimarer Republik ein Charakteristikum der jüdischen Erwachsenenbildung des *Freien Jüdischen Lehrhauses* in Frankfurt am Main darstellte. Für die Lehrenden können die Fragen und Suchbewegungen der Teilnehmenden und die in ihnen zu Tage tretenden Formen von Religiosität, Spiritualität und Konfessionalität auch zu eigenen Frage- und Lernfeldern werden. Nicht zuletzt stellt auch das eine Dimension von ökumenischer Bildungsverantwortung dar: ökumenisches, das heißt Grenzen überschreitendes Lernen miteinander und voneinander.

¹⁴ Vgl. dazu meine bereits aus jüdischen Denkfiguren heraus entwickelten Gedanken in: Woppowa, J. (2005): *Widerstand und Toleranz. Grundlinien jüdischer Erwachsenenbildung bei Ernst Akiba Simon (1899–1988)*, Stuttgart; sowie Woppowa, J. (2008): *Anwalt des Humanums. Geistiger Widerstand als Profil religiöser Erwachsenenbildung*. In: *Religionspädagogische Beiträge*, H. 61/2008, S. 101–110.

¹⁵ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2003): *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh.

¹⁶ Vgl. Arnold, R. (1996): *Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 42, S. 719–730. Und vgl. ders. & Schüller, J. (2015): *Deutungsmuster*. In: Dinkelaker, J. & v. Hippel, A. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart, S. 66–74.

¹⁷ Vgl. Brendel, C. & Wenzelmann, A. (2017): *Martin Luther und Ignatius von Loyola. Entdeckung einer spirituellen Verwandtschaft*, Würzburg.

¹⁸ Vgl. exemplarisch Rösener, A. (2005): *„Wellness für die Seele“? Erfahrungsbericht aus der evangelischen Erwachsenenbildung*. In: Englert, R. & Leimgruber, S. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität*, Gütersloh/Freiburg i. Br., S. 21–26.

» Erwachsenenbildung in der DDR als Transformationsfaktor



Dr. paed. habil
Karin Opelt

Freiberuflerin und
Pädagogische Mit-
arbeiterin bei privatem
Bildungsträger
karin.opelt@web.de

I. Volkshochschule als Transformationsinstitution¹ neuer Subsysteme

Im Fokus stehen die Institutionen des staatlichen Erwachsenenbildungssystems der DDR, die man rückblickend als Transformationsfaktor bezeichnen kann. Nicht

untersucht ist von mir die konfessionelle Erwachsenenbildung mit ihren Akademien und Institutionen, für die meine im Text formulierte These nicht belegt ist. Das damalige politische System brachte durch die Erschaffung neuer Institutionalformen auch neue Subsysteme hervor, die dann allerdings nach der Vereinigung Deutschlands rückdifferenziert, zerstört und aufgelöst worden sind – mit einer Ausnahme. Die einzige Institutionalform, die das Erwachsenenbildungssystem der DDR überlebt hat, ist die Volkshochschule. Sie ist zugleich Anfang und Ende des Erwachsenenbildungssystems der DDR, eines Systems, das zu allen Zeiten und in allen Subsystemen – trotz Differenz zum Westen – das *Lebenslange Lernen* ins Zentrum seiner Bildungsbemühungen stellte.

Heute dürfte es nicht verwundern, dass die Rede vom *Lebenslangen Lernen* in Ostdeutschland sehr abstrakt bleibt, schließlich gibt es weder ausreichend Orte, noch Räume², geschweige denn Institutionalformen, in denen Menschen lebenslang lernen können.

Es gibt nicht viel neben den ostdeutschen Volkshochschulen, und ihr gesellschaftliches Image ist so marginal wie das der anderen gesetzlich teilfinanzierten Träger, zum Beispiel der sehr überschaubaren Einrichtungen der evangelischen und katholischen Erwachsenenbildung.

II. Volkshochschule als expandierende Mutter-Institution

Im Fokus des Beitrags steht die exemplarische Rolle der Volkshochschule in der DDR-Entwicklung. Eine methodologische Vorbemerkung zur Einordnung meiner Ausführungen: Nach dem Ende der DDR konnten die neuen erwachsenenpädagogischen

Lehrstühle verstärkt Forschung zur Geschichte der DDR³ und der darin wirkenden Institutionen betreiben. Ich führte von 1994 bis 1999 eine Quellenrecherche zur Volkshochschulgeschichte im Bundesarchiv Berlin, der Stiftung Archiv der Parteien- und Massenorganisationen (SAPMO), dem Sächsischem Hauptstaatsarchiv Dresden, den Stadtarchiven und den Volkshochschulen Dresden und Jena durch. Diese Recherche war die Grundlage für Rekonstruktion der Genesis der Volkshochschule⁴ bis zum Ende der DDR, eine historische Arbeit, die über Horst Sieberts⁵ Forschungsergebnisse hinausgeht, weil erst nach der Wende Zugang zu den Archiven bestand. Fast zeitgleich konnte ich mit Wiltrud Gieseke einen DFG-Forschungsantrag stellen, um die Dresdener Volkshochschule „Victor Klemperer“ über einen Zeitraum von 1945–1997 zu untersuchen. Aus einer mehr als 50 Jahre umfassenden Institutionen-, Programm-, Professions- und Teilnehmeranalyse entstand die Monografie „Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen“⁶. Die Fülle des Datenmaterials war immens. Die Monografie basiert unter anderem auf der Analyse von 130 Dresdener Volkshochschulprogrammen aus 52 Jahren und ebenso vielen Statistiken und Teilnehmerlisten.

Die Genesis der Volkshochschule in der DDR hat zwei Anfänge – einen durch private Initiativen, die mit dem Befehl Nr. 22 der Sowjetischen Militäradministration Deutschlands (SMAD) vom 23. Januar 1946 abgebrochen wurde, und einen zweiten Anfang, der mit demselben Befehl in Kraft gesetzt wurde. Dieser doppelte Beginn kennzeichnet die Abkehr vom Weimarer Bildungsideal der *Neuen Richtung der freien Volksbildung*, das auf „das differenzierte Zueinanderführen des Volkes aus seinen jeweiligen Lebenskreisen zu einem sich selbst organisierten Gemeinwesen, (...) zu einem ‚sich seiner selbst bewussten Menschen‘, weil nur der zu sich selbst gekommene Mensch auch die gesellschaftlichen Verhältnisse angemessen zu beurteilen vermag (...)“⁷ zielte. Anstelle von *adult education*, wie in den westlichen Besatzungszonen, wird in der sowjetisch besetzten Zone das Konzept *Schule* installiert. Die Volkshochschule, die als Transformationsinstitution wirkte, nahm in der Folgezeit unterschiedlichste Bildungsbewegungen auf und trug zu deren Institutionalisierung bei. Aus diesem Grund kann man die Volkshochschule als *Mutter-Institution* bezeichnen. Sie nährte bildungspolitische Initiativen, gab ihnen quasi Vorlauf, probierte sie innerhalb ihres Rahmens aus, ehe diese Initiativen als neue Institu-

¹ Diese Begriffsbildung geht auf Wiltrud Gieseke zurück. Gieseke, W. (1994): *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen*. Antrag zum DFG-Projekt: unveröff.

² Gieseke, W./Opelt, K. (2005): *Orte und Räume kultureller Bildung*. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster: Waxmann Verlag, S. 376–383.

³ Opelt, K. (2005): *DDR-Erwachsenenbildung*. Münster: Waxmann.

⁴ Opelt, K. (2004): *Volkshochschule in der SBZ/DDR. Historische Quellenanalyse zur Strukturbildung*. Opladen. Leske & Budrich.

⁵ Siebert, H. (1970): *Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR*. Düsseldorf.

⁶ Gieseke, W./Opelt, K. (2003): *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1997*. Opladen: Leske & Budrich.

⁷ Die Volkshochschule, Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter. 20. Lieferung. Dez. 1987, S. 80.507.

tionalformen neben der Volkshochschule ein Eigenleben zu führen begannen.

Die Volkshochschulen der DDR expandierten durch die Erweiterung des Netzes der Volkshochschulen, durch die Rekrutierung neuer Dozenten und durch deren Qualifikation mittels einer neuer Publikationen: Nachdem in allen großen Städten der Sowjetisch Besetzten Zone (SBZ) Volkshochschulen eröffnet waren, erfolgte zwei Jahre später die flächendeckende Erweiterung dieses Netzes, legitimiert durch den Befehl Nr. 5 der SMAD vom 13. Januar 1948. Dieser Gesetzeserlass hat weitreichende Bedeutung, weil darin die Volkshochschule als *Grundform der Einrichtungen zur Erwachsenenbildung* verortet werden. Die Ausdehnung des Netzes auf insgesamt 220 Einrichtungen über das gesamte Territorium stellte den strukturellen Aufbau der Institutionenform Volkshochschule dar. Die Erweiterung des Personenkreises, der in diesen Institutionen als Dozenten eingesetzt werden soll, weil nicht genug Akademiker zur Verfügung standen, sondern Fachleute aus Wirtschaft, Verwaltung, Wissenschaft, Technik, Kunst und Kultur gebraucht wurden, regelt ebenfalls der Befehl Nr. 5, der in seinen Befugnissen über den Befehl Nr. 22 hinausging. Die Installierung eines Publikationsorgans unterstützte flächendeckend die Weiterbildung künftiger Dozenten. Die Zeitschrift diente zugleich dem Selbststudium und stellte damit den besonderen Charakter des Volkshochschulunterrichts heraus. Unter der Hand transportierte die Zeitschrift auch eine neue Geisteshaltung, was die Vereinheitlichung, Zentralisierung, Verstaatlichung und Verschulung der Volkshochschularbeit betraf. Das vierjährige Erscheinen dieser Zeitschrift lässt vermuten, dass dies die Zeitspanne war, in der eine neue Dozentenschaft herausgebildet und die *Weimarer Akteure* ersetzt werden konnten.

III. Transformation neuer Institutionenformen

Von der Volkshochschule ging der Transformationsprozess des bedeutendsten Weiterbildungssystems der DDR, der *beruflichen Erwachsenenbildung*, aus. Für alle staatlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen der DDR, die nachfolgend vorgestellt werden, ist die These zutreffend, dass die Volkshochschule eine Mutter-Institution war. Der Aufbau neuer Institutionenformen begann 1946 mit der Gründung von Betriebsvolkshochschulen und Außenstellen in Betrieben, die 1948 eine Statusänderung als selbständige Einrichtungen der Betriebe erfuhr. Im Jahr 1953 erfolgte deren Umwandlung in Technische Betriebsschulen, die ab 1959 als Betriebsakademien fungierten. Im Jahr 1962 endet die Subsystembildung mit der Verstaatlichung der Betriebsakademien, die bis zum Ende der DDR für die berufliche Weiterbildung verantwortlich waren.

Das Subsystem der *kulturellen Weiterbildung* basierte auf der Kulturbundgründung in der SBZ



am 4. Juli 1945, der sich verstärkt um das Bucherei- und Verlagswesen und den Buch-, Kunst- und Kulturhandel kümmerte. Sein Publikationsorgan war der „Aufbau Verlag“. Er war Herausgeber vom „Aufbau“, vom „Sonntag“, der „Kulturelle[n] Massenarbeit“, der „Aussprache“, von „Wissenschaft und Technik“ und von „Vorträge[n] zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse“. Als Organisation der neuen sozialistischen Intelligenz und der alten Intellektuellen führte er wissenschaftliche Weiterbildungen, interne Fortbildungen, Expertenrunden und öffentliche Veranstaltungen durch. Seine der Oberschicht zuzurechnenden Mitglieder besaßen ihre eigenen „Klubs der Intelligenz“. Der bekannteste Klub der Intelligenz war die „Möwe“ in Berlin.

Ergänzende Institutionenformen sind „Fernschulen“, in der Werkstätte im Fernstudium die Mittlere Reife erwerben. Hinzu kommen „Studienlehrgänge“, die in wissenschaftlichen und technischen Fächern zum Realschulabschluss führen. Sie sind nicht mit „Oberschullehrgängen“ zum Erwerb der Hochschulreife an den Volkshochschulen zu verwechseln. Ebenfalls entstanden „Vorstudienanstalten“ zum Erwerb der Hochschulreife an den Universitäten, die 1949 in „Arbeiter- und Bauernfakultäten“ umstrukturiert wurden, mit dem Nachteil, dass Arbeiter und Genossenschaftsbauern während des Schulbesuchs der Wirtschaft nicht zur Verfügung standen. Die Arbeiter- und Bauernfakultäten wurden bis auf drei Einrichtungen 1960 stufenweise aufgelöst.

Zum Subsystem der *Weiterbildung für Vereine und Organisationen* – in der DDR als „Massenorganisation“ bezeichnet – zählten anfangs Gesundheitslehrausbildung und Krankenpflegekurse, die 1947 das „Betriebliche Gesundheitswesen“ und 1952 die Gesellschaft „Deutsches Rotes Kreuz“ übernimmt. Sogenannte „Elternseminare“ und „Elternakademien“, um ideologisch-erzieherischen Einfluss auf breite Bevölkerungsschichten auszuüben, übernahm 1951 der „Demokratische Frauenbund Deutschlands (DFD)“ und 1965 die „Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse (GwK)“. Zu diesem Subsystem gehörten auch An-

gebote für die „Vereinigung der Kleingärtner, Siedler und Kleintierzüchter (VKSK)“ und der „Bäuerlichen Handelsgenossenschaft (BHG)“, „Kammer der Technik (KdT)“, „Freien Deutschen Jugend (FDJ)“, Kurse für die „Gesellschaft für Sport und Technik (GST)“, der „Deutsch-Sowjetischen Freundschaft (DSF)“ und den „Deutschen Turn- und Sportbund (DTSB)“.

Das Subsystem *Vortragswesen* entwickelte sich infolge der Transformation der „Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse (GwK)“ aus der Volkshochschule heraus, weil diese ihren vermeintlichen Erziehungsauftrag nicht nachhaltig wahrnahm. Deshalb entzog man der Volkshochschule 1954 das Vortragswesen und übertrug es der extra dafür gegründeten Gesellschaft in der Hoffnung, dass die neue Organisation politisch-ideologisch wirksamer sein würde. Diese neue Gesellschaft, der das populärwissenschaftliche Vortragswesen übertragen wurde, ist zu vergleichen mit der extensiv verbreitenden Volksbildung der „Alten Richtung“.

Die Transformation des *Zweiten Bildungsweges* begann 1956 mit der Neuordnung der Volkshochschule. Sie kehrte formal ins „Ministerium für Volksbildung“ der DDR zurück – nicht als Volkshochschule, sondern als „Abendoberschule für Erwachsene“ – und war damit gesellschaftlich aufgewertet, nach ihrem Schattendasein im „Ministerium für Kultur“. Mit der Statusänderung begann eine propagandistisch inszenierte Offensive zum „Nachholen von Schulabschlüssen“, was westdeutsch unter „Zweiter Bildungsweg“ firmierte.

Das Subsystem *Landwirtschaftsschulen* begann mit der „Bodenreform“ im Frühjahr 1949 und der Umwandlung von Maschinenhöfen der „Vereinigung der gegenseitigen Bauernhilfe“ (VdGB) in staatliche „Maschinen-Ausleihstationen“ (MAS) mit dem Ziel, es den Klein- und Mittelbauern zu ermöglichen, von den Großbauern – die es anfangs in der Sowjetischen Besatzungszone noch gab – unabhängig zu werden. Um die Kollektivierung der Landwirtschaft voranzutreiben, wurden die „MTS-Schulen“⁸ 1958 in die „Dorfakademien“ überführt. Aufgrund neuer Aufgabenzuweisung an die Volkshochschule sind die dort tätigen Landwirtschaftsdozenten überflüssig geworden. Sie konnten im Jahr 1956 an die neu gegründeten Kreislandwirtschaftsschulen als ein Pendant zur Volkshochschule überführt werden und die Werktätigen in der Landwirtschaft qualifizieren.

IV. Antithese „Mutterinstitution“ infolge Antagonismus Staat – Kirche

Der Vollständigkeit halber ist an dieser Stelle ausdrücklich darauf zu verweisen, dass die Kirche in der DDR über eigene Weiterbildungseinrichtungen verfügte. Da allerdings Staat und Kirche in der DDR strikt voneinander getrennt waren, hatte der Staat keinerlei Zugriff – so die offizielle Lesart in

der DDR – auf die Kirche und deren konfessionelle Institutionalformen. Über Umfang, Art und Weise der informellen Zusammenarbeit kann ich keine Auskunft geben. Neben den Subsystemen der staatlichen Erwachsenenbildung gab es die „Evangelischen Akademien“ und die „Katholischen Akademien“. Daneben leisteten „Studierendengemeinden“, „Jugend- und Jungakademikerbildung“ sowie „Männerbildung“ kirchliche Bildungsarbeit, die allerdings eher Insidern bekannt waren. Hinzu kamen Kunstdienste, stadtbezogene Einrichtungen, kirchlicher Fernunterricht, offene Arbeit, Kirchentagsarbeit, friedensethische- und Umweltbildung. Einen hohen Bekanntheitsgrad hatte der Religionsunterricht, genannt „Christenlehre“ und die außerschulische religiöse Jugendarbeit namens „Junge Gemeinde“⁹.

V. Transformation zur Weimarer Volkshochschulidee zurück

Die Volkshochschule der DDR hat trotz der Verschulung generell ihre klassischen Programmangebote beibehalten. Sie bot sowohl 1946 als auch 1990, unmittelbar nach den gesellschaftlichen Umbrüchen, vor allem gesellschaftspolitische und naturwissenschaftlich-technische Kurse an. Die Kontinuität des Programmangebotes kennzeichnen Sprachkurse, Stenographie und Maschinenschreibkurse, Kurse über Literatur, Kunst, Theater, Ballett, Musik, Malerei und mathematisch-naturwissenschaftliche Kurse.¹⁰ Es fällt auf, dass die Programmarbeit in beiden Transformationszeiten unmittelbar anschlussfähig war an die neuen Verhältnisse. Besonders interessant ist, dass in diesen Zeiten mathematisch-naturwissenschaftliche Kurse stark nachgefragt worden sind.

Auch die Professionsentwicklung erfolgte zu beiden Zeiten nach dem gleichen Muster: Dozenten, Direktoren und Funktionäre wurden nach den Machtwechseln ausgewechselt, das erste Mal bis 1948, das zweite Mal unmittelbar nach 1990. Die erwachsenenpädagogische Theorietradition ist von diesen Brüchen allerdings nicht gezeichnet und blieb dabei unberücksichtigt. Das institutionelle Gefüge der DDR-Volkshochschulen zeigt sich auch in der Tatsache, dass sie vom DDR-System benutzt wurden, um wirtschaftspolitische Aufgaben zu lösen. Die Volkshochschulen versprachen als „Hilfssysteme“ Seriosität und hohe Flexibilität. So zielten die ersten Stenographie-, Buchführungs- und Schreibmaschinenkurse der Volkshochschule darauf ab, Arbeitskräfte für Verwaltungen, Behörden und wiedereröffnete Betriebe arbeitsfähig zu machen, um den wirtschaftlichen Wiederaufbau nach dem Krieg anzukurbeln. Später kamen wirtschaftswissenschaftliche, allgemeinbildende und beruflich qualifizierende Kurse hinzu, weil Tausende Arbeiter in den Wirtschaftszweigen Bergbau, Metallurgie, Bau- und Holzgewerbe sowie der chemischen-, textil-, kautschuk-, glas- und papierverarbeitenden Indus-

⁸ MTS – Maschinen-Traktoren-Station. Volkseigener Betrieb, der landwirtschaftliche Geräte und Fahrzeuge reparierte.

⁹ Eine Rezeption von Aribert Rothe (2000) ist zu finden bei Marion Fleige (2007): Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akademie(n) 1987 – 2004. *Erwachsenenpädagogischer Report*, Band 10, Hrsg. von der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Philosophische Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin.

¹⁰ Vgl. Gieseke, W./Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen: Leske & Budrich

trie umzuschulen waren. Da es noch keine andere Bildungsinstitution gab, war die Volkshochschule beauftragt, mit Qualifizierungsmaßnahmen in den Betrieben zu beginnen. So gab es im Jahr 1947 in Sachsen-Anhalt 36, in Sachsen 37, in Brandenburg 5 Betriebsvolkshochschulen und in Thüringer Betrieben 276 Volkshochschulzirkel.¹¹

Die Kontinuität der Volkshochschule aber liegt in ihrer Traditionsgebundenheit. Sie erhielten trotz staatlicher Reglementierung in einzelnen Regionen konzeptionelle Freiräume, die schon bei den Volkshochschulen in der Weimarer Republik den institutionellen Charakter bestimmten. Auch in der DDR unterschied sich das Lehr- und Lernklima in der Volkshochschule deutlich vom Schulsystem der DDR durch liberale dem einzelnen Teilnehmer gegenüber aufgeschlossene Umgangs- und Arbeitsformen. Die Teilnahme an der Volkshochschule hatte einen größeren Freiwilligkeitscharakter als in der betrieblichen Weiterbildung der DDR. Das Spannungsverhältnis von theoretischen Anforderungen und Freiräumen beim Lernen löst die Institution selbst, denn die Volkshochschule in der DDR arbeitete teilnehmerorientiert, bezogen auf Arbeitsmethoden, Zeitformen und Freiwilligkeit der Teilnahme. Reglementierungen gab es allerdings auch, beispielsweise bei abschlussbezogenen Kursen, wie Schulabschlüssen, Fremdsprachenzertifikaten, pädagogischen Minima, technischen Fachlehrgängen, etc., die einem Curriculum folgen und damit Freiräume begrenzen, weil Prüfungen zu absolvieren waren. Gemessen an anderen Institutionalformen waren bei künstlerisch/kulturellen, musisch/musikalischen, sportlichen, kreativ/handwerklichen, mathematisch/naturwissenschaftlichen und technischen Kursen die Lernfreiräume für die Teilnehmenden relativ groß, solange sie mit sozialistischer Ethik und Moral konform waren. Staatsfeindliche Inhalte waren sowieso verboten, Bildungsinhalte unter sozialistischen Aspekten ausgewählt und sogenanntes bürgerlich dekadentes Kulturgut verpönt. Wenn auch die Volkshochschularbeit in ihren Inhalten reglementiert war, fühlten sich die Teilnehmenden trotzdem „frei“ im Gegensatz zum Schulsystem, Fach- und Hochschulsystem sowie dem Weiterbildungssystem der DDR.

