

EB

ISSN 0341-7905

H 13528

55. Jahrgang

ERWACHSENENBILDUNG
Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis

4 | 2009

Interreligiöse Kompetenz

Judith Könemann:
Fähig zum Dialog

Mirjam Schambeck:
Interreligiöse Kompetenz:
Ein »Zauberwort«
religiöser Bildung

Andreas Schwarz:
Inklusion und Integration

Weitere Themen

Bildung und Gesundheit

Stiftung Weltethos



THEMA

- 174 Judith Könnemann: **Fähig zum Dialog.** Der Beitrag religiöser Bildungsprozesse zu einer (künftigen) Schlüsselkompetenz
- 178 Mirjam Schambeck: **Interreligiöse Kompetenz: Ein »Zauberwort« religiöser Bildung.** Quantitativ-empirische Annäherungen
- 183 Andreas Schwarz: **Inklusion und Integration.** Klärung der Begrifflichkeiten aus sozialwissenschaftlicher Perspektive

BILDUNG HEUTE

- 187 Aus der KBE: **Neuentdeckung der Erwachsenenbildung?** Ein Symposium
- 190 **Ausgrenzung oder Anerkennung nonformalen Lernens?** Kompetenzvermittlung und Qualifikationsrahmen
- 192 Politische Bildung: **Im Blick: Zeitgeschichte**
- 194 Bildungspolitik: **Nach der Wahl**
- 195 **ZdK: Bildung unabhängig von der Herkunft**

EUROPA

- 196 Frankreich: **Labor für Gegenexperten**

UMSCHAU

- 197 Ulrich Klemm: **Bildung und Gesundheit.** Perspektiven für neue Wege der Vernetzung

PRAXIS

- 203 Veronika Güldner-Zierer: **»Die Namenszettel« – Eine Kennenlernübung.** Methoden der Erwachsenenbildung in der Praxis
- 204 Werner Höbsch: **Bereichernde Pluralität.** Interreligiöse Kompetenz als Aufgabe der Erwachsenenbildung
- 209 Günther Gebhardt: **Miteinander leben lernen.** Die Stiftung Weltethos fördert interreligiöse Kompetenz
- 212 Ferdinand Mirbach: **Kompetenz im Umgang mit Religion und Kultur.** Interreligiöse und interkulturelle Projekte der Bertelsmann Stiftung

MATERIAL

Kulturfenster

- 215 Ursula Böhmer: **»Wein ist der Regen für den Garten unserer Seele«.** Praktische interkulturelle Kompetenz – das Ensemble »VinoRosso«. Kulturfenster

Internetrecherche

- 217 Michael Sommer: **Zuflucht zu Buddha**

Rezensionen

- 219 **Literatur zum Thema**
- 222 **Aktuelle Fachliteratur**

EB Erwachsenenbildung

KBE

Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 4 | 55. Jahrgang 2009 ISSN 0341-7905
Herausgegeben von der Katholischen Bundesarbeits-

gemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE).

Vorsitzender: Dr. Bertram Blum

Redaktion: Prof. Dr. Ralph Bergold, Bad Honnef; Prof. Dr. Tilly Miller, München; Johannes Schillo, Bonn; Prof. Dr. Judith Könnemann, Münster; Dr. Michael Sommer, Hamminkeln (verantwortl. Redakteur)

Redaktionsbeirat: Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Osnabrück; Dr. Hartmut Heidenreich, Mainz (Vors.); Prof. Dr. Ulrich Müller, Ludwigsburg; Dr. Wolfgang Riemann, Haselünne; Salome Spiegel, Köln; Anschrift: Joachimstraße 1, 53113 Bonn, Tel.: (02 28) 9 02 47-0, Fax: (02 28) 9 02 47-29

Internet: www.kbe-bonn.de, E-Mail: kbe@kbe-bonn.de

Bezugsbedingungen: Erwachsenenbildung erscheint vierteljährlich. Die Zeitschrift kann durch jede Buchhandlung oder direkt beim Verlag bezogen werden.

Einzelheftpreis: Inland 9,90 €, Ausland 10,40 €. Bezugspreis jährlich: Inland 30,- €, Vorzugsabo für Studierende 27,- €, Ausland 33,- €, jeweils einschl. 7% MwSt., zuzüglich Versandkosten. Abbestellungen müssen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des

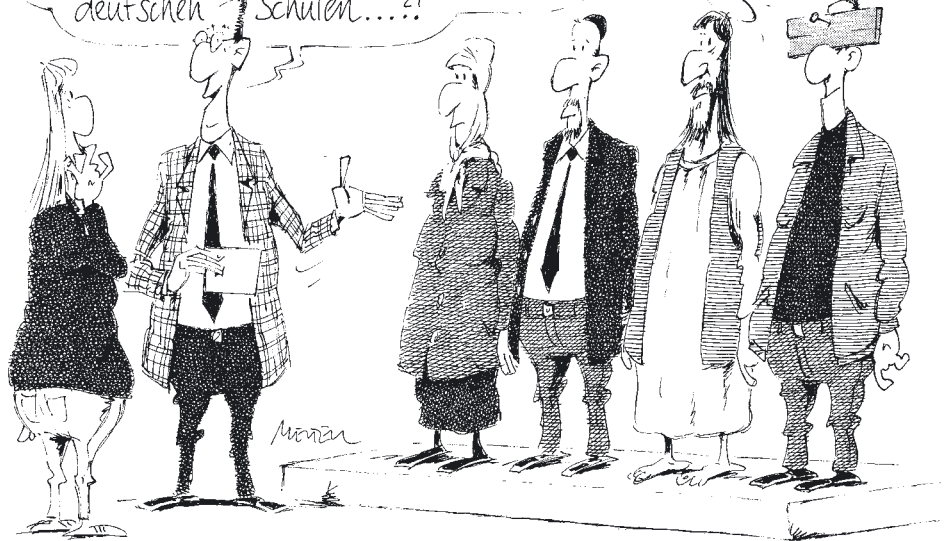
Abonnements beim Verlag eingegangen sein; Jahresabonnements können nur zum Ende des Kalenderjahres gekündigt werden. Gerichtsstand ist Bielefeld, soweit das Gesetz nichts anderes zwingend vorschreibt.

Beiträge und Zuschriften sind an die Redaktion zu richten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte einschließlich Rezensionen wird keine Verantwortung übernommen. Sie gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge sind Meinungsäußerungen der Autoren und Autorinnen und keine Stellungnahme des Herausgebers oder der Redaktion. Ohne Aufforderung zugestellte Besprechungsstücke werden nicht zurückgesandt. Ihre Rezension liegt im Ermessen der Redaktion. Verlag: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-0, Fax: (05 21) 9 11 01-79, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de, Bankverbindung: Sparkasse Bielefeld, Konto 463, BLZ 48050161, Geschäftsführer: W. Arndt Bertelsmann, Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Straße 123, 53229 Bonn, Tel.: (02 28) 9 78 98-10, Fax: (02 28) 9 78 98-20
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

© 2009 W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier.

INTERRELIGIÖSE KOMPETENZ

Preisfrage: welche dieser Kopfbedeckungen ist nicht Ausdruck einer weltanschaulichen Überzeugung und steht daher unter besonderem Schutz an deutschen Schulen...?!



Gegenseitige Toleranz, Verständnis und Verstehen anderer Kulturen und Religionen, Gewährenlassen und gleichzeitig den Dialog suchen: Das Idealbild eines Zusammenlebens von Menschen verschiedener Herkunft und Religionen ist längst formuliert und vielerorts praktiziert. Diesem guten Willen stehen wahre Ausbrüche von Gewalt, Intoleranz und Unverständnis gegenüber. Der Ausgang der Volksabstimmung in der Schweiz um den Minarettbau steht für solches Unverständnis. Da genügt ein subversives Plakat mit raketenförmigen Minaretten und einer schwarzen muselmanischen Schreckgestalt, um tiefe Ängste der Menschen zu aktivieren. Interreligiöse Kompetenz sieht anders aus. In den verschiedenen Beiträgen in diesem Heft betonen die Autorinnen und Autoren, dass das Kennen anderer Lebenswelten genauso dazugehört wie das Wissen um die eigene Religion und Herkunft. Dies beschreibt Judith Köne- mann aus katholisch-theologischer und erwachsenenbildnerischer Sicht, Mir- jam Schambeck aus der Sicht Indiens, Andreas Schwarz aus sozialwissen- schaftlicher Perspektive und auch Werner Höbsch in seiner Darstellung, wie dieses Thema in der Erwachsenenbildung umgesetzt wird. Es gibt viel gutes Bemühen, dies zeigen auch die hier vorgestellten Beispiele der Stiftung Weltethos oder der Bertelsmann Stiftung, doch – siehe Beispiel Schweiz – die Chancen, dass interreligiöse Kompetenz fest und krisensicher verwurzelt ist und bleibt, scheinen nicht besonders gut zu sein.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihr

Moritz



Liebe Leserinnen,
liebe Leser!

Bildserie

Gottespoesie

Kalligrafien des Künstlers
Shahid Alam

Titel: (Ich bin) „der Erste und der Letzte,
der Anfang und das Ende“.
Jesus Christus, Offb. 22,13

Siehe Seite 185.

Vorschau

- Heft 1/2010: Intergenerationelle Bildung
- Heft 2/2010: Männerbildung
- Heft 3/2010: Andere Lernorte und kulturelle Bildung
- Heft 4/2010: Vernetzung und Kooperation

Judith Könemann

Fähig zum Dialog

Der Beitrag religiöser Bildungsprozesse zu einer (künftigen)
Schlüsselkompetenz

Die Vermittlung von interreligiöser Kompetenz ist ein wichtiges Aufgabenfeld der Erwachsenenbildung – innerhalb und außerhalb der katholischen Kirche.

Interreligiöse Kompetenz steht immer in einem Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz bzw. bildet, wie dies vielfach so auch von Stephan Leimgruber festgehalten wird, einen Teilbereich der interkulturellen Kompetenz, insofern Religion und Kultur miteinander verwoben sind und Religion ihren Ausdruck in Kultur findet.¹ Dieses voraussetzend wird »interreligiöse Kompetenz« im Folgenden als die grundlegende Fähigkeit eines Menschen verstanden, mit Angehörigen anderer Religionen in den Dialog zu treten. Insofern bedeutet interreligiöse Kompetenz zunächst ganz einfach eine grundlegende Dialogfähigkeit in religiösen Angelegenheiten und über Religiosität. Diese grundlegende Kompetenz schließt jedoch Einzelkompetenzen mit ein, die die hier angesprochene Dialogfähigkeit überhaupt erst ermöglichen. In Anlehnung an eine Definition zu interkultureller Kompetenz, die von der US-amerikanischen Erziehungswissenschaftlerin Darla K. Dardoff vorgelegt wurde, möchte ich daher interreligiöse Kompetenz im Weiteren als diejenige Kompetenz be-

stimmen, »auf Grundlage bestimmter eigener Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in Situationen des interreligiösen Dialogs und Zusammenlebens effektiv und angemessen zu interagieren«².

Religiöse Bildungsprozesse

Das Thema interreligiöser Dialog und innerhalb dieses Feldes die Vermittlung interreligiöser Kompetenz wird gegenwärtig auf ganz unterschiedliche Weise von verschiedenen Trägern wahrgenommen. Insbesondere kommen für Lern-, Vermittlungs- und Bildungsprozesse an erster Stelle die klassischen Sozialisationsagenturen wie Familie und Schule sowie der Bereich der außerschulischen Bildungsarbeit, wie sie auf ganz unterschiedlichen Ebenen stattfindet, in den Blick. Die christlichen Kirchen waren von ihrer Tradition her und sind auch heute noch vielfach Träger und Vermittler von sowohl schulischen wie außerschulischen Bildungsprozessen, auch wenn die Entwicklungen der letzten Jahre zeigen, dass die christlichen Kirchen nicht mehr ausschließliche Ansprechpartnerinnen und Verwalterinnen in Belangen der Religion sind. So kommt den Kirchen nicht mehr die ausschließliche Verantwortung für das

Feld des schulischen Religionsunterrichts zu. Auch andere Modelle, die sich der Verbindung von Religion und Kultur annehmen, finden inzwischen breite Zustimmung und werden durchgesetzt. Zu denken ist hier an die Einführung des Pflichtfaches »Religion und Kultur« im Kanton Zürich oder das Fach »Lebensgestaltung – Ethik – Religion (LER)« in Brandenburg. Diese zeigen, wie den gesellschaftlichen Veränderungen einer religiös pluraler werdenden Gesellschaft bei gleichzeitigem Verlust der Alleinzuständigkeit für Religion seitens der christlichen Kirchen Rechnung getragen wird. Ungeachtet dieser Tatsache sind jedoch die christlichen Kirchen nach wie vor, wenn auch in den europäischen Ländern in unterschiedlichem Ausmaß, Träger von Bildungsprozessen, auch wenn sich zunehmend andere Akteure für das Thema des interreligiösen Dialogs verantwortlich fühlen und diese Verantwortung auch wahrnehmen. Dementsprechend findet man Seminarangebote zum Erwerb interreligiöser Dialogkompetenz auch bei kirchenunabhängigen Anbietern. Allerdings sind – so die These – gerade auch von der Kirche verantwortete und getragene religiöse Bildungsprozesse, wie sie in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung stattfinden, besonders geeignet, die für die religiöse Dialogfähigkeit des Einzelnen – nicht nur des einzelnen Christen – notwendigen Kompetenzen zu vermitteln und dabei gleichzeitig auch durch die Wahrnehmung dieser Aufgabe eine Brücke in die gesellschaftliche Öffentlichkeit zu schlagen. Dieser These wird im ab-



Dr. Judith Könemann ist seit 2009 Professorin für Religionspädagogik mit dem Schwerpunkt religiöser Bildungsprozesse am Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster.

schließenden Teil noch näher nachgegangen.

Zur interreligiösen Kompetenz gehört nicht nur die Kenntnis der Gehalte und der Praxis der anderen Religionen, sondern zunächst einmal und ganz grundlegend die Wissenskompetenz hinsichtlich der eigenen religiösen Tradition, um einen begründeten Standpunkt in Bezug auf dieses Eigene einnehmen zu können. Auf ihm basiert erst ein fundierter Dialog mit den anderen Religionen. Religionsunterricht, Jugend- und Erwachsenenbildung sind nun genuine Orte der kirchlichen Bildungsarbeit, an denen für Christinnen und Christen eine Auseinandersetzung mit dem so bezeichneten »Eigenen« erfolgt, und zwar in unterschiedlichen Graden der Intensität und in ganz unterschiedlichen, den jeweiligen Bereichen angemessenen didaktischen Vermittlungsformen. Angesichts zunehmender religiöser Pluralität besteht das Ziel einer Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition christlicherseits auch darin, eine begründete Entscheidungsfindung gegenüber den Inhalten des christlichen Glaubens zu ermöglichen. Dazu gehört neben der Beschäftigung mit den Grundmotiven des christlichen Glaubens auch die Begegnung mit der eigenen reichhaltigen spirituellen Tradition und liturgischen Praxis. Es wäre nun darauf zu verweisen, dass die Vermittlung von Wissen über das Christentum inzwi-

schen auch von anderen Trägern als den christlichen Kirchen und Religionsgemeinschaften vorgenommen wird in Form des so bezeichneten »Teaching about«. Setzt aber – wie ausgeführt – Dialogfähigkeit die Kenntnis des Eigenen voraus und gehört zu tragfähiger interreligiöser Kompetenz ganz wesentlich die Kompetenz hinsichtlich der eigenen Religion hinzu, dann bedeutet dies nicht nur das reine Faktenwissen über eine Religion. Das jedoch kann nicht ausschließlich in einem bloßen »Teaching about«-Prozess geleistet werden. Es bedarf dafür vielmehr eines sogenannten »Teaching in«-Prozesses, der aber gerade nicht unter dem Vorzeichen vorgegeblicher Neutralität stehen kann, vor allem dann nicht, wenn es etwa um die Vermittlung eines selbst verantworteten, persönlichen Zugangs zum Glauben sowie um die Vermittlung spiritueller oder liturgischer Praxis geht. Diesen Prozessen entsprechen nun durchaus religiöse Bildungsprozesse, die von den christlichen Kirchen getragen werden. Sie umfassen die genannten Dimensionen des Bewusstseins um die Verbindung von Religion und Kultur, der Wissens- wie der affektiven und kommunikativen Kompetenz. Und sie schließen durchaus auch die Kompetenz in Bezug auf andere Religionen ein bzw. führen zu ihr hin, führen also zu einer Dialogfähigkeit im Blick auf die anderen Religionen.

Diesen Bildungsprozessen liegt ein ganzheitliches Bildungsverständnis dergestalt zugrunde, in dem nicht nur Faktenwissen, sondern menschliche Bildung im Mittelpunkt steht, wie Hartmut von Hentig formulierte: »Bildung bezeichnet die Spannung oder Brücke ... zwischen tradierten Idealen und aktuellem Kompetenzbedarf, zwischen philosophischer Selbstvergewisserung und praktischer Selbsterhaltung der Gesellschaft«³, mit dem Ziel der »Annahme und Veränderung sowohl des Subjekts als auch seiner Welt und der Gesellschaft unter dem Vorzeichen der Humanisierung«⁴, wie es bei Wolfgang Klafki heißt.

Dabei liegt diesem Anspruch der Vermittlung interreligiöser Kompetenz eine doppelte Bewegung zugrunde, die auch die Kirchen selbst als Träger der genannten Bildungsprozesse betrifft. Insofern gilt es, in Lernprozessen zur Interreligiosität nicht nur Kenntnisse über die eigene Tradition und rituelle Praxis der eigenen Religion zu vermitteln, sondern sich gleichzeitig mit der eigenen Tradition hinsichtlich der eigenen interreligiösen Kompetenz auseinanderzusetzen. Dies schließt eine Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte und dem Versagen gegenüber dem anderen und Fremden im Laufe der Geschichte des Christentums und seiner Verbreitung mit ein. Wird diese doppelte Lernbewegung ernst genommen, so ereignet sich im Rahmen von Prozessen der



Gottespoesie | »Ich bin das Alpha und das Omega, der Erste und der Letzte, der Anfang und das Ende.« Jesus Christus, Offb. 22,13

Kalligrafie: Shahid Alam

interreligiösen Kompetenzvermittlung ein Lernen und ein Kompetenzerwerb sowohl für die Adressaten der Bildungsprozesse wie für die Anbieter dergestaltiger Bildungsprozesse selbst. Nehmen religiöse Bildungsprozesse diesen Anspruch ernst, vermitteln sie viel von den angesprochenen Kompetenzen für den interreligiösen Dialog im schulischen Feld, aber gerade auch im Bereich der Jugend- und Erwachsenenbildung. Die religiös-theologische Erwachsenenbildung beispielsweise legt mit vielen Veranstaltungen einen Schwerpunkt auf die Dimension der je eigenen Glaubensvergewisserung mit dem Ziel der Ausbildung einer reflektierten und selbstbewussten Religiosität. Ferner existieren im Bereich der Erwachsenenbildung bereits viele Angebote zur Vermittlung gerade der affektiven und kommunikativen Kompetenzen, man denke z.B. an Veranstaltungen gruppendynamischer Ausrichtung, in denen Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung immer verbunden mit dem Feedback-Prinzip im Vordergrund stehen. Auch wenn solche Veranstaltungen nicht schon explizit auf interreligiöse Dialogkompetenzen hin ausgerichtet sind, so vermitteln sie doch gerade im affektiven und kommunikativen Bereich und vor allem in dem, was eingangs als die Fähigkeit zum Perspektivwechsel angesprochen wurde, entscheidende Kompetenzen, die dann auch für den interreligiösen und interkulturellen Dialog zur Verfügung stehen. Im Bereich der Jugendbildung sind in den letzten Jahren interessante Konzepte für internationale interkulturelle und interreligiöse Jugendbegegnungen entwickelt worden, die genau die angesprochenen Kompetenzen vermitteln möchten und mit denen in der Praxis gute Erfahrungen gemacht werden.

Gelingt es den Kirchen, sowohl im Bereich der schulischen wie der außerschulischen Bildung Angebote zum Erwerb interreligiöser Kompetenz zu installieren bzw. noch weiter auszubauen, und dies so, dass nicht nur ein enger Kreis von Spezialisten bzw. Multiplikatoren als Teilnehmer

und Teilnehmerinnen gewonnen werden, sondern dergestaltige Bildungsprozesse auch auf ganz unterschiedlichen Ebenen, etwa in Bildungseinrichtungen, aber auch auf der Gemeinde- und Pfarreiebene oder im Bereich der Kategorialseelsorge, durchgeführt werden, dann beteiligen sich die Kirchen erfolgreich an der Aufgabe der Vermittlung einer zukünftigen Schlüsselkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz ist die interreligiöse Kompetenz zum einen aufgrund der engen Verwobenheit von Kultur und Religion und zum anderen, weil die gesellschaftliche und die politische Bedeutung des Themenbereichs »Dialog zwischen den Religionen« bzw. »Interreligiosität« unübersehbar geworden ist, denkt man etwa an die gegenwärtigen Auseinandersetzungen um den politischen Islam wie auch an die Auseinandersetzungen um den Bau von Moscheen und Minaretten in vielen

europäischen Ländern oder an die Brisanz des Phänomens »Konversion«, aber auch beispielsweise an die Attraktivität fernöstlicher Religionen und Spiritualität für nicht wenige »religiös-musikalische« Menschen, die in westlichen Kulturen und Gesellschaften zu Hause sind. Zukünftige politische Konflikte könnten immer mehr, als dies zurzeit schon der Fall ist, selbst wenn es eigentlich um handfeste ökonomische oder ökologische Interessen geht, auch unter dem Label religiöser Unterschiede ausgetragen werden. Der Erwerb interreligiöser Kompetenz wird hier entscheidend sein, nicht allein um diese Konflikte friedlich lösen oder um vorab schon Konfliktprevention leisten zu können, sondern schon allein dafür, um sich als Bürgerin, als Bürger in den hiesigen multireligiösen Gesellschaften der Zukunft ohne heruntergeklapptes Visier, ohne Tunnelblick bewegen zu können. Ver-



Gottespoesie | »Ich bin das Alpha und das Omega, der Erste und der Letzte, der Anfang und das Ende.« Offb. 22,13
Kalligrafie: Shahid Alam

steht man kirchliche Bildungsarbeit mit ihren Angeboten zudem als wichtigen Teilbereich der intermediären Organisation Kirche, so ist gerade die kirchliche Bildungsarbeit prädestiniert, diese intermediäre Organisation kennzeichnende eigene Vermittlungsarbeit zwischen dem Einzelnen und einer zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit zu leisten.⁵ Insofern bildet gerade die kirchliche Bildungsarbeit eine entscheidende Brücke in die zivilgesellschaftliche Öffentlichkeit und trägt ihre Haltungen qua ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die als Bürger und Bürgerinnen in der Gesellschaft handeln, in das öffentliche Gespräch um gesellschaftspolitische Fragen.

Zudem tragen die Kirchen durch die Art und Weise ihrer Vermittlung interreligiöser Kompetenz zugleich entscheidend dazu bei, dass diejenigen, die sich zum christlichen Glauben bekennen bzw. dem Christentum

noch irgendwie zugehörig fühlen, angesichts der Herausforderung religiös pluraler werdender Gesellschaften einen selbstbestimmten Standpunkt hinsichtlich ihres eigenen Glaubens gewinnen und selbst bewusst diesen Glauben leben und bezeugen können, ohne sich dabei einerseits vorschnell anderen Religionen gänzlich anzupassen und ohne andererseits diese anderen Religionen aus Ermangelung von Toleranz herabzuwürdigen. Diese Aufgabe offensiv wie kreativ anzugehen bedeutet aber auch, dass sich die Kirchen gerade nicht auf das sogenannte Kerngeschäft des binnenkirchlichen Raumes zurückziehen können, sondern ihren selbst formulierten und über Jahrhunderte hinweg wahrgenommenen Anspruch, aktives und gestaltendes Mitglied in der Gesellschaft zu sein, wahrnehmen. Dies allerdings kann gegenwärtig nur in einer Auseinandersetzung mit der modernen Gesellschaft erfolgen, die

weder das Rad der Geschichte zurückdrehen will noch von einem Monopolanspruch auf gesellschaftliche Gestaltung ausgeht, sondern sich als eine gewichtige Stimme in die öffentlichen gesellschaftspolitischen Debatten einbringt und mit den anderen Akteuren um die für das Leben der Menschen besten »Lösungen« ringt. In diesem Sinne sollte das Feld des interreligiösen Dialogs und der interreligiösen Kompetenzvermittlung aktiv und ambitioniert von den Kirchen mit den ihr zur Verfügung stehenden zahlreichen Möglichkeiten aktiv verfolgt werden.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Leimgruber 2005, S. 283.
- 2 Bertelsmann Stiftung 2006, S. 5.
- 3 Hentig 1996, 58 f.
- 4 Zitiert nach Kohler-Spiegel 2000, S. 190.
- 5 Vgl. ausführlicher zum Beitrag kirchlicher Bildungsarbeit für eine Verortung von Kirchen in der zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit: Könemann 2008.

LITERATUR

- Bertelsmann Stiftung (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Gütersloh.
- Hentig, H. von (1996): Bildung. Ein Essay. München.
- Könemann, J. (2008): Welche Chancen bietet kirchliche Erwachsenenbildung. Der Beitrag kirchlicher Erwachsenenbildung zur Verortung von Kirche in gesellschaftlicher Öffentlichkeit. In: FZPhTh 55, S. 206–218.
- Kohler-Spiegel, H. (2000): Religiöse Bildung in der Schule. Reflexionen aus religionspädagogischer Sicht. In: Kohler-Spiegel, H.; Loretan, A. (Hg.): Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Orientierungen und Entscheidungshilfen zum Religionsunterricht. Zürich 2000, S. 187–199.
- Leimgruber, S. (2005): Erwachsenenbildung als interkulturelles und interreligiöses Lernen. In: Englert, R.; Leimgruber, S. (Hg.): Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität. Freiburg, S. 279–285.



Gottespoesie | »Ja, der Messias, Jesus, Sohn Marias, ist Der Abgesandte Gottes, und sein Wort, das er gegossen auf Maria, und ein Geist von ihm.«
Sure 4:171
Kalligrafie: Shahid Alam

Mirjam Schambeck

Interreligiöse Kompetenz: Ein »Zauberwort« religiöser Bildung

Quantitativ-empirische Annäherungen

Auf der Basis von Interviews in Indien stellt dieser Beitrag den Begriff der interreligiösen Kompetenz zur Debatte.

Dass Deutschland zu einem multikulturellen und multireligiösen Land geworden ist, beweisen uns nicht nur die Statistiken. Das Bild unserer Städte ist bunter, die kulinarischen Angebote aus aller Herren Länder vielfältiger, und die Herkunft unserer Schüler/innen ist seit den großen Migrationswellen der 1970er-, 1990er- und der letzten fünf Jahre unterschiedlicher geworden.¹

Zahlen des statistischen Bundesamtes sprechen davon, dass zurzeit 18,8 Prozent der in Deutschland lebenden Menschen einen Migrationshintergrund haben. Davon sind 8,9 Prozent Ausländer und 9,9 Prozent Deutsche (Angaben aus dem Jahr 2007).² 30.000 Menschen, die im Jahr 2007 einen Asylantrag gestellt haben, werden hier nicht mitgerechnet. Angaben über die Zugehörigkeit zu Religionen sind schwieriger zu bekommen, weil diese in Deutschland aus guten Gründen freiwillig sind. Dennoch lässt sich sagen, dass ca. 61 Prozent der Bevölkerung Deutschlands Christen sind, 4 Prozent dem Islam angehören, 0,2 Prozent Juden, 0,3 Buddhisten und 34 Prozent bekenntnislos sind.³

Die Frage stellt sich damit, wie es möglich ist, in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft friedlich miteinander zu leben und gemeinsam an einer guten bzw. noch besseren, menschenwürdigeren Zukunft zu bauen. Die Religionen sind ein Faktor, der dazu beitragen kann. Sie können diesen Prozess aber auch verhindern bzw. erschweren.

Lernorte wie Schulen, Erwachsenenbildungsinstitutionen, offene Bildungsangebote etc. müssen sich deshalb fragen lassen, welchen Beitrag sie leisten, Menschen zu befähigen, mit kultureller und religiöser Vielfalt umzugehen.

In diesem Zusammenhang fällt immer wieder das Stichwort »interreligiöse Kompetenz«. Wie ein Zauberwort scheint es die Lösung für die Herausforderungen zu sein, die sich aufgrund der kulturellen und religiösen Pluralisierung unserer Lebenswelten zeigen. Schule, Universität, Erwachsenenbildung, Managerschulungen werden auch dann, wenn es sich nicht um dezidiert theologisch-religionspädagogische Fächer bzw. Bildungsprogramme handelt, mit dem Bildungsauftrag belegt, zu interreligiöser Kompetenz zu befähigen. Das Zauberwort ist in vieler Munde und an vielen Orten zu hören. Gerade deshalb überrascht die semantische Weite und die Breite der

Vorstellungen, die mit dem Begriff verbunden, aber kaum näher entfaltet werden. Der folgende Beitrag will einen Vorschlag machen, was unter interreligiöser Kompetenz zu verstehen ist und warum. Dazu sollen Interviews ausgewertet werden, die ich im Zusammenhang eines Forschungsaufenthaltes in Indien im Sommer 2008 führen konnte.

Qualitativ-empirische Annäherungen

Die Interviews wurden im August 2008 in Indien geführt, und zwar sowohl in Nordindien (New-Delhi), Westindien (Varanasi), Mittelindien (Pune) als auch Südindien (Bangalore), um einen Vergleich anstellen zu können, ob bzw. inwieweit die religiösen Auffassungen mit den regionalen und damit auch wirtschaftlichen Kontexten korrelieren.