Die Gründung neuer Weiterbildungssysteme in der DDR erfolgte nicht en passant, sondern aufgrund struktureller Entscheidungen. Die Verflechtungen zwischen Politik, Wirtschaft und Bildungssystem waren diffizil darauf gerichtet, *neue Menschen* für ein *neues System* zu schaffen. Besonders nach 1970 und mit dem Volkshochschulgesetz von 1982 wurde versucht, die verfehlten bildungspolitischen Entwicklungen mit der Volkshochschule zu kompensieren. Die Volkshochschule wirkte als Seismograph der gesellschaftlichen Entwicklung der DDR und war der *Notnagel* im Bildungssystem.

Nach der Vereinigung Deutschlands nun haben wir es mit der paradoxen Situation zu tun, dass die Weiterbildung aus dem integrierten Bildungswesen herausgenommen wird, obwohl die Weiterbildung der DDR, im markanten Unterschied zur alten Bundesrepublik, Subsysteme (Betriebsvolkshochschulen, Betriebsakademien, Volkshochschulen, Kulturhäuser, Fernschulen u.a.) herausgebildet hat und Lebenslanges Lernen genau solche Strukturbildungen verlangt. Diese Subsysteme der Weiterbildung fallen nach der Vereinigung Deutschlands wieder einer Partikularisierung anheim. Was die berufliche Weiterbildung in Ostdeutschland betrifft, so ist sie privatisiert und ökonomisiert worden. Die ostdeutschen Volkshochschulen haben ihren Status geändert und sind vom Bildungssystem unabhängige Bildungsinstitutionen geworden, sie sind in freie Trägerschaft gegangen oder werden teilweise von Kommunen finanziert. Seit dem gesellschaftlichen Systemwechsel 1990 gibt es keine staatliche Garantie mehr für ein kontinuierliches Weiterbildungsangebot, auch nicht über Ländergesetze. Eine durchaus vorteilhafte institutionelle Entwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Form von relativ autonomen Subsystemen ist über Angleichungsprozesse an westdeutsche Verhältnisse zurückgenommen worden. Am deutlichsten ist der Verlust des beruflichen Weiterbildungssystems, das in der DDR flächendeckend in jedem Großbetrieb mit eigenen Institutionen und in mittelständischen Betrieben mit Weiterbildungsabteilungen vorhanden war, spürbar. Die Masse aller berufstätigen Menschen hatte in der DDR Zugang zu unterschiedlichsten Weiterbildungsmaßnahmen, Fortbildungs-, Umschulungs- und Qualifikationsmöglichkeiten. Auch für die Praxis des Lebenslangen Lernens sind durch die Auflösung der DDR-Subsysteme viele zugängliche Räume und Orte verloren gegangen. Heute dominieren auch in Ostdeutschland die immer auch interessenbezogenen Träger unter dem Anspruch des Subsidiaritätsprinzips. Dies betrifft im Osten ansässige Stiftungen, Akademien und unterschiedlichste Träger, da die meisten von ihnen nicht genügend Eigenmittel erwirtschaften, um Weiterbildung unentgeltlich bzw. kostenneutral anbieten zu können. So erhalten die freien und gebundenen Träger Zuwendungen der öffentlichen Hand, wobei diese zeitlich zuteilungsabhängig sind von politisch-strategischen Schwerpunkten, Arbeitsmarktentwicklungen, Konzepten, etc. Durch fehlende Orte und Räume begrenzt sich der Zugang zu Weiterbildungsmöglichkeiten bzw. ist Weiterbildung kostenintensiv und vom Geldbeutel potentieller Teilnehmender abhängig, wodurch das Lebenslange Lernen konterkariert wird. So wäre es gesamtdeutsch wichtig, neben der Volkshochschule auch freie und gebundene Weiterbildungsinstitutionen finanziell besser auszustatten, denn sie sichern die Kontinuität für Lebenslanges Lernen.

¹¹ Kulturelle Betriebsarbeit. In: Arbeit und Sozialfürsorge, Heft 15/1947, S. 343ff.

NICHT VERGESSEN

» Transformationsräume sind Möglichkeitsräume: Die Projektarbeit der DEAE nach der Deutschen Vereinigung (1990–1996)



Petra Herre

Theologin und
Sozialwissenschaftlerin
PetraHerre@t-online.de

In Phasen gesellschaftlicher Umbrüche ist Erwachsenenbildung sozusagen in ihrem Metier. Ihre zentrale Aufgabe ist es, zur Bewältigung gesellschaftlichen Wandels durch organisiertes Lernen und die Gestaltung von Lernarrangements beizutragen. Auf die tiefgreifenden Trans-

formationsprozesse der deutschen Wiedervereinigung reagierte die Evangelische Erwachsenenbildung und ihr Dachverband, die DEAE, mit einer außerordentlich produktiven und nachhaltigen Projektpolitik.¹

In der DDR lag das Bildungsmonopol, ideologisch begründet, bei Staat und Partei. Jeder christlich motivierte Bildungsanspruch der Kirchen wurde bekämpft. Es gab aber innerkirchliche Räume, wo unter Verzicht auf den expliziten Bildungsbegriff offene Angebote und vielfältige Bildungsformen stattfanden.² Mit dem Einigungsvertrag und dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik gemäß Artikel 23 des Grundgesetzes am 3. Oktober 1990 wurden die gegründeten fünf neuen Länder mit der Kultushoheit ausgestattet und damit die rechtlichen und bildungsstrukturellen Voraussetzungen für eine Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft geschaffen.

Schon zuvor hatte es auf politischer Ebene Vorbereitungen zur Zusammenführung der beiden Bildungssysteme gegeben. Der Vorstand der DEAE hatte im Frühjahr 1990 jenseits der vielfältigen Aktivitäten zwischen westlichen und östlichen Partnerkirchen eine „personenbezogene“ und didaktisch-methodische Weiterbildung von kirchlichen Mitarbeiter/innen avisiert, ein Projekt das vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gefördert wurde.³ Das Projektteam bestand aus einer westdeutschen Gemeindepädagogin und einem Pfarrer aus dem Osten. Ziel war es, den beitriffsbedingten Bildungsbedürfnissen Rechnung zu tragen, unter Respektierung der Geschichte und der Erfahrungen der Evangelischen Kirchen in der DDR. Praktiziert wurde von Anfang an eine „symmetrische Partnerschaft“ und ein „dialogischer Ansatz“, was Konflikte nicht aussparte und sich im Ab-

schlussbericht widerspiegelt.⁴ Von ostdeutscher Seite aus gab es Spannungen, Vorbehalte und Vereinnahmungsängste, vor allem mit Blick auf den „westlichen“ Bildungsbegriff, das dortige System und den Öffentlichkeitsanspruch von Erwachsenenbildung. Die Arbeit war gekennzeichnet durch eine Parallelität von Weiterbildung (im Rahmen eines Grundkurses Evangelische Erwachsenenbildung) und von Strukturbildungsprozessen (dem Aufbau von Einrichtungen und deren Vernetzung mit kirchlichen Bildungsträgern und -institutionen im Westen; die neuen Länder bekamen alte Bundesländer als „Entwicklungspaten“ zur Begleitung des Umbaus. Die Ausgestaltung der jeweiligen Weiterbildungsgesetzgebung orientierte sich in der Regel an der des Partnerlandes). Ergänzend entstand ein informeller Arbeitszusammenhang zur kollegialen Beratung, die sogenannte „Ostkonsultation“, die über zwanzig Jahre lang Bestand hatte.

Besonders das skizzierte Projekt war für die DEAE prägend. Es fungierte als Ost-West-Erfahrungsraum, wodurch eine Praxis „interkultureller Begegnung“ gepflegt und in den Folgejahren theoretisch-konzeptionell ausformuliert werden konnte.⁵ Schließlich mündete die Arbeit in ein Folgeprojekt (Januar 1992–Dezember 1993), das wiederum in Ost-West-Kooperation geleitet wurde und dessen Zielgruppe ehren-, neben- und hauptamtliche Mitarbeiter/innen der ostdeutschen Erwachsenenbildung waren.⁶ Bearbeitet wurden diese Themenstellungen: die gesellschaftspolitische Dimension von Begegnung, der Umgang mit Fremdheit, Unterschiedlichkeit und Vielfalt, die Entwicklung einer angemessenen Methodik der politischen Bildung und die Gestaltung einer gleichberechtigten Kommunikation.⁷ Dabei war die Neugestaltung der politischen Bildung nicht nur innerdeutsch gedacht, angesagt waren multilaterale Konzepte sowie ein grenzüberschreitendes und basisorientiertes Arbeiten: „Die deutsch-deutsche Beschränkung passt nicht in den Kontext der Umbrüche (...) denn Umbrüche in Deutschland sind Teil der europäischen und globalen Systemzusammenbrüche (...)“.⁸ In dieser Begründungsfigur wird das Phänomen der Globalisierung aufgenommen und mit Nachdruck die europäische Dimension fokussiert – ein Jahr nachdem in den Verträgen von Maastricht (1992/1993) Bildung als Handlungsfeld der Politik der Europäischen Union festgeschrieben wurde. Über die EU hinaus wa-

¹ Nagel, S. (1998): Umbrüche – Widerstände – Neuorientierung. Zu einigen Fragen, auf die die Erwachsenenbildung eine Antwort sein könnte. *forum erwachsenenbildung* 1/1998, S. 14–23

² Vgl. Rothe, A. (2013): Freiräume bilden und Mauern überwinden. Protestantische Lerngemeinschaft auf dem Weg. In: *Jahrbuch Evangelische Erwachsenenbildung (JEEB)* 2011/2012. S. 167–182

³ Vgl. Messerschmidt, A. (1991): Personenbezogene und didaktisch-methodische Weiterbildung für MitarbeiterInnen in der außerschulischen kirchlichen Bildungsarbeit der ehemaligen DDR – Erste Erfahrungen und Einschätzungen. *Nachrichtendienst* 1, S. 14–17

⁴ Vgl. Messerschmidt, A. & Wesenberg, W. (1992): „...fragen was vor der Gegenwart war und was nach der Gegenwart kommt“. Ein Bericht über ein Projekt der Evangelischen Erwachsenenbildung in der ehemaligen DDR. *Informationspapier* 102–103, Karlsruhe, S. 22ff. oder 32ff.

⁵ Vgl. Messerschmidt, A. (1993): *We are East and West and Europe*. Erwachsenenbildung in Europa als interkulturelles Lernen. *Nachrichtendienst* 2/93, S. 4–7



ren besonders Länder in Osteuropa im Blick und es entstand die Forderung nach einer Institutionalisierung der „europäischen Begegnungsarbeit“ und dem Aufbau eines „ökumenischen Bildungswerkes für europäische politische Bildung und Kommunikation“.⁹

Zwar ließen sich solche weitreichenden Vorstellungen nicht umsetzen, doch durch das Projekt „Entwicklung und Erprobung von neuen Kooperationsformen mit Partnern in Osteuropa im Bereich der kirchlichen Erwachsenenbildung – Ein Ost-West-Dialog-Projekt“¹⁰ konnte die europäische Perspektive entwickelt werden. Das Projekt wurde unter breiter Beteiligung von DEAE-Mitgliedereinrichtungen in Form von zwölf Begegnungsseminaren durchgeführt, wobei etwa die Zumutung von Differenz und Fremdheit in religiöser, geschlechtlicher und kultureller Hinsicht, Fragen von Minderheitenzugehörigkeit und von Grenzen von Verstehen und von Verständigung im Mittelpunkt standen.¹¹ Es ergab sich hieraus der dringende Bedarf, Trainings und Methoden für die interkulturelle Kommunikation zu entwickeln.

Einen anderen Schwerpunkt hatte das DEAE-Projekt „Leben und Lernen im Transformationsprozeß der Arbeitsgesellschaft“¹² (1993–1996). An dem Projekt waren insgesamt fünf Einrichtungen beteiligt (Güstrow, Magdeburg, Jena, Reinhardtsbrunn/Donndorf, Pirna). Hier bestand die Aufgabe darin, in den neuen Bundesländern spezifische Weiterbildungsmodelle für jene Arbeitnehmer/innen zu entwickeln und zu erproben, die vorzeitig aus dem Arbeitsprozess freigesetzt wurden, die sogenannten Vorruhestandler/innen. Diese sollten dabei unterstützt werden, mit ihrer neuen Lebenssituation konstruktiv umzugehen und ohne die sinnstiftende Funktion der Erwerbsarbeit ihre frei gewordene Zeit produktiv zu nutzen und ein „erfülltes Leben in sozialem Ansehen zu führen“.¹³ Angesichts der sozialen Bedeutung der „Lebenswelt Arbeit“ in der DDR und ihrem Mythos der „Nichtarbeits-

losigkeit“ war die avisierte Überwindung des „Diktats von Arbeit“¹⁴ eine ambitionierte, aber doch anschlussfähige Aufgabe bei der Entwicklung eines Selbstverständnisses von evangelischer Erwachsenenbildung. Ziel war es, Reflexionshilfen zu geben, durch die persönliche Auseinandersetzungen mit dem Kollektivschicksal einer „enteigneten Biografie“ und den bisherigen identitätsstiftenden Orientierungen möglich wurden und Alternativen und neue Handlungsfelder in den Blick kamen. Es wurde ein Reflexionsrahmen geboten, um die Integration der Teilnehmenden in neue Verantwortungs- und Handlungsstrukturen anzubahnen.

Diese institutionellen kirchlichen „Ermöglichungsräume“ des Projektes waren ein Teil des Neukonstituierungsprozesses der evangelischen Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft. Und ihre Wirkung reichte auch darüber hinaus: Durch die Schaffung sozialer Erfahrungsräume mit Selbstreproduktionsfähigkeit wurde ein Beitrag zur Etablierung zivilgesellschaftlicher Strukturen und Förderung zivilgesellschaftlichen und ehrenamtlichen Engagements geleistet (einzelne Initiativen von damals sind noch heute, über zwanzig Jahre später, aktiv, so der Mittwochskreis in Jena). Was die politische Einordnung des Projektes anbelangt, so äußert sich Ortfried Schöffter kritisch gegenüber den allgemeinen Erwartungen, wie sie Politik und Ministerien damals als Projektförderer an Erwachsenenbildung in Veränderungs- und Transformationsprozessen formulierten.¹⁵ Er widerspricht dem modernisierungstheoretisch begründeten „Lehrplan einer Anpassung“ und plädiert für eine „biographietheoretische Begründung“, was die Aneignungsseite, die Teilnehmenden und damit die Deutungsspielräume der Subjekte in den Fokus rückt. Erwachsenenbildungseinrichtungen sollten „eine wichtige Unterstützungsfunktion und (...) so etwas wie ‚Anlagerungsstellen‘ für lebensbegleitendes Lernen“¹⁶ bieten.

⁶ Vgl. Messerschmidt, A. (1993): Im neuen alten Land. Zum DEAE-Projekt „Erfahrungsbezogene Bildungsarbeit im Kontext der gesellschaftlichen Umbrüche in Deutschland“. Hess. Blätter für Volksbildung 43, S. 263–267

⁷ Vgl. Sept-Hubrich, G. (1992): „Hättet ihr uns mal rangelassen!“ – Politische Bildung als Protest gegen deutsche Selbstgefälligkeit. Nachrichtendienst 6, S. 33–34. Dieselbe (1992): Die Vergleiche hinken. Nachrichtendienst 5, S. 30–36. Dieselbe (1992): Projekt „Erfahrungsbezogene Bildungsarbeit im Kontext der gesellschaftlichen Umbrüche in Deutschland“. Nachrichtendienst 5, S. 27–33.

⁸ Vgl. Messerschmidt, A. & Sept-Hubrich, G. (1993): „Was ist angekommen und wo wie macht man das“. Perspektiven für Erwachsenenbildung in Umbruchzeiten. Nachrichtendienst 3, S. 26–31

⁹ Vgl. Messerschmidt, A. & Sept-Hubrich, G. (1994): Mancher Abschied ist schön. Projektbericht. Karlsruhe

¹⁰ Vgl. Seiverth, A. (1993): Ankündigung. Nachrichtendienst 4–5, S. 40–41

¹¹ Vgl. Messerschmidt, A. & Seiverth, A. (1995): Die Chance der Öffnung nutzen – Kommunikation erproben. Nachrichtendienst 1, S. 6–15

¹² Vgl. Köllner, I.-M. & Seiverth, A. (1997): Leben und Lernen im Transformationsprozeß der Arbeitsgesellschaft. Entwürfe 9–11, S. 248

¹³ Vgl. Köllner, I.-M. & Seiverth, A. (1997): Leben und Lernen im Transformationsprozeß der Arbeitsgesellschaft. Entwürfe 9–11, S. 8ff.

¹⁴ Vgl. o. A., S. 17f.

¹⁵ Vgl. Schöffter, O. (1997): Wieso nennt ihr Euch eigentlich „Bildungsprojekt“? Offene Formen des Lernens unter Begründungsdruck. Entwürfe 9–11, S. 230/231

¹⁶ S. o. A., S. 231

STANDPUNKT

» Vorsprung durch Unkonventionalität: die Evangelische Erwachsenenbildung in Ostdeutschland



Dr. Peggy
Renger-Berka

Referentin für politische,
religiöse und ethische
Bildung

Evangelische Erwachse-
nenbildung Sachsen

peggy.renger-berka@
evlks.de

30 Jahre nach dem Fall der Mauer blicken wir auf eine Zeitspanne gemeinsamer Geschichte, die fast ebenso lang ist wie die der Trennung. Während sich auf dem Gebiet der ehemaligen DDR Stiftungen, Vereine, Bildungseinrichtungen und Gedenkstätten bereits für das Ju-

biläumsjahr 2019 rüsten, findet die Thematik in den alten Bundesländern bislang wenig Resonanz. Das ist auch nicht verwunderlich, denn in den alten Bundesländern stellt das Datum „November 1989“ kaum eine Zäsur dar, die Biografien entscheidend prägte. Der Gau in Tschernobyl, die Anti-Atom-Demonstrationen und die Friedensbewegung beeinflussten Menschen in der BRD der 1980er Jahre freilich direkter und vehementer, als die Ereignisse 1989 in Leipzig, Plauen oder Chemnitz.

Die unterschiedliche biografische Prägung zwischen Ost und West wird indes immer mehr historisch. Zwischen 1975 und 1985 wurden auf dem Gebiet der neuen Bundesländer mehr als 2 Millionen Kinder geboren, sogenannte Wendekinder, die in besonderer Weise mit und durch die Friedliche Revolution leben gelernt haben. Geboren wurden sie in der DDR, und dort verbrachten sie auch die ersten Jahre ihrer Kindheit und zum Teil auch ihrer Jugend. Sie erlebten und erlitten die Pädagogik und Erziehung unter sozialistischer Maxime sowie teilweise nach 1989 auch noch die pädagogischen Prämissen des damaligen BRD-Schulsystems. Immense kulturelle Leerstellen in den Städten, Dörfern, aber auch in Köpfen der Erwachsenen eröffneten den Heranwachsenden und jungen Erwachsenen viele Frei- und Erprobungsräume, die sie kreativ nutzen konnte. Zugleich entstanden neben den neuen Kreativ- und Entdeckungsräumen auch Kampfplätze, wo ebenfalls in einer neuen Vehemenz neonazistische und linken Gruppen gewaltsam aneinandergerieten. Am heimischen Küchentisch erlebten die Wendekinder Eltern, die sich quasi über Nacht beruflich und gesellschaftlich neu orientieren mussten. Eltern und Kinder lernten gemeinsam, dass Regime trotz aller Beteuerungen nicht von Dauer sein müssen und dass es mit einem Mal nicht nur

neue Konsumgüter, sondern auch neue Konventionen, Anforderungen, Regeln und Geschichten gab. Es galt dabei immer auch, neu auf die bisherigen eigenen Werte, Maximen und Erinnerungen zu blicken beziehungsweise zu lernen, mit den mitunter gravierenden Werte- und Erinnerungsdivergenzen umzugehen. Während die Altersgenossen/innen in den alten Bundesländern anfangen, sich kritisch mit dem erreichten Wohlstand und seinen globalen Folgen auseinanderzusetzen, begann die dritte Generation Ost den plötzlichen Wohlstand zu begreifen und zugleich positiv mit ihren Erfahrungen von Staatskrise, Umbruch und Regimewechsel umzugehen. Diese Ostgeneration zeichnet sich vor allem durch eine Kompetenz aus: Sie kann auch angesichts von Risiken, Krisen und einschneidenden Veränderungen nüchtern bleiben und ist reserviert angesichts von allzu Selbstverständlichem. Viele Wendekinder haben einen ausgeprägten Improvisations- und Entwicklungsgeist und brechen zuversichtlich und entschlossen zu neuen Ufern auf. Man kann das durchaus *Transformationskompetenz* nennen, denn es geht dabei nicht um „Aushalten“ oder „Durchstehen“, sondern um aktive Gestaltung vor dem Hintergrund der biographischen Erfahrung, dass nichts von Dauer ist und sich das „Jetzt“ auch schlagartig ändern kann.

Die dritte Generation Ost ist inzwischen in einem Alter, in dem sie auch leitende Positionen besetzt. Ihre vielfältigen Sozialisationserfahrungen sind für sie weniger eine Last, sondern werden im Privat- und Berufsleben als hilfreich erlebt. Ebenso wie Westdeutsche, die nach Ostdeutschland gezogen sind, sind die Wendekinder gefragt, um Brücken zu bauen zwischen West und Ost.