Indien wurde deshalb ausgewählt, weil Indien ohne religiöse Pluralität nicht denkbar ist. Diese zeigt sich in zweierlei Hinsicht: (1) Indien ist ein Subkontinent, in dem es 79 sog. Hauptreligionen gibt, ganz zu schweigen von den Hunderten von Subreligionen. Die Vielfalt an Religionen verstanden als Religionssysteme ist damit enorm groß. (2) Der Hinduismus als wichtigste Hauptreligion Indiens ist selbst wiederum nur als Zusammenspiel unterschiedlichster philosophischer Vorstellungen, Götter und religiöser Überzeugungen sowie Lehren verstehbar. Ein Interviewpartner bezeichnete den Hinduismus deshalb als »umbrella religion«. Mit anderen Worten: Die Menschen



Prof. Dr. Mirjam Schambeck ist Professorin für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut Katholische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Forschungsschwerpunkte: Interreligiöse Kompetenz, die Gottesfrage heute kommunizieren, Bildungsthematik, biblisches Lernen postmodern gependet.

in Indien mussten seit jeher einen Lebensstil entwickeln, mit der Vielfalt von Religionen zurechtzukommen, sei es ad extra im Hinblick auf unterschiedliche Religionen oder ad intra bezogen auf die unterschiedlichen religiösen Vorstellungen im Hinduismus als nach wie vor prozentual bedeutendster Religion Indiens. Insofern können europäische Länder, in denen die Multikulturalität und Multireligiosität gerade erst ankommt, von den Erfahrungen in Indien lernen.

Es wurden Interviews mit insg. 18 Personen geführt, 13 davon waren Männern und 5 Frauen. Die Interviewpartner/innen gelten als Expert/innen im doppelten Sinn. Zum einen müssen sie aufgrund des multikulturellen und multireligiösen Kontextes in Indien in ihrem Alltag Strategien ausbilden, die ihnen helfen, mit dieser Pluralität umzugehen. Zum anderen beschäftigen sich fast alle (eine Ausnahme) beruflich mit der Vielfalt gesellschaftlicher Gruppen und ökonomischer Unterschiede (Politikwissenschaftler/innen, Soziolog/innen, Agrarwissenschaftler/innen) oder Religionen (Religionswissenschaftler/innen, Theolog/innen) oder betätigen sich im Bildungsbe- reich.

Die Interviewten leben also sozusagen, was alltagstheoretisch als interreligiöse Kompetenz bezeichnet wird, als sie auch darüber reflektieren, wie Menschen in einer Religionen- und Kulturenvielfalt zurecht kommen.

So vielschichtig der Kompetenzbegriff ist, so wird er selbst in komplexen Studien wie z.B. dem sog. Klieme-Gutachten aus dem Jahr 2003⁴ »eingedickt« auf griffige und pragmatische Lesarten, wie sie z.B. Franz E. Weinert vorgetragen hat. Er versteht unter Kompetenz »Fähigkeiten« im weitesten Sinn, die dem Individuum helfen, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden und Gesellschaft zu gestalten.⁵ Dieser Kompetenzbegriff liegt als Suchinstrument dem Analyseverfahren zugrunde. Ohne das methodische Verfahren (elementarisierte Form der sogenannten Grounded Theory) an dieser Stelle näher beleuchten zu können, soll im Folgenden ein Ein-

blick in erste Ergebnisse der Interviewanalyse vorgestellt werden. Daraus lassen sich Schlussfolgerungen ziehen, welche Indikatoren vorhanden sein müssen, wenn jemand als interreligiös kompetent gelten kann.

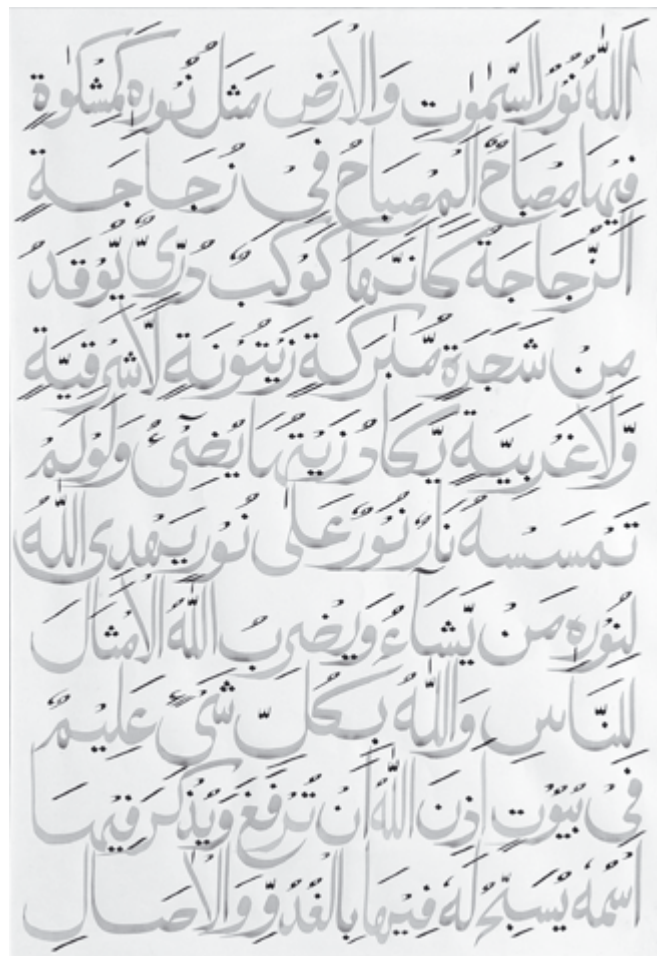
Dimensionen interreligiöser Kompetenz

Aus den Interviews, die zwischen 30 Minuten und 1,5 Stunden dauerten, ließen sich folgende Kategorien ausfindig machen. Interreligiöse Kompetenz kennt drei unterschiedliche Dimensionen: (1) Die ästhetische Kompetenz: Hier geht es darum, religiöse Vielfalt wahrnehmen zu können. (2) Hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kommunikative Kom-

petenz: Hier geht es darum, religiöse Vielfalt deuten, klären und sich darüber verständigen zu können. (3) Praktische Kompetenz: Damit ist gemeint, mit religiöser Vielfalt umgehen zu können, das eigene Verhalten und Handeln entsprechend gestalten zu können.

Ästhetische Kompetenz

Um in einem Lebenskontext leben zu können, der von einer Vielfalt von Religionen gekennzeichnet ist, ist es wichtig, Vielfalt wahrzunehmen. Immer wieder betonten ganz unterschiedliche Interviewpartner/innen (Arani, Prakash, Jaspree, John), wie wichtig es ihnen ist, Vielfalt zu sehen. Das bedeutet nicht, Vielfalt zu idealisieren. Vielfalt wahrzunehmen heißt nach Arzil auch, die dunklen Seiten



Gottespoesie | »Allah ist das Licht von Himmel und Erde. Sein Licht ist einer Nische zu vergleichen, mit einer Lampe darin...« Sure 24:35

Kalligrafie: Shahid Alam



Gottespoesie | Die Anfangsbuchstaben der zweiten Koransure

Kalligrafie: Shahid Alam

einer Religion in den Blick zu rücken. Vielfalt war also für die Interviewten nicht von vornherein als etwas Positives konnotiert, sondern wurde zunächst als Faktum hingenommen. Es konnte sein, dass dieses positiv gedeutet wurde, etwa als Bereicherung und als Stachel, der herausfordert, um in Beziehungen zu wachsen (Arockiasamy), »Gaben auszutauschen« und »broad-minded«, weit in den Gedanken, zu werden (John). Vielfalt konnte sich aber auch als etwas Bedrohliches zeigen, v.a. dort, wo Unterschiede dazu dienten, Absonderungen und Aussonderungen vorzunehmen. Jimmy kritisierte in diesem Sinn das Kastensystem ebenso wie Arzil, der als kastenloser Dalit erlebte, wie er von Hin-

du ausgestoßen und selbst von christlichen Priestern aus der Kirche verwiesen wurde, weil darin kein Platz für Dalits sei (Arzil).

Unterschiedlichkeit zu erfahren gehörte und gehört für einen Großteil der Interviewten zum Lebensalltag. Schon als Kinder waren sie es gewohnt, in einer Nachbarschaft aufzuwachsen, in der die Hindus die Christen zu ihren Festen einluden und umgekehrt, in der die Feste der Muslime von allen anderen als Feierlichkeiten begangen wurden (Archana, Jassprey, Arockiasamy). Der Dialog mit den Religionen wurde von ihnen in erster Linie als Dialog des Lebens erfahren und hatte etwas Alltägliches an sich.

Gisbert wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es durchaus einen Unterschied ausmacht, ob eine pluralistische Situation aus einer Minderheitenperspektive wahrgenommen wird oder vom Standpunkt des Stärkeren aus. Er erklärte das anhand der Minderheitensituation der Christen in Indien, die knapp 2 Prozent der Bevölkerung ausmachen und damit verschwindend gering und weithin bedeutungslos sind. Die Vielfalt der Religionen wahrzunehmen und »pluralistisch zu werden« (Gisbert) bedeutet in diesem Kontext, sich einzugestehen, dass man selbst zu einer Minderheit gehört, sich theologisch gesprochen in eine Situation der Kenosis zu begeben, sie zu leben, ohne dies als Defizienz zu verstehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Ästhetische Kompetenz als Dimension interreligiöser Kompetenz besagt nach Aussage der Interviewten, dass jemand fähig sein muss,

- die Vielfalt der Religionen auch in ihrer Ambivalenz wahrzunehmen,
- die unterschiedlichen Nuancen von Unterschieden wahrzunehmen (Unterschiede als Bereicherung oder als Bedrohung),
- sensibel für abqualifizierende und aussondernde Unterschiede zu sein,
- die Perspektiven der Minderheiten auf die Pluralitäten zu sehen und bewusst zu halten.

Hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kommunikative Kompetenz

Es reicht nicht, Vielfalt wahrzunehmen. Vielfalt muss gedeutet und gestaltet werden, wenn sie für Menschen und ihr Zusammenleben fruchtbar werden soll. Von daher wurde in den Interviews sehr deutlich eine zweite Dimension interreligiöser Kompetenz angesprochen: Die erlebte Vielfalt der Religionen bedeutete, sich auf den Weg zu machen, den anderen besser verstehen zu können. Das heißt: die Geschichte des anderen und der anderen Religion zu kennen, um den Einzelnen und die Erscheinungsweise der Religion besser verstehen zu können (Gisbert). Das konkretisiert sich auch darin, den Zusammenhang von Religion und Kultur zu studieren, denn nur so können soziologische Strukturen verstanden und dort aufgebrochen werden, wo sie Menschen isolieren.

Gisbert verdeutlichte das am Erscheinungsbild des Islam in Nordindien. Der Islam wird dort mit einer ganz bestimmten Kultur verbunden, die die Gruppe der Muslime nach außen hin abschließt und nach innen hin stärkt. Ähnliches gilt für den Hinduismus in Indien. Nach wie vor heiraten Menschen weithin nur innerhalb einer Kaste und wiederum nur Angehörige derselben Region. Gisbert führt als Beispiel an, dass ein Bangalore, auch wenn seine Familie schon 20 Jahre in Neu-Delhi lebt, nur eine Frau heiratet, deren Familie auch aus Bangalore stammt.

Den anderen zu verstehen heißt also, andere Traditionen kennenzulernen, um deren kulturelle Ausprägungen zu wissen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sich darüber auch mit anderen verständigen zu können. Es geht um Wissen und um die Fähigkeit, Einsichten, Fragen, Antworten miteinander auszutauschen sowie Hoffnungsbilder der anderen Religion(en) in die eigene Sprachwelt zu übersetzen.

Ein wichtiger Punkt dazu ist, die unterschiedlichen Dimensionen von Religion anspielen zu können. In den

Interviews erstaunte, dass die Proband/innen ganz unterschiedliche Dimensionen von Religion ansprachen, die bis auf einen Zusatz mit den Dimensionen übereinstimmen, mittels derer Charles Y. Glock das Phänomen von Religion und Religiosität beschrieb. Er erwähnte die existenzielle Dimension von Religion, die inhaltsbezogene, die rituelle, die ideologische und die lebenspraktische.⁶ In den Interviews unterschieden die Interviewten eine existenzielle Dimension von Religion, eine substanzielle bzw. inhaltliche Dimension, eine praktische Dimension, eine metaphysische bzw. ideologische Dimension, eine rituelle und gegenüber Glock hinausgehend auch eine kulturelle Dimension von Religion. Um ein Beispiel für die existenzielle Dimension zu geben, also dass Religion als Erfahrung und Beziehung erlebt wird: John betont, dass Gott und Religion Erfahrung sind. »Ich sehe uns als Individuen, und ... in der Beziehung können wir die transzendente Dimension von uns selbst erfahren ... Und ich glaube, dass das unsere Teilhabe an Gott ausmacht« (John, 28).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kommunikative Kompetenz als Dimension interreligiöser Kompetenz besagt nach Aussage der Interviewten, dass jemand fähig sein muss,

- Traditionen anderer Religionen zu kennen, darüber kundig zu sein (Wissen),
- die unterschiedlichen Dimensionen von Religion anspielen zu können (wahrnehmen, deuten und sich darüber austauschen können):
 - existenzielle Dimension von Religion,
 - substanzielle bzw. inhaltliche Dimension von Religion,
 - praktische Dimension von Religion (Verhalten und Tun),
 - metaphysische bzw. ideologische Dimension von Religion,
 - rituelle Dimension von Religion,
 - kulturelle Dimension von Religion,
- über diese unterschiedlichen Di-

mensionen auch der anderen Religionen kommunizieren zu können. Das bedeutet auch, Übersetzungen der Hoffnungsbilder anderer Religionen leisten zu können und um die Unabgleichbarkeit dieser Übersetzungen zu wissen.

Praktische Kompetenz

Interreligiöse Kompetenz hat auch eine praktische Dimension. Das heißt, dass nur der, der religiöse Vielfalt wahrnehmen, deuten sowie darüber kommunizieren kann und es versteht, dies in seinem konkreten Verhalten und Tun auszudrücken, mit der Vielfalt der Religionen angemessen umgeht.

Die praktische Dimension beinhaltet mehrere Aspekte. Erstens geht es um die Fähigkeit, sich überhaupt auf den anderen, den Fremden und das Fremde einzulassen. Das braucht die Bereitschaft, sich des eigenen Standpunkts bewusst zu sein, ohne ihn zum Maßstab aller Dinge zu machen, sich evtl. der eigenen Minderheitenposition zu vergewissern und sie einzubringen, die Perspektive des Anderen, des Fremden gelten zu lassen.

Damit ist die grundsätzliche Frage aufgeworfen, wie Eigenes und Fremdes zusammen gedacht werden können. Ist das andere, Fremde Bedrohung des Eigenen? Geht es bei der Anerkennung der Perspektive des anderen, des Fremden darum, ihn zu absorbieren und damit ganz zum Eigenen zu machen? Oder ist noch ein anderer, dritter Weg jenseits von Dämonisierung und Absorption des Fremden möglich?

Auch wenn hier nicht der Ort ist, darauf näher einzugehen, soll zumindest so viel deutlich werden, dass Wolfgang Welsch mit seinem Ansatz der Transkulturalität einen Vorschlag gemacht hat, wie dieser dritte Weg aussehen kann:⁷ Nur wenn das Fremde als konstitutiv für das Eigene verstanden und aus dieser Spannung von Eigenem und Fremdem Welt begriffen wird, ist die Gefahr gebannt, 1. das Fremde als Bedrohung des Eigenen zu empfinden oder 2. jedes Fremde im Sinne eines Kulturrelativismus als unabhängig vom Eigenen zu denken

oder 3. Kultur auf das Eigene zu reduzieren und zu fixieren. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Bereitschaft, sich auf anderes, Differentes einzulassen, sowohl Voraussetzung als auch Ziel von interreligiöser Kompetenz ist.

Zweitens und eng mit dem ersten Aspekt verbunden ist die Fähigkeit, sich nicht nur auf die Perspektive des anderen einzulassen, sondern den Perspektivenwechsel in einem solchen Maß zu vollziehen, dass die Sichtweise und das Schicksal des anderen die eigene Sichtweise und das eigene Schicksal betreffen oder gar verändern.

Das ist ein spannungsreiches Unterfangen, wenn es konkret wird. Arokiasamy erzählte dazu ein eindrückliches Erlebnis. Als Christ hatte er 1984 das Massaker an über 10.000 Sikhs, das Delhi als Racheakt für die Ermordung Indira Gandhis durch Sikhs erschütterte, aus sicherer Entfernung erlebt. Weil er sich als Christ gedrängt sah, den Verfolgten beizustehen, machte er sich zusammen mit anderen auf den Weg in das brodelnde Delhi, um Sikhs zu warnen, rechtzeitig ihre Häuser vor den Brandschatzern und Mördern zu verlassen. Da gelangten sie in das fast ausgebrannte Haus einer älteren Frau, in der sie allein übrig geblieben war. Sie hatte ihren Mann und ihre vier erwachsenen Söhne verloren. Als sie Arokiasamy und seine Mitbrüder sah, entgegnete sie ihnen: »Gott hat mir alle meine Söhne genommen. Aber er hat mir euch als Söhne geschenkt« (Arokiasamy, 25).

Auch wenn das sicherlich ein extremes Beispiel ist, so wird dennoch deutlich, dass die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel mehr bedeutet als ein intellektuelles Einlassen auf den anderen.

Ein dritter Aspekt der praktischen Dimension interreligiöser Kompetenz ist in der Fähigkeit auszumachen, den Alltag gelingend zu gestalten. Das erfordert, die Vielfalt der Religionen und ihrer Feste so integrieren zu können, dass die Unterschiede weder nivelliert noch als Anlässe für Streitig-

keiten und Gewalt missbraucht werden. Gastfreundschaft bei den Festen, Respekt vor den Gebeten und Ritualen anderer sind einige Formen, in denen sich dieser gelebte Dialog der Religionen zeigt (vgl. Jimmy, Arockiasamy, Krishna).

Damit das gelingt, sind einige Dinge zu erlernen, wie John und Arani feststellen: für die Funktionalisierung von Religion durch Politik ebenso wie durch patriarchale Interessen bzw. die Interessen bestimmter Gesellschaftsgruppen aufmerksam zu sein. Ebenso wichtig ist es, die Religionen als Möglichkeiten zu nutzen, Menschen näher zusammenzubringen (Arockiasamy), nach Heiligen in den Religionen zu suchen und sie anzuerkennen (Gisbert), die andere Religion als Hilfe zu verstehen, die eigene besser verstehen zu lernen (Arockiasamy), die Gaben des anderen anzuerkennen als Grundlage für ein gutes Miteinander (Arockiasamy).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Praktische Kompetenz als Dimension interreligiöser Kompetenz besagt nach Aussage der Interviewten, dass jemand fähig sein muss,

- sich auf den anderen, den Fremden und das Fremde einzulassen,
- einen Perspektivenwechsel zu vollziehen, der mehr ist als ein intellektuelles Einnehmen der Perspektive des anderen, sondern sich auch von der Sichtweise und dem Schicksal des anderen betreffen lässt,
- den Alltag gelingend zu gestalten, den Dialog des Lebens zu pflegen,
- über Strategien zu verfügen und sie zu nutzen, die den Dialog des Lebens ermöglichen.

Was alles zu tun ist ...

Nach diesen ersten empirischen Vergewisserungen stellt sich die Frage, wie diese Indikatoren von interreligiöser Kompetenz in Bildungsprozessen eingeholt werden können. Mit anderen Worten gesagt: Wie kann jemand lernen, die Vielfalt der Religionen wahrzunehmen, sich einen eigenen, begründeten Standpunkt angesichts der Pluralität der Religionen zu

verschaffen, darüber mit anderen begründet zu sprechen und in seinem eigenen Verhalten und Tun zu einer lebensförderlichen Pluralität der Religionen beizutragen?

Außerdem ist die Frage genauer zu klären, warum es nicht nur aufgrund gesellschaftspolitischer Gründe (interreligiöse Kompetenz soll helfen, zu einer friedlichen Wohlstandsgesellschaft beizutragen), sondern auch aufgrund theologischer so wichtig ist, die Herausforderungen unserer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft produktiv anzunehmen und einen Dialog der Religionen zu pflegen. Das braucht ein Bewusstsein, dass Vielfalt nicht als Bedrohung von Einheit zu verstehen ist, sondern Einheit und Vielfalt Spannungspole sind, die nicht einseitig in Uniformismus oder Relativismus aufgelöst werden dürfen. Der Weg dorthin ist spannend, fängt aber gerade erst an.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2007, S. 59–70. In den 1970er-Jahren gestaltete sich Migration anders als heute. Bis 1973 wurden »Gastarbeiter« aus den sogenannten »Anwerbeländern« (Türkei, Griechenland ...) angeworben. Ab 1973 wurde die Anwerbung gestoppt, sodass nur noch Angehörige der »Gastarbeiter« nachzogen. In den 1990ern zogen vorwiegend Osteuropäer zu, heute sind es vor allem Angehörige der EU-Staaten. Die Kinder von Eltern, die im Rahmen von internationaler Arbeitsmobilität in Deutschland leben, sind noch dazuzurechnen, auch wenn diese Kinder in den PISA-Studien als integrationspolitisch völlig unproblematisch beschrieben werden. Heute gehen die Enkel der ersten Gastarbeiter in die Schule. Diese Generation wird in den PISA-Studien wiederum als integrationspolitisch äußerst schwierig beschrieben.
- 2 Statistisches Bundesamt 2007.
- 3 Vgl. Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst (2009). Die Quellangaben der Daten für die Städte sind die jeweils aktuellen Statistischen Jahrbücher. Die Zahlen von Deutschland sind errechnet aus den absoluten Zahlen des Statistischen Jahrbuchs für Deutschland: Die Links zu den Jahrbüchern: http://www.stadtplanungsamt.bamberg.de/index.php?view=article&catid=14%3Aplanungsgrundlagen&id=625%3AAbanger-zahlen-2008&format=pdf&option=com_content&Itemid=46; http://www.berlin.de/imperia/md/content/batempelhof-schoeneberg/abtfinperswiburg/wirtschaftsberatung/bestandspflege/stat_jahrbuch_bln_brbg_2008_k.pdf; [http://www.bochum.de/C12571A3001D56CE/Current-Baselink/W27JDH4S114BOLDDE/\\$file/jahrbuch2008_vorabveroeffentlichung.pdf](http://www.bochum.de/C12571A3001D56CE/Current-Baselink/W27JDH4S114BOLDDE/$file/jahrbuch2008_vorabveroeffentlichung.pdf); http://www.luebeck.de/stadt_politik/statistiken/files/PDF/jb2008.pdf; <http://www.destatis.de>, 13.10.2009.

bochum.de/C12571A3001D56CE/Current-Baselink/W27JDH4S114BOLDDE/\$file/jahrbuch2008_vorabveroeffentlichung.pdf; http://www.luebeck.de/stadt_politik/statistiken/files/PDF/jb2008.pdf; <http://www.destatis.de>, 13.10.2009.

4 Vgl. Klieme 2003.

5 Vgl. Weinert 2001.

6 Vgl. Glock 1969.

7 Vgl. dazu Schambeck (i. E.), Welsch 2003

LITERATUR

- Glock, Ch. Y. (1969): Über die Dimensionen der Religiosität. In: Matthes, J. (Hg.): Kirche und Gesellschaft, Bd. 2. Reinbek, S. 150–168.
- Klieme, E. u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn.
- Schambeck, M. (i. E.): Multi-Kulti, und was dann? Religiöse Pluralität als Herausforderung für religiöses Lernen.
- Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S. u. a. (2001): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle u. a., S. 45–65.
- Welsch, W. (2003): Rolle und Veränderungen der Religion. In: Siedler, D. (Hg.) (2003): Religionen in der Pluralität. Ihre Rolle in postmodernen transkulturellen Gesellschaften. Wolfgang Welschs Ansatz in christlicher und islamischer Perspektive. Berlin.

Statistische Quellen:

- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Hg.) (2008): Statistisches Jahrbuch 2008. Berlin.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2007): Migration und demographischer Wandel. Forschungsbericht 5. Nürnberg.
- Hansestadt Lübeck – Der Bürgermeister (Hg.) (2008): Statistisches Jahrbuch. Lübecker Zahlen 2008. Online verfügbar unter: http://www.luebeck.de/stadt_politik/statistiken/files/PDF/jb2008.pdf, zuletzt geprüft am 13.10.2009.
- Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst (REMID) (Hg.), Religionen in Deutschland: Mitgliederzahlen. Zuletzt aktualisiert am 24.9.2009, online verfügbar unter: http://remid.de/remid_info_zahlen.htm, aufgerufen am 28.10.2009.
- Stabsstelle Projekte (Hg.) (2009): Statistisches Jahrbuch der Stadt Bochum. Berichtsjahr 2007. Vorabveröffentlichung der Kapitel I: Stadtgebiet, Wetter, Flächennutzung, Kapitel II: Bevölkerung. Online verfügbar unter: [http://www.bochum.de/C12571A3_001D56CE/CurrentBaselink/W27JDH4S114BOLDDE/\\$file/jahrbuch2008_vorabveroeffentlichung.pdf](http://www.bochum.de/C12571A3_001D56CE/CurrentBaselink/W27JDH4S114BOLDDE/$file/jahrbuch2008_vorabveroeffentlichung.pdf), zuletzt geprüft am 13.10.2009.
- Stadt Bamberg (Hg.) (2009): Bamberger Zahlen 2008. Statistisches Jahrbuch, Bamberg.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2009): Statistisches Jahrbuch 2009. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2008): Mikrozensus 2007. Wiesbaden.

Andreas Schwarz

Inklusion und Integration

Klärung der Begrifflichkeiten aus sozialwissenschaftlicher Perspektive

Ausgehend von Fragen der Migration und dem Postulat der Integration analysiert dieser Beitrag aus sozialwissenschaftlicher Perspektive die vier zentralen Begriffe Exklusion, Separation, Integration und Inklusion.

Migration ist Kennzeichen und Voraussetzung für menschliche Existenz.¹ In der globalisierten Welt des 21. Jahrhunderts stellt Migration eine der zentralen Herausforderungen für die komplexen Gesellschaftssysteme der Postmoderne dar. Gelingt es der deutschen Gesellschaft, die Risiken der globalen Wanderungsbewegungen zu reduzieren und die Chancen der Migration aufzugreifen, können z.B. die negativen demografischen Entwicklungen abgefedert werden. In der öffentlichen Diskussion stellen die Begriffe Integration und Inklusion die Kristallisationspunkte dar, an denen die divergenten Facetten des Phänomens Migration Ausdruck finden. Michael Bommers verweist darauf, dass Migration nicht eindimensional verstanden werden kann: »Die Frage nach der Veränderung der Gesellschaft durch Migration lässt sich nicht auf die Integrationsfrage verengen. Letztlich stehen die soziokulturelle Platzierung von Migranten ..., ihre sozialen Beziehungen und ihre sozialen und kulturellen Loyalitäten im Zentrum.«² Dieser Weitung des

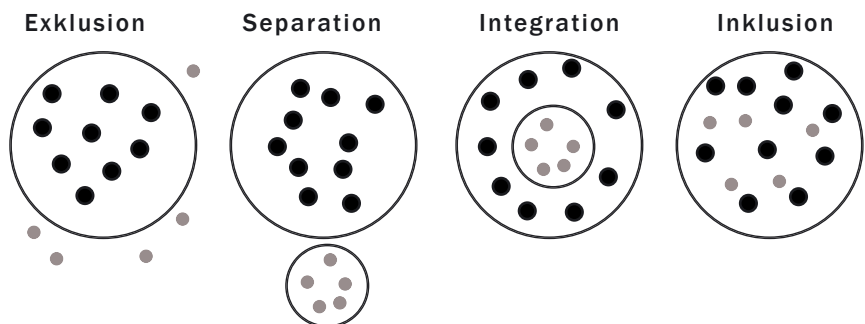


Abb. 1: Begrifflichkeiten

Blickes auf das Phänomen der Migration soll im Folgenden nachgegangen werden: Wie differenzieren sich die Begriffe Inklusion/Exklusion und Integration und welche Erfordernisse an den Bildungssektor ergeben sich daraus?

Inklusion im soziologischen Kontext

Für den derzeitigen Stand der soziologischen Forschung kann festgehalten werden, dass differierende Phänomene von Inklusion und Exklusion mit der neuen Analytik beschreibbar werden. Diese Vielzahl der unterschiedlichen Beobachtungen können unter den Überschriften »Prekarisierung«, »Innen-Außen-Differenz«, »Segregation« und »Grenzziehung« zusammengefasst werden. Dabei werden, je nach kategorialen Hintergrund

und den sich daraus ergebenden Annahmen über Strukturen und Organisationsweisen von Gesellschaft, unterschiedliche Begriffe fokussiert: Teilhabe, Kommunikation, Solidarität u.a. Im Kern wird dabei eine Problemstellung beleuchtet, die an der Schnittstelle von Sozialsystem und Individuum angesiedelt ist.³

Eine erste Skizzierung der Begrifflichkeiten (siehe Abb. 1) zeigt, dass eine Differenzierung anhand eindeutiger Merkmale unter »Integration« stärker hervortritt als unter »Inklusion«. Diese Merkmale können Herkunft, Ethnizität oder Religion, aber auch Zugang zu Macht oder Geld umfassen, um nur einige zu nennen. Indem das »andere« in das »Eigene« eingebunden wird, entsteht eine größere Nähe. Allerdings bleibt der direkte Austausch, der ständige Kontakt reduziert. Die Abgrenzung wird aufrechterhalten. Auch das Verständnis von »Exklusion« ist zunächst wertfrei, denn es wird nicht definiert, durch welche Intention exkludiert wurde. Bohn schreibt dazu: »Es ist ein Unterschied, ob Armut im Kontext von Erlösung oder im Kontext von Elend thematisiert wird.«⁴ Der Begriff der Separation ist in der deut-



Dr. Andreas Schwarz ist ab März 2010 Professor für Politikwissenschaften an der Katholischen Stiftungshochschule in München.