Mein eigener Blick ist gezwungenermaßen ein akademischer – von einer ostdeutschen Akademikerin auf ostdeutsche Akademiker/innen. Dabei gibt es auch die medial viel präsenteren Anderen, jene, die ein wenig starkes Selbstbewusstsein entwickeln konnten, da ihre Biographie von Ohnmacht, Verletzungen, Demütigungen und Gewalterfahrungen geprägt ist. Ihnen fällt besonders deutlich ins Auge, wie die großen politischen, kulturellen oder sportlichen Erzählungen deutscher Historiografie nach 1945 die ostdeutsche Geschichte ausblenden, dass der ostdeutsche Immobilienmarkt fest in westdeutscher Hand ist und Ostdeutsche in ostdeutschen Führungsetagen weiterhin unterrepräsentiert sind.



Wie macht sich die skizzierte Befindlichkeit Ostdeutschlands in der dortigen Evangelischen Erwachsenenbildung bemerkbar? – Generationenwechsel sind im Gange, stehen an oder mancherorts aus! Die Generation derer, die Evangelische Erwachsenenbildung im Osten aufgebaut und etabliert haben, wird abgelöst von einer neuen Generation, auch von der Generation der Wendekinder. Was wird sich in absehbarer Zeit ändern und wo müssen Weichen neu gestellt werden?

Die Evangelische Erwachsenenbildung in Ostdeutschland ist nach wie vor stark von ihrem Bezug zu Kirchgemeinden geprägt. Immer noch bilden Ehrenamtliche in den Ortsgemeinden eine wichtige Adressatengruppe. Sie wollen vor allem fit gemacht werden für ihre jeweiligen Ämter. Das ist eine historisch gewachsene Aufgabe Evangelischer Erwachsenenbildung, die aber auch damit zusammenhängt, dass die hauptamtliche Gemeindepädagogik in erster Linie Kinder und Jugendliche adressiert und Erwachsene aus Sicht der Kirchengemeinden erst im Alter von 65+ für Bildungsangebote in Frage zu kommen scheinen.

Dabei hat die Evangelische Erwachsenenbildung längst ihre Kooperationspartnerschaften

auch jenseits der traditionellen kirchlichen Milieus aufgebaut und sich als stabile Säule allgemeiner Weiterbildung etabliert. Sie speist ihre spezifisch christlich-theologische Weltsicht in Gremien ein und setzt ihr ganzheitliches Bildungshandeln in verschiedenen Formaten und Kontexten um. Hier zeichnet sich eine der wichtigsten Aufgaben für erfolgreiche Erwachsenenbildung unter evangelischem Vorzeichen ab: wertvolle Traditionen aus der gruppenorientierten Gemeindegarbeit aufgreifen und zu Konzepten einer weltoffenen, lebensweltorientierten und barrierearmen Angebotsstruktur weiterentwickeln.

Die Dritte Generation Ost steht in den Startlöchern. Sie hat sich in den letzten 25 Jahren im beruflichen und persönlichen Bereich nicht nur kirchenintern aus- und weitergebildet. Diese Generation hat zwei kulturelle Sprachen erlernt und spricht sie fließend. Solche Dolmetscher/innen werden nach wie vor benötigt, sie können vermitteln zwischen den nach wie vor neuen und den nach wie vor alten Bundesländern und zwischen den drei Ost-Generationen.

» Widersprüchliche Anforderungen in der familienbezogenen Erwachsenenbildung strapazieren die Professionalität



Prof. Dr. Carola Iller

Universität Hildesheim
Institut für Erziehungswissenschaft

illerc@uni-hildesheim.de

I. Problemanzeige

Auf der Suche nach Orientierung für eine „gute Elternschaft“ stehen Müttern und Vätern neben gutgemeinten Ratschlägen von Verwandten und Bekannten eine nahezu verwirrende Vielfalt an Informations- und Bildungsangeboten zur Verfügung. Das Ange-

botsspektrum reicht vom medial vermittelten Ratgeberwissen in Internetportalen und Zeitschriften bis zu theoretisch fundierten, intergenerativen Bildungsveranstaltungen für Eltern und Kinder unterschiedlicher Altersgruppen. Doch für eine offene, zielgruppenorientierte und migrationssensible Bildungsarbeit mit Familien unterschiedlicher sozialer Milieus ist vor allem professionelles familienpädagogisches Personal erforderlich. Vor diesem Hintergrund überrascht der im Kinder- und Jugendbericht¹ konstatierte Personalabbau in den Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung von 25 Prozent im Zeitraum von 1998 bis 2010, steht er doch im Widerspruch zur politisch bekundeten Bedeutung der Familienbildung.

Im Folgenden soll diesem widersprüchlichen Verhältnis von öffentlichem Interesse an Familienbildung einerseits und verknüpften Ressourcen andererseits nachgegangen werden. Die Fragestellung knüpft an Überlegungen von Dieter Nittel und Julia Schütz² an, die Professionalität pädagogischer Tätigkeiten im Sinne ihrer gesellschaftlichen Relevanz zu analysieren. In den vergangenen zwei Jahrzehnten hat mit der Elementarpädagogik und der Weiterbildung auch die Familienbildung in der politischen Öffentlichkeit an Aufmerksamkeit gewonnen.³ Doch wie in der Elementarpädagogik und der Weiterbildung ist auch hier das gesteigerte öffentliche Interesse nicht automatisch mit einer Förderung und Anerkennung der professionellen Aufgaben verbunden. Vielmehr, so soll im Folgenden gezeigt werden, entwickeln sich Mandat und Lizenz der Familienbildung in einem Spannungsfeld zwischen politischen Erwartungen und pädagogischen Aufgaben, nämlich zwischen einer erwarteten Leistungsfähigkeit der Familien einerseits und der Unterstützung von Bildungspro-

zessen in der familiären Interaktionsgemeinschaft andererseits. Die Herausforderung für die Professionalisierung in der familienbezogenen Erwachsenenbildung besteht darin, diese widersprüchlichen Anforderungen zumindest zu identifizieren und möglichst einen professionellen Umgang damit zu entwickeln.

II. Bildungsprozesse in der Familie als pädagogischer Ausgangspunkt

Familienbildung umfasst alle Formen der Bildungs- und Beratungsarbeit mit Familien zur Förderung eines gelingenden Familienlebens. Die Aufgaben, Erwartungen und Ansprüche an das Zusammenleben von Eltern und Kindern sind zu einer Anforderung geworden, der sich viele nicht mehr gewachsen sehen. Dennoch ist die Mehrheit der Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland der Meinung, dass man eine Familie braucht um glücklich zu sein. („Die Trendbetrachtung der alten Bundesländer zeigt sogar, dass gerade bei jungen Erwachsenen bis 30 Jahre seit den 1980er Jahren der Stellenwert der Familie gestiegen ist. Während 1984 noch weniger als die Hälfte in dieser Altersgruppe glaubte, dass man eine Familie zum Glück braucht, vertraten im Jahr 2014 in West- und Ostdeutschland etwa 70% diese Ansicht.“⁴)

Die Gestaltung des Familienlebens ist eine komplexe Aufgabe und die Herstellung und Aufrechterhaltung von Familienbeziehungen eine bemerkenswerte Leistung – Jurczyk spricht deshalb auch von Familie als „Herstellungsleistung“⁵. Die Ressourcen dieser Herstellungsleistung sind vor allem die Interaktionen und gegenseitige Anerkennung, die einzelne Menschen zu einer Familie verbinden und dadurch erst einen gemeinsam geteilten Erfahrungsraum schaffen.⁶ Das dafür erforderliche Verständnis und Einfühlungsvermögen basiert nicht auf Intuition, sondern ist Ergebnis eines Bildungsprozesses.⁷ Einen großen Raum nimmt dabei die informelle Weitergabe von Vorstellungen über Beziehungsmuster zwischen der Eltern- und der Kindergeneration sowie milieuhängige Wissensbestände und Einstellungen zur Familie ein, die über Verwandte, Freunde, Nachbarn oder andere nahestehende Personen weiter gegeben werden. Darüber hinaus können Familien ein vielfältiges organisiertes Bildungsangebot in Anspruch nehmen⁸, wobei neben den Familienbildungsstätten und Erwachsenenbildungseinrichtungen in den letzten Jahren Infor-

¹ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013). 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. S. 298. Download: www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/14--kinder-und-jugendbericht/88912?view=DEFAULT

² Vgl. Nittel, D./Schütz, J. (2013): Zwischen Verberuflichung und Professionalität – Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner; in: Käßlinger, B./Robak, S./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden, S. 111–129.

³ Vgl. z.B. Correll, L./Lepperhoff, J. (2013): Familie und Bildung: eine Einleitung. In: Kompetenzzentrum Wissenschaft des Programms „Elternchance ist Kinderchance“/Correll, L./Lepperhoff J. (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung, Weinheim, Basel, S. 10–20.



mations- und Bildungsangebote in Verbindung mit familienorientierten Dienstleistungen, zum Beispiel in Familienzentren, Hebammenpraxen und Kinderbetreuungseinrichtungen gefördert wurden. Diese Angebote werden als niederschwellige Angebote angesehen, mit denen Familien erreicht werden sollen, die möglicherweise für Familienbildungsstätten und Erwachsenenbildungseinrichtungen nicht erreichbar wären. Dieser Einschätzung liegt die Annahme zu Grunde, dass diese Einrichtungen sozial selektiv und vorwiegend „mittelschichts- und bildungsbürgerorientiert“ seien.⁹ Allerdings ist keineswegs geklärt, ob Familienbildungsstätten und Erwachsenenbildungseinrichtungen tatsächlich sozial selektiv frequentiert werden, denn es gibt keine umfassenden und erst recht keine aktuellen Daten zu den Teilnahmen in diesen Einrichtungen. Im Übrigen wird mit der Unterscheidung zwischen nichtbedürftigen und bedürftigen, „vulnerablen Familien“ eine problematische Differenzierung eingeführt, die eine Vorstellung „guter Elternschaft“ impliziert, ohne diese nur ansatzweise zu begründen.¹⁰ Die Vielfalt der familialen Lebensformen wird zwar anerkannt, es wird aber übersehen, „dass die verschiedenen Lebensformen nach wie vor unterschiedlichen Bewertungen unterliegen, die ein alternatives ‚So oder So‘ der Lebensführung nicht selten in ein hierarchisiertes ‚besser oder schlechter‘ übersetzen“.¹¹ Zusammenfassend lässt sich festhalten:

Bildungsprozesse in der Familie sind wesentlich für die Herstellung und Aufrechterhaltung von Familienbeziehungen. Obgleich diese Bildungsprozesse überwiegend informell stattfinden, besteht auch ein Bedarf an nonformalen Angeboten, auf den verschiedene Bildungsanbieter reagieren, über deren Ausmaß und Qualität aber keine empirisch gesicherten Aussagen getroffen werden können, weil sich

bestenfalls auf regionale Daten, in der Regel nur auf einrichtungsspezifische Daten zurückzugreifen lässt.

III. Gesellschaftliche Relevanz und politischer Auftrag

Familien sind die Instanz, in der maßgeblich der Zusammenhalt der Generationen in der Gesellschaft organisiert wird. Auch wenn in den vergangenen Jahrzehnten die öffentlich verantwortete außerfamiliäre Betreuungs- und Bildungsarbeit für Kinder zugenommen hat, ist die Familie nach wie vor der einflussreichste Rahmen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen.¹² Insofern verwundert es nicht, dass zunehmend staatliche Maßnahmen zur Unterstützung von Familien ergriffen werden. Der familienpolitische Rahmen wird bestimmt vom Ende der 1990er Jahre einsetzen den Diskurs um Kinder als „Hoffnungsträger der Gesellschaft“¹³.

Das öffentliche Interesse an der Erziehungsarbeit der Familien gewinnt bereits mit der Industrialisierung im 19. Jahrhundert an Bedeutung, als mit zunehmender Arbeitsteilung die Familien nicht mehr nur für den eigenen (landwirtschaftlichen) Betrieb sondern zukünftige Arbeitskräfte und Gesellschaftsmitglieder für eine marktförmige Wirtschaft aufziehen sollten.¹⁴ In diesem Kontext entsteht die öffentlich geförderte Eltern- und Familienbildung als mittlerweile fest verankerter Bestandteil der „Förderung der Erziehung in der Familie“ im Sozialgesetzbuch VIII. (So regelt das Sozialgesetzbuch VIII, das ehemalige Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), in § 16, Abs. 2: „Leistungen zur Förderung der Erziehung in der Familie sind insbesondere Angebote der Familienbildung, die auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen, die Familien

⁴ Statistisches Bundesamt (Destatis)/Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) (Hrsg.) (2016): Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn. S. 74.

⁵ Jurczyk, K. (2014): Familie als Herstellungsleistung. Hintergründe und Konturen einer neuen Perspektive auf Familie. In: Jurczyk, K./Lange, A./Thiessen, B. (Hrsg.): Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist. Weinheim und Basel, S. 50–70.

⁶ Baader, M./Götte, P./Groppe, C. (Hrsg.) (2013): Familientraditionen und Familienkulturen. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen, Wiesbaden.

⁷ Iller, C. (2015): Mutter, Vater, Kind – die Situation junger Familien und Anforderungen an die Elternbildung, in: Gilles-Bacciu, A./Heuer, R./Bildungswerk der Erzdiözese Köln e.V./Pikler Gesellschaft Berlin e.V. (Hrsg.): Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung, Weinheim und Basel, S. 166–173.

⁸ Der größte Teil der Angebote richtet sich an Eltern von Säuglingen und Kleinkindern, teilweise werden aber auch Veranstaltungen für besondere Zielgruppen, wie Alleinerziehende, Großeltern, Eltern mit Migrationshintergrund oder Kurse für sehr junge Eltern angeboten sowie altbewährte Kursinhalte der früheren Motterschulen, wie Kochen, Nähen, Wirtschaften. Die aktuellste bundesweite Erhebung zu Angeboten der Eltern- und Familienbildung haben Lösel u.a. 2006 durchgeführt, siehe Lösel, F./Schmucker, M./Plankensteiner, B./Weiss, M. (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbereich. Abschlussbericht. Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. URL: <http://www.familienbildung.de>.

de/download/index.php..

⁹ Dazu führt der Kinder- und Jugendhilfebericht (2013) aus: „Wie die Frühen Hilfen scheint auch die Eltern- und Familienbildung vor einem Präventionsdilemma zu stehen: Diejenigen, die es am nötigsten hätten und am meisten profitieren würden, werden am schlechtesten erreicht und diejenigen, die es eigentlich nicht besonders nötig hätten, nehmen die Angebote in Anspruch.“ (BMFSFJ 2013, a.a.O., S. 299).

¹⁰ Bauer, P./Wiezorek, C. (2016): Vulnerable Familien. Fallstricke eines scheinbar sensiblen Familienbildes. In: Sozial Extra, Heft 6, S. 20–23.

¹¹ Richter, M. (2016): Familie und (gute) Elternschaft im Fokus neuer Aufmerksamkeiten – Ressource oder Risiko? In: Sozial Extra, Heft 6, S. 34.

¹² Hehl, S. (2017): Herausforderung Elternschaft und die öffentliche Verantwortung für den Kinderschutz; in: Gerlach, I. (Hrsg.): Elternschaft. Zwischen Autonomie und Unterstützung, Heidelberg, S. 108.

¹³ „Dabei geht es nicht mehr nur um den Schutz von Kindern, z.B. vor Gewalt, sondern Kinder sollen durch familienpolitische Maßnahmen und Gesetze gefördert werden; der Einfluss auf das familiäre Bildungs- und Erziehungsgeschehen nimmt zu“ (Correll, L./Lepperhoff, J. (2013): Kinder im familienpolitischen Diskurs. Vom unsichtbaren Familienmitglied zum Hoffnungsträger der Gesellschaft. In: Kompetenzzentrum Wissenschaft des Programms „Elternchance ist Kinderchance“/ Correll, L./Lepperhoff, J. (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung, Weinheim, Basel, S. 88).

¹⁴ Vgl. Rupp, M./Smolka, A. (2007): Von der Mütterchule zur

in ihrer Gesundheitskompetenz stärken, die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe besser befähigen sowie junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten.“¹⁵)

Die finanzielle Förderung der Eltern- und Familienbildung wird laut Sozialgesetzbuch auf eine Präventivmaßnahme reduziert und familienbezogene Bildung stark auf das Funktionieren der Familie, der Erwachsenen als Eltern ausgerichtet.¹⁶

Neben der Familienbildung im Rahmen der „Familienförderung“ hat sich aber auch eine familienbezogene Erwachsenenbildung entwickelt, die teilweise durch Erwachsenenbildungsgesetze der Bundesländer sowie durch die Träger (insbesondere durch die katholische und evangelische Kirche) finanziell gefördert wird.¹⁷ Wie andere Programmbeispiele der Erwachsenenbildung sind auch die familienbezogenen Angebote freiwillig und offen für alle konzipiert, meist tragen die Teilnehmenden einen Anteil der Kosten, die nicht über die öffentlichen Zuschüsse und Trägerbeiträge abgedeckt sind. Über die inhaltliche, zeitliche und finanzielle Ausgestaltung des Angebots entscheiden die Anbieter, jedoch nicht ohne dabei die Bildungsbedürfnisse ihrer Adressatinnen und Adressaten einzuplanen.

IV. Perspektiven für die Professionalisierung

Die Förderung einer breit aufgestellten Familienbildung ist unstrittig im öffentlichen Interesse, doch statt sie tatsächlich auszufinanzieren werden die Mittel gekürzt, was dann zum Beispiel kostenlose Angebote für Familien immer weniger zu realisieren erlaubt. Als Anforderung für eine professionelle Familienpädagogik ergibt sich hier ein sehr komplexes Aufgabenfeld für die inhaltliche und organisatorische Programmplanung inklusive der Finanzierung und infrastrukturellen Absicherung. Hinzukommt, dass den familienpolitischen Erwartungen an die Leistungsfähigkeit der Familie weitgehend ein funktionales Verständnis von Familienbildung zu Grunde liegt, während in einem familienpädagogischen Verständnis der Anspruch besteht, durch die Angebote einen selbstbestimmten Bildungsprozess für Erwachsene und Kinder zu unterstützen. Dadurch ergeben sich auch Zielkonflikte zwischen dem öffentlichen Auftrag und den Bedürfnissen der Familien oder einzelner Familienmitglieder. Solche Konflikte zu identifizieren und im gesellschaftlichen Auftrag für die Individuen zu lösen, ist ein wesentliches Merkmal von professioneller Arbeit. Sie umfasst dabei nicht nur die Dienstleistung, sondern auch die Vertretung der Klienteninteressen.¹⁸

Angesichts der Heterogenität der Anbieter und Angebote der Familienbildung und eingedenk sinkender Mittel ist es nicht überraschend, dass über

das hauptberufliche Personal in diesem Bildungsbereich keine differenzierten Daten zur Verfügung stehen. Über die Aus- und Weiterbildung, das berufliche Selbstverständnis, Tätigkeitsschwerpunkte und Arbeitsbedingungen der in der Familienbildung Tätigen können keine belastbaren Aussagen getroffen werden. Immerhin aber lassen sich angesichts der beschriebenen Anforderungen aktuelle konzeptionelle Empfehlungen geben.

Häufig wird das professionelle Handlungsfeld von pädagogischer Arbeit auf die konkrete Interaktion mit den Lernenden, das Unterrichten oder Lehren, fokussiert. Die Aufgabenfelder sind jedoch umfassender und können in Anlehnung an die in der Erwachsenenbildung bewährte Systematik von Gieseke¹⁹ folgendermaßen zusammengefasst werden:

- **Leitung und Management:** in diesem Tätigkeitfeld werden Steuerung, Ressourcenbeschaffung, Personalplanung sowie die Repräsentation und Kooperation (Netzwerkarbeit) zusammengefasst;
- **Programmplanung:** dies umfasst die Konzeption von Angebotsschwerpunkten, Auswahl geeigneter Dozentinnen und Dozenten, Veranstaltungsorganisation und Ressourcensteuerung im jeweiligen Programmbereich;
- **Lehre:** zu diesem Handlungsfeld gehören die Vorbereitung, Durchführung und Evaluation der Lehr-Lern-Arrangements, aber auch die Erstellung von Lehrmaterialien und die Lernberatung, Lernerfolgskontrolle und Transfersicherung;
- **Öffentlichkeitsarbeit:** dazu gehört die Präsentation der Einrichtung und der Angebote, Pressearbeit u.ä.
- **Beratung:** hierunter fallen verschiedene Tätigkeiten der Orientierungsberatung, evtl. auch Erziehungsberatung oder die Weitervermittlung an andere Beratungsstellen;
- **Verwaltung:** dieser Bereich umfasst die Sachbearbeitung, das Berichtswesen, Verwaltung der Infrastruktur der Einrichtung und interne Dienstleistungen.

Je nach Größe der Familienbildungseinrichtung und Ausdifferenzierung der Arbeitsfelder können diese Aufgaben auf verschiedene Personen verteilt werden. Grundsätzlich aber gehören die Tätigkeiten „Lehren, Beraten und Organisieren von Bildungsarrangements“ zu den Grundformen pädagogischen Handelns und sollten deshalb auch von einer (pädagogisch ausgebildeten) Fachkraft ausgeübt werden können. Eine besondere Herausforderung in der Familienbildung besteht darin, diese Tätigkeiten zur Unterstützung von Erwachsenen *und* Kindern auszuführen.

Wie oben angedeutet sind Planung und Organisation der Bildungsarbeit vor allem im Hinblick auf die adressatenbezogene Gestaltung wichtig, um unbeabsichtigte exkludierende Praktiken (in Aus-



schreibungen, bei der Wahl der Bildungsorte, der Preisgestaltung usw.) zu vermeiden. Entsprechende Konzepte werden mit der „aufsuchenden Bildungsarbeit und -beratung“²⁰ oder im milieuorientierten Bildungsmarketing²¹ aufgegriffen. Ein professioneller Umgang mit unterschiedlichen Bildungsbedürfnissen und Bildungsvoraussetzungen von Familien setzt deshalb ein reflektiertes Verständnis der Nähe oder Distanz der Adressatinnen und Adressaten zu den eigenen Ansprüchen und Sensibilität für andere Lebensentwürfe voraus.