Gottespoesie | »Herz des Lebens / Wenn Du das Herz des Lebens erreichst, findest Du die Schönheit in allen Dingen«. Gedicht vom Khalil Gibran.

Kalligrafie: Shahid Alam

schen Diskussion weniger verbreitet als etwa in Frankreich oder den angelsächsischen Ländern, was vermutlich auf die spezifische deutsche Geschichte zurückgeführt werden kann. Aber auch dieser Begriff beschreibt zunächst wertfrei die Ab- und Eingrenztheit spezifischer Gesellschafts- oder Bevölkerungsgruppen. Dies kann wieder freiwillig geschehen, wie etwa in den »gated communities« der USA, oder unfreiwillig, etwa in deutschen Unterkünften für Asylbewerber. Diese Migranten sind nicht nur eindeutig durch ihre Wohnsituation, sondern auch durch den Ausschluss vom Arbeitsmarkt separiert.

Unwegsames Gelände

Gerade das Beispiel des Arbeitsmarktes zeigt, dass die vier Begriffe nicht eindeutig und trennscharf vorliegen, sondern dass die Individuen zunehmend Prozessen ausgesetzt sind, die sie in kurzer Folge zwischen Inklusion und Exklusion, zwischen Integration und Separation pendeln lassen. Vogel schreibt hierzu: »Sie bewegen sich durch das unwegsame Gelände von Minijobs, Praktika, Leiharbeit, befristeten Tätigkeiten und staatlichen Unterstützungsleistungen. Sie stehen

nicht mehr nur sporadisch oder periodisch, sondern dauerhaft zwischen Arbeitslosigkeit und Erwerbstätigkeit.«⁵ Diesem gesellschaftlichen Prekariat gehören sowohl deutsche Personen als auch solche mit Migrationshintergrund an. Mit diesen vier Begriffen kann versucht werden, die Lebenswirklichkeit aller gesellschaftlichen Mitglieder zu fassen und Mechanismen von Eingrenzung, Ausschluss, Verinnerlichung oder Aufnahme und Teilhabe zu beschreiben.

In einem zweiten Schritt wenden wir uns der systemtheoretischen Positionierung der Begriffe zu. Luhmann versteht unter Inklusion »die Art und Weise ..., in der im Kommunikationszusammenhang Menschen bezeichnet, also für relevant gehalten werden«⁶. Luhmann denkt in seiner Systemtheorie Gesellschaft als Kommunikationszusammenhang, der einzelne kommunikative Akte, auch Handlungen, als aneinander folgende Ereignisse behandelt. Diese Gesellschaft ist ein geschlossenes System, das durch diese Ereignisse reproduziert wird. Individuen oder Menschen werden bei ihm als »Personen« definiert, die singulär den sozialen Sinnzusammenhang des Systems weiterbildet; Menschen selbst sind bei Luhmann

um ein vieles mehr als »Person«. Er entkoppelt aber die individuellen Handlungsmotive vom »sozialen Sinn«, der über »Kommunikation« Ausdruck findet.

Aufgehoben im System

Luhmann denkt Inklusion nicht in einer Art Aufgehobensein des handelnden Individuums in sozialen Systemen. Er verwendet den Begriff auch nicht als Bezeichnung für irgendwelche Mitgliedschaftsbedingungen, sondern rein technisch als Zustandsbeschreibung der Kommunikation, damit stellt er den Akteur sozusagen in die zweite Reihe. Er entzaubert radikal die Gesellschaft, die für ihn ausschließlich aus Kommunikationen besteht, die verstehend aneinander anschließen (Inklusion) und sich gleichzeitig voneinander wegdifferenzieren (Exklusion).⁷

Parsons hingegen beschreibt mit seinem AGIL-Schema⁸ den Menschen sehr wohl eingebettet in eine gesellschaftliche Gemeinschaft, die einen normativ integrierenden Geltungsraum ausbildet. Daran knüpft Stichweh an, wenn er bei seiner Analyse des für die Systemtheorie zentralen Begriffes der »funktionalen Differenzierung« feststellt, dass das Moment der Migration nicht umstandslos in diesem aufgeht. »Migration ist offensichtlich eine typische Ursache von Exklusionsrisiken, weil Migranten wegen der relativen Kürze ihres Aufenthalts an einem neuen Ort noch nicht die pluralen Einbettungen in verschiedene Kontexte aufweisen, die einzelne Exklusionen aufzufangen erlauben ... Es geht um die Frage der Vernetzung eines individuellen Lebensweges oder eines familialen Lebenszusammenhangs mit der Pluralität der Funktionskontexte und darum, dass eine solche komplexe Vernetzung Zeit voraussetzt, die Migranten am neuen Aufenthaltsort noch nicht zur Verfügung stehen konnte.«⁹ Inklusion und Exklusion sind somit Ereignisse, die den Menschen im Gesamten treffen, die jeweils spezifische Lebenswirk-

lichkeiten beeinflussen und durch diese erst gebildet werden. Das systemtheoretische Erklärungsmodell bedarf somit der Ergänzung, um die vier Begrifflichkeiten in einen größeren Definitionsrahmen verorten zu können. Wippermann und Flaig vermerken, dass »Migrant« eine pauschalierende, stigmatisierende und auch diskriminierende Globalkategorie darstelle, die eine Homogenität wiedergäbe, die es gar nicht gibt. In ihrer Beschreibung der SINUS-Studie über Migrantenumilieus stellen sie fest, dass »das Spektrum der Grundorientierungen bei den Migranten breiter, das heißt heterogener als bei den Bürgern ohne Zuwanderungsgeschichte ist. Es reicht vom Verhaftetsein in vormodernen, bäuerlich geprägten Traditionen über das Streben nach materieller Sicherheit und Konsumteilhabe, das Streben nach Erfolg und gesellschaftlichem Aufstieg, das Streben nach individueller Selbstverwirklichung und Emanzipation bis hin zu Entwurzelung und Unangepasstheit.«¹⁰ Hier sind die vier Begrifflichkeiten wiederzufinden. Selbst erschaffene Segregation im Andenken an die Herkunfts-»Heimat«, Integration mittels Erfahrungsmomenten der Zugehörigkeit durch materiellen Wohlstand, Inklusion erlebt in Anerkennung der eigenen, persönlichen Leistungen (unabhängig etwa

von Hautfarbe oder Geburtsort) und Exklusion als spezifischer Ausschluss aus z.B. Erwerbsmöglichkeiten.

Migranten mit Potenzial

Die Begriffe Inklusion und Exklusion, Segregation und Integration lassen sich nicht ohne eine genaue Analyse der jeweiligen Situationen verwenden. Analog zum Begriff der Migration tut Differenzierung not, und gerade im Kontext Erwachsenenbildung gilt es hier sehr spezifische Antworten zu finden. Öztürk schreibt dazu: »Es ist sinnvoll, Personen mit Migrationshintergrund in ihrer Pluralität und Heterogenität auch in Bezug auf die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen zu erfassen.«¹¹ Das Potenzial, das in der Gruppe der Mitbürger mit Migrationshintergrund anzutreffen ist, ist ein großer Schatz, den es auch durch differenzierte Bildungsangebote der Erwachsenenbildung zu bergen gilt.

ANMERKUNGEN

- 1 So kann die paläoanthropologische Forschung Phasen in der Entwicklung des Menschen aufzeigen, in denen allein die Eroberung von neuen Lebensräumen verhinderte, dass unsere Spezies ausstarb. Die geschichtliche Entwicklung verdeutlicht, gerade im Entstehen und Vergehen von Reichen und Imperien, welches

Potenzial in den Wanderungsbewegungen liegt.

- 2 Bommes 2008, S. 21.
- 3 Vgl. Bohn 2008, S. 172 f.
- 4 Bohn 2008, S. 171.
- 5 Vogel 2008, S. 15.
- 6 Luhmann 1995, S. 241.
- 7 Vgl. Nassehi 2000, S. 4.
- 8 Das AGIL-Schema zeigt auf, wie das Individuum auf verschiedenen Ebenen in einen Handlungskontext positioniert ist. Diese Ebenen sind sowohl intra- wie auch extrapersonell, sie reichen von psychischen Gegebenheiten bis zum normativen Gesellschaftskonstrukt. Parsons beschreibt damit Strukturen und deren Funktionen vor differenzierten Handlungshorizonten.
- 9 Stichweh 1997, S. 131.
- 10 Wippermann, Flaig 2009, S. 11.
- 11 Öztürk 2009, S. 30.

LITERATUR

- Bohn, C. (2008): Inklusion und Exklusion. Theorien und Befunde. Von der Ausgrenzung aus der Gemeinschaft zur inkludierenden Exklusion. In: Soziale Systeme 2, S. 56–59
- Bommes, M. (2008): Migration und die Veränderung der Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, S. 35–36.
- Luhmann, N. (1995): Inklusion und Exklusion. In: Soziologische Aufklärung, S. 6
- Nassehi, A. (2000): Endlich die Menschen entdeckt? Über einige Unschärfen im Diskurs »Inklusion und Exklusion«. Vortrag Universität Mannheim.
- Öztürk, H. (2009): Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 5, S. 24–30.
- Stichweh, R. (1997): Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft. In: Soziale Systeme 3, S. 125–131
- Vogel, B. (2008): Prekarität und Prekariat – Signalfelder neuer Ungleichheiten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 5, S. 33–34.
- Wippermann, C.; Flaig, B. (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 5, S. 3–11.

ZU DEN BILDERN IN DIESEM HEFT

Gottespoesie

Shahid Alam, geboren 1952 in Lahore – Pakistan, lebt seit 1973 in Deutschland. Er studierte Pädagogik, Kunst, Politikwissenschaften und Europawissenschaften in Dortmund und Aachen und war mehr als zwanzig Jahre im Bereich der Bildung und Kunst als Lehrer. Seit 1996 arbeitet er als freischaffender Künstler in Aachen. Die arabische Kalligrafie hat in seiner künstlerischen Tätigkeit einen besonderen Platz eingenommen. Die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten eines Wortes, das erst durch die einzigartige Verbindungskunst der Buchstaben miteinander entsteht, faszinieren ihn auch heute noch: Die Buchstaben opfern ihre individuelle Gestalt, um sich mit dem nächsten zu verbinden. Das ist das einzigartige soziale Prinzip dieser spirituellen Schrift. Das entstandene Wort ist ein plastisch ausgewogenes Bild, woraus er auch die Formen seiner Skulpturen ableitet. So entsteht eine neue Kunst der Wort-Skulpturen, die immer nach oben hin – zum Himmel – offen sind.

Für die Darstellung seiner Kalligrafien bevorzugt er vor allem Holz, worauf er mit Holzfedern schreiben gelernt hat. Schreiben auf Holztafeln aus Buche, Birke, Ahorn ist eine edle Erfahrung, die er als eine Vermählung der Buchstaben wahrnimmt. Das atmende Holz beruhigt die federführende Hand und den Atem. Er fühlt sich in eine andere Welt der Zeit versetzt, wo man die Zeit nur gewinnen kann. So wird für ihn die Kalligrafie eine zeitgewinnende Tätigkeit. Seine Arbeiten sind in zahlreichen Ausstellungen zu sehen, so z.B. vor Kurzem in der Katholischen Akademie Aachen. Die Präsentation wurde von den Erzbischöfen von Jerusalem und Damaskus sowie vom Aachener Bischof eröffnet.

Inklusion und Weiterbildung

Resultate interdisziplinärer Zusammenarbeit von Erwachsenenbildung und Soziologie

In der Gesellschaft der Bundesrepublik zeichnen sich neue soziale Spaltungen ab. Sie betreffen die gesellschaftliche Einbindung der Menschen und die Qualitäten ihrer gesellschaftlichen Teilhabe, somit die materiellen Grundlagen von Demokratie. Weiterbildung muss angesichts solcher Exklusionstendenzen ihre Positionen neu bestimmen, wenn sie an ihrem Ziel festhalten will, gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten durch Bildung zu erweitern. Der vorliegende Band trägt zu dieser Positionsbestimmung bei. Er erörtert Möglichkeiten und Grenzen der Weiterbildung anhand verschiedener Problembereiche unter dem Gesichtspunkt von Inklusion und Exklusion.



Martin Kronauer (Hg.)
Inklusion und Weiterbildung

Reflexionen zur gesellschaftlichen
Teilhabe in der Gegenwart

**Theorie und Praxis der
Erwachsenenbildung**

2010, 316 S.,
32,90 € (D)/54,- SFr
ISBN 978-3-7639-1964-2
Best.-Nr. 14/1106

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 Bestellung per E-Mail service@wbv.de



AUS DER KBE

Neuentdeckung der Erwachsenenbildung?

Ein Symposium

Allgemeine Erwachsenenbildung steht vor der Aufgabe, technokratischen Modernisierungsprozessen und vielfältigen Bedrohungen des Humanum entgegenzuwirken. Ihr Spezifikum liegt nicht in der Herstellung allseitiger Funktionsfähigkeit und -tüchtigkeit, sondern in einem kritisch-aufklärerischen Potenzial, in der Ermöglichung von Partizipation und Demokratisierung. Mit dieser grundsätzlichen Standortbestimmung eröffnete die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) ihr Bildungs-Symposium, das aus Anlass des 60. Geburtstags von Reinhard Hohmann – den regelmäßigen EB-Lesern als ehemaliger Chefredakteur und langjähriger Autor der Kolumne »Zu guter Letzt« vertraut – am 18. September im Katholisch-Sozialen Institut (KSI), Bad Honnef, durchgeführt wurde.

Weiterbildungstrends

Hohmann hat in der katholischen Erwachsenenbildung eine Reihe von maßstabsetzenden Projekten entwickelt und betreut, und so kamen zu dem Symposium vor allem Theoretiker und Praktiker aus diesen Arbeitszusammenhängen, um sich über die »Neuentdeckung der allgemeinen Erwachsenenbildung als Antwort auf die Herausforderungen der Gegenwart« auszutauschen. Die intensive Diskussion wurde durch Statements der Professoren Arnim Kaiser, Jürgen Schrader, Wiltrud Giesecke und Erhard Meueler eingeleitet; Prof. Steffi Robak, der ehemalige KBE-Geschäftsführer und jetzige KSI-Direktor, Prof. Ralph Bergold, sowie Reinhard Hohmann, Hans Prömper und Geschäftsführer Markus Tolksdorf von der KBE resümierten das Gespräch. Dabei fan-

den auch die einleitenden Worte des KBE-Vorsitzenden Bertram Blum ihre Bestätigung, dass das Symposium mit der Thematisierung der allgemeinen Erwachsenenbildung eine der »für die außerschulische Bildungsszene aktuellsten, ja existenziellen Fragen« aufgegriffen habe.

Deutlich wurde in den Beratungen die Verschiebung der Schwerpunkte, die die Erwachsenenbildung in den letzten Jahrzehnten erfahren hat. Der humanistische Bildungsansatz, der im Gutachten des Deutschen Ausschusses zu »Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung« vor rund einem halben Jahrhundert formuliert wurde und der für die KBE einen bleibenden Auftrag darstellt, ist mittlerweile – im Zuge der bildungspolitischen Aufwertung lebenslanger Lern- und Qualifizierungsprozesse – in den Hintergrund gerückt. Kaiser und Schrader legten dar, wie mit dem neuen Paradigma der Employability, der Beschäftigungsfähigkeit, den erwachsenenpädagogischen Bemühungen eine Engführung verordnet wird. Meueler kritisierte die daraus folgende Vorstellung von Kompetenzvermittlung, die die Adressaten von Bildungsangeboten mit einer jederzeit abrufbaren Reaktionsfähigkeit für wechselnde gesellschaftliche, speziell berufliche Anforderungen ausstatten will.

Das neue Verständnis von nonformalem Lernen, das letztlich an den »Strukturplan für das Bildungswesen« des Deutschen Bildungsrates von 1970 anknüpft, steht heute im Kontext eines bildungsökonomischen Aufbruchs, den sich die EU mit ihrer Lissabon-Strategie vorgenommen hat. Wie bei dem Symposium betont wurde, sind in der europäischen Debatte aber auch – siehe das Leitbild der Active Citizenship, des aktiven

Marktbehauptung in der Wirtschaftskrise

Aktuelle Strategien zur Marktbehauptung von Weiterbildungsanbietern standen im Mittelpunkt der wbmonitor-Umfrage 2009 vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) bei Anbietern beruflicher und allgemeiner Weiterbildung. Demnach fühlt sich ein Großteil der Anbieter von der Wirtschaftskrise nicht negativ betroffen, ein Viertel sieht sogar einen positiven Einfluss. Je nach Finanzierungsquelle der Einrichtungen wirkt sich die gesamtwirtschaftliche Lage verschieden aus: Insbesondere die durch Arbeitsagenturen finanzierten Anbieter profitieren, das antizyklische Konjunkturpaket II des Staates zeigt hier offenbar Wirkung. Überwiegend betrieblich und durch Teilnehmer finanzierte Anbieter zeichnen dagegen ein eher negatives Bild, Betriebe und Selbstzahler scheinen in wirtschaftlich schwierigen Zeiten weniger in Weiterbildung zu investieren. Zielgruppenbezogenes Marketing, Kooperationen und Vernetzung sowie die Konzentration auf Kernarbeitsfelder sind die am häufigsten von den Anbietern eingesetzten Strategien, um sich am Markt zu behaupten. Einen beachtlichen Stellenwert haben die Konzeption inhaltlich neuer Bildungsangebote, professionelle Markt- und Bedarfsanalysen sowie der Einsatz neuer Lehr-/Lernmethoden, die häufig bei den Planungen für die Zukunft genannt werden. Insbesondere Beschäftigte und Betriebe werden als Zielgruppen angesprochen.

Weitere Informationen zur Umfrage 2009 unter: www.wbmonitor.de.

Bürgersinns – andere Elemente enthalten. Hier könnte die Bildungsarbeit mit Erwachsenen ansetzen und ein eigenständiges zukunftsfähiges Profil entwickeln; ihr Problem ist jedoch, worauf Giesecke hinwies, dass sich die öffentliche Weiterbildung heute in einer Defensivposition befindet und sich mit der Neubegründung ihrer Arbeit erst Gehör verschaffen muss.

Subjektorientierung

Das betrifft – darüber herrschte in Bad Honnef Konsens – einmal die Weiterbildung insgesamt und zum anderen speziell den Status der konfessionellen Bildungsarbeit in diesem System. Die katholische Erwachsenenbildung könne sich zwar mit ihrer Konzept- und Angebotsentwicklung im Konzert der Träger sehen lassen und brauche keineswegs in eine Profilneurose zu verfallen, sie müsse aber weiter daran arbeiten, das Spezifische ihres Bildungsansatzes in der konkreten Praxis, im erwachsenenpädagogischen Diskurs und in den bildungspolitischen Auseinandersetzungen zur Geltung zu bringen. Zu den Einzelheiten gab es in Bad Honnef durchaus kontroverse Einschätzungen: Entwickeln sich die Angebote zu trägernah oder gehen sie im Mainstream auf? Ist die kirchliche Trägerbindung mit ihrem »missionarischen« Auftrag ein Hindernis oder ein Anstoß für die Praxis? Welche widerstreitenden Interessenlagen und Anforderungen gibt es hier? Geht die eigentliche Bildungsaufgabe verloren?

Vielleicht kann man, wie Meueler vorschlug, die katholische Erwachsenenbildung als ein »Nest von Widersprüchen« charakterisieren – also als lebendige, »dialektische« Einheit, die trotz gewisser Blockaden für die Entwicklung eines neuen »konzeptionellen Drive« zu nutzen ist. In den Arbeitsgruppen und der abschließenden Aussprache des Symposions wurde deutlich, dass hier die Subjektorientierung, der Bezug auf Personalität und den »Dienst am Menschen« (Blum) Leitbegriffe sein könnten. Konfessionelle Bildung in diesem Sinne ver-

standen will ihre Adressaten nicht in ein Lehr- oder Glaubensgebäude hineinführen, sondern die menschliche Existenz aus dem Glauben heraus auslegen und sich so der Diskussion um die aktuellen gesellschaftlichen Erfordernisse stellen. Sie kommt nicht mit Gewissheiten, sondern versucht »Balancen« (Robak) herzustellen. Sie will nicht erziehen, sondern besteht auf der Notwendigkeit von Bildung, wie Prömper als Mann der pädagogischen Praxis nachdrücklich betonte. Dies schließt ein – und das wurde in Bad Honnef auch festgehalten –, dass bildungstheoretische Anstrengungen fortgesetzt werden müssen. Die pädagogische Arbeit mit Erwachsenen darf nicht in einen allgemeinen Begriff nonformalen Lernens aufgelöst werden, der nur noch die lebenslangen Qualifizierungsnotwendigkeiten des »flexiblen Menschen« (Richard Sennett) zum Ausdruck bringt. Sie darf nicht, woran Robak erinnerte,

im Stil aktueller bildungspolitischer Erklärungen der Rubrik des »privaten Lernens« subsumiert werden. Und sie darf nicht von der Konkurrenz des neu entdeckten »informellen Lernens« an den Rand gedrängt werden. Die Klärung des Bildungsbegriffs kann dabei, wie das Gutachten von 1960 zeigt, an bewährte Traditionen anknüpfen. Sie wird dies zugleich zukunfts offen und im Blick auf die aktuellen Entwicklungen in Politik, Kultur und Wirtschaft zu reflektieren haben – ebenfalls gemäß ihrer Tradition, dass sie bei einem Publikum, das mit den Füßen abstimmt, nur mit Angeboten überleben kann, die den Nerv der Zeit treffen. Die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung wird das Symposion in einer Publikation dokumentieren. Anfragen sind an die Geschäftsstelle der KBE (Joachimstraße 1, 53113 Bonn, Netz: www.kbe-bonn.de) zu richten.

js

Markus Tolksdorf verabschiedet

Der Bundesgeschäftsführer der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Markus Tolksdorf, hat seine Stelle gewechselt und ist nun Akademieleiter des Bildungszentrums der Akademie Schönbrunn bei München.

Während seiner offiziellen Verabschiedung in Frankfurt hob KBE-Vorsitzender Dr. Bertram Blum besonders die Leistungen Tolksdorfs beim 50-jährigen Jubiläum der KBE hervor: »Das KBE-Jubiläum wurde zu einem Höhepunkt in der Geschichte der KBE, die

damit eine beachtliche bildungs- und kirchenpolitische Präsenz zeigte«, sagte Blum. Tolksdorf habe in seiner Amtszeit ab 2005 eine Phase des Umbruchs bewältigt, hervorgerufen durch die Sparmaßnahmen vieler Bistümer. Er sei in vielen Bereichen der KBE »Dreh- und Angelpunkt« gewesen, in den Kommissionen und Projekten, in der Zeitschrift Erwachsenenbildung oder im Kampf um die allgemeine Weiterbildung. Nachfolgerin von Tolksdorf wird **Andrea Hoffmeier**, ehemalige BDKJ-Bundesvorsitzende.

Markus Tolksdorf (li.) wurde von Dr. Bertram Blum als KBE-Geschäftsführer verabschiedet.



Partizipation Thema für AKSB

Das politische und gesellschaftliche Engagement in Deutschland standen bei der Jahrestagung »Politische Bildung – Mitwirkung in der Demokratie« der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (AKSB) vom 23. bis 24. November in Fulda auf dem Prüfstand. »Die AKSB-Jahrestagung hat gezeigt, dass die Bereitschaft zum freiwilligen Engagement und damit zur Partizipation in Deutschland größer ist, als viele erwarten. Oftmals fehlt die direkte Ansprache zur Mitwirkung«, resümierte AKSB-Geschäftsführer Lothar Harles am Ende der Tagung. Die vielfältigen Projektbeispiele zur Partizipation hätten dies verdeutlicht.

VON PERSONEN

Prof. Dr. Franz Pöggeler ist am 31. Oktober in Aachen im Alter von 83 Jahren gestorben. Er war Professor für Pädagogik an der RWTH Aachen und Mitbegründer sowie langjähriges Vorstandsmitglied der KBE. Nach insgesamt mehr als 20-jährigem Engagement als stellvertretender Vorsitzender und seit 1995 als Vorsitzender des Bundesausschusses Politische Bildung (bap) hat **Theo W. Länge**, Geschäftsführer des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben, zum Jahresende 2009 den Vorsitz des Bundesausschusses niedergelegt. Länge wird am 1. Januar 2010 65 Jahre alt und wird sich im Laufe des Jahres auch aus seiner Tätigkeit bei Arbeit und Leben zurückziehen. Im bap-Vorstand wurde vereinbart, dass der stellvertretende Vorsitzende **Lothar Harles**, Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB), ab 1. Januar 2010 bis zur Neuwahl des Vorstandes (voraussichtlich auf der bap-Mitgliederversammlung am 12. November 2010) die Geschäfte des Vorsitzenden weiterführt.

Zudem brauche Partizipation Zeit und persönliche Begegnung. Projekte, die allein das Internet als Kommunikationsmittel nutzen und auf persönliche Kontakte verzichten, könnten nicht zur Steigerung von Partizipation dienen.

Nicht außer Acht lassen dürfe die politische Bildung zudem die Zielgruppe der benachteiligten und bildungsfernen Jugendlichen. »Hier sind wir gefordert, immer wieder Angebote zur Partizipation zu schaffen«, betonte Harles. Die AKSB werde die Ergebnisse in die laufende Arbeit des bundesweiten Netzwerkes einbeziehen und die Auseinandersetzung mit dem Thema fortführen.

Bereits seit vielen Jahren ist die Erziehung zur Partizipation in Gesellschaft und Demokratie ein herausragendes Ziel der politischen Bildungsarbeit in der AKSB. Rund 70 Teilnehmende aus dem gesamten Bundesgebiet waren der Einladung der AKSB nach Fulda ins Bonifatiushaus gefolgt, darunter Wissenschaftler, Fachkräfte der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung und Leitende der Bildungseinrichtungen. Mit der Vorstellung aktueller empirischer Studien wurde den Teilnehmenden ein Einblick gegeben, wie es um das Engagement in Deutschland tatsächlich bestellt ist. In unterschiedlichen Diskussionsforen

diskutieren Experten sowie Vertreter und Vertreterinnen von Verbänden und Kommunen, unter welchen Bedingungen Partizipation erfolgreich gelingen kann. In einem Markt der Möglichkeiten wurden besonders erfolgreiche und innovative Praxisbeispiele zur Stärkung und Förderung von Partizipation präsentiert.

Im Anschluss an die AKSB-Jahrestagung fand die AKSB-Mitgliederversammlung mit Vorstands-Neuwahlen statt. Neuer stellvertretender Vorsitzender der AKSB ist der Leiter des Franziskanischen Bildungswerkes e.V. Großkrotzenburg, Bernward Bickmann. Die AKSB-Mitgliederversammlung wählte das bisherige weitere Vorstandsmitglied am 25. November 2009 im Bonifatiushaus in Fulda. Bickmann tritt damit die Nachfolge von P. Tobias Karcher SJ an, der nicht mehr für das Amt kandidierte. Dr. Alois Becker, Direktor der Akademie Klausenhof, wurde bereits im letzten Jahr von den AKSB-Mitgliedern in seinem Amt als Vorsitzender für weitere drei Jahre bestätigt.

Als weitere Vorstandsmitglieder wählten die Mitglieder Ulrike Gentner, stellvertretende Direktorin des Heinrich Pesch Hauses, Alois Nock, Leiter kifas/Jugendbildungsstätte der KAB und CAJ Waldmünchen, Pater Johann Spermann SJ, Leiter des Heinrich Pesch Hauses, und Benedikt Widmayer, Direktor der Akademie Haus am Maiberg in Heppenheim.

Irischer Minister würdigt InfoNet

Auf der Jahresversammlung des KBE-Projekts »European InfoNet Adult Education« in Dublin erhielt der irische Minister für Lebenslanges Lernen, Sean Haughey (li.), einen Kalender der Kulturhauptstadt 2010 Essen, überreicht von Projektkoordinator Dr. Michael Sommer von der Akademie Klausenhof und KBE-Geschäftsführer Markus Tolksdorf (re.). Haughey betonte in seiner Rede, dass InfoNet eine »sehr wertvolle Quelle nicht nur für Journalisten sei, sondern für alle, die Interesse an der Erwachsenenbildung haben«.



Ausgrenzung oder Anerkennung nonformalen Lernens?

Kompetenzvermittlung und Qualifikationsrahmen

Kompetenzvermittlung rückt, worüber auch das KBE-Symposium zur Erwachsenenbildung diskutierte (s.o.), immer stärker in den Mittelpunkt der bildungspolitischen und pädagogischen Debatte. Nun ist Kompetenz, verstanden als Verfügung über Wissen und Fertigkeiten im Blick auf objektive Herausforderungen, für die pädagogische Arbeit kein Fremdwort. Oskar Negt hat etwa gesellschaftliche Schlüsselkompetenzen für eine aufklärerische Bildungsarbeit formuliert, Heinrich Roth in seiner pädagogischen Anthropologie die Verbindung zur Mündigkeit hergestellt und Habermas in kritischer Absicht eine ganze Gesellschaftstheorie der »kommunikativen Kompetenz« ausgearbeitet. Doch wird Kompetenz mittlerweile in einem funktionalistischen Sinne definiert: Sie gilt als eine »Disposition« von Individuen, rasch, flexibel und quasi automatisch auf die wechselnden Anforderungen moderner Marktgesellschaften zu reagieren. So ist sie zum neoliberalen Ideal des allzeit reaktionsbereiten Menschen im Zeitalter der Globalisierung geworden.

Nonformales Lernen

Der Kompetenzbegriff, der im schul- und berufspädagogischen Kontext eine zentrale Rolle spielt – auf ihm basieren z.B. die internationalen PISA-Erhebungen –, hat auch Auswirkungen auf den außerschulischen Bereich, auf Jugend- und Erwachsenenbildung. Diese Bildungsanstrengungen, der früher sogenannte »quartäre Sektor« des Bildungswesens, werden heutzutage als nonformales Lernen definiert und als Bindeglied zwischen dem formalisierten Ausbildungswesen und der mit neuem Nachdruck versehenen Welt des informellen Lernens eingeordnet. Die Eigenständigkeit einer Erwachse-

nenbildung wird so infrage gestellt, ältere Begründungsmuster einer personalen Bildung verlieren an Bedeutung – wie sich auch an den Grundsatzpositionen der Parteien zum Thema Weiterbildung im Wahljahr 2009 (vgl. EB 2/09) oder an den Vereinbarungen der neuen Koalition (s.u.) zeigt. Erwachsenenbildung muss sich heute als ein Bestandteil und Bezirk des lebenslangen Lernens im bildungspolitischen Modernisierungsprozess behaupten – also in einem Prozess, der nicht mehr nur von nationalen Stellen, sondern auch auf europäischer Ebene gesteuert wird.

Signifikanter Ausdruck dafür ist die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), der die außerschulische Szene seit einiger Zeit beschäftigt (vgl. EB 4/08). Mit dem EQR wird ein europaweit gültiges, bildungsbereichsübergreifendes Bezugssystem geschaffen, das auch dazu beitragen soll, den Wert nonformaler und informeller Bildung hervorzuheben und Vergleichbarkeit mit formal erworbenen Bildungsleistungen herzustellen. Dies wird in Deutschland jetzt mit der Erarbeitung und Erprobung eines nationalen Qualifikationsrahmens (DQR) fortgesetzt. Die Erprobungsphase hat Anfang 2009 begonnen. Die nationalen Qualifikationssysteme sollen demnach bis 2010 auf den EQR bezogen werden sowie sicher stellen, dass bis 2012 alle neuen Zeugnisse, Diplome und Europass-Dokumente einen Verweis auf das betreffende Niveau des EQR enthalten.

Inzwischen hat sich auch die außerschulische, so etwa die kulturelle Bildung mit dieser Entwicklung befasst. Die Debatte wird ferner im Bundesausschuss Politische Bildung (bap) geführt, in dem die katholische Erwachsenenbildung mitarbeitet. Der bap, die Arbeitsgemeinschaft bundesweit

tätiger Trägerverbände der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, hatte das Thema auf der Tagesordnung seiner Mitgliederversammlung im Frühjahr 2009. Dort gab Hermann Nehls vom DGB-Bundesvorstand, der im Arbeitskreis DQR mitarbeitet, einen Überblick über die Entwicklung des bildungspolitischen Instrumentariums und monierte dabei den »technokratischen Zungenschlag«, der von Anfang an festzustellen gewesen sei (vgl. EB 2/09). Er machte zugleich deutlich, dass sich der bildungspolitische Trend, nachdem die Umsetzung in allen EU-Ländern in Angriff genommen wurde, nicht mehr umkehren lasse. Und prinzipiell habe in den DQR trotz seiner Fixierung auf die Abschlüsse des formalen Bildungssystems das Konzept »ganzheitlicher Handlungskompetenz« Eingang gefunden; er sei somit für die Anliegen der politischen Erwachsenenbildung anschlussfähig.

Als Ergebnis der Beratungen wurde im Frühjahr festgehalten, dass sich die AG Grundsatzfragen des Bundesausschusses weiter mit diesem Thema befasst und klärt, wie sich Kompetenzen und Kompetenzerwerb in der außerschulischen politischen Bildung bestimmen, beschreiben und nachweisen lassen und welche Elemente oder Module im Rahmen der Bildungsarbeit konsensfähig sind. Die Arbeitsgruppe stellte dazu erste Überlegungen an, die auch in den Vorstand des Bundesausschusses eingebracht wurden. Die Arbeitsgruppe wird, wie die Herbst-Mitgliederversammlung des bap Anfang November 2009 bestätigte, ihre Beschäftigung mit dem bildungspolitischen Thema fortsetzen.

Theo W. Länge, der scheidende bap-Vorsitzende (siehe unter Personalien), gab in dem Zusammenhang ein Interview, das auf die Bedeutung des DQR für die gesamte außerschulische Szene

einging. Seine Hauptforderung lautete, der DQR müsse zu einem Raster werden, das alle Lernbereiche umfasst (der Wortlaut des Interviews ist auch auf der Homepage des bap erhältlich: www.bap-politischebildung.de).

Welche Bedeutung messen Sie dem Deutschen Qualifikationsrahmen insgesamt bei? Bildung entscheidet heute mehr denn je über Inklusion und Exklusion. Wer keinen Abschluss hat, läuft Gefahr, ausgegrenzt zu werden – sozial wie beruflich. Der DQR, verstanden als Übersetzungsinstrument, das Wert und Bedeutung von Qualifikationen vergleichbar macht, wird also weitreichende Konsequenzen haben – für jeden von uns. Allerdings ist die Ausrichtung derzeit sehr stark nachweisorientiert, d.h., die Tendenz geht dahin, Abschlüsse den einzelnen Niveaustufen zuzuordnen. Einfach ausgedrückt heißt das: Wer einen Hauptschulabschluss hat, steht auf Niveaustufe 1, derjenige mit dem Professorentitel auf Niveaustufe 8. Wenn man bedenkt, dass rund 80.000

Menschen auf dem Arbeitsmarkt ohne Hauptschulabschluss sind, ist das mehr als bedenklich. Der DQR ist ein nationaler Referenzrahmen. Er darf aber nicht zum Raster werden, durch das Teile unserer Gesellschaft fallen.

Macht es sich der Arbeitskreis DQR zu einfach, indem er sich auf das formale Lernen konzentriert? Das würde ich so nicht sagen. Mein Eindruck ist vielmehr, dass die Diskussion in den Bereich des nonformalen und informellen Lernens noch gar nicht richtig vorgedrungen ist. Ich glaube eher nicht, dass der Arbeitskreis es sich leisten kann und wird, in einer Zeit, in der Weiterbildung und lebenslanges Lernen großgeschrieben werden, das nonformale und informelle Lernen unberücksichtigt zu lassen. Denn die Bandbreite ist enorm. Unter nonformales Lernen fallen Volkshochschulkurse ebenso wie Weiterbildungsangebote etwa von kirchlichen und gewerkschaftlichen Trägern oder Projekte von Jugendorganisationen. Ganz zu schweigen vom informellen Lernen, also dem Lernen, das sich quasi »ganz nebenbei«, ungeplant oder in eigener Regie ergibt.

OECD-Bericht

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Kultusministerkonferenz veröffentlichten jedes Jahr eine Zusammenstellung der wesentlichen Aussagen für Deutschland aus dem OECD-Bericht »Bildung auf einen Blick«. Die neue Veröffentlichung vergleicht innerhalb der OECD-Mitgliedstaaten unterschiedliche Aspekte, etwa Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg. Die Basisdaten stammen aus den Jahren 2006 und 2007. Einige für Deutschland wichtige Befunde aus »Bildung auf einen Blick 2009« werden vorgestellt, ebenso wie Entwicklungen in verschiedenen Bereichen seit 2007. Eine Zusammenstellung der Materialien findet sich beim Deutschen Bildungsserver: www.bildungsserver.de/link/auf_1_blick_2009_kernaussagen.

Benachteiligte

Wieso ist die Berücksichtigung von nonformalem Lernen so wichtig? Vieles, was wir uns im Laufe unseres Lebens aneignen, hat mit formalem Lernen nichts zu tun, muss sich aber in unserer Bildungsbiografie abbilden lassen. Zudem geht es darum, bei der Herstellung von Transparenz und Vergleichbarkeit ein besonderes Augenmerk auch auf die Förderung benachteiligter Menschen zu legen. Und gerade für diese Gruppe bietet nicht nur die politische Bildung eine Fülle von Angeboten im nonformalen Bereich. Das reicht von Bildungsprojekten mit benachteiligten Migrantinnen und Migranten bis hin zu Theaterprojekten mit Jugendlichen ohne Schulabschluss. Darüber hinaus erfüllt die politische Bildung einen wichtigen gesellschaftlichen Auftrag, indem sie zu Partizipation und Mitbestimmung ermutigt, der Grundlage und Basis für demokratische Entwick-

lung. All diese Leistungen müssen anerkannt werden.

Keine leichte Aufgabe also, vor der die außerschulische politische Bildung steht. Der DQR als Referenzrahmen an sich ist schon sehr komplex. Und wenn man sich die Angebote und die Trägerlandschaft der außerschulischen politischen Bildung anschaut, so sind diese sehr heterogen. Insofern ist das schon eine Herkulesaufgabe, der wir uns gegenübersehen. Dennoch sind wir als Akteure der außerschulischen Erwachsenenbildung – und ich spreche da nicht nur für die politische Bildung, sondern beziehe hier ausdrücklich die allgemeine und kulturelle Weiterbildung mit ein – geradezu in der Pflicht, anschlussfähig zu werden. Das bedeutet, transparent zu sein und sichtbar zu machen, was unser Angebot, was unsere Leistung ist. Weiterbildung, auch die politische, ist nicht bloß »nice to have«. Für viele ist sie die Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln – persönlich wie beruflich. Wir nehmen unsere Verantwortung daher sehr ernst.

Wie wollen Sie vorgehen? Zunächst ist festzuhalten, dass wir ja nicht bei Null anfangen. Bereits heute erhalten Teilnehmende Zertifikate, in denen die Lerninhalte beschrieben werden. Es gibt also durchaus Schnittstellen bei der Beschreibung von Lernergebnissen. Betrachtet man beispielsweise ein Theaterprojekt. Hier wird in der Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema Wissen, z.B. über historische Zusammenhänge, vermittelt. Durch die Arbeit in der Gruppe wird die Sozialkompetenz gestärkt und nicht zuletzt die Selbstkompetenz gefördert, indem sich Teilnehmende auf der Bühne präsentieren, artikulieren und argumentieren müssen. Ich sehe also keinen Grund, warum wir die aktive Auseinandersetzung mit dem DQR scheuen sollten. Im Gegenteil, die Erprobungsphase wird sicherlich noch die eine oder andere Änderung bringen.

Was kann der bap zur weiteren Entwicklung beitragen? In der Arbeitsgruppe Grundsatzfragen im bap arbeiten wir derzeit daran, den Kompetenzbegriff aus Sicht der politischen Bildung zu

bestimmen, mit spezifischen Inhalten zu füllen und somit unsere Angebote beschreibbar und auch vergleichbar zu machen. Weiterhin führt der bap aktuell eine Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildungspraxis durch. Und drittens werden wir demnächst darangehen, die fachlichen und methodischen Kompetenzen, die ein politischer Bildner mitbringen muss, genauer zu fassen. Das alles wird helfen, unsere Leistungen in einem DQR abzubilden. Naturgemäß fällt die Einordnung schwerer, da nicht alle Nachweise »verbriefte« sind. Ich bin jedoch sicher, dass wir sehr verschiedene, dem jeweils unterschiedlichen Lernfeld angemessene Möglichkeiten der Validierung finden.

Wie geht es weiter? Bis Ende 2010 sollen alle Bildungsgänge in Bezug zum DQR gesetzt werden, spätestens 2012 soll es einen Nachweis geben, welchem EQR-Niveau sie jeweils zuzuordnen sind. Wir dürfen jetzt vor allem keine Zeit verlieren. Noch allerdings sind viele Fragen offen. Es gibt beispielsweise noch keine Antwort darauf, wer, was und wie zertifiziert bzw. zuordnet. Wichtig ist aus meiner Sicht abzubilden, was jemand kann und nicht, wo er oder sie es gelernt hat. Diese Grundphilosophie der »Outcomeorientierung«, so wie sie im Europäischen Qualifikationsrahmen festgeschrieben ist, muss sich auch im DQR stärker als bisher widerspiegeln. Eine Beschränkung darauf, formale Abschlüsse statisch den Niveaustufen zuzuordnen, ohne die Frage von Übergängen und Durchlässigkeit zu klären, wäre kontraproduktiv.

Welches Fazit ziehen Sie aus Sicht der politischen Bildung? Ich sehe die Beschäftigung mit dem DQR, das Bemühen, hier anschlussfähig zu werden und möglicherweise am Ende des Prozesses zu einer Nachweiskultur zu kommen, als Herausforderung und Chance für die Profession: Wir werden eine völlig neue Professionsdebatte in der Erwachsenenbildung erleben, die durchaus streitig sein dürfte.

Christina Marx/Johannes Schillo

POLITISCHE BILDUNG

Im Blick: Zeitgeschichte

Die Befassung mit der großen Geschichte, mit den Haupt- und Staatsaktionen des politischen Lebens, oder mit der persönlichen Lebensgeschichte, mit den biografischen Verläufen und Brüchen, die kultur- und geistesgeschichtliche Rückschau oder die historisch-politische Bildung, die in Deutschland unlösbar mit dem Thema NS verbunden ist – all das gehört zu den genuinen Aufgaben der Erwachsenenbildung und wird hierzulande mit zahlreichen Ansätzen und Angeboten aufgegriffen. Dabei kann der (nicht besonders intelligente) Brauch, zu runden Jahreszahlen markante Stationen der Zeitgeschichte in den Blick zu nehmen und dazu eine öffentliche Trauer- bzw. Erinnerungsarbeit zu inszenieren, der Bildungsarbeit durchaus Rückenwind und Aufmerksamkeit verschaffen. Das war auch 2009, im herausgehobenen Jahr der Gedenktage und -veranstaltungen, der Fall: 90 Jahre Weimarer Verfassung, 60 Jahre Grundgesetz, 20 Jahre Wende in Deutschland und Europa standen zur Feier an. Eher am Rande kamen 70 Jahre Zweiter Weltkrieg oder 10 Jahre Kosovo-Krieg vor, während im Kulturbetrieb 40 Jahre Woodstock oder »Abbey Road« gebührend gewürdigt wurden.

Kontroversen

Und auch 2009 stieß man wieder auf »den unmittelbaren Zusammenhang von Zeitgeschichte und Politik«, wie Karl-Dietrich Bracher, einer der renommierten deutschen Politikexperten, vor Jahrzehnten in seinen »Zeitgeschichtlichen Kontroversen« schrieb. Der Erinnerungskulturbetrieb läuft eben nicht *sine ira et studio*, sondern ist mit politischen Interessen aufgeladen und findet schnell Anschluss an

die tagespolitische Streitkultur – der »Fall Kurras« zeigte das nachdrücklich im Frühjahr 2009, als die Schlachten vergangener Tage noch einmal geschlagen und sogar Stimmen laut wurden, man müsse die deutsch-deutsche Geschichte samt ihrer Protestchronik komplett umschreiben. Oder es gab Streit darüber, wie weit sich Parteien und Politiker die Einstufung der DDR als »Unrechtsstaat« zu eigen machen (sollen), in welchem Umfang solche Bewertungen von der Bevölkerung geteilt werden, welche Gegenmaßnahmen hier zu ergreifen sind etc. Das reichte bis zu dem Vorschlag der CDU, Gedenkstättenbesuche für junge Leute obligatorisch zu machen, also außerschulische Bildungsangebote gewissermaßen in die Schulpflicht einzubeziehen.

Vergangenheitsbewältigung

Auch die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus, die unter dem Titel »Vergangenheitsbewältigung« zum festen Bestandteil der politischen Kultur in Deutschland geworden ist, sorgt immer noch für Kontroversen. Der Erziehungswissenschaftler Prof. Freerk Huiskens, Co-Autor des Klassikers »Alles bewältigt, nichts begriffen« (Neuausgabe 2007, vgl. die Vorstellung in EB 4/07) und prononcierter Kritiker der Geschichtspolitik im Nachkriegsdeutschland, stellte seine Thesen bei den »Internationalen Vogelsang-Tagen 2009« vor, die in der inzwischen als Bildungsstätte genutzten ehemaligen NS-Ordensburg Vogelsang im Frühjahr 2009 stattfanden. Hier zeigte sich, dass auch in der politischen Bildung noch ein erheblicher Diskussionsbedarf besteht (vgl. Praxis Politische Bildung 3/09 und 4/09). Die Bildungs-

stätte Vogelsang jedenfalls will die begonnene Tagungsreihe fortsetzen und die pädagogische Befassung mit der NS-Vergangenheit wieder stärker in den Fokus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung rücken (Kontakt: www.vogelsang-ip.de).

In die Jubiläumsfeierlichkeiten des Jahres 2009 wurde auch – wie gesagt: mit weniger Nachdruck – die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg einbezogen. In diesem Kontext tat sich zudem auf der politischen Bühne Bemerkenswertes: Anfang September hob der Deutsche Bundestag mit den Stimmen des ganzen Hauses die ehemaligen Urteile gegen NS-»Kriegsverräter« auf. Man kann diese Entscheidung mit Befriedigung zur Kenntnis nehmen; man kann es aber auch erstaunlich finden, dass es mehr als ein halbes Jahrhundert brauchte, bis die deutschen Deserteure und Kriegsgegner des Zweiten Weltkriegs in Deutschland rehabilitiert wurden. Bevor dieser politische Beschluss zustande kam, veranstaltete übrigens die Georg-Elser-Initiative Bremen im Frühjahr 2009 ein Begleitprogramm zur Ausstellung »Was damals Recht war ...« – Soldaten und Zivilisten vor Gerichten der Wehrmacht« im Bremer Rathaus – ein aufwendiges Informations- und Bildungsprogramm, das auch die Rehabilitierungsnotwendigkeit öffentlich bekannt machte.

Die Georg-Elser-Initiative wurde 1998 in Bremen gegründet. Sie setzt sich dafür ein, dass dem Hitlerattentäter Elser in der Erinnerungskultur des deutschen Widerstands ein gebührender Stellenwert eingeräumt wird. Ihr Begleitprogramm zur Bremer Ausstellung erinnerte an die verdrängte Vergangenheit und ließ zugleich die aktuelle Brisanz antimilitaristischer Kritik zutage treten. Die Zusammenarbeit mit der Landeszentrale für politische Bildung kam nämlich wegen deren Bedenken gegenüber einzelnen Referenten nicht zustande, die Initiative erhob darauf den Vorwurf der Zensur und stellte den Vorgang auf einer gut besuchten Veranstaltung unter dem Titel »Die Schere im Kopf? – Zur Meinungsfreiheit in der politischen

Bildung« Anfang September zur Diskussion. Die lebhafteste Debatte befasste sich nicht nur mit den örtlichen Eingriffen der Landeszentrale, sondern generell mit dem Zurückschrauben politischer Bildung, die von zivilgesellschaftlichen Initiativen kommt oder sich nicht in den Mainstream einfügt. (Nähere Informationen finden sich im Netz unter www.geibev.de.)

Materialien

An Publikationen und medialen Angeboten zur Zeitgeschichte besteht derzeit kein Mangel. Auch wurde eine Reihe von didaktischen Materialien neu entwickelt. Der Reflexion der Arbeit in der außerschulischen Bildung und der politischen Erwachsenenbildung widmen sich speziell zwei Periodika: Die Fachzeitschrift »Außerschulische Bildung« (AB) befasst sich in ihrer Ausgabe 2-09, die nach der Sommerpause

auf den Markt kam, mit dem Schwerpunkt »Historisch-politische Bildung zur Geschichte der DDR und zum Ende kommunistischer Diktaturen«. Die Vierteljahrszeitschrift wird vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) herausgegeben (Einzelheft 6 €, Bezug über die AdB-Geschäftsstelle, Netz: www.adb.de, E-Mail: info@adb.de). Ferner stellte die Fachzeitschrift »Praxis Politische Bildung« (PPB), die vom Bundesausschuss Politische Bildung (bap) herausgegeben wird, ihre Ausgabe 4/09 unter das Thema »Zeitgeschichte«. (Bezug über Juventa-Verlag, Netz: www.juventa.de, oder Anforderung von Probeexemplaren über den Bundesausschuss, Netz: www.bap-politischebildung.de.)

In der AB-Ausgabe geht es um den Umbruch in der DDR und in Osteuropa. Die Beiträge versuchen, die Perspektive über den nationalen Blickwinkel hinaus zu erweitern und

MELDUNGEN

Expertenkreis Antisemitismus

Der Bundesinnenminister hat am 5. August 2009 das Bundeskabinett über die bevorstehende Arbeitsaufnahme und Zusammensetzung eines unabhängigen Expertenkreises aus Wissenschaft und Praxis unterrichtet, der in Zukunft regelmäßig über den Antisemitismus in Deutschland Bericht erstatten und Empfehlungen zu seiner nachhaltigen Bekämpfung unterbreiten soll. Die Einrichtung dieses Fachgremiums, das aus Wissenschaftlern und Praktikern besteht, geht auf eine Entschließung des Deutschen Bundestages vom 4. November des vergangenen Jahres zurück. Zum 70. Jahrestag der Novemberpogrome hatte das Parlament eine Resolution verabschiedet, die eine verstärkte Bekämpfung des Antisemitismus und eine Förderung des jüdischen Lebens in Deutschland forderte. Der Expertenkreis hat sich am 9. September 2009 konstituiert und seine Arbeit im Bundesministerium des Innern aufgenommen. Kontakt: www.bmi.de.

Fernlernen im Aufwärtstrend

Positive Nachrichten gibt es von der Fernlehrbranche in Deutschland zu vermelden. Der Aufwärtstrend der vergangenen Jahre setzte sich auch 2008 fort, wie aus der aktuellen Fernunterrichtsstatistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) zu ersehen ist. Die Zahl der Anbieter für Fernunterricht und Fernstudium steigt weiterhin an, das Fernlehrangebot und die Belegungen an Lehrgängen zeigen einen deutlichen Zuwachs. An der Umfrage beteiligte sich knapp die Hälfte der 340 angeschriebenen Fernlehrinstitute, die insgesamt 223.212 Teilnahmen meldeten. Siehe auch: www.die-bonn.de/doks/weiss0901.pdf.

das Spektrum der europäischen Erfahrungen einzubeziehen. Dabei zeigt sich, wie Ingeborg Pistohl im Editorial schreibt, dass in den »betroffenen Ländern nicht nur andere Daten für die eigene nationale Geschichte bedeutsamer (sind), auch in der Bewertung der Ereignisse und ihrer Folgen gibt es erhebliche Unterschiede«. Die AB-Beiträge (Autoren u.a.: Prof. Bodo von Borries, Prof. Eckart D. Straten-schulte, Wolfram Tschiche, Norbert Reichling) wollen deutlich machen, dass bei der Aneignung von Geschichte die Bestätigung eigener Positionen und die Weitergabe der dominanten, herrschenden Narrative nicht im Vordergrund stehen dürfen. Auch der Versuch, einen Jahrestag als Chiffre für die Erinnerung an historische Vorgänge zu etablieren, laufe Gefahr, Komplexität und Multiperspektivität zu reduzieren.

In der PPB-Ausgabe, die zum Oktober 2009 erschienen ist, wird der Rahmen weiter gesteckt. Sie nimmt zum einen das Ende der DDR und die damit gegebene Herausforderung für die außerschulische politische Bildung auf. Unter anderem stellt sie mit dem Martin-Luther-King-Zentrum für Gewaltfreiheit und Zivilcourage im sächsischen Werdau den seltenen Fall einer Einrichtung vor, die auf die DDR-Friedens- und Bürgerrechtsbewegung zurückgeht und die ihr ursprüngliches Engagement unter den veränderten Bedingungen im vereinten Deutschland fortsetzt. Zum anderen geht es um die NS-Herrschaft und die Zäsur des Jahres 1945, ohne die auch die Entwicklung der beiden deutschen Staaten nicht zu verstehen ist. Speziell interessiert dabei die Frage, inwieweit die Zäsur als antifaschistischer Schlussstrich gegenüber der Vergangenheit Gültigkeit hat und von nachhaltiger Wirkung ist. Kritische Beiträge zur deutschen Erinnerungskultur haben die Professoren Klaus Ahlheim und Freerk Huiskens beige-steuert. Huiskens resümiert hier auch seine Kritik, die er bei den Vogelsang-Tagen vortrug.

js

BILDUNGSPOLITIK

Nach der Wahl

CDU, CSU und FDP haben am 24. Oktober 2009 ihren Koalitionsvertrag »Wachstum – Bildung – Zusammenhalt« der Öffentlichkeit vorgestellt. Der Vertrag führt zwar Bildung im Titel, doch ist hier primär an Wachstumsförderung und Employability, sekundär an gesellschaftliche Problemlagen (signalisiert durch Stichworte wie »Integration« und »Zusammenhalt«) gedacht. Insofern kann man festhalten, dass der regierungsoffizielle Ausblick auf die 17. Legislaturperiode die bisherige bildungspolitische Linie fortschreibt – natürlich mit dem obligatorischen Optimismus, dass die Überwindung der wirtschaftlichen Krise mit Tatkraft und Entschlossenheit zu bewältigen und ein starkes Bildungssystem dafür notwendig ist. Dazu gehört auch, dass an die letzten Statements der Bundeskanzlerin zur »Bildungsrepublik Deutschland« (vgl. EB 4/08 zum »Bildungsgipfel« vom Herbst 2008) angeknüpft wird.

Bildungsrepublik

Teil II des Vertrages, der sich der »Bildungsrepublik« widmet, beginnt mit folgenden Grundsatzaussagen: »Bildung ist Bedingung für die innere und äußere Freiheit des Menschen. Sie schafft geistige Selbstständigkeit, Urteilsvermögen und Wertebewusstsein. Bildung und Forschung sind Grundlagen des wirtschaftlichen und sozialen Fortschritts. Bildung ist Voraussetzung für umfassende Teilhabe des Einzelnen in der modernen Wissensgesellschaft. Bildung ist daher für uns Bürgerrecht. Deswegen sagen wir der Bildungsarmut den Kampf an. Dazu bedarf es einer nationalen Anstrengung. Wir wollen mehr Chancengerechtigkeit am Start, Durchlässigkeit und faire Aufstiegschancen für alle ermöglichen. Wir wollen Deutschland zur Bildungsrepublik machen, mit den besten Kindertagesstätten, den besten Schulen und Berufsschulen sowie den

besten Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Bildung ist eine gesamtstaatliche Aufgabe und bedarf einer engen Partnerschaft aller Verantwortlichen entlang der gesamten Bildungskette. Wir streben daher eine Bildungspartnerschaft von Bund, Ländern und Kommunen unter Wahrung der jeweiligen staatlichen Zuständigkeit an. Wir erhöhen die Ausgaben des Bundes für Bildung und Forschung bis 2013 um insgesamt 12 Mrd. Euro.«

Was von diesen Ansagen zu halten ist, wird man sehen. Der DGB hatte bereits kurz vor der Koalitionsvereinbarung zum Jahrestag des Bildungsgipfels an die damaligen Ankündigungen erinnert – an die Verpflichtung von Bund und Ländern, bis 2015 zehn Prozent des Bruttoinlandsprodukts, d.h. 32,3 Milliarden Euro jährlich, in Bildung und Forschung zu investieren. Die stellvertretende DGB-Vorsitzende Ingrid Sehrbrock (CDU) äußerte Skepsis, ob dies eingehalten wird; zugleich mahnte sie an, dass ein konkreter Plan vorgelegt werden müsse, wohin dieses Geld fließen und wie die Verteilung zwischen Bund und Ländern aussehen soll, und sie warnte vor einer bildungspolitischen Zahlenakrobatik, die alle möglichen Leistungen in die Bildungsinvestitionen mit einrechnet. Und natürlich gilt für den Punkt Bildung auch das, was im ersten Teil der Koalitionsvereinbarung generell zur Finanzierungsfrage festgehalten ist: »Alle Maßnahmen des Koalitionsvertrages stehen unter Finanzierungsvorbehalt.«

Weiterbildung

Von Weiterbildung, sofern sie Bezug zu beruflichen Fragen hat, ist im Koalitionsvertrag an einigen Stellen die Rede, ausführlich eigentlich nur unter Punkt 1.9 (»Lebensbegleitendes Lernen«): »Lebensbegleitendes Lernen zu stärken ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Deshalb wollen wir

gemeinsam mit den Sozialpartnern, den Ländern, der Bundesagentur für Arbeit und den Weiterbildungsverbänden eine Bildungsallianz schmieden. Insbesondere kleine und mittlere Unternehmen müssen in die Lage versetzt werden, die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter auszubauen. Darüber hinaus werden wir die Bildungs- und Qualifizierungsberatung für alle leicht zugänglich machen und für mehr Transparenz sorgen. Eine besondere Bedeutung haben tarifvertraglich vereinbarte Lernzeitkonten. Die Sozialpartner müssen hier ihrer besonderen Verantwortung gerecht werden.

Qualifikationsrahmen

Wir werden die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens dazu nutzen, um Gleichwertigkeit, Mobilität und Durchlässigkeit im deutschen und europäischen Bildungsraum zu stärken. Dabei werden wir im europäischen Prozess darauf achten, dass das deutsche Bildungssystem sein eigenes Profil wahrt und seine Qualität innerhalb der EU zur Geltung bringt. Gemeinsam mit starken Partnern aus Bund und Ländern, Wirtschaft und Wissenschaft, Kirchen, Wohlfahrtsverbänden und Stiftungen sowie den Seniorenorganisationen werden wir neue Bildungschancen und -anreize für Ältere schaffen. Wir wollen zusammen mit den Senioren in Kooperation mit Internetanbietern, Medien und Verbänden mehr Medienkompetenz vermitteln und Risiken minimieren.« Auffällig ist bei dem neuen Vertrag – gerade auch im Unterschied zur Vereinbarung der Großen Koalition von 2005 –, dass die außerschulische Bildung eher eine Randgröße darstellt. Erwachsenenbildung wird nicht genannt; Aufgaben der politischen Bildung werden im Grunde nur implizit erwähnt (vor allem beim Thema Integration), zur Infrastruktur der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung und ihrem prekären Status gibt es keine Aussagen. Ausnahmen stellen einerseits die kulturelle Bildung – die in dem Abschnitt über »Geschichte,

Kultur und Religion« (III, 10) als Integrationshilfe herausgestellt wird – und andererseits die Extremismusbekämpfung dar. Dabei bringt der letztgenannte Punkt aber wieder Probleme mit sich: Der Konsens, der in den letzten zehn Jahren gegolten hat, dass nämlich der »Kampf gegen rechts« entschieden zu führen und zu fördern ist, wird jetzt wohl aufgegeben. Mit der Größe »Ex-

tremismus« wird wieder das seltsame Bedrohungsszenario installiert, das völlig disparate Elemente – Defizite der »Vergangenheitsbewältigung« in Sachen NS- und SED-Diktatur (die übrigens brutal gleichgesetzt werden), islamistische, rechts- oder linksextremistische Bestrebungen – zu einem politischen Tatbestand stilisiert.

js

ZdK: Bildung unabhängig von der Herkunft

Bildung eröffnet Teilhabechancen. Deshalb muss der Zugang zu Bildung allen offenstehen, unabhängig von ihrer Herkunft, dem sozialen Umfeld oder der persönlichen wirtschaftlichen Lage, fordert das Zentralkomitee der deutschen Katholiken (ZdK) in einer am 21. November 2009 verabschiedeten Erklärung. Alle Menschen müssten entsprechend ihren Talenten und Interessen optimale Bildungschancen erhalten.