Was die Aus- und Weiterbildung von familienbezogenen Bildungspersonal anbelangt, so wäre angesichts der aktuell nicht ohne weiteres zu vereinbarenden Familienverständnisse und Bildungsaufträge eine Vergewisserung und kritische Überprüfung der eigenen und einrichtungsbestimmenden Vorstellungen von Familie und gelingender Familienbildung wichtig. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Konzepte von Familien und Familienbildung nicht nur die reale Vielfalt von Lebensformen und Bildungsinteressen abbilden, sondern zu einem guten Teil auch bloß von Idealisierungen und Konstruktionen familiärer Formen des Zusammenlebens ausgehen. Gerade deshalb ist es wichtig, dass sich die Professionellen in der Familienbildung deutlich bewusst sind, dass sie in einem großen Spannungsfeld zwischen den Autonomieansprüchen der Familien und den öffentlichen (zivilgesellschaftlichen und staatlichen) Erwartungen agieren müssen.²²

V. Fazit

Familienbildung muss trotz der finanziellen Einschnitte der letzten Jahrzehnte und trotz politisch

enggeführter Familien- und Bildungsverständnisse weiterhin von der gelebten Vielfalt familiärer Lebensformen und familiärer Bildungsinteressen ausgehen, wenn sie nicht tatsächlich nur noch klientelbezogen wirksam werden will. Für eine offene, migrationssensible Bildungsarbeit mit Eltern unterschiedlicher sozialer Milieus ist vor allem professionelles familienpädagogisches Personal und eine institutionelle und finanzielle Absicherung der Bildungsarbeit erforderlich. Eine wichtige Aufgabe besteht deshalb darin, die Bedeutung der Förderung von Bildungsprozessen gegenüber anderen familienbezogenen Leistungen kenntlich zu machen. Dies kann sie vor allem dann überzeugend nachweisen, wenn sie Bildungsprogramme entwickelt, die als pädagogisch begründete Bildungsveranstaltungen geplant und an den Lerninteressen der sich bildenden Personen ausgerichtet werden.

Zur Fundierung der Familienbildung als professionelles Tätigkeitsfeld braucht es außerdem eine wissenschaftliche Begründung. Eine wesentliche Aufgabe der Forschung zur Familienbildung ist darin zu sehen, die Familie als Themenfeld in seiner Komplexität für die Bildungsarbeit zu erschließen. Dies betrifft zum einen die sozial-historische Einordnung der Bedeutungen und Erwartungen, die den einzelnen Individuen in diesem Netzwerk „Familie“ zugeschrieben werden und die Weiterentwicklung des intergenerativen Lernens in Richtung Jugendalter und Bildungsarbeit mit Älteren. Hier wäre die Erziehungswissenschaft als Bezugsdisziplin vor allem eine Impulsgeberin für eine Konzeptentwicklung aus der Perspektive der Lernenden – Erwachsenen und Kindern.

modernen Dienstleistung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, S. 319.

¹⁵ Wiesner, R. (2015): SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar, 5. Überarbeitete Auflage. München, S. 297.

¹⁶ Vgl. dazu kritisch Iller, C. (2012): Das Machtpotential der Familienbildung, in: Bundschuh, C./Güthoff, F./Huxoll, M./Kotthaus, J. (Hrsg.): Macht und Zwang in der Jugendhilfe, Weinheim: Beltz/Juventa, S. 74–88.

¹⁷ Wittpoth, J. (2007): Familie und Weiterbildung, in: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie, Wiesbaden, S. 342–365.

¹⁸ Vgl. Nittel/Schütz, a.a.O., S. 125f.

¹⁹ Gieseke, W. (2011): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, in: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 5. Auflage, Wiesbaden, S. 385–403.

²⁰ Vgl. Bremer, H./Kleeman-Göhring, M./Wagner, F. (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.

²¹ Vgl. Tippelt, R./Reich, J./von Hippel, A./Barz, H./Baum, D. (2006): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld.

²² Vgl. Hehl, a.a.O.

STANDPUNKT

» Erwachsenenbildung in Europa transformiert (sich)



Dr. Christine Bertram

Leiterin der Nationalen
Koordinierungsstelle
EPALE Deutschland
beim Bundesinstitut für
Berufsbildung
bertram@bibb.de

Digitalisierung, Radikalisierung, Robotik, Rechtsruck, Populismus, Fake News, Unsicherheit – alle diese Begriffe tauchen täglich in den Nachrichten auf. Und eigentlich weiß niemand so genau, wie man mit ihnen umgehen soll: Ist

die Lage tatsächlich so bedrohlich, wie in den Medien dargestellt? Inwieweit bin ich von diesen Veränderungen betroffen? Wer hilft mir, mit diesen Entwicklungen Schritt zu halten und sie zu verstehen? Die Erwachsenenbildung leistet hier wertvolle Arbeit; nicht nur in Deutschland, sondern in ganz Europa. Doch wie transformiert die Erwachsenenbildung in Europa sich selbst und auch andere?

„When we change the way we communicate, we change society.“ – Clay Shirky

Digitale Medien haben die Art und Weise verändert, wie wir kommunizieren, wie wir Informationen erhalten, teilen und auch selbst produzieren. Ohne Frage verändert dies die Gesellschaft, was sich zum Beispiel an Phänomenen wie Fake News oder auch an der Organisation radikaler Gruppen und von Protesten im virtuellen Raum zeigt. Diese Art der Kommunikation und damit auch das Potenzial, die Welt zu verändern, bleibt allerdings vielen Menschen vorenthalten, weil sie nicht die notwendigen digitalen Grundkenntnisse besitzen.

Digitale Grundkenntnisse werden für statistische Zwecke über eine Indikatoren-Kombination definiert, die sich aus Tätigkeiten in den Bereichen Information, Kommunikation, Problemlösung und Erstellen von Inhalten zusammensetzt. Demnach besitzt man die notwendigen digitalen Kompetenzen, wenn man diese Tätigkeiten voll ausführen kann. Es ist natürlich fraglich, ob das Erkennen von Fake News tatsächlich eine rein digitale Kompetenz ist. Das ist aber eine ganz andere Debatte. Laut Eurostat besaßen 2017 in Deutschland 68 % der Bevölkerung zumindest digitale Grundkenntnisse. Dieser Wert liegt etwas über dem europäischen Durchschnitt von 57 %, jedoch weit hinter Luxemburg und Island, wo jeweils 85 % der Bevölkerung zumindest digitale Grundkenntnisse besitzen. Im Umkehrschluss heißt das aber auch, dass in

Deutschland 32 % der Bevölkerung nicht über die notwendigen Kenntnisse verfügen, um an dieser Transformation teilhaben zu können.

Weiterbildungspfade: Grundkenntnisse sichern, Beschäftigungsfähigkeit erhöhen

Hier setzen die Weiterbildungspfade an. Sie sind eine Empfehlung des Europäischen Rates aus dem Jahr 2016. Durch sie sollen Menschen mit fehlenden Grundkenntnissen, nicht nur im digitalen Bereich, unterstützt werden, um sozialer Ausgrenzung und Arbeitslosigkeit entgegenzuwirken. Übergreifendes Ziel ist es, den Menschen Wege zu weiterführenden Aus- und Weiterbildungsangeboten zu eröffnen. Weiterbildungspfade bauen auf drei zentralen Schritten auf: Kompetenzbewertung, einem bedarfsgerechten Bildungsangebot sowie Validierung dieser neuerworbenen Kompetenzen.

Bei der nationalen Umsetzung wird hier auf bestehende Strukturen gesetzt, die sich natürlich international stark unterscheiden. Eine ganze Batterie von EU-Fonds kann zur Unterstützung herangezogen werden, zum Beispiel der Europäische Sozialfonds (ESF), das Programm der Europäischen Union für Beschäftigung und soziale Innovation (EaSI) oder auch Erasmus+. Dieses breite Finanzierungsangebot unterstreicht die Wichtigkeit dieses Anliegens für die Europäische Union.

Erwähnt man in Deutschland die Weiterbildungspfade, so folgt meist ein fragender Blick, vor allem, wenn man nicht besonders viel mit europäischen Programmen zu tun hat. Das liegt wohl auch daran, dass die Umsetzung von Empfehlungen auf nationaler und regionaler Ebene betrieben wird und daher die europäische Ebene nicht unbedingt sichtbar ist. Weiterbildungspfade werden aber auch in Deutschland aktiv und mit Nachdruck umgesetzt. Erinnern Sie sich zum Beispiel an den Werbespot, in dem der Vater hocherfreut war, seiner Tochter endlich eine Geschichte vorlesen zu können, oder an die Mutter, die keine Angst mehr vor Formularen hatte? Dies ist eins der Themenfelder, die durch Weiterbildungspfade angesprochen werden. Und auch in Zukunft wird es so bleiben, wie Dana Bachmann, zuständig für Erwachsenenbildung bei der Generaldirektion Arbeit, Soziales und Integration der Europäischen Kommission, bei der EPALE-Konferenz in Budapest im Herbst versicherte.

Evolution statt Revolution

Es ist wichtig, dass in diesem Bereich eine gewisse Kontinuität gewährleistet wird, denn die Verbesserung von Grundkenntnissen, egal ob beim Lesen, Schreiben oder bezogen auf digitale Kompetenzen, ist kein Sprint, sondern eher ein Marathon. Die Weiterentwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung auf Politikebene ist eher als Evolution denn als Revolution zu sehen. Weiterentwicklung der bestehenden Programme und Politiken auf Basis des bisher Gelernten ist die Priorität. Der Fortschritt der Erwachsenenbildung auf der europäischen Ebene ist somit stetig und nicht sprunghaft.

Wichtig sei aber vor allem, so Bachmann, eine Erneuerung des Verständnisses der Erwachsenenbildung auf europäischer Ebene. Die gezielte Ansprache von Zielgruppen ist weiterhin nötig, aber die Erwachsenenbildung muss es allen Erwachsenen ermöglichen, ihre Kenntnisse und Kompetenzen ständig weiterzuentwickeln, egal ob dies aus persönlicher oder professioneller Motivation heraus geschieht. Die auf europäischer Ebene angeregte Erweiterung des Begriffs Erwachsenenbildung auf die Persönlichkeitsentwicklung ist hier besonders hervorzuheben, bedeutet sie doch eine gewisse Abkehr von der starken Arbeitsmarktorientierung, die bisher wahrzunehmen war.

Erasmus+: Vernetzung bringt Transformation

Einen wichtigen Beitrag zur Transformation der Erwachsenenbildung auf europäischer Ebene leisten die durch Erasmus+ geförderten Projekte. Der Austausch von Lehrpersonal und guten Praktiken führt einerseits zum besseren Verständnis der Strukturen der Erwachsenenbildung in Europa und zur Verknüpfung von Akteuren. Andererseits fördert er die Professionalität in der Erwachsenenbildung durch Kursmaterialien, Lernmodule oder Apps, die zur Weiterbildung des Personals und damit zur Qualität des Lehrens und Lernens beitragen.

Diese Wirkung der Projekte wird oft anhand von Erfahrungsberichten und Fallstudien gezeigt. Eine solide, auf eine breite Datenbasis gestützte Evaluation, die die tatsächlichen Auswirkungen auf die lokale Landschaft der Erwachsenenbildung aufzeigt und, vor allem für die Politik wichtig, das Kosten-Nutzen-Verhältnis demonstriert, gibt es bisher nicht. Hier muss Nacharbeit geleistet werden, um die Wirkung der Projekte als Agenten der Transformation auf die Erwachsenenbildung europaweit sichtbarer zu machen.

Erwachsenenbildung ist Agent der Transformation

Die Rolle der Projekte in der Erwachsenenbildung als gesellschaftlicher Transformator ist der Europäischen Kommission wohl bewusst. So stehen die



Chancen für eine Projektförderung durch Erasmus+ in Deutschland sehr gut, bedingt durch eine Aufstockung der zur Verfügung stehenden Fördermittel für 2019 und 2020. Die Programmentwürfe für das Folgeprogramm von Erasmus+ von 2021–2027, die zurzeit verhandelt werden, sehen eine weitere Steigerung der Fördermittel vor. So wird Organisationen in Deutschland und in ganz Europa die einzigartige Chance geboten, voneinander zu lernen und auf die Erwachsenenbildung in Europa von Grund auf einzuwirken. Denn durch den europäischen Austausch werden national und lokal Blickwinkel und Wissen erweitert und Veränderungsprozesse angestoßen.

Eine Unterstützungsplattform wie die Elektronische Plattform für Erwachsenenbildung (EPALE) bringt auf europäischer, nationaler und regionaler Ebene Akteure der Erwachsenenbildung virtuell zusammen, um gemeinsame Problemstellungen zu diskutieren und Lösungsansätze zu entwickeln. In thematischen Diskussionen bietet sie regelmäßig einen Raum zum Austausch von Projektergebnissen, aber auch zum kritischen Vergleich nationaler Politiken.

Unterm Strich bietet sie so viele Möglichkeiten, offen an der Transformation der Erwachsenenbildung in Europa mitzuwirken. Nutzen Sie diese! Gestalten Sie die Transformation der Erwachsenenbildung in Europa mit!

» Altona-Gespräch über „Godly Play“



Pfarrerinnen Kirsti Greier

Theologische Referentin des Gesamtverbandes für Kindergottesdienst in der EKD e.V. und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Comenius Institut in Münster
greier@comenius.de



Jochem Westhof

Theologe und Pädagoge
Bibelerzähler
www.jochemwesthof.de

Kirsti Greier (Gesamtverband Kindergottesdienst) und **Jochem Westhof** (ehem. Referent für Kirche mit Kindern)

Fünf Uhr in einem Hamburger Kneipenviertel. Ein Café, ein Tisch für zwei Personen, ein „Christmas-Kaff“ und ein „Latte Spicy“...

G: Sag mal, Du kennst dich doch aus mit „Godly Play“?

W: Ja, da war ich lange Zeit dabei. Aber seit ein paar Jahren nicht mehr.

G: Ich erlebe nach wie vor viele, die davon sehr überzeugt sind. Persönlich habe ich aber so meine Zweifel.

W: An Godly Play scheiden sich die Geister. Manche finden es himmlisch und andere fürchterlich. Ich denke, es hat großartige und schwierige Seiten, wie so vieles. Die schwierigen sollte man kennen, um sie zu vermeiden.

G: Was ist zum Beispiel mit der Türperson? Muss das sein – ein Türsteher in der Kirche? Mag ja im Konzept sinnvoll sein, aber im normalen Leben bedeuten „Türsteher“: „Einlasskontrolle“. Sie haben die Macht, ja oder nein zu mir zu sagen. Das ist doch keine wertschätzende Begrüßungssituation.

W: Die Türperson begrüßt und fragt: „Bist du bereit für eine Geschichte?“ Nur wenn du eine hören

willst, gehst du auch rein. Das hilft zur inneren Bereitschaft.

G: Und bleibt den Kindern wirklich eine Wahl? Vielleicht ist die Person, die sie gebracht hat, längst wieder weg. Naja, nehmen wir mal an, sie möchten teilnehmen ...

W: ... dann betreten sie einen Ort der Ruhe und Konzentration. Das macht einen großen Reiz für viele Mitarbeitende aus. Die Erzählerin oder der Erzähler beginnt mit der Geschichte. Sie benutzt dazu die Materialien, die für diese Geschichte vorgesehen sind.

G: Bekannt ist die klassische Sandkiste, in der sich Figuren bewegen lassen, zum Beispiel zur Mose-Geschichte. Das ist ja ganz schön, aber liegt daran der Reiz?

W: Der Ablauf ist schon ein ganz eigener. Die Geschichten sind ja von Jerome Berryman vor etwa 40 Jahren aufgeschrieben worden. Und genau so musst du sie auch erzählen.

G: „Genau so“ – das finde ich schwierig.

W: Das finde ich auch. Du kannst natürlich mal ein Wort ändern, aber du sollst diesem Entwurf folgen, genau ausgearbeitet bis in die Gesten und Blickkontakte hinein.

G: Was für eine Einschränkung! Und warum wird das Ganze so eng vorgegeben?

W: Bei Godly Play sollen Gefühle und Interpretationen der Geschichte nicht dadurch entstehen, dass die Erzähler/innen sie vorgeben, sondern dadurch, dass die Kinder sich ihrer vielen emotionalen Möglichkeiten bewusst werden und sie aussprechen können.

Godly Play/Gott im Spiel: Unter diesem Namen fungiert ein religionspädagogischer Ansatz, der vor rund vierzig Jahren von Jerome Berryman aus der Montessori-Pädagogik entwickelt wurde. Die deutsche Gruppe dieser internationalen Bewegung hat den Ansatz hier bekannt gemacht und entwickelt ihn weiter. www.godlyplay.de

G: Neulich habe ich dazu einen Satz bei Martin Steinhäuser gelesen, der für mich sehr suggestiv und gar nicht neutral klingt. Lass ihn mich einmal vorlesen. Er schreibt in seinem Sammelband „Gott im Spiel“: Es legt sich „(...) die Vermutung nahe, dass die Eindrücklichkeit von Godly-Play-/Gott im Spiel-Darbietungen – wenigstens teilweise – durch die neurologisch handfesten und psychisch konkreten Reaktionen im Hier und Jetzt zustande kommt: Schreck und Jubel, Angst und Erleichterung werden ganz dicht im Erzählkreis spürbar.“¹

W: Das ist doch etwas, was in jeder guten Erzählung und Darbietung passiert. Eindrücklichkeit ist nun wirklich kein Alleinstellungsmerkmal von Godly Play. Trotzdem kann man von Godly Play lernen, Geschichten nicht immer gleich zu verzwecken. Schau dir die Erzählentwürfe in Materialheften für Kindergottesdienst an: „Diese Geschichte erzähle ich unter dem Aspekt ... – hier behandle ich besonders ... Das macht deutlich, dass ...“ Wir meinen immer schon zu wissen, was die Geschichten bedeuten sollen und so erzählen wir sie dann auch. Das will Godly Play vermeiden. Sicherlich klappt das dann nicht immer.

G: Zum Beispiel klappt es eher nicht bei der Schöpfungsgeschichte. Sie beginnt mit „großartigen Geschenken“. Und sonst „war da ... nichts. Außer vielleicht ein riesig großes Lächeln“. Wie sollen Kinder denn damit auf ihre eigene Weise die Schöpfungsgeschichte „ergründen“? Hier werden doch wichtige Sachen ausgelassen, der Mensch als Ebenbild Gottes, die Gleichwertigkeit von Mann und Frau ... Und liegt nicht in dem vorgefertigten Material auch schon eine Interpretation?

W: Aber vergiss nicht das an die Erzählungen anschließende Ergründungsgespräch. Es ist das Herzstück von Godly Play. Mit vier Fragen werden die Kinder aufgefordert, Gedanken und Meinungen zur Geschichte zu äußern. Damit soll religiöse Sprachfähigkeit geweckt und gefördert werden.

G: Gut, aber theologische Gespräche mit Kindern gibt es auch in anderen Ansätzen. Ich vermisse hier das kritische Hinterfragen, die andere Sicht der Dinge und das Diskutieren des Gehörten.

W: Eine Ergründungsfrage heißt ja: „Nun frage ich mich, welchen Teil dieser Geschichte ihr am liebsten mögt!“ Aber es wird nie gefragt: „Gibt es etwas, was ihr nicht mögt?“ Und dann gibt es bei Godly Play auch noch die Kreativphase. Da drücken Kinder ihre Gedanken und Gefühle kreativ aus.

G: Ja, das gefällt mir an Godly-Play: die Übersetzung der Montessori-Idee in die Religionspädagogik.

W: Ich bin erst mal froh, wenn wir etwas anbieten, das das Thema und die Geschichte vertieft. Und nicht einfach irgendetwas basteln ...

G: Insgesamt frage ich mich allerdings, ob Godly Play ausreichend Raum für Gemeinschaft lässt. Ich halte das gemeinsame Lernen und Feiern für sehr wichtig.

Das bezieht sich ja nicht nur auf das Alter der Kinder, sondern auch auf die Altersmischung der Personen, die für die Angebote verantwortlich sind. Bei Godly Play entstehen die Beziehungen doch überwiegend zwischen einer Erzählperson und den Kindern, oder?

W: Die Erzählperson ist nur für das Erzählen da, und ...

G: ... und diese Erzählperson ist ja schon sehr festgelegt auf Wortlaut ihrer Erzählung und Fragen, wieviel Spielraum bleibt ihr?

W: ... es gibt dabei eigentlich keine Beziehungsarbeit. Nur zwischen Kind und Geschichte. In der Freiphase dann können die Kinder Beziehungen untereinander aufnehmen.

G: Trotzdem zeigt Godly Play eine bestimmte Haltung zu den Kindern.

Mich machen Aussagen skeptisch wie die der Godly-Play Vertreterin Rebecca Nye, die schreibt, dass Kinder einen göttlichen Funken in sich tragen, dass sie Gott schon kennen, ihnen nur die Sprache dafür fehlt. Diese Sprache ist das, was wir ihnen geben können. Und Erwachsene könnten, wenn sie Kinder sorgsam betrachten und ihnen zuhören, vielleicht etwas von „dem leuchtenden Funkeln ihrer ursprünglichen Visionen von Gott erkennen“. Sind Kinder für uns demnach eine Art Heilmittel? Das geht dann doch zu weit, oder wie verstehst Du das?

W: Da muss ich Dir zustimmen, Diesen Text finde ich völlig daneben. Und er stößt auch in den deutschen Godly-Play-Gruppen auf massiven Widerstand.

G: Weißt Du, insgesamt erscheint mir das Konzept einfach zu geschlossen.

Den mit göttlichen Funken beseelten Kindern wird ein Heilsplan von Schöpfung bis Ostern präsentiert, in dem sich alles in eine gute Ordnung fügt ...

W: OK., aber diese Kritik kannst du an viele Gottesdienste unserer Kirche stellen ...

G: Führt der Weg Gottes nicht mitten in eine vielfältige Welt, in eine Welt voller Bedrohungen und Verheißungen?

W: Natürlich! Wenn ich Godly Play machen würde, würde ich Vieles ganz anders machen.

G: Da wäre ich dabei. Komm, lass uns noch eine Runde durch Altona drehen.

¹ Steinhäuser, M. (2018): Gott im Spiel. Münster u.a.: Waxmann, S. 188.