Es sei ein Ärgernis, so das ZdK, dass in Deutschland Bildungschancen überdurchschnittlich stark durch die soziale Herkunft bestimmt würden. Dies sei nicht hinnehmbar. Die soziale Diskriminierung im Bildungssystem versteht das ZdK in der Erklärung als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und richtet seine Forderungen an Wirtschaft, Gesellschaft und Politik in ihren verschiedenen Ressorts. Es gelte, alle Kräfte zu bündeln, um die skandalös enge Bindung des Bildungserfolgs von der Herkunft durch ein differenziertes Angebot aufzubrechen, so Prof. Dr. Thomas Sternberg, Sprecher des Sachbereichs »Kulturpolitische Grundfragen« des ZdK und Leiter der katholischen Akademie Franz-Hitze-Haus in Münster.

In der Erklärung mit dem Titel »Bildung unabhängig von der Herkunft! – Gerechte Beteiligung an lebensbegleitender Bildung« legt das ZdK einen umfangreichen Forderungskat-

alog vor. Er reicht vom Ausbau frühkindlicher Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsangebote über die Stärkung der Schulen, die Verbesserung der Hochschul- und Berufsausbildung bis zur Förderung des ehrenamtlichen Engagements. Aufstiegs- und Teilhabechancen durch Bildung zu verbessern müsse in allen Phasen des Lebenslaufs möglich sein. Das ZdK fordert, dass die berufliche und allgemeine Weiterbildung »im Sinne des lebensbegleitenden Lernens von möglichst vielen Menschen wahrgenommen« werden solle und auch weiterhin eine wichtige Aufgabe bleibe, »für die der Einzelne, die Unternehmen und der Staat Verantwortung übernehmen müssen. Sie muss nach den Kürzungen und Einbrüchen der vergangenen Jahre wieder ausgebaut werden.« Nur öffentliche finanzielle Förderung ermögliche es auch Menschen aus einkommensschwachen Verhältnissen, an Weiterbildung zu partizipieren, die ohne solche Förderung zu einem Privileg der Reichen zu werden droht und die sozialen Barrieren noch erhöht.

Aus dem Bereich der katholischen Erwachsenenbildung spielt neben Prof. Sternberg auch Elisabeth Bußmann eine wichtige Rolle. Die Leiterin der HVHS Gottfried Könzgen in Haltern ist sowohl in den Hauptausschuss als auch in die Gemeinsame Konferenz gewählt worden.

FRANKREICH

Labor für Gegenexperten

(InfoNet – Renée David Aschlimann)

In Frankreich ist die Erwachsenenbildung Teil der alle Altersstufen einschließenden »Volksbildung«. Diese umfasst informellen und nonformalen Unterricht, der außerhalb des nationalen Bildungswesens von lokalen und nationalen Vereinigungen erteilt wird. Ihr Ursprung liegt in der humanistischen Bewegung der Aufklärung. Wie damals wohnen ihr auch heute noch Emanzipation und soziale Förderung inne; Inhalte und Methoden haben sich jedoch in der Zwischenzeit erheblich weiterentwickelt.

Die Volksbildung entstand in Frankreich im 18. Jahrhundert mit dem Ziel, den Menschen einen Zugang zur Vernunft zu verschaffen, ihnen eine Alternative zu den Dogmen der Kirche zu bieten und sie mit enzyklopädischem Wissen vertraut zu machen. Durch dieses intellektuelle und technologische Wissen soll die soziale Förderung der Einzelnen sichergestellt und ihnen der Zugang zur Berufsausübung ermöglicht werden, wenngleich es sich dabei nicht um Berufsausbildungen im klassischen Sinne handelt.

Die französische Volksbildung erlebte zwei goldene Zeitalter: Im 18. Jahrhundert wurde das nationale Konservatorium für Kunst und Berufe (CNAM) gegründet, in welchem Berufe erlernt werden konnten, die den neuesten technischen Erkenntnissen Rechnung trugen und die soziale Förderung der Schüler im Vordergrund stand. Die zweite große Phase beherrschten zunächst die aufeinanderfolgenden Ministerien für Jugend und Sport unter den Regierungen der Front populaire (Volksfront, 1936) und nach 1945 der politische Einfluss der kommunistischen Partei, die sich für die kulturelle, soziale und politische Autonomie der Arbeiter stark machte.

Mehr individuelle Freiheiten

Seit den 70er Jahren hat sich die wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Landschaft hin zu mehr individuellen Freiheiten verändert. Ob Sprache, Ethnie oder Religion, den kollektiven Identitäten wurde eine Stimme gegeben. Ende der 80er Jahre begannen die großen, von den Ministerien für Jugend und Sport subventionierten Vereinigungen (CEMEA) und Fédération Leo Lagrange allmählich an Einfluss zu verlieren und damit auch die von ihnen vermittelten Werte: die Weitergabe einer »nicht-bürgerlichen« allgemeinen und fachspezifischen Kultur und die staatsbürgerliche Verantwortung im Sinne der Gemeinschaft.

Die geringen noch gewährten Subventionen sollen den von der Arbeitslosigkeit in Frankreich besonders betroffenen Jugendlichen zu Gute kommen und ihnen den Berufseinstieg ermöglichen.

In den 90er Jahren entstehen schließlich neue Initiativen für Erwachsenenbildung, die der vorschnellen, aus der Zerschlagung des pro-sowjetischen Einflusses hervorgegangenen, neoliberalen weltweiten Begeisterung entgegentreten und eine nachhaltige Entwicklung fördern.

Gründung von Attac

In diesem Kontext gründete Bernard Cassen 1990 Attac (Vereinigung zur Besteuerung von Finanztransaktionen im Interesse der BürgerInnen). Ziel ist es, durch die Förderung des fairen Handels, Alternativen zur liberalen Weltwirtschaft aufzuzeigen.

Schnell entwickelte sich Attac zu einem regelrechten Gedankenlabor und Bildungsort. Seit ihrer Gründung stößt sie auf große Resonanz und hat

es auf 110.000 Mitgliedschaften gebracht – 110.000 Abtrünnige, die mit dem klassischen Polit- und Bildungssystem nichts mehr anfangen können.

Neue Vereinigungen für Bildung und Volksinitiative (»Les enfants de Don Quichotte«, »Droit au logement«) unterwandern die Autorität des Gesetzes und beteiligen sich an schlagkräftigen Aktionen, die sie als legitim erachten, obgleich sie rechtswidrig sind (Besetzung privater Wohnhäuser und Finanzinstitute, Zerstörung gentechnisch veränderter Kulturen etc.). Diese neue Identität hat ihren Ursprung in der extremen Linken sowie in diversen libertären Bewegungen und äußert sich vor allem durch direkte politische Aktionen, die vor allem jenen zusa-gen, die von den Gewerkschaften und vom Aktivismus der traditionellen sozialdemokratischen Linken enttäuscht sind.

Politische Volksbildung

»Ich konnte es nicht mehr ertragen, dass sich die sozialistische Partei und eine reformistische Gewerkschaft wie die CFDT am Sozialabbau beteiligen und die Privatisierung des öffentlichen Sektors fördern«, erklärt die Druckerin Hélène Dubois. »Mit der Mitgliedschaft bei Attac habe ich eine politische Wahl getroffen und mich für alternative Bildungswege entschieden.« Diese neue Art der Volksbildung ist also gewissermaßen eine politische Bildung geworden, die sowohl auf Initiative als auch auf die Übermittlung von Wissen setzt, wobei letztgenanntes in gewisser Weise durch erstgenanntes instrumentalisiert wird.

Das 21. Jahrhundert hat eine Welt von Experten hervorgebracht. Nun meldet sich eine Welt von Gegenexperten zu Wort. Aus der einst in einem gesetzlichen Rahmen eingebetteten bürgerlich-künstlerischen Allgemeinbildung ist heute eine Erwachsenenbildung geworden, die dazu tendiert, durch unmittelbares politisches Handeln wirkungsvoll, letztlich jedoch ohne Struktur, erforderliches Expertenwissen zu beschaffen.

Ulrich Klemm

Bildung und Gesundheit

Perspektiven für neue Wege der Vernetzung

»Man wagt das Ganze nicht mehr zu denken, weil man daran verzweifeln muss, es zu verändern.«

Theodor W. Adorno 1961
aus: Zur Logik der Sozialwissenschaften

Dieser Beitrag analysiert die derzeitige Entwicklungsdynamik auf dem Gesundheitsmarkt und lotet die Perspektiven aus, die die Weiterbildung künftig auf diesem Sektor haben könnte.

»Die etablierte Medizin hat sich zu einer ersten Gefahr für die Gesundheit entwickelt.« Dieser erste Satz in Ivan Illichs 1974 erstmals publizierter Streitschrift »Die Nemesis der Medizin«¹ schockierte und provozierte das bis dato als makellos und vorbildlich geltende Gesundheitswesen der Industriestaaten.

Diese damals blasphemisch empfundene Kritik am Medizinsystem ist heute schon fast »banal« – wie Illich 1995 im Nachwort zur deutschen Neuausgabe feststellen kann.²

Der Arzt und Historiker Klaus Dörner spricht 2004 vom »Gesundheitsdilemma« und stellt provokativ fest, dass unser Gesundheitssystem zur »Gesundheitsvernichtungsmaschine« geworden ist.³ Die Publizistin Renate Hartwig klagt das Gesundheitssystem mit seiner Verflechtung von Politik, Krankenkassen und Industrie

an, spricht von einer »Gesundheitsmafia« und sieht den Patienten einer »kommerziellen Ausplünderung« preisgegeben.⁴ Zum selben Ergebnis kommen auch Marita Vollborn und Vlad Georgescu in ihrer Analyse des Gesundheitswesens und publizierten sie 2005 mit dem Titel »Die Gesundheitsmafia – Wie wir als Patienten betrogen werden«⁵. Der Wissenschaftsjournalist Jörg Blech zeigt auf, wie aus Bürgern Patienten gemacht werden, und kritisiert die Pharmaindustrie als »Krankheitserfinder«⁶. Ähnlich argumentiert auch Markus Grill bei seinen Recherchen über die Manipulationen der Pharmaindustrie.⁷

Einen anderen Aspekt prangert seit Jahren der Gesundheitsökonom und Gesundheitspolitiker Karl Lauterbach provokativ mit dem Begriff der »Zweiklassenmedizin«⁸ an: Privatpatienten erhalten teurere und damit oftmals neue Präparate aus der aktuellen Arzneimittelforschung, müssen weniger lang beim Facharzt warten, haben einen besseren Zugang zu Spezialkliniken und Spezialisten und verfügen über mehr Wahlmöglichkeiten. Soziologisch betrachtet ist dies die Frage nach der sozialen Ungleichheit im Gesundheitswesen und den Unterschieden im Gesundheitswesen zwischen sozialen Statusgruppen.⁹

Die Liste mit Fachpublikationen, Fernseh- und Radioreportagen, Zeitungsberichten und wissenschaftlichen Studien über unser »krankes« Gesundheitswesen könnte noch beliebig fortgeführt werden.

Dieses Krisenfeld wird heute vor allem auf der ökonomischen Ebene diskutiert. Der Arzt und Publizist Michael Feld stellt in diesem Zusammenhang den »Ausverkauf der Gesundheit«¹⁰ fest, Ökonomen schlagen Alarm und verkünden »Gesundheit wird unbezahlbar«¹¹, andere mahnen: »Das Gesundheitswesen braucht Wettbewerb.«¹² Der DAK-Chef, Herbert Rebscher, droht 2006 im Magazin Stern »Die Qualität wird dramatisch zurückgehen«¹³, und DER SPIEGEL schreibt auf der Titelseite »Operation gelungen, Patient pleite«¹⁴.

Die Gesundheitsreformen seit 2000, die das deutsche Gesundheitswesen zukunftsfähig machen sollen, sind vor allem Finanzreformen bzw. Kostendämpfungsgesetze, die eine nachhaltige Finanzierung zu garantieren haben.

Die *Gesundheitsökonomie* ist zum Fokus der Gesundheitsreformen geworden. Als zentrale »Kostentreiber« werden dabei ausgemacht:

- die Ausgaben der gesetzlichen Krankenkassen (GKV),
- die Überfinanzierung der Krankenhäuser,
- zu hohe Arzthonorare,
- steigende Ausgaben für Arzneimittel.

Insgesamt betragen die Gesundheitsausgaben in der BRD, bezogen auf das Bruttoinlandsprodukt (BIP) von 2006, 10,6%. In den USA lagen sie 2006 bei 15,3% vom BIP und in der Schweiz bei 11,3%. Am anderen Ende dieser Skala liegen in Europa Finnland mit 8,2% und England mit 8,4% vom BIP. Übersetzt heißt dies, dass in Deutschland ca. jeder zehnte erwirtschaftete Euro für Gesundheit ausgegeben wird.

In Baden-Württemberg beispielsweise zählt der Gesundheitssektor 2006 zur



Prof. Dr. Ulrich Klemm, Dipl.-Päd., Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg, Lehrbeauftragter für Pädagogik an der PH Weingarten, haupt- und nebenberufliche Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung, Unternehmensberater im Gesundheitswesen.

beschäftigungsstärksten Branche mit 12% Anteil, noch vor dem Dienstleistungssektor (8,3%), dem Maschinenbau (7,1%) und dem Einzelhandel (5,7%), und gilt heute (2008) mit ca. 600.000 Beschäftigten zum »Jobmotor« im »Musterländle« Baden-Württemberg.

Das Gesundheitswesen ist in Deutschland zu einem Wirtschaftsfaktor ersten Ranges geworden, das perspektivisch noch weiter an Bedeutung gewinnt und ökonomisch als zentrale Wachstumsbranche bzw. als »Megamarkt« bezeichnet wird.

Gleichzeitig weisen Ökonomen und Politiker aber auch darauf hin, dass Gesundheit »unbezahlbar« wird. Innerhalb von 13 Jahren, von 1992 bis 2005, sind die Gesundheitsausgaben um 50% gestiegen, d.h. von 158 Milliarden Euro auf 240 Milliarden Euro.

Der Gesundheitsmarkt unterliegt insgesamt einem »doppelten Anpassungsdruck«.

Einer Studie zufolge bestehen bis zu 10 Milliarden Euro Einsparpotenzial im deutschen Gesundheitswesen.¹⁵ In einer anderen Untersuchung wird nur für den Apotheken- und Arzneimittelmarkt ein Einsparpotenzial von 2,9 Milliarden Euro diagnostiziert.¹⁶ In diesem Spannungsverhältnis von »Megamarkt« und »unbezahlbar« bewegt sich die derzeitige öffentliche und politische Diskussion.

Ursachen der Gesundheitsentwicklung

Die Ursachen für diese Entwicklungen sind multiperspektivisch und liegen u.a. in demografischen, wirtschaftlichen und gesundheitssoziologischen Entwicklungen:

1. Demografische Verschiebungen sind in diesem Kontext:
 - Die Bevölkerung sinkt von 82,2 Mio. Einwohnern (2000) auf 78,1 Mio. (2040).
 - Der Anteil der erwerbstätigen Bevölkerung sinkt von 67,9% (2000) auf 57,9% (2040) und wird in die-

sem Zeitraum um ca. 10 Millionen Personen abnehmen.

- Der Anteil der über 65-Jährigen steigt von 16,4% (2000) auf 30,5% (2040).

2. Wirtschaftliche Verschiebungen ergeben sich aus Globalisierungs- und Zentralisierungstendenzen:

- Geringeres Wirtschaftswachstum
- Zunehmende Verschuldung der öffentlichen Haushalte
- Stagnierende bzw. steigende Arbeitslosigkeit
- Sinkende Anzahl der sozialversicherungspflichtigen Arbeitnehmer
- Wirtschaftliche Zentralisierungstendenzen
- Verlagerung von Produktionsstätten
- Rückgang des Mittelstandes.

3. Gesundheitssoziologische Verschiebungen zeigen sich durch:

- Zunehmende Lebenserwartung
- Zunahme chronischer Erkrankungen (z.B. Herz-Kreislauf, Diabetes)
- Zunahme altersbedingter Krankheiten (z.B. Alzheimer, Demenz, Parkinson)
- Zunahme der Zivilisationskrankheiten (Bewegungsapparat, ernährungsbedingte und psychische Erkrankungen).

Gesundheit als Ware

Bei einem Vortrag vor Apothekern im Frühjahr 2007 sprach der Gesundheitsökonom Peter Oberländer von einer »Zwickmühle« im zukünftigen Gesundheitsmarkt, in der sich die Leistungserbringer, also Ärzte, Krankenhäuser und Apotheker, angesichts der unterschiedlichen Erwartungen immer mehr befinden: Die *Patienten* und Versicherten erwarten eine »optimale« Versorgung, die *Kostenträger* (Kassen) eine »effiziente« Versorgung, die *Politik* erwartet eine Begrenzung der Kostensteigerung, die *Akteure* und *Hersteller* erwarten Gewinne und die

Banken, also die Kreditgeber, Liquidität und Bonität. Dieser Erwartungsdruck führt zielstrebig zu einer Ökonomisierung des Gesundheitswesens bzw. zu einem Gesundheitsmarkt, in dem das Gesetz von Angebot und Nachfrage und »wachsen oder weichen« gilt:

Der *Wettbewerbsdruck* nimmt zu, z.B. wenn im Apothekenbereich die Preise für nicht verschreibungspflichtige Medikamente freigegeben werden und Apotheken miteinander in Konkurrenz treten sollen oder auch der Wechsel von und zu gesetzlichen (GKV) und privaten (PKV) Krankenkassen erleichtert und politisch gewünscht wird. Noch einschneidender wird die geplante Aufhebung des Fremd- und Mehrbesitzverbotes für die etwa 21.000 Apotheken in Deutschland sein, die zu einer Kettenbildung in der Hand von einigen Kapitalgesellschaften führen wird. Die »kleine Apotheke von nebenan« wird es dann analog dem »Tante-Emma-Laden« nicht mehr geben. Gleichzeitig wächst auch der *Regulierungsdruck*, z.B. durch die Einführung des Gesundheitsfonds zur Finanzierung der Krankenkassen und die Einführung der elektronischen Gesundheitskarte, die das gesamte Gesundheitswesen mit einem Milliardenaufwand neu organisiert. Der zunehmende Abrechnungsaufwand der Ärzte mit der Standesorganisation der Kassenärztlichen Vereinigung (KV) verschlingt zunehmend Zeit und Geld und macht aus einem Heilberufler einen Verwaltungsangestellten.

Gleichzeitig wird ein *Präventionsdruck* aufgebaut, der die Eigenverantwortung des Bürgers bzw. des Patienten in den Mittelpunkt rückt und chronischen Erkrankungen bzw. Zivilisationserkrankungen entgegenwirken soll. Verhaltensprävention zur Vermeidung einer ungesunden Lebensführung wird finanziell belohnt bzw. bei Vermeidung sanktioniert. Beispiele hierzu sind die Zahnpflege, Ernährungsgewohnheiten, Raucherverhalten, Bewegung, Impfungen. Der Gesundheitsmarkt unterliegt insgesamt einem »doppelten An-

passungsdruck«¹⁷ in dem Sinne, dass er sich einerseits auf einen wachsenden Markt, bedingt durch die demografische und technische Entwicklung, einstellen kann und andererseits vor strukturellen und finanziellen Aufgaben steht, die eine grundsätzliche Neustrukturierung notwendig erscheinen lassen.

Strukturwandel der Weiterbildung

Ähnlich wie im Gesundheitswesen ist die Weiterbildung in den letzten zehn Jahren durch eine massive Erosion traditioneller Strukturen gekennzeichnet: Die Institutionen verändern sich angesichts demografischer, technologischer und finanzpolitischer Entwicklungen, die Methodik und Didaktik ist durch (neue?) Forschungsergebnisse aus der Hirnforschung und dem Theorieansatz des Konstruktivismus im Umbruch. Bildungspolitisch zieht sich der Staat zunehmend zurück und privatisiert unter der Formel der Eigenverantwortung und der Selbststeuerung seinen Bildungsauftrag. Bildung ist, wie die Gesundheit, zur Ware geworden. Das Bildungswesen ist zum *Bildungsmarkt* entwickelt worden und erlebt eine massive Deregulierung hinsichtlich Inhalt, Struktur und Finanzierung.

Von der Gesundheits- erziehung zur Gesundheits- förderung

Die Verbindung von Bildung und Gesundheit ist nicht neu. Vor allem in der allgemeinen Weiterbildung spielt der Gesundheitsbereich traditionell eine große Rolle.

An den über 1.000 Volkshochschulen in Deutschland sind die Sprach- und Gesundheitsangebote seit Jahrzehnten hinsichtlich der TeilnehmerInnenzahl und der geleisteten Unterrichtsstunden dominant und das inhaltliche sowie finanzielle Rückgrat.

Vor allem seit den 1980er-Jahren hat eine stärkere Hinwendung zum Thema Gesundheit stattgefunden, die bis

heute anhält und das Leitbild der Gesundheitsbildung prägt. Der mechanistische und lineare Krankheitsbegriff aus den Naturwissenschaften, der der Medizin den Charakter eines »Reparaturbetriebs« gab, wurde durch einen systemischen und mehrdimensionalen ersetzt. Die Ottawa-Charta der WHO von 1987 verhalf diesem Paradigmenwechsel in der Medizin zum Durchbruch. Weitere Gründe für diesen Wandel im Bewusstsein war die zunehmende Skepsis gegenüber der Medikalisierung von Krankheit und der Effizienz und Effektivität der Medizin. Die neuen sozialen Bewegungen haben darüber hinaus für sanfte und alternative Formen der Medizin sensibilisiert und altes Wissen neu zugänglich gemacht.

Die Leistungserbringer auf der Gesundheitsseite stehen derzeit mit dem Rücken zur Wand.

Für die Erwachsenenbildung fasste Angela Venth, damals Leiterin des Projekts »Gesundheitsbildung« bei der Pädagogischen Arbeitsstelle des deutschen VHS-Verbandes (PAS/DVV), diesen Wandel als einen Wechsel von der *Gesundheitserziehung* zur *Gesundheitsbildung* zusammen.¹⁸ Gesundheitserziehung zielt vor allem auf eine individuelle Veränderung des Verhaltens, um *Krankheitsrisiken* entgegenzuwirken. Dagegen geht es der Gesundheitsbildung um die Förderung und Unterstützung von *Gesundheit* mit den Prinzipien der Freiwilligkeit, Partizipation und des sozialen Lernens.¹⁹ Gesundheitsbildung kann sich demnach nicht länger in der Addition von möglichst vielen Gesundheitsangeboten im Bereich Entspannung, Gymnastik/Bewegung, Heilmethoden, Ernährung oder psychosoziales Verhalten erschöpfen. Dieser Wandel im Verständnis ist die Aufforderung an die Bildungsträger, *fachbereichsübergreifend, institutionenübergreifend* und *gemeinwesenorientiert* zu planen und zu arbeiten.

Die neue Schnittstelle von *Heilprozess*

und *Bildungsprozess* wird in einem gemeinsamen sozialpolitischen Bezug gesehen, der in einem Konzept von *Prävention, Selbsthilfe* und *Gesundheitsförderung* gebündelt wird. Obgleich diese neue Sichtweise in der Erwachsenenbildung auf Akzeptanz und Resonanz stieß und in den Verbänden – z.B. den Volkshochschulen – breit diskutiert wurde, kam es in den 1980er- und zu Beginn der 1990er-Jahre vor allem zu einer quantitativen Ausweitung des Gesundheitsangebots und zu fachbereichsübergreifenden Kooperationen innerhalb der Einrichtungen. Eine überinstitutionelle Kooperation konzentrierte sich in vielen Fällen auf die Zusammenarbeit mit Krankenkassen, die entsprechende Kursgebühren finanzierten. Strategie

gische Bündnisse im Sinne einer Gemeinwesenorientierung oder einer »Gesunden Stadt/Region« blieben eher die Ausnahme. Man war, um es aus der Sicht der planenden Erwachsenenpädagogen zu sagen, so mit der Organisation der großen Kursnachfrage beschäftigt, dass keine Zeit mehr für qualitative Innovationen blieb, obgleich man sich bewusst war, dass im Sinne der Ottawa-Charta noch einige Hausaufgaben anstanden.

1997 drückte diese Situation der damalige Bundesbildungsminister Jürgen Rüttgers in einer von ihm in Auftrag gegebenen Studie »Gesundheit und allgemeine Weiterbildung« mit der These vom Reformstau aus: »Das Thema Gesundheit in der Weiterbildung birgt ein Reformpotential, das noch sichtbar werden muß.«²⁰

Diese Situation haben wir de facto auch noch heute mit dem Unterschied, dass der finanzielle und politische Druck für die Erwachsenenbildung deutlich gestiegen ist und der Alltag derzeit eher durch die Beschäftigung mit Qualitätsmanagementprogrammen und kaufmännischen Fragen zur

Insolvenzvermeidung geprägt ist als durch Strategien zur gesundheitsdidaktischen Innovation.

Die Leistungserbringer auf der Gesundheitsseite, also Ärzte, Apotheker, Krankenhäuser etc., wie auch auf der Seite der Bildung, die Erwachsenenbildungsinstitutionen, stehen derzeit beide mit dem Rücken zur Wand.

Wie kann in dieser Situation eine gemeinsame Strategie aussehen?

Beim genauen Hinschauen wird schnell deutlich, wo die gemeinsamen Leitideen zu finden sind: Die Leitbilder eines lebenslangen Lernens mit den Parametern *Freiwilligkeit*, *Partizipation* und *Selbststeuerung* bilden die didaktischen Schnittstellen zum Gesundheitswesen.

Der Paradigmenwechsel in der Medizin hin zur Gesundheitsförderung ist hoch anschlussfähig an den Komplex der Gesundheitsbildung. *Krankheitsprävention* und *Gesundheitsförderung* sind die beiden Referenzpunkte von Medizin und Bildung und finden eine gemeinsame Schnittmenge in dem *Public-Health-Ansatz* der Gesundheitswissenschaften²¹ mit seinen drei Prinzipien:

- die *Multidisziplinarität*, die ethische Perspektiven ebenso umfasst wie medizinische und ökonomische,
- der *Bevölkerungs- und Systembezug*, d.h. der Blick auf das »Ganze« und die Vermeidung einer Individualisierung, und
- die *Anwendungsorientierung*, d.h., Public Health versteht sich primär als eine Handlungswissenschaft und keine Erkenntniswissenschaft, die Grundlagenforschung betreibt.²²

Vernetzung

Mit einem gemeinsamen Pool von Leitideen, die von beiden Systemen unabhängig voneinander mit

- Freiwilligkeit
 - Partizipation
 - Selbststeuerung
 - Multidisziplinarität
 - Bevölkerungs- und Systembezug
 - Anwendungsorientierung
- definiert wurden, sind das Gesundheits- und Bildungswesen nicht nur

für die Politik kompatibel, sondern auch in einem hohen Maße gegenseitig viabel.

Aus der Sicht der Erwachsenenbildung zeichnen sich neben den klassischen Gesundheitsangeboten in den vorhandenen Einrichtungen folgende (neue) Lern- und Kooperationsebenen ab:

Gesundheitsförderung und Gesundheitsbildung mit dem Setting-Ansatz

Im Kontext einer Public-Health-Strategie eignet sich vor allem der Setting-Ansatz²³ für die institutionalisierte Erwachsenenbildung, der als Interventionsstrategie für soziale Räume bzw. Systeme zur Anwendung kommt. Als Setting werden dabei Institutionen wie ein Betrieb, eine Familie, eine Schule oder ein Jugendzentrum bezeichnet. Beim Setting-Ansatz wird nicht beim Individuum angesetzt, sondern beim »System«. Mit Bezug auf Horst Sieberts Typologie andragogischer Theorien²⁴ wäre die Setting-Strategie in der Erwachsenenbildung als Makrodidaktik in einem *sozialökologischen Ansatz* eingebunden. Hier zeichnet sich auf der systematischen Ebene eine gemeinsame Schnittmenge von den Gesundheitswissenschaften und der Erwachsenenbildung ab. Der sozialökologische Ansatz geht von einer Wechselbeziehung von Mensch, Natur und Gesellschaft aus, die durch die Industrialisierung und Globalisierung aus dem Gleichgewicht gekommen ist. Ziel des Ansatzes ist es, zu einer neuen ökologischen *Nachhaltigkeit* zu kommen, die einen friedlichen und pfleglichen Umgang mit Mensch und Natur fördert.

Analog den Gesundheitswissenschaften, die ein einseitiges naturwissenschaftliches Verhältnis zum Komplex Gesundheit – Krankheit kritisieren, argumentiert der sozialökologische Ansatz in der Erwachsenenbildung gegen technologische Strategien im Umgang mit Bildung, Erziehung, Lehren und Lernen. Gemeinsam ist ihnen ein systemisches Denken.

Beispielhaft am *Setting Arbeitsplatz/*

Betrieb bedeutet dieses systemische Denken hinsichtlich einer betrieblichen Gesundheitsförderung:

- Verbesserung der Arbeitsbedingungen und der Arbeitsorganisation (Qualitätsmanagement)
- Förderung der Mitarbeiterbeteiligung (Partizipation)
- Förderung individueller Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen)
- Vernetzung aller Unternehmensteile (Integration)
- Definition und Verzeitung von Verantwortungsbereichen, Ressourcen und Maßstäben (Nachhaltigkeit).

Ein Beispiel für diesen Setting-Ansatz in der beruflichen Weiterbildung ist ein Projekt des *Forschungsinstituts Betriebliche Bildung* der Bayerischen Wirtschaft, bei dem die Gesundheitsförderung mit Weiterbildung für die Zielgruppe »ältere Arbeitnehmer« im Mittelpunkt stand. Es geht dabei um die Analyse eines präventionsorientierten Weiterbildungsbedarfs für ältere Arbeitnehmer im Betrieb auf der Basis einer kooperativen Bedarfserhebung und einer kooperativen Entwicklung von Lern- und Gesundheitslösungen. Gesundheitsbelastungen am Arbeitsplatz werden mit Lernprozessen gekoppelt und führen zu einer systematischen Gesundheitsförderung im Betrieb.²⁵

Medizinische Versorgungszentren als Netzwerkinstitutionen

Mit dem Gesetz zur Modernisierung der gesetzlichen Krankenversicherung (GMG) von 2003 haben die zugelassenen und niedergelassenen Vertragsärzte erstmals in der BRD ihre Monopolstellung in der ambulanten Versorgung verloren und sind einem Wettbewerb ausgesetzt. Gleichsam als Konkurrenz zur ambulanten Versorgung durch Ärzte in eigener Praxis können nun von Dritten, z.B. von Krankenhäusern oder auch nicht-ärztlichen Leistungserbringern, sogenannte *Medizinische Versorgungszentren* (MVZ) gegründet werden, in denen *angestellte Ärzte* die ambulante medizinische Versorgung übernehmen.²⁶ Ähnlich den *Polikliniken* in der DDR findet eine fachübergreifende

medizinische Versorgung durch nicht selbstständige Ärzte und andere Gesundheitsberufe »unter einem Dach« statt. Das unternehmerisch betriebene und ärztlich geleitet MVZ verfolgt einen gleichsam ganzheitlichen Ansatz, der Heilung und Gesundheitsförderung multiperspektivisch betrachtet. MVZs benötigen neue Strategien des Gesundheitsmanagements für diesen Ansatz und eignen sich zur Integration von medizinischen, sozialpädagogischen und Bildungselementen bei der Gesundheitsförderung. Mit den MVZs entstehen neue Ort der Vernetzung von Bildung und Gesundheit. Gesundheitsbildung kann hier nicht nur »ortsnahe« zur Medizin angeboten werden, sondern steht auch in ständigem Kontakt mit medizinischen Leistungserbringern. Dies erfordert nicht nur neue didaktische Konzepte, sondern auch einen Wandel im Berufsverständnis der Bildungsarbeiter und der Ärzte. Die Verzahnung von Bildung und Gesundheit bekommt durch diese Medizinischen Versorgungszentren eine neue Qualität der Institutionalisierung, die bislang keine andere Einrichtung bieten kann. Der Pädagoge/Andragoge wird in diesem System zu einem Partner der Medizin, etwa vergleichbar mit einem Physiotherapeuten oder einem Apotheker. Entsprechende Erfahrungswerte stehen jedoch noch aus, da die Entwicklung der MVZs – derzeit gibt es schätzungsweise ca. 1.000 Einrichtungen bundesweit – erst am Anfang ist.

»Gesunde Städte und Regionen« als gemeinwesenorientierte Gesundheitsförderung

Konzepte der *Lernenden Region*²⁶, der *eigenständigen Regionalentwicklung*²⁷, der Vernetzung von Erwachsenenbildung und *bürgerschaftlichem Engagement*²⁸ oder der *Netzwerkarbeit*²⁹ sind in der Erwachsenenbildung seit den späten 1980er-Jahren zu einer wichtigen Innovationsstrategie im Kontext des gesellschaftlichen Wandels geworden und zeigen Wege einer aufsuchenden und kooperativen Erwachsenenbildung auf. Diese Ansätze, die als Bildungsstrategie, Makrodidaktik

und aufsuchende Methodik in der Praxis anzutreffen sind, korrespondieren sehr eng mit der Strategie der »Gesunden Städte/Regionen« im Sinne der Ottawa-Charta der UN zur Gesundheitsförderung. Beide Ansätze gehen didaktisch von einer *aufsuchenden Strategie* aus und verstehen sich als *sozialräumlicher Ansatz* im Sinne ei-

ner Zielgruppenorientierung.

In der Sozialarbeit spricht man analog von der Methode der *Gemeinwesenarbeit*.

Ausgangspunkt ist der soziale Raum als Lebens- und Milieuwelt der Menschen. Es geht dabei um die Verzahnung von öffentlichen und privaten Strukturen im Sinne der Gesundheitshilfe und Gesundheitsförderung. Dieser Ansatz kann nur als ein integrativer praktiziert werden, bei dem die Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsarbeit verzahnt werden.

Erwachsenenbildungsinstitutionen als gesundheitspädagogische Dienstleister

Obgleich sich die Erwachsenenbildung auch als Dienstleister für Institutionen außerhalb der Weiterbildungslandschaft versteht, wurden in den letzten Jahren entsprechende Strategien nur zögerlich umgesetzt. Das Zugehen auf Wirtschaftsbereiche wie Industrie, Handwerk oder Handel fallen klassischen Erwachsenenbildungsinstitutionen wie Volkshochschulen, Familienbildungsstätten oder kirchlichen Einrichtungen offensichtlich immer noch schwer. Andererseits scheint das »Standing« der Institutionen der allgemeinen Weiterbildung in der Wirtschaft auch nur bedingt viabel für ihre Interessen zu sein.

Auch wenn Kooperationen zwischen Krankenkassen und der allgemeinen Weiterbildung üblich geworden sind – beispielhaft sei der von AOK geförderte Yogakurs genannt –, sind

dauerhafte Kooperationen zwischen der Gesundheitsbildung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung und dem Gesundheitswesen, sprich: mit Krankenhäusern, Arztpraxen oder Apotheken, eher selten. Hier bieten sich allerdings bislang ungenutzte Kooperationspotenziale an, die hoch anschlussfähig an institutionelle, poli-

Hier entwickeln sich neue Formen der Gesundheitszentren, die identische Angebote zu Volkshochschulen oder kirchlichen Bildungsträgern haben.

tische und individuelle Bedarfe sind. Zum Beispiel im Apothekenbereich: Durch gesetzliche Maßnahmen, die den Vertrieb und den Handel mit Arzneimitteln zunehmend liberalisieren (Stichwort: Internetapotheken; Rezept-sammelstellen in Drogerieketten) und den Schutzraum von Preisbindung und Exklusivität durchbrechen, sehen sich die Apotheken immer stärker einem Wettbewerbsdruck ausgesetzt, der über ein Preisdumping ausgetragen wird. In dieser Situation setzen viele Apotheken auf ein *Premium-Konzept* und möchten sich damit von *Discount-Apotheken* abheben, die ihr Profil ausschließlich über billige Preise erzielen. Premium-Konzept für Apotheken bedeutet Beratung, Service und gesundheitsfördernde – jedoch bislang eher apothekenunübliche – Angebote. Wir finden in diesem Sinne bei großen Apotheken bereits regelmäßige Vortrags- und Kursangebote im Bereich der Gesundheitsbildung und dies oftmals in eigenen Räumen in bester Citylage.

Hier entwickeln sich neue Formen der Gesundheitszentren, die identische Angebote zu Volkshochschulen oder kirchlichen Bildungsträgern haben. Themen sind z.B. Ernährungsberatung, Raucherentwöhnung, Lauftraining, Yoga, Entspannung, Kochkurse (in eigenen Küchen!), Stressabbau, Selbsthilfegruppen, Gesundheitstage für Kinder, Familien oder Senioren etc. Apotheken benötigen dafür Ressourcen und Kompetenzen in den Bereichen Bildungsmanagement, Bil-

dingungsmarketing, Methodik und Didaktik, die sie entweder punktuell oder dauerhaft teuer auf dem offenen Bildungsmarkt einkaufen. Eine Kooperation zwischen Apotheken und Institutionen der allgemeinen Weiterbildung bietet sich hier nicht nur an, sondern stellt auch eine politisch gewollte Vernetzung her, die unterschiedliche Kompetenzen und Ressourcen auf das gemeinsame Ziel der Gesundheitsförderung bündelt. Ähnliche Kooperationen der Gesundheitsbildung sind auch mit Arztpraxen und Krankenhäusern denkbar. Hier bietet sich ein »weites Feld« neuer Formen der Gesundheitsförderung.

Fazit

Das Gesundheitswesen befindet sich derzeit in der dynamischsten Veränderungsphase seit dem Zweiten Weltkrieg. Der sogenannte »Mega-markt Gesundheit« steht seit Beginn des 21. Jahrhunderts in Deutschland vor seiner größten Umwälzung seit Bismarck und soll zu einer völlig neuen Struktur der Krankheitsversorgung und zu einem neuen Verständnis von Krankheit und Gesundheit führen. Gleichzeitig findet seit Ende der 1990er-Jahre auch ein tief greifender Wandel im Bereich der Weiterbildung statt, der in der Tendenz ähnliche Züge aufweist wie das Gesundheitswesen: Bildung wird zur Ware, wird privatisiert, und mit der Leitidee vom lebenslangen Lernen wird aus einem Bildungsrecht eine Bildungspflicht. Die prognostizierten Perspektiven einer »Gesundheitsgesellschaft«³⁰ und einer »Lerngesellschaft« bilden eine gemeinsame Schnittmenge, die ein neues Verhältnis von Bildung und Gesundheit generieren werden. Der Druck, dem beide Systeme ausgesetzt sind, bietet Chancen für eine neue Qualität der Kooperation und Profilierung im Bereich der Gesundheitsförderung. Neue Strategien der Vernetzung zeichnen sich ab, die aus der Systemnot eine Tugend machen können.

ANMERKUNGEN

- 1 Illich 1974/1975.
- 2 Illich 1995, S. 208.
- 3 Dörner 2004, S. 2.
- 4 Hartwig 2008.
- 5 Vollborn/Georgescu 2005.
- 6 Blech 2003.
- 7 Grill 2007.
- 8 Lauterbach 2007.
- 9 Vgl. Mielck 2005; Borgetto/Kälble 2007.
- 10 Feld 2008, S. 18.
- 11 Germis 2007, S. 38.
- 12 Eekhoff 2006, S. 13.
- 13 Rebscher 2006, S. 130.
- 14 Der Spiegel Nr. 27/2006.
- 15 Keller 2009.
- 16 Ahlheim 2008, S. 6.
- 17 Oberender/Zerth 2008, S. 16.
- 18 Venth 1985.
- 19 Ebd.
- 20 Rüttgers 1997.
- 21 Vgl. Hurrelmann/Laaser/Razum 2006.
- 22 Vgl. Kolip 2002.
- 23 Bals/Hanses/Melzer 2008.
- 24 Siebert 2004.
- 25 Hofmann/Gottwald 2009.
- 26 Vgl. Isringhaus/Kroel/Wendland 2004.
- 27 Z.B. Matthiesen/Reutter 2003.
- 28 Z.B. Klemm 1995.
- 29 Z.B. Voesgen 2006.
- 30 Z.B. Landesinstitut für Qualifizierung NRW (Hg.) 2006.
- 30 Kickbusch 2006.

LITERATUR

- Bals, Th.; Hanses, A.; Melzer, W. (Hg.) (2008): Gesundheitsförderung in pädagogischen Settings. Weinheim/Basel.
- BMBF (Hg.) (1997): Gesundheit und allgemeine Weiterbildung. Bonn.
- Blech, J. (2003): Die Krankheitserfinder. Frankfurt/M.
- Borgetto, B.; Kälble, K. (2007): Medizinsoziologie. Weinheim u. München.
- Der Spiegel (2006), Nr. 27.
- Dörner, K. (2004): Das Gesundheitsdilemma. Berlin.
- Eekhoff, J. (2006): Das Gesundheitswesen braucht Wettbewerb. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 144, 24. Juni 2006, S. 13.
- Feld, M. (2008): Der Ausverkauf der Gesundheit. In: Publik-Forum. Nr. 20, 24, S. 18–20.
- Gemis, C. (2007): Die Deutschen schlagen Alarm: Gesundheit wird unbezahlbar. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr. 46, 18. November 2007, S. 38.
- Grill, M. (2007): Kranke Geschäfte. Reinbek.
- Hartwig, R. (2008): Der verkaufte Patient. München.
- Hofmann, H.; Gottwald, M. (2009): Weiterbildung und Gesundheitsförderung integrieren. Bielefeld.
- Horx, M. (2008): Healthstyle 2025. In: F. Merz (Hg.): Wachstumsmotor Gesundheit. München, S. 351–376.
- Hurrelmann, K.; Laaser, U.; Razum, O. (Hg.) (2006): Handbuch Gesundheitswissenschaften. Weinheim/München.

- Illich, I.: Die Nemesis der Medizin. Reinbek 1977 u. 1981; 4. überarb. u. ergänzte Aufl. München 1995; Erstauflage 1975; engl. 1974.
- Isringhaus, W.; Kroel, M.; Wendland, H. (2004): Medizinisches Versorgungszentrum. MVZ-Beratungshandbuch. Erfurt.
- Keller, D. (2009): Zu viel Geld im Gesundheitswesen? In: SÜDWEST PRESSE. Ulm, 8.1.2009.
- Kickbusch, I. (2006): Die Gesundheitsgesellschaft. Werbach-Gamburg.
- Klemm, U. (1995): Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung. Frankfurt.
- Kolip, P. (Hg.) (2002): Gesundheitswissenschaften. Weinheim/München.
- Landesinstitut für Qualifizierung NRW (Hg.) (2006): Netzwerkarbeit erfolgreich gestalten. Bielefeld.
- Lauterbach, K. (2007): Der Zweiklassenstaat. Berlin.
- Matthiesen, U.; Reutter, G. (Hg.) (2003): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld.
- Mielck, A. (2005): Soziale Ungleichheit und Gesundheit. Bern.
- Oberender, P.; Zerth, J. (2008): Der Gesundheitsmarkt als Wirtschaftsfaktor. In: F. Merz (Hg.): Wachstumsmotor Gesundheit. München, S. 11–28.
- Rebscher, H. (2006): »Die Qualität wird dramatisch zurückgehen«. In: Stern, Nr. 26, S. 130–131.
- Rüttgers, J. (1997): Vorwort. In: BMBF (Hg.): Gesundheit und allgemeine Weiterbildung. Bonn.
- Siebert, H. (2004): Theorien für die Praxis. Bielefeld.
- Venth, A. (1985): Gesundheitsförderung und Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4, S. 313–318.
- Voesgen, H. (Hg.) (2006): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld.
- Vollborn, M.; Georgescu, V. (2005): Die Gesundheitsmafia. Frankfurt/M.

Veronika Güldner-Zierer

»Die Namenszettel« – Eine Kennenlernübung

Methoden der Erwachsenenbildung in der Praxis

Wichtige Schritte der Gruppenfindung passieren bereits mit der ersten Übung zum Kennenlernen. Deshalb ist es besonders wesentlich, dass die Anfangsphase von Wertschätzung und Achtsamkeit gegenüber jedem einzelnen Gruppenmitglied geprägt ist. Die im Folgenden beschriebene Übung stammt aus dem Sozialtherapeutischen Rollenspiel (STR), einer Methode für die psychosoziale Arbeit mit Gruppen. Entwickelt wurde diese von Prof. Dr. Adelheid Stein (verst. 2001) an der Kath. Stiftungshochschule München mit dem Ziel, die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Teilnehmer/innen zu verbessern, das Sozialverhalten vor allem hinsichtlich der Verarbeitung von Gruppen- und Familienkonflikten zu stärken sowie die Wahrnehmung, Strukturierung und Lösung aktueller Probleme positiv zu unterstützen.

Die Kennenlernübung »Die Namenszettel« kann sehr gewinnbringend als Seminareinstieg eingesetzt werden und zielt auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität ab. Durch das Bewusstmachen und Darstellen der eigenen Identität geschieht ein vertieftes Kennenlernen der Gruppenmitglieder, und es kann von Anfang an eine Auseinandersetzung mit Vorurteilen, die mit bestimmten Namen verbunden sind, angestoßen werden.

Bei einer Gruppengröße von 12 Teilnehmer/innen besteht ein Zeitbedarf von ca. einer Stunde. Die Übung wird im Stuhlkreis durchgeführt. Benötigtes Material: Zettel und Stifte.

1. Jedes Gruppenmitglied schreibt seinen Namen (nur Vorname oder Vor- und Zuname) deutlich lesbar auf einen der vorbereiteten Zettel und legt ihn in

die Mitte des Kreises.

2. Die Einstimmung auf die Übung kann in folgender Weise geschehen: »Zu den Namen fallen uns Personen ein, die wir kennen oder gekannt haben, die so oder so ähnlich heißen bzw. geheißen haben.«

3. Es folgt die Aufforderung, sich die Namen anzuschauen und einen auszuwählen, mit dem man ein entsprechendes Erlebnis verbindet: »Bitte schauen Sie sich die Namen an und wählen Sie einen Namen aus, zu dem Ihnen eine Person und ein konkretes Erlebnis mit dieser einfällt.« (Die Namenszettel verbleiben noch in der Mitte!)

4. Austausch:

a) Ein Gruppenmitglied beginnt und erzählt, welchen Namen es ausgewählt hat. Es beschreibt die Person und das Erlebnis, das es mit diesem Namen verbindet. Anschließend sind alle Gruppenmitglieder eingeladen, ihre Erlebnisse zu diesem Namen zu berichten.

b) Das Gruppenmitglied, dessen Name im Gespräch war, ist nun aufgefordert, seinen Namenszettel aus der Mitte herauszunehmen und mitzuteilen, welche Bedeutung der Name für die eigene Person hat.

c) Im Anschluss daran werden in gleicher Weise die erinnerten Personen und Erlebnisse zu den anderen Namen ausgetauscht.

Gefühlsfeedback

5. Gefühlsfeedback: Im Gefühlsfeedback werden die Gruppenmitglieder eingeladen, eine kurze Rückmeldung zu ihrem momentanen Gefühlszustand zu geben. Die Gruppenleitung sollte sich bewusst sein, dass z.B.

bei geschiedenen oder adoptierten Personen unter Umständen starke emotionale Reaktionen hervorgerufen werden können.

6. Auswertungsgespräch: Den Abschluss der Übung bildet das Auswertungsgespräch, das je nach Seminarinhalt speziell akzentuiert werden kann. Mögliche Gesprächsthemen und Impulse können sein: Bedeutung und Herkunft der Namen, Namenspatrone, Vorbilder, Namensgebung durch die Eltern, Vorurteile, die mit gewissen Namen verbunden sind, Zufriedenheit mit dem eigenen Namen, Kosenamen, die Bedeutung des Namens für die eigene Identität ...

7. Wichtige Hinweise für die Gruppenleitung:

- Jedes Gruppenmitglied sollte eine Rückmeldung zum eigenen Namen erhalten. Falls zu einem Namen keine Erlebnisse erinnert werden, bringt die Leitung einen Beitrag, z.B. mit Hinweis auf ähnlich klingende Namen, oder diejenige Person kann eingeladen werden, noch mehr über den eigenen Namen und seine Herkunft und/oder Bedeutung zu erzählen.
- Für das Auswertungsgespräch kann es hilfreich sein, ein Buch über die Bedeutung von Namen bzw. über Namenspatrone dabeizuhaben.

LITERATUR

Stein, A.: Sozialtherapeutisches Rollenspiel. 4. Aufl. München 2009

Veronika Güldner-Zierer ist Dipl.-Sozialpäd. (FH), Erwachsenenpädagogin und STR-Gruppenleiterin (asis). Seit 2003 arbeitet sie als pädagogische Referentin in der Kath. Hochschulgemeinde an der Kath. Stiftungshochschule München.

Werner Höbsch

Bereichernde Pluralität

Interreligiöse Kompetenz als Aufgabe der Erwachsenenbildung

Deutschland hat sich zu einer mehrkulturellen und multireligiösen Gesellschaft entwickelt. Dieser Einsicht kann sich niemand mehr verschließen. Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft und religiöser Beheimatung leben in Deutschland Tür an Tür. Zwar gibt es Orte und Landstriche in Deutschland, die weniger von der Multikulturalität und Multireligiosität betroffen sind als andere, doch es besteht kein Zweifel, die Gegenwart und Zukunft der Städte ist multiethnisch und interkulturell.¹ Wer einen Blick in viele Kindergärten, Schulen und Krankenhäuser wirft, wird mit der veränderten Situation und ihren Herausforderungen konfrontiert. Jeder, der mit dieser Situation verantwortlich umgehen will, benötigt hierzu Kompetenzen.

Pluralismus als neues Paradigma

Die globalisierte Welt ist eine plurale. Zwei Ansätze im Umgang mit dem Pluralismus werden aus kirchlicher Sicht als Irrwege abgelehnt: Der Pluralismus darf weder zu Hegemonialansprüchen verleiten noch zu einem Relativismus. Allgemein einsichtig ist, dass kulturelle oder religiöse Hegemonialansprüche zu Polarisierungen, Konflikten oder gar zu einem »Kampf der Kulturen« führen. Der Verlockung zu einfachen Lösungen muss widerstanden werden. Wer fordert, die »Zugezogenen«, die »Fremden« sollen sich der herrschenden Kultur anpassen oder schleunigst das Land verlassen, hat nichts von der Dynamik kultureller Entwicklungen in Geschichte und Gegenwart verstanden. Aber auch der Relativismus – jeder soll leben, wie

es ihm gefällt, alles ist gleich gültig – muss zurückgewiesen werden, auch wenn viele in ihm nicht eine Bedrohung, sondern eine Voraussetzung der Freiheit sehen. In einer multireligiösen Gesellschaft kann weder aus kirchlicher Sicht noch aus Sicht anderer Religionen im Rückzug von religiösen Wahrheitsansprüchen die notwendige Bedingung für ein friedliches Zusammenleben liegen. Es kann nicht um ein Aufgeben der Fragen nach Wahrheit, nach Gott und nach Werten gehen oder um ein Verdrängen von Religion in den privaten Bereich, sondern um eine neue Verortung dieser Fragen im interkulturellen und interreligiösen Kontext.

Theologie kann nur im Kontext, besser in Kontexten, betrieben werden. Hans Waldenfels hat eine »kontextuelle Fundamentaltheologie« entwickelt, die als Ansatz eines verantworteten Sprechens von Gott die Kontextualität dieser Rede betont.² Theologie ist in ihren Fragestellungen, Formulierungen und ihrer Begrifflichkeit immer bezogen auf aktuelle Zusammenhänge, in denen sie steht. Dabei ist zu beachten, dass Theologie nicht in einem einzigen, geschlossenen Kontext entworfen wird, sondern in einer Vielzahl unterschiedlicher Kontexte. Waldenfels macht deutlich, »dass es wenig Sinn macht, von der Kontextualität im Allgemeinen zu reden und dabei die konkreten Kontexte zu übersehen«³. Zu diesen konkreten Kontexten gehört zu Beginn des 21. Jahrhunderts die religiöse und kulturelle Vielfalt. Diesem kontextuellen fundamentaltheologischen Ansatz ist auch eine katholische Erwachsenenbildung verpflichtet. Die Aufgabe einer umfassenden christlichen Glaubensvermittlung, Erziehung

und Bildung, wird heute verantwortlich nur noch unter Berücksichtigung des interreligiösen Kontextes wahrgenommen werden können.

Den »Pluralismus als neues Paradigma für die Religionen« zu wählen wird bereits gefordert.⁴ Die Anerkennung des Pluralismus als ein neues Paradigma für christliche Theologie – auch für Pastoral, Pädagogik und soziale Arbeit – ist nicht gleichbedeutend mit der Zustimmung zu einer pluralistischen Religionstheologie. Es bedeutet vielmehr, den Pluralismus als Denkraum für die Theologie als Rede von Gott und als Ort für die Praxis ernsthaft einzubeziehen. Hilfreich, wenn nicht gar unerlässlich für das Wahrnehmen dieser Aufgabe und der damit verbundenen Herausforderungen ist eine interreligiöse Kompetenz, nicht nur für Dialogspezialisten. Die katholische Erwachsenenbildung stellt sich dieser Aufgabe.

Kompetenz – ein Begriff, der Karriere macht

Das Wort »Kompetenz« hat im letzten Jahrzehnt Karriere gemacht, es ist in aller Munde und erscheint als neuer Schlüsselbegriff in Konzepten und Ausschreibungen für Aus- und Weiterbildung. Manche möchten mit diesem Ausdruck den Bildungsbegriff ersetzen.⁵ Sie sind der Ansicht, dass dem Begriff »Bildung« Ideale und Wertevorstellungen zugrunde liegen, die durch die Multikulturalität der Gesellschaft überwunden seien. Nicht mehr wertorientierte Bildung, sondern *problemlösungsorientierte* Kompetenzen seien gefragt. Rolf Arnold stellt fest, dass neuerdings gegenüber dem

pädagogischen Traditionsbegriff »Bildung« der »Modernisierungsbegriff« »Kompetenzentwicklung« weite Verbreitung findet.⁶

Die katholische Erwachsenenbildung wird Kompetenz nicht anstelle von Bildung, sondern vielmehr in Zuordnung zu ihr theoretisch beschreiben und praktisch vermitteln. Die Ausbildung interreligiöser Kompetenz kann aus Sicht katholischer Erwachsenenbildung nicht losgelöst werden von religiöser Bildung.

Die Bedeutung von Kompetenzen in der Bildung ist mit PISA (Programme for International Student Assessment) in den Fokus des öffentlichen und fachlichen Interesses gerückt.⁷ Innerhalb von PISA wurde das Projekt »Definition and Selection of Competencies« (DeSeCo – Definition und Auswahl von Kompetenzen) gestartet.⁸ Mit Bezug auf dieses Projekt definiert Dieter Gnahn Kompetenz als »die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen).«⁹ Auch Gnahn sieht eine Unterscheidung des Kompetenzbegriffs von dem der Bildung. »Im Unterschied zur Kompetenzentwicklung verweist aber der Bildungsbegriff auf eine *Wertebasis*, auf normative Vorgaben, die auf ein bestimmtes *Menschenbild* zurückgehen, welches mit den Ideen der Aufklärung und der Demokratie verbunden ist«¹⁰ (Hervorhebung im Original).

Eine Kompetenz beinhaltet also mehr als kognitives Wissen und kognitive Fähigkeiten, im Mittelpunkt steht die Bewältigung komplexer Anforderungen in konkreten Situationen. Um die Vielzahl von Einzelkompetenzen bündeln zu können, hat DeSeCo Schlüsselkompetenzen benannt, die nicht nur für einige Spezialisten wichtig sind. Im Rahmen des DeSeCo-Projektes werden drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen benannt. Erstens sollten Menschen die interaktive

Anwendung von Medien und Mitteln (Tools) erlernen. »Zweitens sollten Menschen in einer zunehmend vernetzten Welt in der Lage sein, mit Menschen aus verschiedenen Kulturen umzugehen und innerhalb sozial heterogener Gruppen zu interagieren. Drittens sollten Menschen befähigt sein, Verantwortung für ihre Lebensgestaltung zu übernehmen, ihr Leben im größeren Kontext zu situieren und eigenständig zu handeln.«¹¹

Die »interreligiöse Kompetenz« lässt sich gut in diesen Schlüsselkompetenzen verorten; der Einzelne soll seine Identität im größeren Kontext bilden und in sozial und kulturell heterogenen Gruppen angemessen interagieren können. Nicht immer ist Menschen bewusst, dass Kultur und Religion eng miteinander verflochten und aufeinander bezogen sind. Es gibt keine Kultur, die nicht durch Religion(en) und religiöse Vorstellungen geprägt ist, und keine Religion, die nicht in einem bestimmten kulturellen Gewand ihre Gestalt findet. Wer, wie gefordert, mit Menschen anderer Kulturen umgehen will, wird die Religion und die Religiosität einbeziehen müssen. Die Prägung jeder Kultur durch Religion ist nicht eine historische, die überwunden wäre und mit deren geschichtlichen Relikten wir uns – voller Bewunderung oder Bedauern – befassen, sondern eine aktuelle. Es gilt, eine Sensibilität für die auch aktuelle Prägestkraft des Religiösen im Kulturellen zu wecken. Diese Aufgabe wird heute in der westlichen Gesellschaft besonders durch die Präsenz von Muslimen und in der Begegnung mit ihnen deutlich.

Interreligiöse Kompetenz

»Interreligiöse Kompetenz« lässt sich ähnlich wie »interkulturelle Kompetenz« als Schlüsselkompetenz beschreiben, die drei wesentliche Aspekte umfasst:

- Wissenskompetenz
- Handlungskompetenz
- Haltungskompetenz.

Diese drei Kompetenzen bilden auch

die Grundlage einer dialogischen Kompetenz, die wesentlich zur interreligiösen Kompetenz gehört.