» Religion ist out – oder doch nur outdoor, außerhalb der Kirchenwelten, in den Medienwelten?



Prof. Dr. Hans
Jürgen Luibl

Leitung Ev.
Stadtakademie Erlangen
hj.luibl@t-online.de

Eine Frau in einem Werbespot ist begeistert von ihrer neuen Inneneinrichtung, sie zeigt Ihre Euphorie, indem sie auf Englisch immer wieder „Jesus!“ ruft. Plötzlich taucht im Wohnzimmer dann tatsächlich ein Mann auf, der Jesus verblüffend ähnlich sieht. Wieder ruft

die Frau „Jesus!“. Der Mann reicht ihr zur Begrüßung die Hand und sagt: „Björn. Freut mich!“ – Oder ein neues Videospiel, das demnächst auf den Markt kommt, es heißt „Töte!“. Es simuliert Settings der Heiligen Kriege, von den Kreuzzügen bis zum IS. – Oder eine dramatische Vorabendserie, die für Gesprächsstoff sorgt: Ein Behinderter will seinem Leben ein Ende machen. Der Pfarrer wird aufgesucht – in der nächsten Folge.

An unterschiedlichen Orten in den Medienwelten tauchen überraschend ethische und religiöse Themen, Szenen und Figuren auf. Aber sie tauchen auch nicht einhellig und bibelgetreu auf, sondern sind überblendet – wie Jesus im Lichte der Auferstehung zuerst gar nicht erkannt wird, doch bei näherem Hinsehen ...

Dazu lädt die neue forum-Rubrik „Jesus – was läuft“ ein: Nochmal und anders Hinsehen auf die vielen religiösen Inszenierungen des Realen, die Verdoppelungen des Wirklichen in populären Medienwelten, in virtuellen Lebenswelten. Dort lässt sich etwas Neues entdecken, was allen religiös Gebildeten bei näherer Betrachtung auch nicht unbekannt vorkommen dürfte.

Der Tatort

Sonntagabend, 20.15 Uhr, Chipstüten offen, Bier kaltgestellt und über neun Millionen schauen freudig-gruselnd in den Abgrund des Menschlichen: Mord und Totschlag, pro Folge 2,4 Tote, das macht für 2016 dann schon mal 126 Leichen. Nach dem Tatort kann man auch dranbleiben, denn dann läuft in der Regel noch ein skandinavischer Krimi, Marke noch brutaler, oder man switcht zu den Privaten und damit in die weite Welt. Dort sieht man dann Tote im sonnigen Californien oder New York. Hat man einen Krimi verpasst, etwa einen speziell aus der eigenen Region, dann holt man seinen Lokalkrimi aus der Mediathek: vom Norden über den

Taunus bis zu den Cops aus Rosenheim, überall gibt es Mord vor der Haustür.¹ Und wem hier einfach zu wenig gestorben wird, der schwenkt rüber zu Netflix: abartig gute Morde, massenweise.

Leichen bevölkern unsere Bildschirme. Wir sind eine Krimi-Gesellschaft. Ist der Krimi der Gesellschaftsroman des 21. Jahrhunderts? Verhandelt der sonntägliche „Tatort“ die wesentlichen Fragen, die unsere Gesellschaft bewegen? Die massenmediale Leichenproduktion steigt und ist auch schon länger im Fahndungskreuz von Soziolog/innen und Medienwissenschaftler/innen. Was diese Aufklärer zweiter Ebene, diese Hobbykriminalisten im Nebenberuf, herausgefunden haben, ist so überraschend nicht: Die Krimis sollen wichtig sein, weil sie unterhaltend, spannend-entspannend sind, ein Nervenzitrus ohne aufzuregen. Der Tatort entlastet von den Nachrichten, die zuvor laufen, immer laufen, immer drängender werden. Die Tagesschau bringt beunruhigende Botschaften – der Tatort die beruhigende: Der Tod kommt, na klar, aber ebenso die Aufklärung, spätestens nach 90 Minuten. Und das überstehen wir, wir Helden vor dem Bildschirm. Doch es gibt Veränderungen. Der Krimi der Nachkriegszeit brachte eine deutliche Botschaft in die Wohnzimmer: Das große Verbrechen der Kriege ist vorbei, es lebt nur noch in kleinen Verbrechen weiter und die kann man aufklären durch sehr seriöse, untadelige Polizisten. Seitdem hat sich einiges geändert, etwa die Kommissare: Die einen saufen, die anderen haben es manchmal mit der Szene, etliche haben eine problematische Familie oder eine noch problematischere Psyche. Manche werden sogar zu Witzfiguren. Geändert hat sich auch die Thematik: Das klinisch reine, aseptische Verbrechen wird immer mehr die sichtbare Wunde einer verletzten Gesellschaft: Missbrauch, Neonazis, Psychopathen. Die Brutalität steigt, die Leichen werden realistischer. Noch gibt es keine aufgeschnittenen Bauchdecken oder eine großformatige Leberentnahme in der Pathologie, doch das ist eine Frage der Zeit. Die Krimis werden realer.

Das ist überhaupt ein neuer Trend in der Krimigeschichte – „True Crime“ ist im Kommen. Was damals noch verschämt unter „Aktenzeichen XY“ lief: Realer Mord im Unterhaltungsformat und unter dem Deckmantel der Aufklärung ist neue Mode.² Das Spektrum reicht heute von Harmlosfilmchen am Nachmittag, wo man mit echten Polizisten auf Streife gehen kann, bis zu Kripo-Live im MDR. Krimis leben immer schon von Realität, reale Ängste mischen sich mit Unterhaltungslüsten – und wie-

¹ <http://www.3sat.de/mediathek/?mode=play&obj=71964>

² Vgl. Tieschky, C. (2018): Mord und Ratschlag, SZ 25./26. August 2018, Nr. 195, S. 44 (Medien).



so soll man das großartig fiktional inszenieren, es kann doch gleich abgefilmt werden. Mit True Crime verleiht sich die Virtualität die Realität ein, bis zur Ununterscheidbarkeit. Eine Erregungs- und Risikogesellschaft wird sich selber ansichtig. Aber erkennt sie sich dabei auch?

Nein, lässt sich mit dem marxistischen Ökonomen und Soziologen Ernest Mandel und seinem Buch „Ein schöner Mord“³ sagen. Krimis sind allesamt auf Einzelverbrechen bezogen und von Einzelermittlern aufgeklärt. Das verdeckt, dass eine kapitalistisch verdorbene, verbrecherische Gesellschaft am Werk ist. Krimis vertuschen diesen Skandal, diese Entfremdung, es werden eben schöne Morde produziert und konsumiert. Wahrscheinlich aber ist dies zu weit gegriffen beziehungsweise zu kurz gesprungen. Immerhin gab es in der DDR auch den Polizeiruf 110, der in die gesamtdeutsche Krimiszene einging – eines der wenigen Beispiele gelungener Ost-West-Integration.

Eine andere Spur verfolgt Thomas Bauer mit seinem Buch über „Die Vereindeutigung der Welt“⁴. Die Gegenwart, so Bauer, ist gekennzeichnet vom Verlust von Vielfalt und Vieldeutigkeit. Zu komplex die Welt, um sie fassen zu können, unheimlich vieldeutig das Leben – das irritiert. Das ist auch dem fortwährenden Aufklärungsprojekt zuzuschreiben, mit dem nicht nur die Rätsel der Natur und Geschichte aufgelöst und die Lebenswelt technisiert wird, sondern die Menschen auch in eine entmythologisierte und technisch fortschreitende Kultur entlassen werden. Um sich hier orientieren zu können, greift man gern nach Vereindeutigungen und Psycho- oder Sozialtechniken. Authentizität ist hier ein Schlüsselwort. Damit sinkt das Maß an erforderlicher Ambivalenztoleranz, Lebenswelt wird marktkonformer begriffen, doch das Unbehagen lässt sich nicht abschalten. Hier – so könnte man Bauer auf-

greifen und weiterdenken – entsteht der Krimi: Er inszeniert zum einen die unheimliche Mehrdeutigkeit: Wer ist der Täter, was treibt ihn? Zum anderen klärt er diese Mehrdeutigkeit auf. In gewisser Weise schrumpft auf den Mattscheiben das Aufklärungsprojekt auf Krimigröße, der Aufklärer tritt als Hauptkommissar auf.

Vielleicht geht es in Krimis aber weniger um das gesellschaftliche Ganze, sondern um religiöse Fragen? Nicht eine verbrecherische, sondern eine ethisch-religiös suchende Gesellschaft als Produzent und Konsument des Tatorts? Der Tatort als Sinn-suche im schaurig-schönen Unterhaltungsformat?⁵ Dann bräuchte es Pfarrer, die so schlau sind wie Pater Brown, oder Religionspädagogen/innen mit einem Miss-Marple-Gespür. Aber warum nicht? Was lässt sich an Tatorten besonders gut theologisch erschließen? Wo wird sonntags im Rahmen religiöser Bildung ein gemeinsamer Fernsehabend angeboten? Schließlich ist die Bibel, nicht nur mit Kinderaugen betrachtet, auch eine Art Krimireihe mit herausragenden Verbrecherfiguren und skurrilen Plots. Davon zeugt etwa das Hörspiel „Tatort Bibel“, in dem Privatdetektiv Zadek ungelösten Kriminalfällen nachgeht und der so strenge wie weise Oberstaatsanwalt Salomon Justus die Weltgeschichte in Gottes Namen auf Verbrechen hin untersucht.⁶ Und was ist mit der Jesus-Biographie, könnte man sie nicht auch als veritablen Krimi lesen? Eine Leiche, sogar mehrere, gäbe es, auch politische Intrige, Verrat und vieles mehr. Nur gibt es keine Aufklärung, Aufklärung heißt theologisch „Auferstehung“. Ja, liebe Religionspädagogen und Religionspädagoginnen der Erwachsenenbildung, nicht nur in den Lichtspielhäusern dieser Welt, wird Schuld und Sünde krimihaft verarbeitet, die Welt ist auch ein Lichtspielhaus und vermutlich sind es die Krimis, die der liebe Gott am liebsten ansieht.

³ Vgl. Mandel, E. (1988): Ein schöner Mord. Sozialgeschichte des Kriminalromans, Frankfurt, 2. Auflage

⁴ Bauer, T. (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt, Stuttgart.

⁵ Diese Auffassung vertritt etwa die Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, deren aktuelles Bildungskonzept darauf hinweist: „Religiöse Bildung wird nur selten ausdrücklich in dafür eigens ausgewiesenen Veranstaltungen gesucht. Sie geschieht aber häufig nebenbei als religiöse Bildung ‚bei Gelegenheit‘. Der ‚Tatort‘ am Sonntagabend ist schon recht lange einer der wichtigen Thematisierungsorte ethischer und eben bisweilen auch religiöser Konflikte. Fragen von Schuld, von sinnvoller Lebensordnung und tragischer Verstrickung, hier werden sie aufgeworfen, manchmal so, dass über das Unterhaltungsbedürfnis hinaus auch Sinnfragen bei den Zuschauern geweckt oder reflektiert werden können.“ (Bildungskonzept der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern (2016): Horizonte weiten, Bildungslandschaften gestalten, München, S. 43.)

⁶ Tatort Bibel – eine CD, entstanden aus einem Seminar an der FAU Erlangen-Nürnberg in Kooperation mit der Evangelischen Funkagentur. Es sind nur noch wenige Exemplare auf dem Schwarzmarkt erhältlich (nicht im Darknet, sondern sondern über die forum-Redaktion und gegen Zahlung von 10 € Schutzgeldgebühr).

Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Die Erbinnen (Las herederas)

Paraguay, Deutschland, Uruguay, Norwegen, Brasilien, Frankreich 2018
Regie: Marcelo Martinessi

Preise: Internationale Filmfestspiele Berlin – Silberner Bär (Beste Darstellerin – Ana Brun), Sydney Film Festival – Bester Film, Transilvania International Film Festival – Bester Film

Chela und Chiquita leben im paraguayischen Asunción und sind seit Jahrzehnten ein Paar – was sie immer noch vor ihren Freundinnen zu verbergen suchen. Die beiden kommen aus der Oberschicht, gearbeitet haben sie nie. Wohlhabend sind sie allerdings nicht – gerade verkaufen sie das Inventar der alten Familienvilla. Die Beziehung der Frauen folgt einem klassischen Muster. Chiquita ist dominant, gibt sich taff und weiß stets, was zu tun ist. Chela dagegen kämpft mit einer Depression: Sie findet morgens kaum aus dem Bett und verbringt die Tage eher meditierend als malend vor einer kleinen Staffelei. Als die schwer verschuldete Chiquita in Untersuchungshaft muss, kommt Bewegung in die erstarrte Partnerschaft. Obwohl sie keinen Führerschein hat, lässt Chela sich überreden, ihre Freundinnen gegen Geld durch die Stadt zu kutschieren. Allmählich gewinnt sie an Selbstvertrauen. Und damit erwacht auch etwas anderes wieder: erotisches Begehren. Im letzten Jahr,



mit Filmen wie „Call Me By Your Name“ oder „Love, Simon“, hat der homosexuelle Mann im Kino-Mainstream Anker geworfen. Lesben, schon gar, wenn sie aufs Rentenalter zugehen, sind dort nach wie vor kaum sichtbar. „Die Erbinnen“, annouciert sein „ungewöhnliches“ Sujet allerdings nicht. Eher hintergründig, nah an den Gesichtern und Körpern der großartigen Hauptdarstellerinnen entfaltet der Film die Beziehung zweier Frauen, die in jeder Hinsicht in erbten Strukturen gefangen sind – in sexuellen und sozialen Konventionen, in ökonomischen Zwängen. Männer müssen in Martinessi's Film gar nicht anwesend sein, um Druck auf das Netzwerk auszuüben, das Bekannte, Verwandte und Freundinnen im Hintergrund spinnen. Sozialpsychologisch genau und empathisch im Detail ist „Die Erbinnen“ das geglückte Beispiel eines modernen, realistischen Frauenfilms.

Shoplifters – Familienbande (Shoplifters)

Japan 2018
Regie: Hirokazu Kore-eda

Preise: Internationale Filmfestspiele von Cannes – Goldene Palme, Filmfest München – ARRI/Osram Award

Irgendwo am Rande von Tokio. Die Mutter arbeitet in einer Wäscherei, ihre Schwester in einem Stripclub, Großmutter hat eine kleine Rente. Vater Osamu und der Sohn Shota stocken das Einkommen durch Shoplifting, Ladendiebstahl, auf. Bei einem ihrer Streifzüge bemerken die beiden auf einem Balkon in einem Hinterhof ein frierendes, trauriges Mädchen. In einer fürsorglichen Aufwallung nehmen sie die Kleine mit nach Hause – zunächst nur, um ihr ein warmes Essen zu spendieren. Doch bald fällt auf, dass Yuri misshandelt wurde, und obwohl die Shibatas annehmen müssen, dass nach ihr gesucht wird, bringen sie es nicht übers Herz, sie zurückzubringen. Yuri wächst allmählich in ein neues Leben hinein – ein Leben, das trotz Armut, trotz innerer Konflikte und äußerem Druck glücklich zu sein scheint.

Die Familie in ihrem historischen Wandel ist immer eines der großen Themen des japani-



schen Kinos gewesen, und der renommierte Autorenfilmer Hirokazu Kore-eda setzt diese Tradition eindrucksvoll fort. In „Shoplifters“, entwirft er, an der Grenze des klassischen Sozialrealismus, ein besonders komplexes, für den Zuschauer bis fast zum Ende geheimnisvolles Beziehungs-Patchwork. Was hier Familie konstituiert, sind nicht die biologischen Verhältnisse, die „Blutsbande“. Es muss aber etwas sehr Haltbares sein, denn die prekäre soziale Situation, der tägliche Stress bei der Beschaffung des Notwendigsten – Instantuppen, Reisknödel, ein paar Orangen – zwingen die Shibatas nicht in die Knie. Im Gegenteil: Die Beziehungen, die Erwachsene und Kinder miteinander und untereinander knüpfen, wachsen im Verlauf der Geschichte. Sie gründen sich auf freiwillige Bindung, auf Empathie und Solidarität. Und so entfaltet sich ein utopisches Moment, eine faszinierend umfassende Vorstellung von „Verwandtschaft“. In ihrer Offenheit kann die Familie in „Shoplifters“ zu einem Vorbild für Gesellschaft werden.

Capernaum – Stadt der Hoffnung (Capharnaüm)

Libanon 2018
Regie: Nadine Labaki

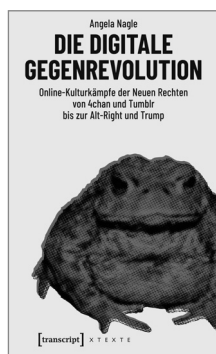
Zain lebt mit seiner Familie in einem Slum von Beirut. Eigentlich existiert er gar nicht: Er weiß nicht genau, wann er geboren wurde, hat keine Papiere und geht nicht zur Schule. Seine Eltern sind bitterarm; sie halten sich und die Kinder über Wasser, indem sie Drogen ins Gefängnis schmuggeln. Als sie Zains elfjährige Schwester an einen sehr viel älteren Kleinhändler verheiraten – für ein paar Hühner –, reißt der verzweifelte Junge aus. Auf einem Jahrmarkt lernt er die Äthiopierin Rahil kennen. Sie hat keinen legalen Aufenthaltsstatus im Libanon und ist allein mit ihrem Baby. Obwohl sie genug eigene Probleme hat, nimmt sie Zain in ihrer winzigen provisorischen Unterkunft auf. Von Rahil erfährt er zum ersten Mal so etwas wie Zuwendung. Und dann verschwindet die junge Frau.

Nadine Labakis mehrfach ausgezeichneten Film „Capernaum – Stadt der Hoffnung“ wäre als Sozialdrama unzureichend beschrieben.



Schon die Rahmenhandlung, in der Zain vor Gericht Klage gegen seine Eltern führt – sie sollen keine Kinder mehr in die Welt setzen dürfen, weil sie sich nicht um die kümmern, die sie haben – gibt „Capernaum“ etwas Exemplarisches und Parabelhaftes. Die Geschichte selbst entfaltet sich als ein Crescendo des Elends, erschütternd und erschreckend in ihrer Ausweglosigkeit. Zain ist einfallsreich und zäh, ein kleiner Überlebenskünstler. Aber er hat keine Chance, wenn die Not so groß ist, dass selbst ein Kinderleben in Naturalien berechnet wird. Auf den Spuren des jugendlichen Protagonisten kriecht die bewegliche Kamera in alle Winkel der Stadt, durch staubige Straßen, enge Behausungen und überfüllte Gefängnisse, über hektische Märkte und heruntergekommene Rummelplätze. So entsteht das Bild einer überforderten Gesellschaft, das Porträt eines Landes, das im Kreuzfeuer der internationalen Politik buchstäblich aufgegeben wird.

» Publikationen



Angela Nagle

Die digitale Gegenrevolution

Online-Kulturkämpfe der Neuen Rechten von 4chan und Tumblr bis zur Alt-Right und Trump

19,99 €, 148 S., Bielefeld 2018

transcript Verlag

ISBN 978-3-8394-4397-2

Es scheint noch gar nicht so lange her, dass Obamas Wahlsieg nicht nur in den USA eine Welle der Hoffnung auf ein neues politisches Verständnis von Demokratie und Weltoffenheit auslöste. Doch zehn Jahre danach ist Trump im Amt, ein Präsident, der mit großer Unterstützung einer (neuen) rechten Bewegung, der sogenannten Alt-Right, die Präsidentschaftswahl für sich entschied. Seitdem häufen sich die Analysen des gesellschaftlichen und politischen Zustands der USA. Dabei steht meist die Frage im Mittelpunkt: Wie konnte das passieren?

Das Buch von Angela Nagle setzt genau an dieser Frage an und beleuchtet den Ort, ohne den es die Alt-Right nicht gäbe: Das Internet.

Anschaulich und detailliert beschreibt sie den Aufstieg der Alt-Right als Internetphänomen anhand von Kulturkämpfen der letzten Jahre im Netz. Diese zunächst subkulturellen Kämpfe wüteten jahrelang unter dem Radar der öffentlichen Wahrnehmung auf Plattformen und Foren, wie *4chan* oder *tumblr*, bevor sie schließlich erfolgreich im Mainstream ankamen.

Galten in den frühen 2010er Jahren noch Bewegungen wie Occupy, Anonymous oder Wiki-Leaks als Zeichen für eine „neue, führerlose digitale Revolution“ (S. 19), so haben wir es heute mit einer rechten Online-Bewegung zu tun, deren zentrales Charakteristikum die „Liebe zum Spott“ (S. 9) ist. Deren Ursprung, so Nagle, ist in der *4chan*-Kultur zu finden, wo sich unter dem Dach eines gemeinsamen Kampfes gegen *political correctness* und Feminismus eine zutiefst respektlose, frauenfeindliche Kultur des Tabubruchs und des Schockens zusammengebraut hat: „Die Online-Kulturkämpfe der vergangenen Jahre sind hässlicher geworden, als wir es uns je hätten vorstellen können, und es sieht nicht danach aus, als gäbe es einen einfachen Weg heraus aus dem angerichteten Chaos“ (S. 145). Nagle eröffnet den Leserinnen und Lesern die Schattenwelt des Internets mit all ihrer Absurdität und Brutalität. Im ideologischen Zentrum steht die Verknüpfung von einem offenen Rassismus und dem Glauben an die Überlegenheit der „weißen Rasse“ mit einem tiefgreifenden Hass auf Feminismus sowie der radikalen Ablehnung politischer Korrektheit.

Nagle beschreibt aber nicht nur, sondern analysiert dabei auch, warum die Alt-Right so erfolgreich werden konnte, und identifiziert einen für sie entscheidenden Faktor. Ihre These: Die US-amerikanische Linke trägt mit ihrem Versteifen auf Identitätspolitik entlang der Kategorien *race*, *gender* und Sexualität eine Mitschuld an dem Erstarken der Alt-Right, die daher auch eine Gegenreaktion auf eine linke Online-Kultur darstellt. Dieser *cultural turn* linker Politik hat zu einer moralischen Empörungskultur geführt, deren Ursprung Nagle auch bei der sozialen Plattform *tumblr* verortet.