Wissenskompetenz

Zur Wissenskompetenz gehören Grundkenntnisse über Religionen. Wer Menschen in ihren religiösen Bezügen verstehen möchte, wird sich mit dem, was ihnen heilig ist, befassen müssen. Was ist die Glaubensmitte der jeweiligen Religion? Welche zentralen Feste werden in den jeweiligen Religionen gefeiert. Welche Riten, Gebote und Verbote prägen den Alltag? Das Wissen über religiöse Inhalte reicht nicht aus, wichtig ist auch die Kenntnis der differenzierten Ausprägung der Religionen in ihren geschichtlichen Entwicklungen und konkreten gesellschaftlichen Zusammenhängen. Wie wird Glaube in einem bestimmten Umfeld gelebt, welche Organisationsformen wurden in diesem Feld ausgebildet. Mit Blick auf die Muslime muss die Vielfalt islamischen Lebens (z.B. Sunniten, Schiiten, Aleviten) und auf Deutschland bezogen die differenzierte Szene islamischer Verbände sowie die Vielfalt nicht organisierter Muslime wahrgenommen werden.

Handlungskompetenz

Hierzu gehört die Fähigkeit zur Anwendung des Wissens auf konkrete Situationen und in konkreten Handlungsfeldern wie Kindertagesstätten, Schulen, Krankenhäusern etc., aber auch die Anwendung des Wissens in der Arbeit mit Gruppen, z.B. Frauenarbeit, Jugendarbeit, Arbeit mit Migrantinnen und Migranten, wie auch in der Beratung, z.B. Erziehungs-, Ehe und Familienberatung, Schwangerschaftsberatung. Ein weiteres wichtiges Handlungsfeld, in dem interreligiöse Kompetenz gefordert ist, sind die Familienbildungsstätten.

Oft sind Konflikte, die sich im Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher religiöser und kultureller Beheimatung ergeben, Situationen, in denen kompetentes Handeln dringend gefordert ist. Allerdings ist Kompetenz nicht nur in der Reaktion auf Situationen gefragt, sondern erst recht in

der Gestaltung des Zusammenlebens, etwa im Ausschöpfen der religiösen Ressourcen für ein friedliches Miteinander.

Haltungskompetenz

Die innere Einstellung und die eigene Haltung gegenüber anderen ist entscheidend für die Sichtweise und den Umgang mit ihnen. Die Reflexion eigener Erfahrungen, eigener Werte, der eigenen Glaubensbasis und der eigenen Motivation ist unerlässlich zur Erlangung interreligiöser Kompetenz. Ebenso sollte eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Bild vom anderen, mit Erfahrungen, Vorurteilen und Ängsten, aber ebenso mit den eigenen Idealen und Wünschen erfolgen. Haltungen bilden sich aufgrund von Informationen, stärker jedoch durch eigene Erfahrungen und Wahrnehmungen. Haltungen sind nicht starr und unveränderlich, neue Erfahrungen und Begegnungen können zu Änderungen von Haltungen führen.

Zur Haltungskompetenz zählt auch, sich Rechenschaft über die eigene religiös-weltanschauliche Position zu geben und darüber Auskunft geben zu können. Wie verortet sich der Einzelne religiös? Welche Bedeutung hat für ihn spirituelles Leben?

Zur Haltungskompetenz gehört wesentlich die *dialogische Kompetenz*. Aufgrund der Bedeutung im interreligiösen Kontext soll sie eigens behandelt werden.

Dialogische Kompetenz

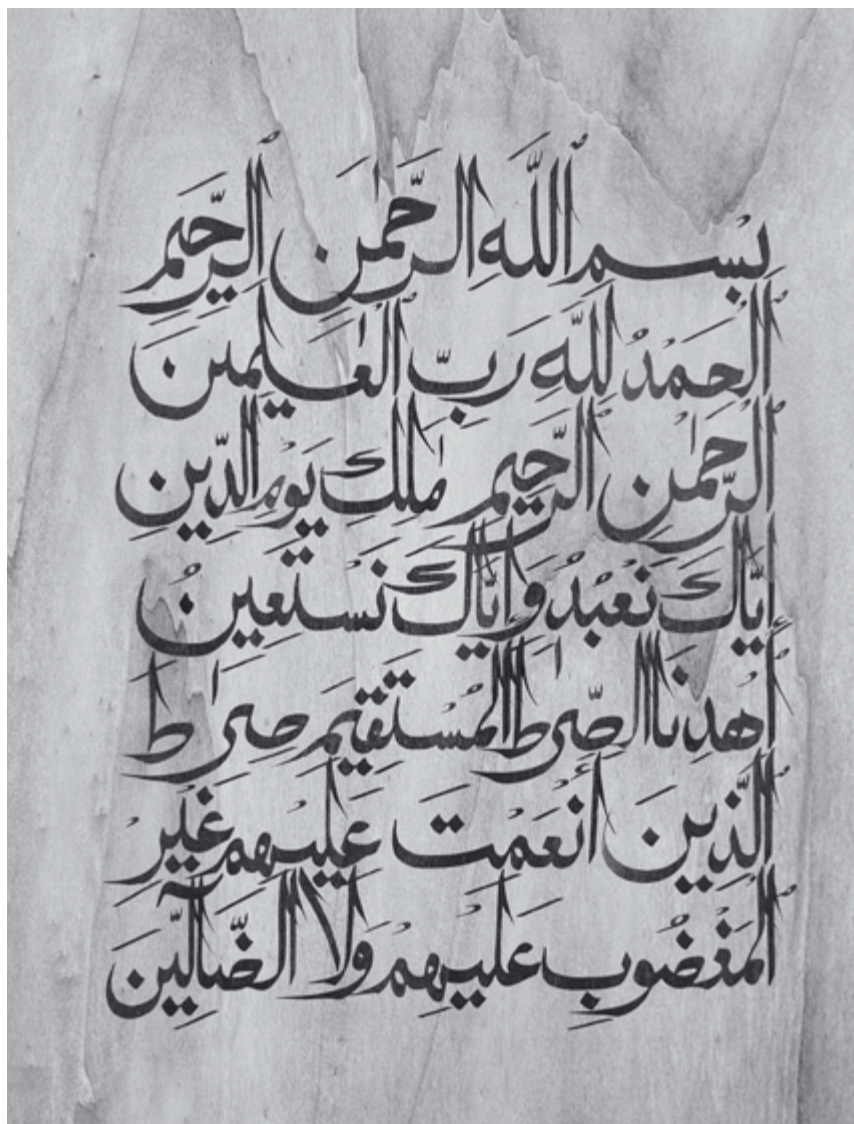
Im interreligiösen Dialog begegnen sich Menschen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeit, suchen das Gespräch miteinander. Zu beachten ist, dass sich nicht »Religionen« begegnen, sondern Gläubige als individuelle Botschafter ihrer Religionsgemeinschaft. Wichtige Voraussetzungen für das Gelingen eines Dialoges sind die Verwurzelung im eigenen Glauben sowie die Offenheit für den anderen. Auskunftsfähigkeit über das Eigene und Hörbereitschaft auf den anderen und das andere sind gefordert. In der Begegnung mit dem anderen wird das Eigene zur Frage. Der Dialog leitet

zu einer Vergewisserung der eigenen religiösen Position an.

Lernorte interreligiöser Kompetenz

Interreligiöses Lernen ist zuerst ein Lernen im interreligiösen Kontext. Kirchliche Häuser und Seminarräume sind bevorzugte Orte eines solchen Lernens. Um Wissen über andere Religionen und Kulturen zu erwerben und sich damit auseinanderzusetzen, muss der eigene Bereich nicht verlassen

werden. Um interreligiöse Kompetenz zu erlangen, sollte es jedoch zu einem Lernen in interreligiösen Beziehungen kommen, in dem die eigenen geschützten Räume verlassen und die interreligiöse Begegnung selbst sowie das interreligiöse Gespräch zu Orten des Lernens werden. Viele Orte wie z.B. Schulen und Kindertagesstätten sind bereits zu Orten interreligiöser und interkultureller Begegnung geworden. Diese Orte können unter fachlicher Anleitung zu Lernorten interreligiösen und interkulturellen Zusammenlebens werden.



Gottespoesie | »Im Namen des barmherzigen und gnädigen Gottes. Lob sei Gott, dem Herrn der Welten, dem Barmherzigen und Gnädigen, der am Tag des Gerichts regiert! ...« Al Fatiha, erste Koransure (Bedeutung vergleichbar mit Vaterunser)
Kalligrafie: Shahid Alam

In der Herausbildung einer interreligiösen Kompetenz wird die Begegnung mit dem anderen einzuplanen sein, wozu das Aufsuchen anderer Lernorte gehört. In christlich verantworteter Bildung sind Besuche und Gespräche in einer Synagoge und einer Moschee ebenso Teil des Programms wie das Einbeziehen andersgläubiger Referentinnen und Referenten. Dies geschieht inzwischen auch wechselseitig, zunehmend besuchen etwa Teilnehmende islamischer Aus- und Weiterbildungen christliche Kirchen und laden christliche Referentinnen und Referenten in ihre Seminare ein. Auf diese Weise wird die Ausbildung selbst schon zu einem Ort interreligiöser Erfahrung, der Reflexion und der Auseinandersetzung.

Interreligiöse Kompetenz als Aufgabe katholischer Erwachsenenbildung

Papst Benedikt XVI. hat in seiner Ansprache bei der Begegnung mit Muslimen in Köln die Bedeutung des interreligiösen und interkulturellen Dialogs betont: »Der interreligiöse und interkulturelle Dialog zwischen Christen und Muslimen darf nicht auf eine Saisonentscheidung reduziert werden. Tatsächlich ist er eine vitale Notwendigkeit, von der zum großen Teil unsere Zukunft abhängt.« Während der Auftrag zum Dialog über den Bereich der Bildung hinausgeht, gehören die Befähigung zum Dialog und die Förderung interreligiöser Kompetenz in die Verantwortung der Erwachsenenbildung.

Die interreligiös heterogen gewordene Gesellschaft erfordert von den Katholiken eine überzeugte Bereitschaft und eine solide Bildung für den interreligiösen Dialog wie die Instruktion »Erga migrantes caritas Christi« (EM), herausgegeben vom »Päpstlichen Rat der Seelsorge für Migranten und Menschen unterwegs«¹², ausführt: »Zu diesem Zweck muss in den Teilkirchen für die Gläubigen und die in der Pastoral Tätigen eine solide Bildung und Information über die anderen Religionen

sichergestellt werden, damit Vorurteile ausgeräumt werden können, der religiöse Relativismus überwunden wird sowie Abschottungen und ungerechtfertigte Ängste vermieden werden, die den Dialog hemmen und Barrieren errichten wie auch Unverständnis und Gewalt provozieren« (EM 69).

Christliche Bildung fußt auf dem Verständnis des Menschen als Ebenbild Gottes und den sich daraus ableitenden Werten und Normen. Darauf gründet die jüdisch-christliche Überzeugung von der Gleichheit und Würde aller Menschen sowie ihre bedingungslose Anerkennung. Pluralität wird in dieser Perspektive nicht als bedrohlich, sondern als bereichernd gesehen. »Pluralität bedeutet Reichtum, und der Dialog ist schon jetzt Verwirklichung jener endgültigen Einheit, die der Mensch anstrebt und zu der sie berufen ist« (EM 30).

Interreligiöse Kompetenz kann aus christlicher Perspektive nicht alleine in der Vermittlung von Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit Menschen anderer Religionen sein; die Vermittlung eines »interreligiösen Knigge« reicht bei Weitem nicht aus. Die Vermittlung interreligiöser Kompetenz muss eingebettet sein in eine religiöse, wertorientierte Bildung, die sich von dem im christlichen Glauben gründenden Menschenbild und Weltverständnis leiten lässt. Kompetenzvermittlung ohne Einbindung in Bildung läuft Gefahr, zu einem technokratischen Prozess zu werden. Die katholische Erwachsenenbildung wird die Pluralisierungsprozesse auch zum Anlass nehmen, Katholiken im Angesicht des anderen Hilfen zum Verständnis des eigenen Glaubens zu geben und damit zur Verankerung im Glauben beizutragen.¹³ Interreligiöse Kompetenz erfordert aus kirchlicher Perspektive, nicht nur kompetent im Wissen und Handeln zu sein, sondern auch sprach- und auskunftsfähig zum eigenen Glauben zu sein.

Die Kompetenzen des Einzelnen – soweit sie haupt- oder ehrenamtliche Mitarbeitende sind – werden im institutionellen Rahmen gefördert. Das DeSeCo-Projekt benennt neben den

»individuellen Kompetenzen« auch »institutionelle Kompetenzen«. Mit Blick auf die katholische Kirche haben sich diese institutionellen Kompetenzen einerseits in zum Teil langen Traditionen und Prozessen, andererseits aktuell im Nachdenken über konkrete Herausforderungen herausgebildet. Die katholische Theologie der Religionen ist durch ein Nachdenken über das Verhältnis zu den anderen Religionen auf der Grundlage der göttlichen Offenbarung und der Tradition der Kirche, über die Zeichen der Zeit und ihrer Deutung im Licht des Evangeliums besonders in dem Konzilsdokument »Nostra aetate« niedergelegt und in nachkonziliaren Verlautbarungen vertieft und differenziert ausgeführt worden. Die Vermittlung von Kenntnissen über diese zentralen kirchlichen Aussagen und Dokumente sind für Katholiken, die sich eine interreligiöse Kompetenz erwerben, notwendig und hilfreich.

Katholische Erwachsenenbildung bietet dem Einzelnen auf der Basis des Christlichen Hilfen zur persönlichen Orientierung und sowie zur Mitarbeit und Teilhabe in der Gestaltung des sozialen und gesellschaftlichen Bereiches. Hierzu gehören die vielfältigen Aufgaben und Angebote der Erwachsenenbildung als politische Bildung etwa zu den drängenden Fragen der Integration und Migration, für deren Wahrnehmung eine interreligiöse Kompetenz hilfreich ist.

Praxisbeispiel

Es ist selbstverständlich, dass interreligiöse Kompetenz nicht nur gefordert, sondern auch gebildet und vermittelt werden muss. In den letzten Jahren bieten kirchliche Träger deshalb vermehrt Aus- und Weiterbildungen zum Thema »Interreligiöse Kompetenz« in unterschiedlicher Intensität an.¹⁴

Das Erzbistum Köln hat in einer Kooperation mit der Katholischen Hochschule NRW und dem Diözesan-Caritasverband Köln bereits zweimal erfolgreich eine Fortbildung »Interreligiöse Kompetenz« für hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der

Caritas, in der Pastoral und in katholischen Bildungseinrichtungen durchgeführt.¹⁵

In der Ausschreibung wird der Ansatz deutlich:

»Die Arbeit in einer mehrkulturell und multireligiös geprägten Situation erfordert eigene Kompetenzen. In dem Kurs »Interreligiöse Kompetenz« sollen in drei Kurseinheiten wesentliche Kompetenzen für die Praxis grundgelegt, gestärkt und gefördert werden: Wissenskompetenz durch Vorträge, Handlungskompetenz im Rahmen eines Projektes, das von den Teilnehmenden parallel zur Zeit der Fortbildung durchgeführt und kurz dokumentiert wird, sowie Haltungskompetenz durch Selbstreflexion.

Es werden Informationen zu den großen Religionen, besonders zu Islam und Judentum, vermittelt und Hilfen für das Verständnis der mehrkulturellen und interreligiösen Situation sowie der sich daraus ergebenden Konflikte gegeben. Wesentliche Aussagen der katholischen Kirche zu den anderen Religionen und zum interreligiösen Dialog werden als Grundlage zur Begegnung und zum Dialog vermittelt. Wichtige Bestandteile des Kurses sind neben den theoretischen Anteilen auch die praktischen Ansätze. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben und der eigenen religiösen Verortung gehören zum Kurs.«

1. Einheit

Die multireligiöse Gesellschaft und ihre Herausforderung für die Kirche

- Religiöse Landschaft
- Das Verstehen religiöser Phänomene in der Gegenwart
- Grundwissen über andere Religionen: Das Judentum und der Islam
- Judentum und Islam in Deutschland
- Die katholische Theologie der Religionen
- Eigene religiöse Identität

2. Einheit

Begegnung von Christen und Muslimen

- Menschenrechte, Politik und Religion
- Besuch und Gespräch in einer Moschee
- Verbindendes und Trennendes zwischen den Religionen
- Die Rolle von Mann und Frau in Christentum und Islam
- Eigene Spiritualität und Spiritualität in den Religionen

3. Einheit

Praktische Ansätze und Projekte im interreligiösen Bereich

- Eigene Kompetenz in der interreligiösen Arbeit
- Projektbeispiele aus der interreligiösen Bildungs- und Migrationsarbeit
- Methoden der Projektplanung und -durchführung
- Hilfen und Anregungen für Projekte im Arbeitsfeld
- Konkrete Projektplanung und offene Fragen

4. Einheit (Tagesveranstaltung) Projektpräsentation und Abschlussfeier

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. http://www.bmfsfj.de/Publikationen/standpunkte-bjk/data/download/b_zukunft_stadt.pdf
- 2 Waldenfels 2005.
- 3 Waldenfels 2006, S. 81.
- 4 Vgl. Teixeira 2007, Vigil 2007.
- 5 Vgl. zu dem Thema auch: Schulze 2009.
- 6 Vgl. Arnold 2002.
- 7 Vgl. <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (13.11.2009).
- 8 Vgl. http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html.
- 9 Gnahn 2007, S. 21.
- 10 Eba., S. 23.
- 11 DeSeCo-Projekt 2005.
- 12 Päpstlicher Rat der Seelsorge für Migranten und Menschen unterwegs 2004.
- 13 Aus der Fülle der Literatur sei hingewiesen auf: Englert, Leimgruber 2005.
- 14 Als Beispiel sei auf den Lehrgang »Interreligiöse Kompetenz« des Lassalle-Hauses Bad Schönnbrunn verwiesen (www.lassalle-haus.org).
- 15 Vgl. Wittmann 2008, S. 51.

LITERATUR

- Arnold, R. (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: Nuissl, E.; Schiersmann, Ch. Siebert, H. (Hg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift, Nr. 49 (Juni), S. 26–38.
- Englert, R.; Leimgruber, S. (Hg.) (2005): Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität (RPG 6). Freiburg, Basel, Wien.
- DeSeCo-Projekt (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung, 7. In: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (13.11.2009).
- Gnahn, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld.
- Päpstlicher Rat der Seelsorge für Migranten und Menschen unterwegs (2004): Instruktion Erga migrantes caritas Christi, 3. Mai 2004. In: Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 165, Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Bonn 2004.
- Schulze, W. (2009): Kompetenz statt Bildung! In: Schlüter, A.; Strohschneider, P.: Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert. Berlin, 2. Aufl., S. 22–33.
- Teixeira, F. (2007): Der Pluralismus als neues Paradigma für die Religionen. In: Concilium. Internationale Zeitschrift für Theologie, 1 (März) 2007, S. 15–23;
- Vigil, J. M. (2007): Das pluralistische Paradigma: Aufgaben für die Theologie. In: Concilium. Internationale Zeitschrift für Theologie, 1 (März) 2007, S. 24–32.
- Waldenfels, H. (2005): Kontextuelle Fundamentaltheologie. Paderborn, München, Wien, Zürich, 4. Aufl.
- Waldenfels, H. (2006): Die Theologie in der Vielfalt ihrer Kontexte. In: Zeitschrift für katholische Theologie 128, S. 81.
- Wittmann, P. (2008): Interreligiöse Kompetenz. Eine Fortbildung im Erzbistum Köln. In: Info-Dienst Mitarbeiterfortbildung, Heft 48, 2, S. 51.

Werner Höbsch ist Leiter des Referats »Dialog und Verkündigung« des Erzbistums Köln.

Günther Gebhardt

Miteinander leben lernen

Die Stiftung Weltethos fördert interreligiöse Kompetenz

Warum Weltethos?

Nicht erst wenn es Streit um einen Moscheebau gibt, wird offensichtlich: Wir leben ständig in einer Art interreligiöser Dialogsituation, bewusst oder unbewusst. Interreligiöse Sensibilität und Kompetenz sollte heute zum Allgemeingut werden. Jeder eigenständig und verantwortlich denkende Mensch sollte sich in der pluralistischen Gesellschaft, in der Menschen vieler Kulturen und Religionen in Frieden miteinander leben wollen, seine Kenntnisse über und seine praktischen Umgangsweisen mit Menschen anderer Religion jenseits der Stammtische erwerben. Hierin liegt die Verpflichtung für die Erwachsenenbildung gerade der Kirchen, solche interreligiöse Kompetenz zu vermitteln. Spezialisierte Partner helfen dabei mit eigenen Angeboten oder in Zusammenarbeit, und die Stiftung Weltethos ist seit fast 15 Jahren einer von ihnen. Nach Vorarbeiten des Tübinger Theologen Hans Küng (sein programmatisches Buch »Projekt Weltethos« war 1990 erschienen) unterzeichneten auf dem »Parlament der Weltreligionen« in Chicago 1993 über 200 Religionsvertreter aus allen Kontinenten – der Dalai Lama genauso wie katholische Bischöfe – ein Konsensdokument, die »Erklärung zum Weltethos«. Basierend auf den beiden Prinzipien der Humanität (»Jeder Mensch muss menschlich behandelt werden«) und der Goldenen Regel der Gegenseitigkeit und Empathie (»Was du nicht willst, das man dir tut, das füg auch keinem anderen zu«) stellt die Erklärung in vier wesentlichen Bereichen menschlichen Zusammenlebens Leitlinien ethischen Han-

delns in Form von Selbstverpflichtungen auf. Sie ruft auf zu einer Kultur der Gewaltlosigkeit und der Ehrfurcht vor allem Leben, der Solidarität und einer gerechten Wirtschaftsordnung, der Toleranz und Wahrhaftigkeit und der Gleichberechtigung und Partnerschaft von Mann und Frau. Zu einem solchen Ethos haben die Religionen, aber auch nichtreligiöse humanistische Philosophien im Lauf einer langen Geschichte Entscheidendes beigetragen.

Ein Meilenstein für das Projekt Weltethos war die von Graf Karl Konrad von der Groeben (1918–2005) und seiner Frau Ria ermöglichte Gründung der *Stiftung Weltethos* in Tübingen im Jahr 1995. Ihr Zweck ist interkulturelle und interreligiöse Forschung, Bildung und Begegnung. Sie hat es sich zur Aufgabe gemacht, Wege zur praktischen Vermittlung der Weltethos-Thematik in unterschiedlichste Bereiche unserer Gesellschaft hinein zu erarbeiten: Bildung und Forschung, Religion, Politik, Wirtschaft, Kultur und Sport. Inzwischen existieren Weltethos-Stiftungen nicht nur in der Schweiz und Österreich, sondern sogar in Mexiko, Kolumbien und einigen weiteren Ländern. Für ihre Projekte verfügt die Stiftung zudem über ein weltweites Netzwerk von Kontakten und Partnern. Über die Aktivitäten der Stiftung kann man sich auf ihrer Internet-Homepage (www.weltethos.org) umfassend informieren; auch der volle Text der »Erklärung zum Weltethos« kann in vielen Sprachen dort heruntergeladen werden. Über einen »Online-Shop« auf der Homepage können alle Bücher und Materialien zum Thema eingesehen und erworben werden. Im Herbst 2009 stellte die Stiftung Weltethos ein

neues Dokument vor: ein Manifest »Globales Wirtschaftsethos – Konsequenzen für globales Wirtschaften«. Darin hat eine von der Stiftung berufene Expertengruppe aus Wirtschaftsleuten, Wirtschaftswissenschaftlern und Ethikern die Maßstäbe der »Erklärung zum Weltethos« von 1993 auf wirtschaftsethische Fragestellungen angewandt. Ziel ist, die Anwendung solcher Maßstäbe konkret in Wirtschaftsunternehmen anzuregen und zu fördern – in Zeiten der globalen Wirtschaftskrise ein hochaktuelles Unterfangen (Text auf www.weltethos.org und www.globaleconomicethic.org).

Weltethos bildet

Kernbereich der Stiftungsaktivitäten war von Anfang an die Arbeit in Schule und Erwachsenenbildung. Dem liegt die Überzeugung zugrunde, dass die Wertevermittlung und die Vermittlung interkultureller und interreligiöser Kompetenz zwar bei Kindern und Jugendlichen, ja womöglich schon im Kindergarten beginnen sollte, aber im Sinne eines lebenslangen Lernens für Menschen jeden Alters von entscheidender Bedeutung ist, will man sich in unserer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft und Welt zurechtfinden. Die Zusammenarbeit mit den verschiedensten Einrichtungen der Erwachsenenbildung religiöser wie säkularer Träger gehört daher zum Alltag der Stiftung Weltethos: Die fest angestellten wie freien Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Stiftung stehen als Referenten für Vorträge und Seminare zur Verfügung, einige von ihnen auch in anderen Sprachen. Das Themenspektrum im Rahmen des Weltethos-

Ansatzes ist breit: einzelne Weltreligionen und ihre ethischen Dimensionen, Religionen und Gewalt – Religionen und Frieden, Weltethos und interreligiöser Dialog, Religionen und Wirtschaft, Weltethos in der Schule ..., um nur einige Beispiele zu nennen. Die Methodik reicht vom konventionellen Vortrag bis zur multimedialen Präsentation von Religionen.

Als äußerst hilfreich für die Bildungsarbeit haben sich von der Stiftung Weltethos entwickelte pädagogische Medien erwiesen. Drei davon, die gerade für die Erwachsenenbildung besonders relevant sind, seien hier in aller Kürze vorgestellt:

Das *Multimedialprojekt »Spurensuche«* – sieben knapp einstündige Fernsehfilme über die Weltreligionen auf DVD, ein Begleitbuch und eine interaktive CD-ROM: faszinierendes Bildmaterial (das Projekt ist an Originalschauplätzen auf allen Kontinenten entstanden) sowie erläuternder Text von und mit Hans Küng.

Darauf baut auf die *Wanderausstellung »Weltreligionen – Weltfrieden – Weltethos«*. Sie bietet auf zwölf Tafeln in stark elementarisierte Form in Bild und knappen Texten einen Zugang zum Ethos der großen Religionen und den zentralen Werten eines Weltethos, wie es in der Weltethos-Erklärung des Parlaments der Weltreligionen in Chicago 1993 zum ersten Mal ausformuliert wurde. Seit 2001 bereits wird die Ausstellung mit großem Erfolg von den unterschiedlichsten Trägern in verschiedensten Kontexten eingesetzt. Bewährt haben sich besonders Modelle, in denen die Ausstellung eine Zeit lang in öffentlichen Räumen gezeigt wird und parallel dazu ein Vortragsprogramm zu Themen des Weltethos und der Religionen organisiert wird, bei dem etwa auch Filme aus der Reihe »Spurensuche« zum Einsatz kommen können. Auch können Vertreter(innen) verschiedener Religionen in ihre jeweilige Religion einführen und als Gesprächspartner zur Verfügung stehen. Umgekehrt kann die Ausstellung in Form von zwölf Postern oder auch als A4-Broschüre fürs Publikum einzelne Vor-

trags- oder Seminarveranstaltungen illustrierend begleiten.

Eine immer wichtigere Rolle als Bildungsinstrument spielt das Internet, mit dessen Hilfe sich jede(r) einzelne von zu Hause aus Kenntnisse und Kompetenzen auch auf ethischer und religiöser Ebene erwerben kann. Deshalb hat die Stiftung Weltethos das *Internet-Lernprogramm »A Global Ethic Now!«* als eine einzigartige interaktive Lernplattform auf Deutsch und Englisch entwickelt; eine französische Version wird Ende 2009 zugänglich sein. Auf verschiedenen Lernpfaden mit umfangreichem Bild- und Textmaterial kann man sich hier in die unterschiedlichen Aspekte der Weltethos-Thematik einarbeiten: Was ist Weltethos? Die Geschichte der Weltethos-Idee, die Weltreligionen und ihr Ethos sowie Weltethos in Politik, Wirtschaft und Alltag. Freier Zugang zum Lernprogramm besteht von der Homepage der Stiftung Weltethos aus.

Chancen und Grenzen

Ist die Stiftung Weltethos in ihrem Bemühen, interreligiöse Kompetenz zu fördern, erfolgreich? Diese Frage wird zwar – wie an alle Bildungseinrichtungen – oft gestellt, ist aber schwer zu beantworten. Veränderungen im Bewusstsein und Verhalten entziehen sich meist quantitativer Messbarkeit. Messbar ist allerdings der große Zuspruch für die pädagogischen Materialien und Dokumente der Stiftung: 14.000 Bestellungen im Jahr 2008 allein übers Internet. Feststellbar ist außerdem ein wachsendes Interesse unterschiedlichster säkularer wie religiöser Kreise an der Weltethos-Idee, deren Relevanz für eine pluralistische Gesellschaft und globalisierte Welt immer mehr gesehen wird. Es schließt speziell auch ein Interesse an den Religionen ein – nicht notwendigerweise im Sinn persönlichen Glaubens oder Engagements, sondern als Lernbegierde, mehr über sie zu wissen, gerade für den Umgang mit Menschen verschiedener Religionen und Kulturen. Ein verbreiteter Wunsch, interreligiöse Kompetenz zu erwerben, lässt sich al-

so durchaus feststellen. Zwei Aspekte verdienen jedoch dabei Beachtung:

1. Die Angebote der Stiftung Weltethos für Bildungsarbeit betonen eher den kognitiven Aspekt interreligiöser Kompetenz; ihre pädagogischen Medien vermitteln zunächst Kenntnisse über die verschiedenen Religionen und ihre ethischen Aspekte. Dies ist eine unverzichtbare Grundlage. Aber interreligiöse Kompetenz hat auch soziale und emotionale Dimensionen, und diese können nur in der unmittelbaren Begegnung mit Menschen oder auch Stätten anderer Religionen einbezogen werden. Ein solches »Begegnungslernen« zu ermöglichen, kann die Stiftung Weltethos aus strukturellen und personellen Gründen nicht selbst leisten. Es sollte aber gerade von Bildungseinrichtungen der Kirchen angeboten werden, was ja auch bereits häufig geschieht. Hier bieten sich Möglichkeiten ergänzender Zusammenarbeit.