Nagle kritisiert, dass diese identitätspolitische Online-Kultur, die sich dann auch offline in den Universitäten etablierte

und Kämpfe um Schutzräume, Triggerwarnungen und Redeverbote auslöste, die soziale Frage nicht mehr stellte und ökonomische Themen vernachlässigte.

Und Nagle geht noch weiter, indem sie Teilen der US-amerikanischen Linken vorwirft, antiintellektuell geworden zu sein und eine Kultur geschaffen zu haben, in der jeglicher Widerspruch ausgemerzt werde und freies Denken nicht mehr möglich sei. Diese zeigte sich online durch jahrelange Kampagnen und Aktionen aus dem liberalen und linken Milieu gegen Andersdenkende.

Es wäre aber zu leicht, dem Internet die Schuld an dem Erstarken der Alt-Right zu geben, was Nagle nicht tut, aber sie macht deutlich, dass das Netz nicht automatisch ein liberaler und demokratischer Raum ist. Ihre Nachzeichnung gesellschaftlicher Debatten, die durch Online-Plattformen wie *tumblr*, *4chan* oder *reddit* von der Subkultur in den Mainstream gelangen, zeigt die Bedeutung digitaler Räume für die Meinungsbildung und Politisierung. Nagle ist sich sicher, dass diese Kulturkämpfe im Netz das Politikverständnis einer ganzen Generation geprägt haben. Die Alt-Right etwa habe es geschafft, ihre Ideen so lange über ihre eigenen internetbasierten Medien zu verbreiten, bis sie schließlich von etablierten Medien aufgegriffen und thematisiert wurden.

Diese Entwicklung zeigt, so Nagle, die erfolgreiche Adaption der einst linken Strategie der Gegenkultur, die von der Alt-Right fast lehrbuchartig nach Antonio Gramscis Theorie der kulturellen Hegemonie verfolgt wurde. Sie hat es geschafft sich mit ihrer Kultur des Trollens, der absoluten Grenzüberschreitung und des Nonkonformismus von den klassischen konservativen und rechten Gruppierungen abzusetzen und der Bewegung die entscheidende Jugendlichkeit zu verleihen: „Sie begreifen den Wert von Transgression, Ausgefallenheit, Hipness und Gegenkultur oft besser als ihre linken Gegenspieler“ (S. 78).

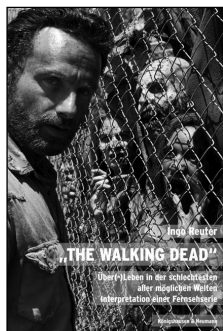
Auch wenn die von Nagle beschriebenen Phänomene nicht ohne weiteres auf Deutschland übertragbar sind, so lassen die Beschreibungen auch hier aufhorchen.

Kämpfe um kulturelle Hegemonie und die viel diskutierte Verschiebung des Sagbaren durch rechtspopulistische und extrem rechte Kräfte sind auch bei uns Netzrealität und zeigen Parallelen zu metapolitischen Strategien der Neuen Rechten in Europa. Aber auch die Inhalte sind ähnlich. Das Narrativ des Kampfes gegen politische Korrektheit findet zunehmend Verbreitung und antifeministische Agitation ist zu einem Kernthema des rechten Spektrums geworden. Vor allem der Blick in soziale Medien offenbart frauenfeindliche Hasskampagnen und eine Offensive gegen alles, was etwas mit Gender oder Feminismus zu tun hat. Dieser Kampf ist auch deshalb besonders aufschlussreich, weil er als ein Scharnierthema zwischen konservativ-christlichen und extrem rechten Akteure fungiert.

Was also gibt uns das Buch angesichts der ernüchternden Beschreibungen für die Zukunft mit? Nagle plädiert am Ende dafür, dass es „an der Zeit sein [könnte], die noch immer sehr jungen, sehr modernen Werte und das gesamte Paradigma der Gegenkultur zu beerdigen und etwas Neues zu schaffen“ (S. 139). Was dieses Neue konkret wäre, lässt Nagle zwar offen, aber es scheint ihr um eine neue Kultur des Aushandelns zu gehen, in der statt einem Wettkampf um die lautesten Tabubrüche wieder Ideen im Vordergrund stehen.

Kristina Herbst

Projektkoordinatorin Projekt „Der Teufel auch im Netz“ der Evangelischen Akademie zu Berlin, netzteufel@eaberlin.de



Ingo Reuter

„The Walking Dead“

Über(-)Leben in der schlechtesten aller möglichen Welten. Interpretation einer Fernsehserie

16,80 €, 148 S., Würzburg 2018

Königshausen & Neumann

ISBN 978-3-8260-6595-8

Ingo Reuter, Religionspädagoge und geübter Hermeneutiker der populären Gegenwartskultur, legt hier eine beeindruckende und höchst aufschlussreiche Analyse vor. Nicht nur für diejenigen, die die Serie kennen und hier einige bemerkenswerte soziologische Einblicke, philosophische Hintergründe und ethische Problemfokussierungen finden, sondern auch für alle, die die Serie *nicht* kennen und hier erfahren, warum das ein Versäumnis für jene sein dürfte, die ihre Gegenwart begreifen wollen. Die Serie „The Walking Dead“ ist eine der erfolgreichsten, die je im Fernsehen ausgestrahlt wurden. Darum kann man davon ausgehen, dass sie – wie Reuter zu Recht feststellt und durchweg plausibel macht – einen Nerv des gegenwärtigen Lebensgefühls trifft.

Reuters Analyse führt mehrfach Themen vor Augen, die im Bewusstsein einer Wohlstandsgesellschaft wenig präsent sind und wenig kommuniziert werden, die allerdings von hoher und teils bedrückender Bedeutung sind. Nachdenkenswert ist da bereits sein Hinweis darauf, dass diese Themen in den Internetforen zur Serie gar nicht bearbeitet werden; hier gehe es um Fragen danach, wer wohl als Nächster umgebracht werde oder der coolste Charakter sei. Offenbar sei die Serie für viele so „real“, dass man über ein Erschrecken bereits hinaus sei.

Für Reuter beschreibt „The Walking Dead“ einen Zustand maximaler sozialer Unsicherheit, in dem es zunächst um das pure Überleben geht. Ohne weitere Erklärung wird ein postapokalyptisches Szenario gezeigt, das den Zustand nach dem Wegfall der Zivilisation zur Ausgangslage des Lebens macht. Die Versorgung ist radikal eingeschränkt und wird zum grundlegenden Streitobjekt. Zentrale Bedeutung erhält damit automatisch die Frage nach der eigenen Absicherung gegenüber den Anderen, die als Konkurrenten im Überlebenskampf erscheinen.

Die herumstreifenden Zombies, die der Serie den Namen gaben, lassen sich nach Reuter als Symbolisierung des weltweit immer mehr ausufernden Prekariats verstehen, dem nur das Konsumieren auf niedrigstem Niveau bleibt. Aber auch als die zunehmend auf Abwehr stoßenden Gruppen der Fremden, der Asylanten, Juden, Farbigen und schließlich auch als das prinzipielle, böse Spiegelbild der sich zunehmend gleichgültig und feindlich begrenzenden Menschen.

Hinter der oft schockierenden Brutalität der Serie, die auf keine standardisierten filmischen Erwartungen mehr Rücksicht nimmt, macht Reuter eine Lebenshaltung aus, die den Mitmenschen prinzipiell als Bedrohung wahrnimmt. Und er diagnostiziert eine vollkommen pessimistische Zukunftserwartung. Von keinem Endkampf ist mehr eine weiterführende Lösung zu erwarten – und hier, so Reuter, ist die Serie wieder ganz *realistisch*. Auch die zunächst um Humanität bemühten Helden der Serie fallen nach und nach in das allgemeine Verhalten ag-

gressiver Selbstverteidigung zurück. „Everybody turns“ heißt es in der Serie immer wieder: Jeder verwandelt sich in Richtung Tod, entweder in einen angstgetriebenen Vernichter von Leben oder in einen Zombie. Beides wird zunehmend austauschbar. „Jeder Mensch ist ein Zombie, zumindest potentiell“ (S. 88). Und diese Potentialität wird dann zur Realität, wenn humane Sicherungen wegfallen.

Die in der Serie gezeigten Versuche, sichernde soziale Gemeinschaften einzurichten, werden von Reuter eingehend untersucht. Er beschreibt sie allesamt als „tribalistisch“, was angesichts der Situation auch ganz naheliegt: Sie setzen auf ein familienähnliches, straff strukturiertes Kollektiv, dem jeweils ein dominanter Anführer vorsteht und das sich nach außen hin aggressiv verteidigt. Straffe Regeln und der jeweilige Anführer stehen klar über den Interessen und der Würde jedes Gruppenmitglieds. Und jede Verteidigungsaktion der Gruppe gegen andere führt zu einer weiteren Desensibilisierung der Gruppe.

Neben der sozialen Frage macht Reuter in der Serie eine zweite Grundfrage aus, nämlich die nach den Prinzipien ethischer Entscheidungen. Was gilt, und was setzt sich durch: Nutzenabwägungen oder humane ethische Prinzipien? Nicht Emmanuel Levinas mit seiner Achtungsethik steht in den diskutierten und exekutierten Entscheidungen mehr Pate, sondern Jean-Paul Sartre, der den Blick des Anderen als den überwältigenden, den Menschen zum Objekt degradierenden Übergriff deutete.

Reuter bezieht sich immer wieder auf Thomas Hobbes, dessen „homo homini lupus“ realistisch den Zustand unstrukturierter Gesellschaften umschreibt. Er unterlegt seine Interpretation aber auch mit zahlreichen klugen Hinweisen und detaillierten Analysen zu Camus' „Mythos des Sisyphos“, Voltaires „Candide“, Platons „Staat“, Michel Foucaults Philosophie der Macht- und Gewaltstrukturen, der Erbsündenlehre Augustins, Nietzsches Rede vom Tod Gottes und seiner Idee vom Übermenschen und zu anderen philosophischen und theologischen Diskursen. Eindrucksvoll führt er vor Augen, was passiert, wenn Angst zum „existenziellen Grundmotiv“ wird. Dann nämlich kommt es zum Verlust der natürlichen Achtung vor dem Anderen. Und dann muss „Mitgefühl [...] konsequent verdrängt werden.“ (S. 32) Wo der Andere aber als Bedrohung wahrgenommen wird, erscheint er nicht mehr als „Leben“ – und kann ausgegrenzt, verdrängt, kleingemacht, verletzt oder ermordet werden.

Für Reuter spiegeln die Figuren der Serie eine fortgeschrittene Zerrüttung unserer Gesellschaft, die sich in zunehmendem Egoismus und Misstrauen zeigt und auf die primitive Logik des „Wir“ und „die Anderen“ baut. Auf übergeordneter Ebene ist das die Welt der zunehmenden Nationalisierung, der rassistischen Abschottung und des rechten Populismus. Reuter gibt immer wieder Hinweise auf die beklemmende Realitätsnähe der Serie. Er spricht von einer „verheerenden Diagnose“, die als Warnung dienen sollte, die Errungenschaften der modernen Zivilisation zu schützen. Sozial ausgerichtete Politik und humanitäre Einstellung bedingen sich gegenseitig und können nicht ohne einander bestehen.

Eine ausgesprochen lesenswerte Darlegung!

Prof. Dr. Joachim Kunstmann

Pädagogische Hochschule Weingarten

Fachsprecher Evangelische Theologie

kunstmann@ph-weingarten.de



Christian Grethlein

Kirchentheorie – Kommunikation des Evangeliums im Kontext

24,95 €, 322 Seiten, Berlin 2018

De Gruyter

ISBN 978-3-11-056347-4

Unter dem Label „Kirchentheorie“ hat der Münsteraner Professor Dr. Christian Grethlein seine jahrelangen Forschungen zum Thema „Kommunikation des Evangeliums“ gebündelt und zugespitzt. Er verbindet in seinem neuen Buch biblische Perspektiven mit historischen Analysen und Problemstellungen, um dann – aufbauend auf der Auswertung vieler empirischer Daten – zu einer aktuellen Bestandsaufnahme zu kommen.

Bereits Grethleins Analyse des neutestamentlichen Befundes birgt entscheidende Hinweise für all diejenigen, die heute Kirche für morgen mitgestalten wollen. Anknüpfend an den neutestamentlichen Begriff der *ekklesia* stellt er heraus, dass die kleinen neutestamentlichen Gemeinden sehr zurückhaltend darin waren, ihre Gemeinschaften mit eindeutigen Selbstbezeichnungen zu versehen. Im Neuen Testament bleibt der Begriff der *ekklesia* mehrdeutig, insofern darunter sowohl die Hausgemeinde, als auch die Ortsgemeinde und auch Gemeinden in größeren, durchaus weltweiten Zusammenhängen zu verstehen sind. Das, worum es den ersten Christen gegangen ist, lässt sich daher besser mit dem griechischen Verb „euangelizesthai“ – abgeleitet vom Substantiv „Evangelium“, fassen. Dieses Verb begegnet im Neuen Testament meist weder im Aktiven, noch im Passiven, sondern im Medium (eine Verbform, die es im Deutschen nicht gibt und die für einen Modus zwischen Aktiv und Passiv steht). Für Grethlein ist dies ein Beleg dafür, dass es sich bei der Verbreitung des Evangeliums um einen lebendigen Kommunikationsprozess gehandelt hat und nicht um eine Einbahnstraße der Kommunikation, in der die aktiven Sender (z.B. die Jünger oder Jesus) eine weitgehend feststehende Lehre an eine größtenteils passive Menge weitergereicht hätten.

Grethlein beschreibt diesen Kommunikationsprozess angelehnt an die Evangelien dann noch genauer als:

- a) Lehren und Lernen
- b) gemeinschaftliches Feiern
- c) Helfen zum Leben.

Alle drei Kommunikationsmodi waren für die Ausbreitung des Evangeliums zentral, und weil es sich dabei um vitale Kommunikationsprozesse handelte – wie etwa die Mahle zu unterschiedlichen Anlässen oder die Gleichnisse, in denen Jesus vielerorts sprach – entwickelten sich die drei Modi je nach Kontext sehr vielfältig und variabel.

Dem Autor zufolge sind die Grundaufgaben von Kirche bis heute mit diesen drei Kommunikationsmodi zu beschreiben und sollten auch gleichgewichtig beieinander gehalten werden. Eine Kirche, die zum Beispiel den Kultus überbetont, verliert unter Umständen die Dimension der Lebenshilfe aus dem Blick oder umgekehrt.

Der zweite Teil des Buches beschreibt die Entwicklung der (westlichen) Kirche vom ersten Jahrhundert nach Christus bis zum Jahr 2000, wobei Grethlein insbesondere die Entwicklung der Tauf- und Mahlpraxis sowie die Entwicklung der kirchlichen Ämter und Strukturen untersucht. Hier wird deutlich, wie unterschiedlich Kirche sich im Laufe der Zeit und in den jeweiligen

Kontexten aufstellen konnte. So etwa wurde die gottesdienstliche Feier erst im Laufe des ersten Jahrtausends mehr und mehr zu einer „Klerusliturgie“ (S. 80) und kirchliches Lehren und Lernen rückte erst in der Reformationszeit wieder verstärkt in den Fokus.

Der dritte Teil des Buches unternimmt eine gründliche Analyse der gegenwärtigen kirchlichen Situation in Deutschland unter dem Titel „Kirchenmitgliedschaft als Option“. Der Autor wertet hierfür statistisches Material zu Kirchengliedern, zu Gottesdienstbesuchen, zur Abendmahls- und Taufpraxis und zur Pluralisierung der Religionen aus. Unter anderem kommt er dabei zu dem Schluss, dass der Biografie-Bezug gleichsam das Nadelöhr zu sein scheint, „durch das heute kirchliche Partizipation vermittelt wird“ (S. 150) und dass frühere Selbstverständlichkeiten, wie die Teilnahme der Familien am Abendmahl, weitgehend schon weggebrochen sind. Untersucht werden von Grethlein auch die kirchlichen Reformprogramme der letzten 60 Jahre, beginnend mit Ernst Lange und seiner Ladenkirche in den 60er Jahren bis hin zum Reformprogramm „Kirche der Freiheit“ der EKD 2006. Diesbezüglich belegt er eine große Schwäche vieler Kirchenprogramme: Die Landeskirchen in Deutschland sind staatsanalog organisiert, auf eine flächendeckende Versorgung ausgerichtet. Ihr Ausgangspunkt ist ein unklares Kirchenbild beziehungsweise eines, das unbehelligt das Konstrukt der „Volkskirche“ fortschreibt. Doch dieses Konstrukt verliert an immer mehr Stellen seine Plausibilität (Kirchensteuereinzug durch den Staat, kaum in Anspruch genommene Presbyteriumswahlen, Verbeamtung der Pfarrer/innen etc.). Kirchliche Reformprogramme, die dieses Konstrukt mit weniger Geld aber um jeden Preis zu erhalten versuchen, sind laut Grethlein zum Scheitern verurteilt. Im vierten und letzten Teil des Buches stellt der Autor gegenwärtige kirchliche Herausforderungen noch einmal gebündelt dar: die Entwicklung der Medien, die Digitalisierung, die ausgreifende Individualisierung und Erlebnisgesellschaft etc. Er differenziert dabei zwischen der Entwicklung der Organisation Kirche und der Entwicklung der Kommunikation des Evangeliums. Grethlein sieht viele Chancen, wie man das Evangelium auch im 21. Jahrhundert weiter kommunizieren kann und beschreibt die Aufgabe von Kirche als „Assistenzsystem“ zur Förderung der Kommunikation des Evangeliums in den drei Modi. Dabei kommt den Getauften und ihrem allgemeinen Priestertum eine Schlüsselfunktion zu.

Die Kirchentheorie von Christian Grethlein entfaltet ihre Stärke in der Analyse der gegenwärtigen Situation und im Erkennen der Veränderungsbedarfe. Wer konkrete Vorschläge für eine Kirche der Zukunft oder strategische Impulse erwartet, wird von dem Buch enttäuscht sein. Aber für kirchliche Bereiche, wie die Evangelische Erwachsenenbildung, sind bereits die drei grundlegenden Modi, die Grethlein als Aufgabe von Kirche bezeichnet, höchst relevant, schließlich kommen hier dem Lehren und Lernen, respektive der Bildung, eine Schlüsselfunktion zu. Die bis heute wirkmächtige Confessio Augustana (Artikel 7) aus dem 16. Jahrhundert ist dafür eine gute Kontrastfolie, denn sie sieht Kirche nur dort, wo das Evangelium verkündet und die Sakramente gereicht werden. Grethleins biblisch fundiertes Verständnis von der „Kommunikation des Evangeliums“ hingegen definiert Kirche nicht einseitig über den Kult, sondern bietet schlüssige Argumente, um auch kirchliche Bildungsarbeit zentral zu verankern.

Mehr noch: Mitarbeitende der Evangelischen Erwachsenenbildung wissen, dass in ihren Angeboten nicht nur gelernt, sondern oft auch gefeiert und einander Hilfe zum Leben gewährt wird. Es ist nicht ungewöhnlich, dass in Erwachsenenbildungsangeboten alle drei Modi der Kommunikation des Evangeliums gelebt und erfahren werden. Diese Einsicht muss deutlicher in

die uns bevorstehenden kirchlichen Veränderungsprozesse eingespeist werden – im Gegensatz zum Reformprogramm „Kirche der Freiheit“ aus dem Jahr 2006, wo Bildungsarbeit vor allem dann für Kirche relevant wird, wenn sie direkt auf die Glaubensentwicklung von Menschen abzielt.

Die „Kirchentheorie“ von Christian Grethlein rückt in den Fokus, was uns alle in der Kirche – mehr als bislang – beschäftigen muss: Die gegenwärtigen Veränderungen unserer Gesellschaft schreien nach mutigen kirchlichen Reformen, um das

Evangelium in seiner Fülle lebendiger und adäquater kommunizieren zu können.

Antje Rösener

Vorsitzende der DEAE, Geschäftsführerin des Ev. Erwachsenenbildungswerkes Westfalen und Lippe e.V., antje.roesener@ebwwest.de



Stefan Donath

Protestchöre

Zu einer neuen Ästhetik des Widerstands. Stuttgart 21, Arabischer Frühling und Occupy in theaterwissenschaftlicher Perspektive

34,99 €, 482 S., Bielefeld 2018

transcript Verlag

ISBN 978-3-8376-4405-0

An der interdisziplinären Schnittstelle von Kunst und Politik setzt sich Stefan Donath in der überarbeiteten Fassung seiner Dissertationsschrift mit dem klassischen wie modernen Phänomen der Protestchöre auseinander. Donath analysiert darin den Wandel der Protestchöre über die Zeit hin und argumentiert dabei, dass „die Chor-Form aktuell weniger symbolhaft und repräsentativ eingesetzt wird und dafür das Chorische als Protestverfahren eine ganz eigene Ästhetik des Widerstands erzeugt“ (S. 28). Die Monographie gliedert sich neben der Einleitung und dem Epilog in sieben Kapitel, die er prägnant mit „Protestchor“ (S. 59–124), „Chor“ (S. 125–186), „Protest“ (S. 187–240), „Stuttgart 21“ (S. 241–292), „Stiller Widerstand in Kairo“ (S. 293–326), „Occupy Wall Street“ (S. 327–366) und „Ästhetik des Widerstands“ (S. 367–426) betitelt. Gliederung und Überschriften machen unmittelbar deutlich, worauf es dem Autor ankommt: auf die Auseinandersetzung mit Protestchören der Gegenwart und die Darstellung des Wandels dieser Ausdrucksform widerständiger Praxis bis hin zu einer neuen Ästhetik des Widerstands. Dabei beabsichtigt er „keinen systematischen Vergleich“, sondern zeichnet diesen Wandel anhand von drei prägnanten Beispielen (Stuttgart 21, Arabischer Frühling und Occupy) nach (S. 37). Die ausgewählten Fälle stehen stellvertretend für lokale und globale Proteste in den letzten Jahren, die sich gegen soziale, politische oder ökonomische Ungleichheiten, aber auch für Freiheit und Mitbestimmung in Zeiten der Globalisierung aussprechen.

Donath formuliert für seine Literaturdiskussion die folgende These: „Die Motivation dieser Untersuchung liegt in der Beobachtung begründet, dass zu Beginn des 21. Jahrhunderts ein grundlegender Wandel im Einsatz chorischer Protestformen feststellbar ist. Diese Veränderung wird daran ersichtlich, dass Protestchöre chorische Verfahren heute dazu nutzen, um Prozesse direkten Austauschs in den Mittelpunkt zu stellen. Statt die Chor-Form als Instrument politischer Repräsentation zu instrumentalisieren, um marginalisierte Interessen zu Aner-

kennung zu verhelfen, rücken Protestierende das gegenseitige Wahrnehmen in den Fokus. Chorische Protestverfahren würdigen den Dialog, die Differenz und die Diversität.“ (S. 46)

Mit seiner Untersuchung will der Autor in der Protestforschung bestehende „Defizite“ mit einem „theaterwissenschaftlichen Ansatz [...] aufgreifen und ausgleichen“ (S. 24). Dafür fokussiert er zwar die Theaterwissenschaften, arbeitet aber auch interdisziplinär und greift theoretische Überlegungen aus mehreren Disziplinen auf, die in diesem Kontext von Bedeutung sind (z. B. Politikwissenschaft, Soziologie, Pädagogik, Philosophie). Mit Blick auf die Ästhetik als zentrale Kategorie der Untersuchung nimmt er „explizit die Wahrnehmung, Inkorporation und Inszenierung zeitgenössischer Proteste“ in den Blick, wobei „chorische Praktiken des Vorführens und Verkörperns von Widerstand“ ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken (S. 28).

Der Autor nimmt in seinem Buch nicht speziell Bezug auf die (politische) Erwachsenenbildung oder die Pädagogik im Allgemeinen. Da er sich jedoch interdisziplinär mit dem Phänomen auseinandersetzt und dabei u. a. auf Theorien aus den Bezugswissenschaften der (politischen) Erwachsenenbildung zurückgreift, können seine Aussagen für den Fach- und in didaktisch reduzierter Form auch für den Praxisdiskurs fruchtbar gemacht werden. Eine Anknüpfungsmöglichkeit bietet der Diskurs um Resonanz in Pädagogik und Soziologie (Hartmut Rosa) z. B. mit Blick auf die Resonanz Erfahrungen in Protestchören von Anhängern links- und rechtspopulistischer Bewegungen und Parteien oder mit Blick auf politisches Handeln zwischen konventioneller und unkonventioneller Partizipation. Dazu schreibt Donath: „Protestchöre operieren mit dem Versprechen, Menschen wieder hörbar zu machen und die Beziehungen zwischen Bürger/innen wieder resonant werden zu lassen.“ (S. 437)

Resümierend besticht Donaths Buch mit einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Protestchöre, die reich an Perspektiven und Beispielen ist, sich an manchen Stellen aber etwas in den Details verliert. Dabei ist auf den ersten Blick erkennbar, dass es sich als überarbeitete Fassung einer Dissertationsschrift um ein Fachbuch handelt, das einen speziellen Leserkreis adressiert. Ist die/der Leser/in gewillt, sich auf die umfassende Literaturdiskussion einzulassen, findet sie/er eine gewinnbringende Lektüre vor, die Protestchöre aus interdisziplinärer – und vor allem: aktueller – Perspektive zwischen Kunst und Politik beleuchtet und viele Anregungen zum Weiterdenken gibt.

Dr. Michael Görtler,

Professor für Sozialpädagogik an der FHM Bamberg
michaelgoertler@googlemail.com



Peter Paul Schwarz

Mitöffentlichkeit

Zur deutsch-deutschen Arbeit der Evangelischen Akademie Berlin-Brandenburg

Vandenhoeck & Ruprecht Reihe:

Arbeiten zur Kirchlichen Zeitgeschichte, 69

70 €, 364 Seiten, Göttingen 2018

ISBN 978-3-5255-5791-4

Die Potsdamer Dissertation ist im vorigen Jahr überarbeitet erschienen und zeigt auf, wie in der staatsideologisch gesteuerten Öffentlichkeit der DDR innerhalb des kirchlichen Schutzbereichs einflussreich mitagiert werden konnte. Das Staatssekretariat für Kirchenfragen nahm die vermeintliche Ostberliner „Leitakademie“ (S. 213) fest unter Kontrollblick. Schwarz belegt ihr verfasstes Selbstverständnis, „an der geistigen und räumlichen Nahtstelle zwischen West und Ost [...] ein ‚Gesprächs- und Zeugnisforum‘“ (S. 15) sein zu wollen. Das konnte nach dem Mauerbau durch enge Kontakte zur Westberliner Schwesterakademie mehr oder weniger offen fortgesetzt werden, wie es die Analyse der Akademie „als ‚gesamtdeutscher‘ Ort für Literaturvermittlung“ in Form der *Lesebühne* (S. 85–112) und der „deutsch-deutschen literarischen Tagungen 1955 bis Ende der 1970er Jahre“ (S. 113–225) erschließt. Den anderen programmatischen Schwerpunkt kennzeichnet das Zitat „Wir sind mit Eichmann angeklagt“. Zur ‚Vergangenheitsbewältigung‘ am Beispiel des christlich-jüdischen Dialogs“ (S. 226–266). Der Autor resümiert hier den kirchlichen Schuld-Diskurs, der die Shoa erst nur zögerlich einbezogen hat. Diese Debatte war „sowohl durch die parallelen Ost-West-Strukturen innerhalb der Kirche selbst als auch durch die deutsche Zweistaatlichkeit hochpolitisch, brisant und durch die Diskurse des Kalten Krieges aufgeladen“ (S. 228). Das Bekenntnis historischer Schuld und die politische Aktualisierung kennzeichnen die Israel-Tagungen 1961–1977, die angesichts der DDR-Politik den Charakter einer Gegenöffentlichkeit annahmen (S. 239–256).

Der gewählte Begriff der *Mitöffentlichkeit* für diese beziehungsgeschichtliche Untersuchung deutsch-deutscher Tagungsarbeit folgt David Bathricks nützlicher Unterscheidung drei sich durchwirkender Öffentlichkeitssphären zu DDR-Zeiten: der parteigeleiteten offiziellen Öffentlichkeit, der einströmenden westdeutschen Medienöffentlichkeit und der lebenswichtigen inoffiziellen und halböffentlichen Enklaven, in denen sich Ausdrucksformen des Dialogs der Teil- und Ersatzöffentlichkeit mit gegenöffentlichen Stimmen verbinden. Das beschreibt recht gut die Spezifik der Ostberliner Akademie, die „nicht aus einer ‚Anti-Position‘ heraus“, sondern in „kritischer Solidarität“ einer „Kirche im Sozialismus“ (S. 106f.) ernst genommen sein wollte.

Die Differenzierung macht Schwarz am Format der *Lesebühne* (1961–1981) gut nachvollziehbar. Bei den anspruchsvollen Lesungen und der hohen Resonanz „handelte es sich um De-facto-Legalisierungen von Formen der Hereinnahme [...] deutschsprachiger Texte in das literarische Feld der DDR

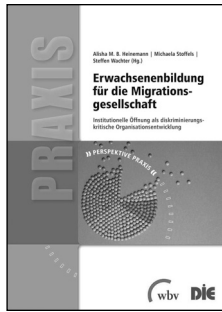
[...]. Schließlich wurde die Lesebühne zwar von der Staatssicherheit intensiv beobachtet, [...] sie wurde aber nicht verboten“ (S. 104f.). Ähnlich werden Autorenlesungen mit Günter Eich (1965), Ilse Aichinger (1966), Hans Magnus Enzensberger (1967), Martin Walser (1968) und Heinrich Böll (1969) untersucht. Mit ihm war allerdings das Ende eingeleitet. „Mehr als 600 Besucher bei der Lesung Heinrich Bölls erzeugten bei den staatlichen Organen Furcht vor weiteren Massenveranstaltungen und einer auf diese Weise unübersehbaren Mitöffentlichkeit der Akademie, mit Ausstrahlung bis in den RIAS“ (S. 209). Der Druck auf die Akademie wurde existenzbedrohlich und zeitigte konzeptionelle Konsequenzen.

Die Tagungspläne griffen nun weltpolitische Themen auf, „so zu Fragen zum gegenwärtigen Rassismus, und auch häufiger zum Thema Afrika“ (S. 216). Das führte „1979 sogar zu einer lobenden Erwähnung im Neuen Deutschland“ (ebd.). Andererseits mochten Staat und Amtskirche es kritisieren, wenn die Themen „zu säkular“ (S. 217) formuliert waren. Dennoch „wurden weiterhin ‚Tabu-Themen‘ aufgegriffen und man hoffte ‚auf einen verbesserlichen Sozialismus‘“ (ebd.). Dieser Zuschreibung muss freilich insofern widersprochen werden, als die ideologisch missliebige Zielvorstellung einer verbesserlichen Gesellschaft (Karl Popper) in Heino Falckes Adaption seit 1972 als subversiv oppositionell galt und in der Berliner Akademie wohl kaum verwandt worden wäre. Schwarz stellt fest: Die linke „Hoffnung verlor allerdings zunehmend ihre Substanz“ (ebd.). Und zählte man in Berlin „vor den Maßnahmen von 1969 noch 100 bis 300 Besucher je Tagung, waren es nun 20 bis 80 Teilnehmer“ (S. 213). Die Staatsorgane gaben den Holzhammer nicht aus der Hand: „Die politische Tätigkeit der Ev. Akademien in der DDR entspricht dem Antikommunismus des westdeutschen Imperialismus“ (ebd.). Schwarz' Darstellung berücksichtigt freilich kaum die recht unterschiedliche Ausrichtung im Akademiespektrum, die Entscheidungsvarianten und lokale Milieunterschiede erkennbar werden ließe. Hans-Jochen Tschiche, der kompromisslos oppositionelle Leiter der Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalts, pflegte seinerzeit die spannungsreichen Tendenzen auf seine Weise plakativ zuzuspitzen: Die sächsische Akademie Meißen sei fromm und die Berliner staatsangepasst.

Peter Paul Schwarz hat den eigenständigen Impuls der Berliner Akademie zur deutsch-deutschen Vergangenheitsbewältigung überzeugend als „Bewusstsein der Unabschließbarkeit von Schuld“ herausgearbeitet und resümiert im letzten Satz: „Innerhalb dieses hochpolitischen und herrschaftslegitimierenden Bereichs wurde die Akademie für die staatliche Geschichtspolitik in der DDR-Diktatur eine große Herausforderung“ (S. 275). Seine sorgfältige Untersuchung vermittelt tiefe Einblicke in die doch nicht ganz so geschlossene DDR-Gesellschaft. Sie ist sehr material- und quellenreich gegründet. Kenner und Akademieliebhaber entdecken konkrete Belege erfahrener geistiger Kultur unter diktaturstaatlichen Zwängen; Außenstehende finden systematische historische und politologische Einordnungen in den übersichtlichen Kapitelüberschriften, die weder kontinuierliches Lesen noch Stöbern langweilig werden lassen.

Pfr. i.R. Dr. Aribert Rothe

www.rothe-bildung-und-beratung.de



Alisha M. B. Heinemann, Michaela Stoffels, Steffen Wachter (Hrsg.)

Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft.

Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung

34,90 €, 151 Seiten, Bielefeld 2018
wbv, Reihe: Perspektive Praxis
ISBN 978-3-7639-1209-4

Hinter dem vorliegenden Band aus der Reihe „Perspektive Praxis“ des Deutschen Institutes für Erwachsenenbildung (DIE) steht ein 8-köpfiges Autor/innenkollektiv aus dem Volkshochschulbereich und Dr. Alisha Heinemann von der Universität Wien. Das verbindende Anliegen der Autorinnen und Autoren ist es, den Ansatz der „Interkulturellen Öffnung“ zu einem Konzept umfassender „Institutioneller Öffnung“ weiterzuentwickeln und in diesem Zuge auch zuzuspitzen, um Diskriminierungen entschiedener abzubauen.

Angesichts anhaltender Migrationsbewegungen betonen die Autorinnen und Autoren die Notwendigkeit, Weiterbildung bewusster gesellschaftspolitisch zu verorten. Sie fordern, dass die Einrichtungen ihre Organisation und Praxis vor dem Hintergrund rassismuskritischer Migrationspädagogik klarer reflektieren und entschiedener entwickeln sollen. Es genüge nicht mehr, erfolgreich Sprach- und Integrationskurse anzubieten und sich ansonsten darum zu bemühen, Zugangsbarrieren abzubauen. Ein zentraler Kritikpunkt ist, dass man sich mit dem Ansatz der „Interkulturellen Öffnung“ zu sehr auf (vermeintliche) Unterschiede zwischen Kulturen fixiert und darüber andere Trenn- und Konfliktlinien, wie zum Beispiel geschlechtsspezifische Benachteiligungen oder sozioökonomische Differenzen, unterschätzt. Dieser Ansatz laufe zudem Gefahr, scheinbar vorhandene kulturelle Differenzen zu bestätigen, indem bestimmten Gruppierungen homogene Eigenschaften zugeschrieben werden, kulturalisiert werden.

Aufbauend auf Erkenntnissen der kritischen Migrationspädagogik (Mecheril, Messerschmidt, Terkessidis u.a.) geht die Publikation im Weiteren auf unterschiedliche Organisations-ebenen von Weiterbildungseinrichtungen ein.

Dazu gehören:

- Leitbildentwicklung/Abschaffung von Zielgruppenzuständigkeiten
- Personal- und Diversity-Management
- Teilhabeorientierte Lernräume und -formate
- Öffentlichkeitsarbeit: vom Integrationsparadigma zur Anerkennungspolitik
- Vernetzung der Weiterbildungseinrichtung in der Migrationsgesellschaft

Jeder dieser Aspekte wird kurz theoretisch entfaltet, um dann Handlungsperspektiven aufzuzeigen. Beispiele, Tipps und Reflexionsfragen helfen dabei, die eigene Praxis in den Blick zu nehmen und das Konzept passgenau auf die eigene Einrichtung hin zu konkretisieren.

Die Aspekte lassen unschwer erkennen, dass sich die inhaltlichen Fokussierungen des neuen Ansatzes einer „Institutionellen Öffnung“ nicht wesentlich von dem unterscheiden, was in vielen Konzepten „Interkultureller Öffnung“ bereits angelegt ist beziehungsweise in Organisationsentwicklungsprozessen abzuschreiten ist. Nichtsdestotrotz, das Anliegen, in diesen Öffnungs- und Anpassungsprozessen konsequent von „Institutioneller Öffnung“ der Weiterbildung zu sprechen, ist unterstützenswert. In der Tat, eine selbstkritische Auseinandersetzung mit jenen Organisationsmerkmalen, die Rassismus und Diskriminierung tendenziell eher fördern als abbauen, steckt vielerorts noch in Kinderschuhen.

An einigen Stellen bleiben in der gebotenen Kürze des Buches natürlich Fragen offen: Es wäre zum Beispiel interessant gewesen, hätten die Autorinnen und Autoren intensiver dargestellt, warum viele Einrichtungen kaum über das Angebot von Sprach- und Integrationskursen hinauskommen. In größerem Maße gelingt es weder, Migranten in andere Teile des Programms zu vermitteln, noch „inklusive Veranstaltungen“ zu etablieren.

Als Grund dafür wird im Buch dann die Versäulung des Angebotes genannt: Crossover-Angebote kommen nicht zustande, weil Angebote für Migranten in der Zuständigkeit eines Mitarbeitenden liegen, während Themen der politischen Bildung oder auch inklusive Angebote in anderen Fachbereichen angesiedelt sind. Diese Erklärung aber greift zu kurz. In vielen Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung ist keine ausgeprägte Versäulung anzutreffen und dennoch bleiben auch dort grundlegende institutionelle Öffnungsprozesse auf der Strecke. Hier sind also weitergehende Analysen notwendig, insbesondere auch Analysen von Stolpersteinen und Hürden und davon ausgehend Empfehlungen zu ihrer Überwindung.

Für evangelische Erwachsenenbildungseinrichtungen stellt insbesondere der Aspekt des Personal- und Diversitymanagements eine große Hürde dar. Die arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen sind nur zum Teil und auch erst kürzlich zugunsten einer größeren Öffnung verändert worden. Es ist vor allem deswegen noch ein langer und steiniger Weg, bis Diversity breitflächig praktiziert werden kann.

Andere Bedingungen, wie die im Buch geforderten offenen Dialogformate und Lernorte, können in der konfessionellen Weiterbildung unter Umständen sogar einfacher eingelöst werden. In vielen Gemeindehäusern gibt es Formate wie „Café International“, Spielgruppen für Eltern und Kinder oder Kleiderkammern. Hier liegt es nahe, Brücken hin zu unkonventionellen, partizipativen Lernformen zu schlagen.

Eine „institutionelle Öffnung“ gelingt nicht in zwei, drei Jahren. Sie muss von der Einrichtungsleitung langfristig angelegt sein, als ein Prozess, der Unsicherheiten auf allen Ebenen auslöst. Es gilt, Netzwerke für neue Milieus zu entwickeln und nicht zuletzt die Kooperationsbeziehungen zu Migrantenorganisationen zu festigen.

Das vorliegende Buch ist ein guter Leitfaden, solche Prozesse mit Nachdruck auf die Agenda zu setzen, um Weiterbildung möglichst inklusiv zu leben.

Antje Rösener

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

» Veranstaltungstipps

Termin/ Veranstaltungsort	Veranstaltung	Kontakt & Information
Online	Protestanten ohne Protest – Die pfälzische Landeskirche und ihre Gemeinden im Nationalsozialismus Eine Online- und Wanderausstellung der Evangelischen Kirche der Pfalz (Protestantische Landeskirche)	
	Die Ausstellung stellt die NS-Zeit in der pfälzischen Landeskirche mit Fokus auf die Kirchengemeinden dar und ist auch als Wanderausstellung zu buchen. Die Ausstellung entstand im Nachgang zu dem Standardwerk: Protestanten ohne Protest. Die evangelische Kirche der Pfalz im Nationalsozialismus. Herausgegeben von Christoph Picker, Gabriele Stüber, Klaus Bümlein und Frank-Matthias Hofmann unter Mitarbeit von Christine Lauer und Martin Schuck. Bd. 1: Sachbeiträge. Bd. 2: Kurzbiographien und Anhang. Speyer/Leipzig 2016.	Evangelische Kirche der Pfalz http://www.evpfalz.de/gemeinden_t3v76/index.php?id=5535
04.02.2019 Dortmund	Quo vadis Kirche? Studienkonferenz für Engagierte im Haupt- und Ehrenamt	
	Kirche verändert sich. Menschen gestalten ihr religiöses und spirituelles Leben anders, als noch vor 20 Jahren. Sie verlassen z.B. die Kirche und fühlen sich trotzdem tief gläubig und manchmal sogar als Christ*in. Eindeutige Zuordnungen verschwimmen. Mitarbeitende in der Kirche reagieren auf diese Situation des Umbruchs mit neuen Angeboten, aber oft auch mit Fragen und Ratlosigkeit. Auf dieser Studienkonferenz sollen Gründe und Kontexte der gegenwärtigen Umbrüche dargestellt werden. Welche Prozesse, Schritte, Maßnahmen brauchen wir, um Kirche weitsichtig zu verändern, damit wir unsere zentralen Aufgabe auch 2030 noch wahrnehmen können?	Evangelische Akademie Villigst Ulrike Pietsch Tel.: 02304/755-325
16.02.2019 Berlin	Kirche als Lerngemeinschaft	
	1969 gründete sich der Bund der Evangelischen Kirche in der DDR. Die in ihm versammelten Kirchen wollten Zeugnis-, Dienst- und Lerngemeinschaft sein. Gemeinsam organisierten sie christliches Leben in einer feindlichen Umwelt, engagierten sich in politischen Fragen und eröffneten Freiräume. Die Kirchengemeinden stellten ihre Infrastruktur für außerkirchliches Engagement zur Verfügung, mussten sich mit sinkender Nachfrage und einer neuen Teilnahmestruktur auseinandersetzen und integrierten brennende gesellschaftliche Themen in ihr Bekenntnis. Wir schauen auf damals entwickelte Denk- und Arbeitsformen und fragen danach, was davon heute hilfreich für die Entwicklung der Kirche von morgen ist.	Evangelische Akademie zu Berlin www.ea-berlin.de/
22.02.2019 Kassel	Armut als Herausforderung in Kitas und Familienbildung	
	Die Bildungschancen von Kindern sind in Deutschland nach wie vor von der sozialen Herkunft bestimmt. Bildungs- und Betreuungseinrichtungen sollten nicht nur auf die Sorgen armer Familien achten, sie können auch maßgeblich dazu beitragen, deren soziale und kulturelle Situation zu verbessern und den Kindern mehr Bildungschancen zu ermöglichen. Daher diskutieren Verantwortliche und Mitarbeitende aus Kitas, Familienzentren und Familienbildung, aus der Schulsozialarbeit und der Kinder- und Jugendhilfe auf unserer Tagung, wie armutssensibles Handeln in den jeweiligen Einrichtungen gelingen kann.	Elternchance II / DEAE info@deae.de

21.-22.02.2019 Wuppertal	Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft: Jenseits des Nationalen? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven.	
	Die Jahrestagung nimmt das gegenwärtig besonders ausgeprägte Spannungsverhältnis zwischen der Entgrenzung des Nationalen und Tendenzen der Re-Nationalisierung zum Anlass für eine gemeinsame Auseinandersetzung. Welche Bedeutung kam dem Horizont des Nationalen in der erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft in der Vergangenheit zu und wie wird er gegenwärtig verhandelt? Wie können Bildung und Erziehung jenseits des Nationalen gedacht werden?	Bergische Universität Wuppertal https://www.dgfe.de/fileadmin/Ordner Redakteure/Sektionen/Sek03_SIIVE/2019_CfP_Jahrestagung_SIIVE.pdf
21.-24.02.2019 Kassel	Tagung: Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?	
	Die Tagung will Verbindungen herstellen zwischen der „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“, dem „Globalem Lernen“ und der „Kritischen Politischen Bildung“, zwischen Schule und außerschulischem Lernen, zwischen individuellem Handeln und gesellschaftlichen Strukturen sowie zwischen Theorie und Praxis.	Universität Kassel http://www.bildung-macht-zukunft.de/startseite/
23.-24.02.2019 Hofgeismar	Demokratie? Ist ihre Zeit abgelaufen?	
	Gegenwärtig lassen tiefgreifende Veränderungen den Eindruck entstehen, die Demokratie befinde sich in einer Krise. Politische Bewegungen sind entstanden, die mit Berufung auf „das Volk“ Politik und Medien fundamental kritisieren und die Funktionsfähigkeit der Demokratie in Zweifel ziehen. Vor diesem Hintergrund gehen wir auf dieser Tagung der drängenden Frage nach, welche Zukunft die Demokratie insbesondere in der westlichen Welt hat.	Evangelische Akademie Hofgeismar http://www.akademie-hofgeismar.de
01.-03.03.2019 Tutzing	Digitalcourage	
	Die Digitalisierung hat massiven Einfluss auf fast jeden Lebensbereich, doch die Zivilgesellschaft tut sich schwer mit Netzthemen. Wie lässt sich die digitale Transformation erfolgreich und fair gestalten, ohne dass Teilhabe und Grundrechte auf der Strecke bleiben?	Evangelische Akademie Tutzing https://www.ev-akademie-tutzing.de/veranstaltung/digitalcourage/
07.-09.03.2019 Leipzig	14. Bundeskongress Politische Bildung: Was uns bewegt! Emotionen in Politik und Gesellschaft	
	Der Kongress will zeigen, wie Emotionen politisches Engagement leiten, soziale Zugehörigkeiten regeln und Ausdruck einer Verunsicherung durch gesellschaftliche Transformationen sein können. Thematisiert werden aktuelle Befunde zur Rolle von Emotionen in der politischen Auseinandersetzung, in den sozialen Medien, in Wirtschaft, Kunst, Bildung und Technologie.	Bundeszentrale für politische Bildung www.bpb.de/bundeskongress
11.-13.03.2019 Siegen	20. Hochschultage Berufliche Bildung: „DIGITALE WELT – Bildung und Arbeit in Transformationsgesellschaften“	
	Die Veranstaltung zur Berufsbildungsforschung bringt Wissenschaft, Berufsbildungsinstitutionen und Unternehmen zusammen. Der Themenschwerpunkt wird in Fachtagungen, experimentellen Werkstätten und Workshops rund um das Thema Digitalisierung in der beruflichen Bildung umgesetzt.	Universität Siegen https://www.uni-siegen.de/start/news/oeffentlichkeit/794527.html
12.-13.03.2019 Berlin	BMBF-Bildungsforschungstagung 2019: Bildungswelten der Zukunft	
	Die Tagung richtet sich an alle, die in Wissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis arbeiten. Es geht um alle Bildungsetappen auf unserem Lebensweg: von der frühen Bildung bis zur beruflichen Bildung und zur Weiterbildung. Wie und wo lernen wir am besten? Wie schaffen wir es, dass möglichst viele Menschen ihre Bildungschancen wirklich nutzen? Wie können wir die Bildungsbeteiligung weiter erhöhen und die Qualität im Bildungswesen weiter steigern?	Bundesministerium für Bildung und Forschung http://www.bildungsforschungstagung.de/

14.-15.03.2019 Münster	Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung? Aktuelle Befunde, Diskurse und Praxisfelder	
	Kulturelle Bildung hat in den letzten Jahren bundesweit zunehmend an Bedeutung gewonnen. Vor diesem Hintergrund geht es im Rahmen der Tagung darum, Forschungsergebnisse zu präsentieren, eine kritische Zwischenbilanz zu ziehen und neue Forschungsfelder zu diskutieren. Andererseits gilt es zu fragen, inwiefern Forschungsergebnisse tatsächlich in der Praxis, das heißt in der Vermittlung Kultureller Bildung, von Relevanz sind.	Westfälische Wilhelms-Universität Münster https://www.rat-kulturelle-bildung.de/
14.-15.03.2019 Münster	Studientagung „Kirche im Web“	
	„Kirche als Marke“ ist das Schwerpunktthema der Tagung „Kirche im Web“. Auch 2019 laden wir wieder alle, die sich mit kirchlicher Online-Kommunikation und Digital-Trends beschäftigen zu KIW19 ein. Nach Warming Up und einem Vortrag zum Schwerpunktthema „Kirche als Marke“ steht am Nachmittag des ersten Tages wieder das KIWcamp – das Barcamp innerhalb von Kirche – im Web – im Mittelpunkt. Wir erwarten auch dieses Mal spannende Vorträge, Kurzreferate, Präsentationen und Diskussionen zu unterschiedlichsten aktuellen Online- und Digital-Themen von Teilnehmern für Teilnehmer.	Akademie Franz Hitze Haus Münster https://www.franz-hitze-haus.de/info/19-211/
15.-17.03.2019 Zingst	Ich brauche dich	
	Die Familie sorgt für die ersten Bindungs- und Beziehungserfahrungen im Leben. Deren Gestaltung hat Auswirkungen: Bindungslosigkeit, aber auch Gewalterfahrungen werden mit späteren extremistischen politischen Einstellungen in Verbindung gebracht. Wie können familiäre Beziehungen Kinder und Jugendliche zu politisch selbstbewussten Persönlichkeiten auf Grundlage demokratischer Kompetenzen werden lassen? Mit humorvollen, kreativen und erlebnispädagogischen Methoden werden wir familiäre Beziehungen stärken.	Evangelische Akademie der Nordkirche https://akademie-nordkirche.de/veranstaltungen/aktuelles/594
18.-20.03.2019 Köln	Sektionstagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft: Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung	
	Mit ihrer Tagung 2019 strebt die Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ eine Analyse gesellschaftlicher Wirklichkeit und insbesondere von Erziehungswirklichkeit an, welche die Verquickung zu Verunsicherung und Angst fokussiert. Mit dem Tagungsthema fragt die Sektion auch danach, wie das erziehungswissenschaftlich vernachlässigte Thema der „Angst“ stärker in den Fokus der Disziplin gerückt werden kann.	https://www.dgfe.de
19.03.2019 Villigst	Streitpunkt Familie – Von Politik, Geschlechterrollen und Zusammenleben	
	Die 2014 erschienene Hauptvorlage „Familien heute“ der Evangelischen Kirche von Westfalen und die EKD-Denkschrift „Zwischen Autonomie und Angewiesenheit“ haben neue Positionen im Blick auf Familienformen markiert. In den letzten Jahren hat sich die Diskussion verändert. Rechtspopulistische Parteien versuchen mit ihren Familienbildern Stimmen zu gewinnen und Stimmung zu machen. Die Einführung der „Ehe für Alle“ zog Auseinandersetzungen nach sich, die nicht zuletzt auch in kirchlichen Kreisen für anhaltende Kontroversen sorgen. Wir möchten mit interessierten Menschen aus Kirche und Gesellschaft über Familienbilder und Geschlechterrollen ins Gespräch kommen.	Männerarbeit der EKvW http://www.kircheundgesellschaft.de/veranstaltungen
21.-22.03.2019 Paderborn	DGfE-Frühjahrstagung der Sektion Medienpädagogik: Orientierungen in der digitalen Welt	
	Welche Rolle spielt die Medienpädagogik in interdisziplinären Kontexten von Mediatisierung und Digitalisierung? Welche Rolle nimmt die Medienpädagogik bei der Gestaltung von zukünftigen Entwicklungen ein? Welchen Beitrag kann die Medienpädagogik in innovativen Feldern, wie z. B. VR/AR oder KI leisten? Welche Orientierungsleistungen in Erziehung und Bildung können von der Medienpädagogik erwartet werden?	Sektion Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) https://kw.uni-paderborn.de/mp2019/

25.-27.03.2019 Frankfurt	18. Workshop Ethik	
	Auf dem 18. Workshop Ethik wollen wir uns mit verschiedenen Perspektiven auf das Phänomen menschlichen Handelns beschäftigen und ausloten, in welchem Wechselspiel diese mit Fragen der angewandten Ethik stehen. Von aktuellem Interesse im Rahmen der angewandten Ethik sind diese Fragen z.B. im Themenfeld der nachhaltigen Entwicklung, der Wirtschafts- und Unternehmensethik, der Digitalisierung und natürlich im Bereich der Medizin- und Bioethik.	Evangelische Akademie Frankfurt https://www.evangelische-akademie.de
04.-07.04.2019 Berlin	Welche Wahrheit hätten Sie denn gern? Vertrauen im postfaktischen Zeitalter	
	Wahrheit ist mehr als Wissen, mehr als Tatsachen und Abwesenheit von Lüge. Wenn offensichtlich falsche Behauptungen als wahr verbreitet und auch geglaubt werden, wem können wir vertrauen und wo finden wir Orientierung? In der Bibel lesen wir, dass Jesus Christus die Wahrheit ist, aber auch in der Bibel ist vieles nicht historisch belegbar. Gibt es in den Religionen also auch alternative Fakten? Sucht sich jede*r aus, was sich wahr anfühlt, wem oder was man glauben will? Wir suchen nach der Wahrheit hinter den Worten und nach den Zusammenhängen zwischen Erfahrung, Wirklichkeit, Wissen und Glaubwürdigkeit: Was ist Wahrheit?	Evangelische Akademie zu Berlin http://www.eaberlin.de
15.-17.04.2019 Köln	Tagung Don't Worry, Be happy! Affekt und Emotionen im Kontext neoliberaler Subjektivierungsprozesse	
	Der Beschäftigung mit Gefühlen, Emotionen und Affekten widerfährt eine erhöhte Aufmerksamkeit. Sie werden zur Beschreibung soziopolitischer Verhältnisse oder im Zusammenhang mit Populärkultur, Werbung und Konsum thematisiert. In Anbetracht dessen, dass die von Subjekten erlebten Gefühle kulturell und historisch variabel sind, stellen sich vielfältige Fragen: Wie leiten Emotionen und Affekte das Handeln spätmoderne Subjekte an und wie weisen sie Identität(en) und Positionen in sozialen Räumen zu? Welche Schlüsse lassen sich auf soziale Normen und deren Internalisierung ziehen?	Hans-Böckler-Stiftung, Universität zu Köln https://www.boeckler.de/veranstaltung_117289.htm
23.-26.04.2019 Berlin	Das bin ich?! – Abenteuer Identität Pädagogische Studientagung für Haupt- und Ehrenamtliche	
	Identität entsteht im Zusammenspiel vieler Einflüsse. Können Menschen aus anderen Kulturkreisen oder mit anderen Lebensmodellen unsere Identität beeinflussen oder sogar gefährden? Wir wollen darüber nachdenken, was uns bewegt und möglicherweise verunsichert im Hinblick auf gesellschaftliche Entwicklungen, den christlichen Glauben und unsere Lebenserfahrungen; ob und wie uns das in der Entwicklung unserer Identität beeinflusst – als Mensch, als Christ*in und Europäer*in.	Evangelische Akademie zu Berlin in Kooperation mit der Gesellschaft für Evangelische Erziehung und Bildung e. V. http://www.eaberlin.de/
25.-26.04.2018 Innsbruck	Medien – Wissen – Bildung: Augmentierte und virtuelle Wirklichkeiten	
	Inwiefern lassen sich Lernpotenziale und Bildungswerte in den Netzen virtueller Infrastrukturen und in den Repertoires medienkultureller Praktiken ausmachen? Welche Akzentverschiebungen im Spannungsfeld der Erfahrung medialisierter Wirklichkeiten und medialer Wirklichkeiten der Erfahrung zeichnen sich ab? Und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Beschreibung, Analyse und Gestaltung von Bildungs-, Lern- und Wissensprozessen?	Leopold-Franzens-Universität Innsbruck https://www.uibk.ac.at/medien/mwb2019/

26.-28.04.2019 Hofgeismar	Rechtspopulismus – Ursachen, Dimensionen und Auswege	
	Der Rechtspopulismus ist zu Gefahr geworden, die sowohl den bestehenden demokratischen Wertekanon als auch die demokratischen Institutionen in Europa und den USA zu unterminieren droht. Deshalb fragen wir auf dieser Tagung nach den Ursachen und Dimensionen dieses Phänomens und vor allem nach sozial integrierenden und demokratisch legitimierten Strategien gegen rechtspopulistische Gefährdungen. Eine besondere Rolle spielen hierbei sozialpsychologische Überlegungen im Anschluss an die analytische Sozialpsychologie Erich Fromms.	Evangelische Akademie Hofgeismar http://www.akademie-hofgeismar.de
01.-04.05.2019 Berlin	Europäische Bibeldialoge – Streitkultur – Listen and get loud	
	„Wer schreit, hat Unrecht.“ Wenn aber Hass und Wut die leisen Stimmen übertönen, müssen wir dann nicht laut werden? Es muss einen Weg geben zwischen Hass und Harmoniesucht. Wir wollen überlegen, warum wir manchmal schweigen, wo wir laut werden sollten, wie wir der Wut – auch unserer eigenen – sachlich und bestimmt begegnen können, und eintreten für unseren Glauben und für ein Europa, in dem wir leben wollen.	Evangelische Akademie zu Berlin http://www.eaberlin.de/seminars/data/2019/ebd/streitkultur/
03.-04.05.2019 Berlin	Die Kirche bleibt im Dorf Kleine Gemeinden und Dritte Orte in der EKBO	
	Wir diskutieren die Folgen von Mitgliederverlusten für die Organisation des kirchlichen Lebens vor Ort. Zum einen geht es um die Frage der Möglichkeit des Ausbaus von Orten mit besonderer spiritueller Ausstrahlung und Anziehung jenseits parochialer Ordnungen. Zum anderen geht es um kirchengemeindliche Strukturen, in die die kirchliche Gemeinschaft eingebettet sein muss, um sowohl ehrenamtliches Engagement vor Ort zu ermöglichen als auch einen angemessenen Rahmen für die Arbeit der beruflich Mitarbeitenden zu schaffen. Diese Aufgaben werden besonders brisant, wenn es um die Zukunft kleiner Kirchengemeinden geht. Es steht zur Debatte, dass der Status einer Körperschaft öffentlichen Rechts nur noch ab einer Mindestzahl von Gemeindegliedern beibehalten werden kann.	Evangelische Akademie zu Berlin http://www.eaberlin.de/seminars/data/2019/rel/die-kirche-bleibt-im-dorf/
06.-07.05.2019 Eisenach	Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft	
	Politische Bildung ist für das Zusammenleben in einer vielfältigen, demokratischen Gesellschaft zentral. Sie vermittelt die institutionellen und rechtlichen Hintergründe, trainiert die notwendigen Kompetenzen für politische Teilhabe und bearbeitet relevante Fragen und Themen. In der Migrationsgesellschaft steht sie vor vielfältigen Herausforderungen wie Sprachbarrieren oder unterschiedliche kulturelle Prägungen und Politikverständnisse. Bei der Open-Space-Konferenz können alle Ideen vorstellen, Erfahrungen weitergeben, Themen zur Diskussion stellen und potentielle Kooperationspartner kennen lernen.	Evangelische Akademie Thüringen http://www.ev-akademie-thueringen.de/
10.05.2019 – 25.04.2021 Fernstudium	Lebensbegleitend Lernen – Fernstudium Erwachsenenbildung 2019–2021	
	Das Fernstudium qualifiziert für Tätigkeiten in Erwachsenengruppen. In fünf Blockseminaren wird das Spezifische des Lernens im Erwachsenenalter vermittelt und erlebbar gemacht. Mittels sozialer Lernphasen, Exkursionen und durch das eigene Leitungstraining gewinnen die Teilnehmenden Sicherheit für ihr künftiges Leitungshandeln. Das Fernstudium ist von der staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht zertifiziert. Zielgruppe: Gemeindepädagoginnen/-pädagogen, Pfarrerinnen/Pfarrer und mit der Leitung von Gruppen, Teams oder Initiativen mit Erwachsenen befasste Personen	Evangelische Erwachsenenbildung Sachsen www.eeb-sachsen.de Kurskosten: 1.200,- Euro

» Impressum

forum erwachsenenbildung

Die evangelische Zeitschrift für Bildung und Lebenslauf

52. Jahrgang, Heft 1/2019

ISSN 1433-769X

Herausgegeben von der

Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für
Erwachsenenbildung (DEAE) e.V.

Schreiberstraße 12, 48149 Münster

Tel.: 0251 98101-43

E-Mail: info@deae.de

www.deae.de

und 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

Redaktionsbeirat:

Dr. Marion Fleige, Dr. Steffen Kleint, Prof. Dr. Ulrich
Klemm, Prof. Dr. Hans Jürgen Luibl, Dr. Andreas Mayert,
Dr. Jutta Petri, Prof. Dr. Freimut Schirmacher,
Dr. Peter Schreiner, Christiane Wessels, Johanna Wittmann,
Dr. Klaus Ziller.

Redaktion und Schriftleitung:

Dr. Steffen Kleint

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

Waxmann Verlag GmbH

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

Bildnachweise:

Titelbild und S. 4: © vladimirfloyd – fotolia.com; S. 21: © Tama66 –
pixabay.com; S. 23: Erich Greifer; S. 25: © lonndubh – shutterstock.
com; S. 27: © Marian Weyo – shutterstock.com; S. 29: © kadiridemir
– istock.com; S. 31: © lagom – fotolia.com; S. 33: © Thomas
Reimer – fotolia.com; S. 37: © canadastock – shutterstock.com;
S. 39: © Mooshny – shutterstock.com; S. 41: © New Africa –
fotolia.com; S. 43: © Steve Debenport – istock.com;
S. 45: © Rawpixel – istock.com; S. 49: © exclusive-design –
fotolia.com

» Abo

Unsere Empfehlung: Ein Jahresabonnement für jeweils vier
Ausgaben der *forum erwachsenenbildung* inklusive Zugang
zur Online-Ausgabe für € 25,-.

Weitere Informationen unter

www.waxmann.com/

forumerwachsenenbildung



Leserservice:

Dr. Sven Solterbeck

Tel.: 0251-26504-22

Fax: 0251-26504-26

E-Mail: solterbeck@waxmann.com

Bezugsbedingungen für ein Jahresabonnement (4 Aus-
gaben) der *forum erwachsenenbildung*: € 25,- (zzgl. Ver-
sandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende:
€ 20,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbeschei-
nigung 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.

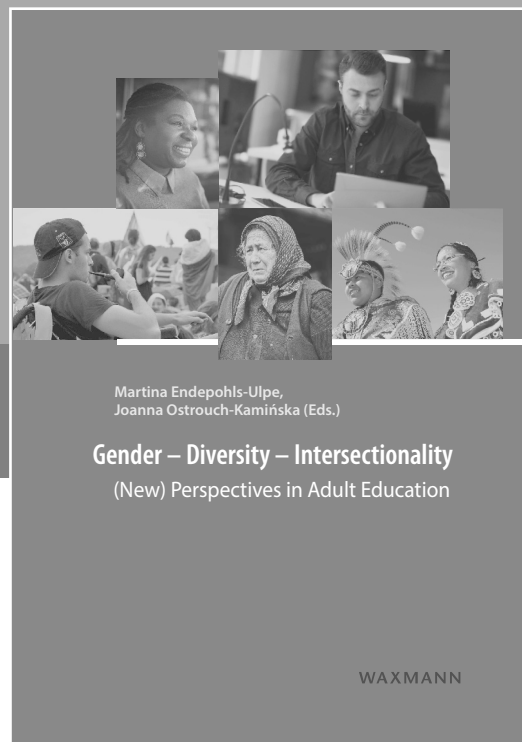
»» Unsere Buchempfehlung

www.waxmann.com | info@waxmann.com

Martina Endepohls-Ulpe,
Joanna Ostrouch-Kamińska (Eds.)

Gender – Diversity – Intersectionality (New) Perspectives in Adult Education

Gender is a category with far-reaching consequences on educational processes which have been extensively investigated in the last decades. However, current political situations and societal developments such as globalization or movement of refugees require new approaches and views in gender theory and research as well as in methodology and practical work. Concepts such as diversity and intersectionality are useful to broaden the



2019, 215 pages, pb., € 34,90, ISBN 978-3-8309-3883-5
E-Book: € 30,99, ISBN 978-3-8309-8883-0

perspectives and come to adequate solutions for new problems. The volume aims at giving an insight in attempts to cope with these new challenges particularly in adult education. Thus, it addresses researchers as well as practitioners in the field of adult education who are interested in ongoing changes in perception and handling of gender related issues.

WAXMANN

» Unsere Buchempfehlung

www.waxmann.com | info@waxmann.com

Karola Büchel, Felix Eichhorn, Marion Fleige,
Wiltrud Gieseke, Nadja Graeser, Ottmar Hinz,
Jutta Petri, Thomas Ritschel (Hrsg.)

Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung

Kulturelle Bildung ist für die Erfüllung des öffentlichen Auftrags von Erwachsenenbildung zentral. Sie leistet vielfältige Beiträge zur Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen. Trotz ihrer gesellschaftlichen und subjektiven Notwendigkeit, ihrer konzeptionellen Stärke und Innovationsfreude ist Kulturelle Bildung besonderen Legitimationserfordernissen ausgesetzt.

In fundierter Auseinandersetzung mit dem Stand des Theoriediskurses und der Praxis Kultureller Erwachse-



Erwachsenenbildung, Band 3
2018, 164 Seiten, br., 27,90 €, ISBN 978-3-8309-3948-1
E-Book: 24,99 €, ISBN 978-3-8309-8948-6

nenbildung in evangelischer Verantwortung leistet der vorliegende Band einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Praxis und theoretischem Diskurs. Die Beiträge entstanden aus der Arbeit der Fachgruppe Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung.

Ein neu entwickeltes Angebotsraster lädt zur systematischen Analyse und Reflexion des eigenen Bildungshandelns mit dem Ziel konzeptioneller Weiterentwicklung ein.

WAXMANN