2. Für die Bildungsarbeit der Stiftung Weltethos sind die beiden Flügel »Schule« und »Erwachsenenbildung« gleich wichtig, um dem Projekt Weltethos Auftrieb zu verleihen. Dies auch aus der Beobachtung heraus, dass in vielen Veranstaltungen von Trägern der allgemeinen Erwachsenenbildung, kirchlich wie säkular, Menschen unter 50 Jahren an den Fingern einer Hand abzuzählen sind. Wo bleibt die Generation der 20- bis 50-Jährigen? Die Stiftung Weltethos erreicht manche davon über ihre Aktivitäten in der Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer. Dies allein wäre aber auf ein zwar zentrales, doch enges Berufsfeld beschränkt. Unsere Gesellschaft braucht aber eine nicht nur flächendeckende, sondern auch »generationendeckende« interreligiöse und interkulturelle Kompetenz. Über kreative Ideen vonseiten der Erwachsenenbildungseinrichtungen, wie dieser Aspekt zu fördern wäre, würde sich die Stiftung Weltethos freuen.

Dr. Günther Gebhardt ist Wissenschaftlicher Projektkoordinator der Stiftung Weltethos in Tübingen sowie ehrenamtlicher Vizepräsident der Weltkonferenz der Religionen für den Frieden (WCRP)/Europa

Bildungs- perspektiven

Jugendliche Flüchtlinge leiden besonders unter mangelnden Bildungschancen

Wissenschaftler und Praktiker plädieren in diesem Buch für eine Verbesserung der Situation von Kinderflüchtlings im Bildungssystem und in anderen Lebensbereichen. Um die unterschiedlichen Implikationen des Rechts auf Bildung junger Flüchtlinge zu verdeutlichen, werden biografische, sozialwissenschaftliche, ethische und rechtliche Facetten beleuchtet und anhand von Praxisbeispielen veranschaulicht.

Das Buch kommt zu einem richtigen Zeitpunkt.

ARMIN LASCHET, MINISTER FÜR GENERATIONEN, FAMILIE, FRAUEN UND INTEGRATION
DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN



Lothar Krappmann,
Andreas Lob-Hüdepohl,
Axel Bohmeyer,
Stefan Kurzke-Maasmeier (Hg.)
**Bildung für junge Flüchtlinge –
ein Menschenrecht**

Erfahrungen, Grundlagen und
Perspektiven

2009, 324 S.,
29,90 € (D)/49,90 SFr
ISBN 978-3-7639-3547-5
Best.-Nr. 6001832

www.wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 Bestellung per E-Mail service@wbv.de



Ferdinand Mirbach

Kompetenz im Umgang mit Religion und Kultur

Interreligiöse und interkulturelle Projekte der Bertelsmann Stiftung

Aufgrund der Globalisierung und durch weltweite Migration werden unsere Gesellschaften in ethnischer und religiöser Hinsicht immer heterogener. Kulturen und Religionen begegnen sich dadurch in einer nie da gewesenen Intensität und wachsen zusammen. Dies stellt eine besondere Herausforderung dar, in der die Menschen dazu befähigt werden müssen, auf die neuen Gegebenheiten reagieren und in ihnen erfolgreich und fair agieren zu können. In dieser Situation wird das Wissen um kulturelle und religiöse Unterschiede zu einer Schlüsselqualifikation. Daraus lässt sich unmittelbar die Bedeutung interreligiöser Kompetenz für das friedliche und gedeihliche Zusammenleben sowie den Zusammenhalt unserer Gesellschaft ableiten.

In Deutschland leben nach aktuellen Zahlen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge bis zu 4,5 Millionen Muslime; dieser Anteil an der Gesamtbevölkerung von derzeit rund fünf Prozent wird weiter steigen. Die Auseinandersetzung mit dem Islam ist damit die offensichtlichste Herausforderung für unsere Gesellschaft, die sich selbst als christlich geprägt begreift. Des Weiteren trägt Deutschland aufgrund seiner Historie eine besondere Verantwortung gegenüber den rund 200.000 Juden in der Bundesrepublik. Neben einem damit erforderlichen abrahamitischen Dialog gilt es eine Vielzahl anderer Religionsgemeinschaften zu berücksichtigen, die regional ihre Spuren hinterlassen und die Frage nach dem Umgang mit fremden religiösen Traditionen aufwerfen.

Die Bertelsmann Stiftung handelt

nach dem Leitgedanken: »Menschen bewegen. Zukunft gestalten. Teilhabe in einer globalisierten Welt.« Unter zukünftigen Bedingungen werden sich diese Zielsetzungen nicht realisieren lassen, ohne Antworten auf die Herausforderungen einer multiethnischen Gesellschaft zu finden. Teilhabe setzt Wissen und Kompetenzen voraus, die unter den gegebenen Vorzeichen einen religions- und kulturbezogenen Aspekt beinhalten werden müssen. Dabei schwingt immer auch die Frage nach der eigenen Identität und nach den die Gesellschaft zusammenhaltenden Werten mit. Durch ihre interreligiösen und interkulturellen Projekte möchte die Bertelsmann Stiftung einen Beitrag leisten, Lösungen für die Herausforderungen der Zukunft zu finden. Dies geschieht in der Wissensvermittlung durch empirische Forschung sowie durch Umsetzung dieser Erkenntnisse in alltagspraktischen Projekten. Einige dieser Projekte sollen im Folgenden skizziert werden.

Vermittlung von Islamkompetenz

Der Islam ist nach dem Christentum die zweitgrößte Religionsgemeinschaft in Deutschland und trifft spätestens seit dem 11. September 2001 auf großes öffentliches Interesse. Gleichzeitig fehlte lange Zeit verlässliches empirisches Datenmaterial zu dieser Weltreligion, die in Deutschland inzwischen heimisch geworden und dennoch so vielen Deutschen fremd geblieben ist. Durch die Sonderstudie »Religionsmonitor 2008: Muslimische Religiosität in Deutsch-

land« konnte die Bertelsmann Stiftung einen Beitrag leisten, diese Lücke zu schließen. Für die Studie wurden insgesamt über 2.000 Muslime in Deutschland ab 18 Jahren repräsentativ zu ihrer Religiosität und Spiritualität befragt. Damit ist die Sonderstudie eine wichtige Ergänzung zum weltweiten Religionsmonitor, durch den bereits im Jahre 2007 mehr als 21.000 Menschen in 21 Ländern zu Gottesvorstellungen, religiöser Praxis und Glaubensüberzeugungen befragt wurden.

Die »Muslim-Studie« als Bestandsaufnahme muslimischer Religiosität hat einige erstaunliche Ergebnisse zutage befördert: 90 Prozent der in Deutschland lebenden Muslime sind religiös, 41 Prozent sogar hochreligiös. Als besonders religiös erweisen sich Sunniten, türkisch- und arabischsprachige Muslime. Mit zunehmendem Alter verringert sich die Intensität des Glaubens; bei den unter 30-Jährigen glauben 80 Prozent stark an Gott oder ein Leben nach dem Tod, bei den über 60-Jährigen sind es 66 Prozent. Hinsichtlich der Geschlechter zeigen sich die größten Unterschiede bei der religiösen Praxis: Für Frauen hat das persönliche Gebet einen hohen Stellenwert, Männer hingegen leben ihren Glauben vor allem in der Gruppe, zum Beispiel durch die Teilnahme am Gemeinschaftsgebet. Bezüglich der Auswirkung individueller Religiosität auf verschiedene Lebensbereiche spielt diese im Zusammenhang mit der politischen Einstellung eine verhältnismäßig geringe Rolle. Große Bedeutung hingegen hat Religiosität für Muslime in Deutschland bei Fragen zu Erziehung und Partnerschaft.

Festzustellen ist zudem eine pluralistische und tolerante Einstellung: So sagen 86 Prozent der befragten Muslime, dass man gegenüber allen Religionen offen sein sollte.

Diese Ergebnisse für sich stehend sind interessant. Besonders interessant sind sie aber im Kontext der weltweiten Befragung des Religionsmonitors. Durch einen weitgehend identischen Zuschnitt im Befragungslayout ist eine Vergleichbarkeit zwischen den Muslimen in Deutschland und in anderen Staaten wie der Türkei, Indonesien oder Marokko möglich. Zudem lassen sich auch deutsche Muslime mit Katholiken, Protestanten und Konfessionslosen vergleichen. Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse bietet damit Ansatzpunkte für einen interreligiösen Dialog.

Nun entspricht es dem Selbstverständnis der Bertelsmann Stiftung, alle Forschungsergebnisse der breiten Öffentlichkeit und Entscheidungsträgern zukommen zu lassen, um Theorie in der Praxis lebendig werden zu lassen und gesellschaftliche Prozesse positiv zu befördern. Daher wurden die Ergebnisse der Muslim-Studie an kirchliche Vertreter, Verbände, Schulen, Universitäten und politisch Verantwortliche weitergegeben und mit

diesen diskutiert. Bei der Frühjahrstagung der Integrationsbeauftragten der Bundesländer wurde die Studie vorgestellt und integrationspolitische Ableitungen, beispielsweise im Hinblick auf einen muslimischen Religionsunterricht an deutschen Schulen, debattiert. Erfreulicherweise war das Interesse an den Ergebnissen so groß, dass die Druckversion der Studie bereits in zweiter Auflage vergriffen ist. Ein PDF-Download steht allerdings nach wie vor unter www.bertelsmann-stiftung.de/muslimstudie zur Verfügung.

Förderung von Vernetzung im interreligiösen Feld

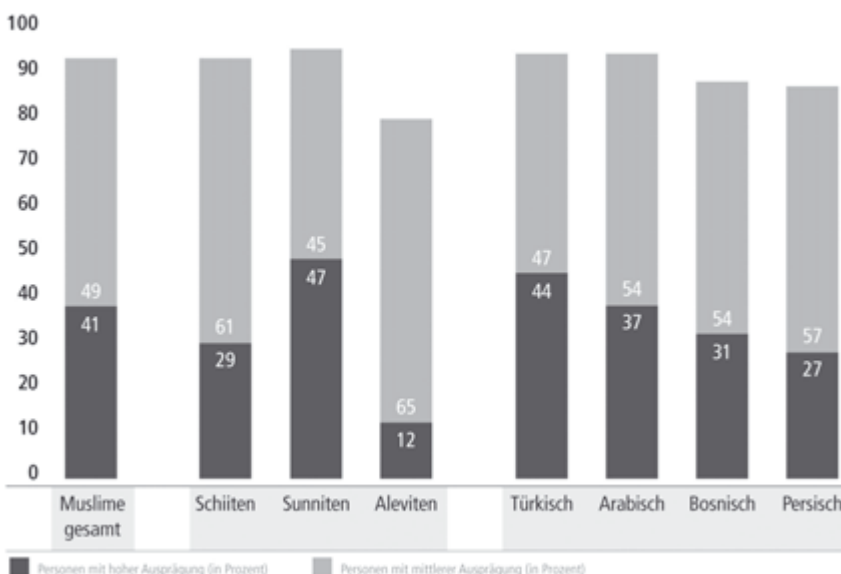
Mit der Studie »Muslimische Religiosität in Deutschland« hat die Bertelsmann Stiftung empirische Grundlagen geschaffen, welche unumgänglich sind für einen nicht von Vermutungen und Vorverurteilungen getragenen, sondern einen auf Faktenwissen beruhenden Dialog. Gleichzeitig ist es für eine gemeinnützige Stiftung besondere Zielsetzung, ebenjene Menschen zu unterstützen, die sich bereits in der interreligiösen Zusammenarbeit engagieren. Deshalb beschäftigt sich ein Projekt der Bertelsmann Stiftung in

besonderer Weise mit der Vernetzung interreligiöser Vereine und Stiftungen. Ihnen sollen Wege aufgezeigt werden, wie Synergien genutzt, der Gedankenaustausch intensiviert und durch Kooperation die Durchsetzungskraft dieser wichtigen gesellschaftsstabilisierenden Arbeit erhöht werden können.

Zu diesem Zweck wurde in einem ersten Schritt eine Publikation zusammengestellt, in der rund 70 interreligiöse Initiativen in Deutschland vorgestellt sind. Diese umfassen sowohl ökumenische als auch christlich-jüdische, christlich-muslimische, dialogische oder alle Religionen umfassende Projekte. Zudem reicht die Bandbreite von lokalen Bündnissen über regionale Gesprächskreise hin zu Dachverbänden, von privaten Stiftungen hin zu Wissenschaftseinrichtungen und kirchlichen Stellen. Es wird also ein Zweifaches deutlich: Der Facettenreichtum an interreligiösen Strukturen ist groß, und er reicht bis tief in die Gesellschaft hinein.

In einem zweiten Schritt organisierte die Bertelsmann Stiftung im November 2008 einen Workshop für interreligiöse Vereine und Organisationen, der ein Forum zum Gedankenaustausch sein und Impulse für die weitere Arbeit geben sollte. Welche Bedeutung hat Religiosität für gesellschaftliche Prozesse? Wie verändert sich das Zusammenleben in multireligiösen Gesellschaften und wie lässt es sich positiv gestalten? Was sind die wichtigsten Zukunftsaufgaben eines wirksamen interreligiösen Dialogs? Diesen und anderen Fragen widmeten sich die zahlreichen interreligiös engagierten Teilnehmer aus dem gesamten deutschsprachigen Raum. Schwerpunkte der Veranstaltung bildeten zum einen die gegenseitige Information durch die Vorstellung einzelner, sehr unterschiedlicher interreligiöser Projekte und Initiativen. Zum anderen lag das Augenmerk der Workshopgruppen auf den Zukunftsaufgaben im Dialog und auf der Suche nach Ansätzen einer intensivierten Zusammenarbeit. Dabei wurde eine Zielgruppendefinition, die För-

Zentralität der Religiosität nach Konfessionen und Sprachgruppen



| BertelsmannStiftung

derung und Qualifizierung von ehrenamtlichen Mitarbeitern und die engere Vernetzung in einer interreligiösen Plattform angeregt. Darüber hinaus wurde deutlich, dass zukünftig der Vermittlung interreligiöser Kompetenzen gerade in der Bildung und im schulischen Bereich mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

Die Rolle von Kultur in Konflikten

Interreligiöse Verständigung ist das eine. Interkulturelle Verständigung ist etwas anderes. Und doch sind beide aufs Engste miteinander verwoben. In einer mittelgroßen Stadt wie beispielsweise Gütersloh leben Menschen unterschiedlichster Religionen und aus mehr als 100 Nationen. Mitunter führt diese große Diversität zu Problemen, denn häufig steht das Fremde unter Generalverdacht, wenn der Verlust von Arbeitsplätzen oder die allgemeine Sicherheit zur Debatte stehen. Dabei wird immer wieder vergessen, wie sehr Länder wie Deutschland von der Vielfalt der Kulturen schon in wirtschaftlicher Hinsicht profitieren. Umso wichtiger ist daher die Vermittlung interkultureller Kompetenz, denn sie ist das Fundament einer erfolgreichen Interaktion von Menschen unterschiedlicher kultureller Verortung.

Die Bertelsmann Stiftung hat basierend auf einem Policy Paper der amerikanischen Wissenschaftlerin Dara Deardorff ein Thesenpapier mit dem Titel »Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts?« entwickelt. Dabei wird interkulturelle Kompetenz definiert als »die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren«. Da interkulturelle Fähigkeiten nicht nur Manager in transnationalen Unternehmen betreffen, sondern zunehmend als allgemeines Bildungsziel erachtet werden, hat die Bertelsmann Stiftung

in Kooperation mit der Fondazione Cariplo diese Thesen im schulischen Kontext aktiv zur Anwendung gebracht. In mehreren Schulen in der Lombardei wurden diese Ansätze einer interkulturellen Kompetenz erfolgreich in das schulische Curriculum integriert.

Interkulturelle Kompetenz kann also einen Beitrag leisten, Konflikte zu entschärfen und Verständnis für andere Positionen aufzubringen. Doch welche Rolle spielen Kultur und Religion überhaupt, wenn es zu nationalen oder internationalen Konflikten kommt? Gibt es tatsächlich den von Huntington prognostizierten »Zusammenprall der Kulturen«? In der Studie »Kultur und Konflikt in globaler Perspektive« ist die Bertelsmann Stiftung zusammen mit der Universität Heidelberg dieser Frage nachgegangen. Dazu wurden 762 erfasste politische Konflikte zwischen 1945 und 2007 ausgewertet. Im Ergebnis konnte festgestellt werden, dass kulturelle Faktoren Konflikte zwar oftmals verstärken, aber zumeist nicht die eigentliche Ursache darstellen. Nicht bestätigt werden konnte die Annahme, dass ein direkter Zusammenhang zwischen dem Grad der religiösen Zersplitterung und der Anzahl von Konflikten besteht; sowohl besonders fragmentierte als auch religiös homogene Gesellschaften zeigten sich hier relativ konfliktarm. Zu Konflikten kommt es vielmehr dort, wo eine hohe sprachliche Diversität und ein Überschuss an jungen Männern im Alter von 15 bis 24 Jahren bestehen. Die Ergebnisse der Studie wurden u.a. im September 2009 bei einer Podiumsdiskussion in der Jüdischen Gemeinde zu Berlin mit Politikern, Journalisten und Vertretern verschiedener Religionen diskutiert.

Wissen um Religion und Kultur

Wie gezeigt wurde, beschäftigt sich die Bertelsmann Stiftung in einer Reihe von Projekten mit interreligiöser und interkultureller Kompetenz. Dabei liegt der besondere Fokus auf der

Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, welche elementar sind, um in einer pluralen Gesellschaft erfolgreich und in konstruktivem Umgang mit dem anderen agieren zu können. Die Bertelsmann Stiftung leistet hier in dreierlei Hinsicht einen Beitrag: Durch Studien und repräsentative Erhebungen schafft sie Wissen und schließt damit Wissenslücken. In Publikationen und Veranstaltungen vermittelt sie dieses Wissen und erschließt es damit für große Gruppen. Durch aktiven Transfer und die Initiierung von neuen Projekten trägt sie zur Verankerung und Weitergabe von Wissen in das praktische Geschehen bei.

Religiöse und kulturelle Vielfalt wird die deutsche Gesellschaft in Zukunft zunehmend beschäftigen. Und Vielfalt ist gut! Voraussetzung aber ist, dass diese Vielfalt gestaltet und durch die Menschen getragen wird. Das allerdings geht nur mit Wissen und mit Kompetenzen, beides gilt es zu erwerben.

Weitere Informationen im Internet unter: www.bertelsmann-stiftung.de/religion, www.bertelsmann-stiftung.de/kulturdialog.

Dr. Ferdinand Mirbach ist Project Manager im Programm Geistige Orientierung bei der Bertelsmann Stiftung.

Ursula Böhmer

»Wein ist der Regen für den Garten unserer Seele«

Praktische interkulturelle Kompetenz – das Ensemble »Vινόrosso«.
Kulturfenster

Blasend, schlagend und streichend ziehen sie schließlich durch den Zuschauerraum – und das stehend applaudierende Publikum, das sie nicht gehen lassen will, muss nun notgedrungen hinterherziehen. Ein starker Abgang des Ensembles »Vινόrosso«, das im Konzerthaus der Detmolder Musikhochschule kürzlich sein fünfjähriges Bestehen feierte.

30 Frau und Mann stark, setzt sich das Ensemble aus ehemaligen und noch Studierenden der Hochschule zusammen: Sie kommen überwiegend aus Bulgarien, Griechenland, Mazedonien, der Türkei, Chile, Japan und haben sich auf klassische Musik und traditionelle Balkanmusik spezialisiert, wechseln in ihren Programmen zwischen Rossini-Ouvertüre, mazedonischem Brauttanz, Roma-Melodie und getragenen Klezmer hin und her. Ein spannendes, rhythmienreiches Konglomerat, mit dem sie sich auch

buchen lassen – für Hochzeiten oder Firmenjubiläen etwa, bei denen sie dann auch gern in kleineren Gruppierungen auftreten.

Symbol für die Seele

Die Idee dazu hatte der Klarinetist Florian Stubenvoll, der als Solist und Dirigent immer in der Mitte seiner Musiker steht. Unermüdlich forscht er nach traditionellen Musikstücken, greift dabei auch Vorschläge seiner Mitspieler auf und arrangiert sie für das Ensemble: »Unser Name »Vινόrosso« bedeutet ja einerseits »Rotwein«, erläutert Stubenvoll, »aber wir benutzen ihn eher im spirituellen Sinne: Mystiker wie zum Beispiel der Perser Jalaluddin Rumi im 13. Jahrhundert haben Rotwein auch immer als Symbol für die Seele gesehen, im Sinne von »seelischer Wein«.

»Brot ist der Erbauer des Gefäng-

nisses unseres Körpers, Wein ist der Regen für den Garten unserer Seele! Das Tisch Tuch der Erde habe ich abgeräumt, öffne den Himmelskrug, damit das Schweigen jener stummen Welt entströme und diese Welt zum Tönen bringe« – so lautet einer der Sätze Rumis, den Schauspieler Jens Heuwinkel, der als Moderator durch die Konzerte führt, zudem mit gekonnten Jongliernummern unterhält, zwischendurch zitiert.

Die Welt von »Vινόrosso« wird mit den unterschiedlichsten Instrumenten zum Tönen gebracht – neben den gängigen klassischen Streich- und Blasinstrumenten erklingen allerlei exotische Instrumente: Florian Stubenvoll spielt außer seiner Klarinette auch die mazedonische Gurnata, die aus Aluminium hergestellt wird, außerdem die litauische Birbyne, die unten einen Schallbecher aus Tierhorn hat, nach einer Mischung aus Englischhorn und



Das Ensemble »Vινόrosso«

Sopransaxophon klingt – darüber hinaus die von ihm neu entwickelte »Clariney«: »Das ist ein besonderer Kopf, den ich mir habe bauen lassen und den ich einfach auf meine Klarinette stecke: Es ist der Kopf einer Ney – das sind diese Bambusflöten aus dem arabischen Raum, die man beim Blasen leicht schräg hält. Und mit dem neuen Kopf klingt meine Klarinette dann quasi wie eine dieser Flöten.«

Keine Balkanmusik ohne Schlagwerk: Für die vertrackten Rhythmen aus ungeraden Takten, die aus bis zu 25 Achteln bestehen können, sorgen etwa die Zil – filigran-glasig klingende Metallscheiben, die man zwischen Daumen und Mittelfinger klemmt –, außerdem allerlei Trommelarten wie Bendir, Darbouka, Cajón. Mehmet Karafildali hat sich die arabische Darbouka unter den Arm geklemmt, trommelt gerade einen Neunachteltakt. Der Türke ist ein Exot bei »VinoRosso«: Er ist der Einzige, der nicht an der Detmolder Musikhochschule studiert hat, sondern über einen Bekannten in die Gruppe gekommen ist. Im wirklichen Leben arbeitet Karafildali beim Ordnungsamt – als »männliche Politesse«, wie er schmunzelnd sagt.

Das Trommeln hat er sich autodidaktisch beigebracht: Ein wichtiger Ausgleich zu seinem Beruf, in dem er vor manchen Anfeindungen nicht gefeit ist. »Geh nach Indien, Schweine hüten!«, wurde ihm schon mal an den Kopf geworfen – und das nicht nur fürs Knöllchenverteilen. Anfangs hat Karafildali auch mal unter Magenschmerzen und Schlaflosigkeit gelitten, wenn er von der Arbeit kam. Inzwischen hat er sich erfolgreich arrangiert: »Ich kenne so viele Landsleute, die sich nach ähnlichen Vorfällen enttäuscht und ängstlich zurückgezogen haben. Das ist eigentlich falsch: Man muss auf die Menschen zugehen und mit ihnen reden – das hab' ich gemacht. Seitdem sehe ich die Dinge ein bisschen anders.«

Ausländerfeindliche Tendenzen hat auch seine Schlagzeugkollegin, die Bulgarin Yoana Varbanova, bereits erlebt: »Ich war mit einer Freundin im Dampfbad und habe mich mit ihr

auf Bulgarisch unterhalten, als uns ein Mann unterbrach: »Hier darf man nicht reden – und wenn schon, dann sprechen Sie Deutsch!« So was kann passieren, aber ich bin sicher, dass es in anderen Ländern genauso ist. Ich kann nicht sagen, dass es in Deutschland besonders schlimm zugeht.« Ohnehin ist Yoana Varbanova, was Deutschkenntnisse angeht, ganz und gar nicht auf den Mund gefallen – obgleich die quirilige Brünnette nie einen Kurs besucht hat. Ein wenig Deutsch gelernt hatte sie schon zu Schulzeiten in Bulgarien, in Detmold nahm sie zudem privaten Sprach-Unterricht. Inzwischen sind Deutschkenntnisse Voraussetzung für das Studium an der Detmolder Musikhochschule. Für Sänger und Instrumentalisten findet nach bestandener Aufnahmeprüfung noch eine mündliche Deutschprüfung statt, angehende Musikpädagogen und Tonmeister müssen die anspruchsvollere TestDaF-Prüfung ablegen, die auch aus einem schriftlichen Teil besteht, außerdem das Lese- und Hörverstehen abruft.

Hajdi Elzeser findet das gut so. Die Mazedonierin ist vor zehn Jahren nach Detmold gekommen, arbeitet seit ihrem Klavierstudium als Korrepetitorin an der Musikhochschule. »Für ausländische Studenten mit wenig Deutschkenntnissen ist es wirklich schwierig, dem Unterricht zu folgen«, sagt sie. »Und das ist dann wiederum schwierig für die Professoren oder Lehrenden – weil man viel Zeit verliert mit Übersetzungen und Nachfragen und es immer wieder Missverständnisse gibt. Als Korrepetitorin habe ich das selbst schon erlebt mit manchen Studenten. Ich finde es daher wichtig, dass es diese Prüfungen gibt.«

Im Ensemble »VinoRosso« schlägt Hajdi Elzeser neben den unterschiedlich betonten Balkanrhythmen auch klassische Töne an – spielt etwa Mozarts Ohrwurm »Rondo alla turca«, der hier dann, von allerlei Schlagwerk begleitet, tatsächlich zu einer Art Janitscharenmusik wird. »Rein klaviertechnisch sind die Herausforderungen im Ensemble nicht so groß«, erläutert sie. »Aber es gibt andere Herausfor-

derungen: Man muss flexibel sein, muss improvisieren können – denn wir spielen ja nicht nur nach Noten. Wir treten auch oft nur als Sextett-Formation oder als Trio auf, da muss man die Interpretation immer ein bisschen abändern. Das ist schon manchmal nicht einfach.«

Reinsingen ins Instrument

Gerade das improvisative Element der Musik macht für die rein klassisch geschulten Musiker den Anreiz aus, findet auch Florian Stubenvoll: »In der klassischen Musik kommt es ja sehr auf ein bestimmtes Klangideal an, dass es rund, voll klingt, immer gut stimmt. Und bei Klezmer, Jazz oder anderer Musik kann man mehr mit dem Ton arbeiten, also absichtlich mal ein bisschen schräg spielen, die Klarinette klirren lassen, Flatterzunge anwenden oder mal ins Instrument reinsingen. Das erweitert das Klangspektrum der Klarinette.«

Es erweitert aber auch den Horizont der Musiker. So zeigt das Ensemble »VinoRosso« auf vielen Ebenen seine »interkulturelle Kompetenz«: Hier entsteht nicht nur musikalisch eine unterhaltsame Symbiose verschiedener traditioneller Stile – sondern auch auf menschlicher Ebene. »Wir haben Christen, Muslime, Buddhisten, hatten auch schon jüdische Musiker in der Gruppe, die aus beruflichen Gründen leider wegziehen mussten«, so Stubenvoll. »Auch das versuchen wir zu repräsentieren, dass man sich nicht voneinander abgrenzen muss. Es ist ein Planet, auf dem alle Menschen leben, und eine Sonne und ein Universum, an dem alle teilhaben. Es lässt sich letztlich alles auf eines reduzieren – und das versuchen wir auch, musikalisch zu transportieren.«

Das Ensemble VinoRosso kann gebucht werden, in unterschiedlichen Formationen. Infos unter www.ensemble-vinorosso.de.

Ursula Böhmer ist freie Kulturjournalistin.

INTERNETRECHERCHE

Zuflucht zu Buddha

Der Mensch ist ja ein Suchender, gerade in der heutigen Zeit im heutigen Europa, hineingeboren in eine Welt der Möglichkeiten. Kulturelle und traditionelle Bindungen treten zugunsten einer individuellen Orientierung zurück. Man ist zum Beispiel nicht mehr automatisch Fan vom FC Schalke 04, nur weil man in Gelsenkirchen geboren ist. Der moderne Fußballfreund sucht sich seinen Verein nach seinem persönlichen Geschmack aus. Ähnlich, so die These von der Patchworkreligion, ist es auch mit dem Glauben. Hat der Papst wieder etwas Schlimmes über Frauen gesagt? Schnell zu den Evangelien wechseln. Brauche ich mehr Entspannung im Leben? Einen Buddha aufstellen.

kirchenaustritt.de

Das Internet gibt für solcherlei Konversionen die notwendigen Hilfen und Informationen. Ganz praktisch ist da www.kirchenaustritt.de, eine Seite, die nicht nur die nötigen Tipps für einen Austritt aus der Kirche gibt (was kostet das, wo kann ich das machen, bekomme ich Kirchensteuern zurück usw.), sondern sinnvollerweise gleich Alternativen für eine neue Religion aufzeigt. Fleißig zum Thema diskutieren lässt sich auf dem Forum www.religionsforum-woegeichhin.de, immerhin derzeit 92.796 Beiträge. Da diskutiert »William's Anti-Christ-Birne« (schon 150 Einträge!) mit »Agnostischer Atheist« über die Seriosität der Seite www.satanszirkel.de. »Bekenner Satans« kann man übrigens gegen eine Gebühr von 100 Euro und nach allerlei mystischen Ritualen (natürlich in Kutte) werden.

In www.islamisches-zentrum-muenchen.de steht unter »Service« geschrieben, wie man Muslim wird: Er soll über ausreichende Kenntnisse

verfügen, die Waschungen und das Gebet As-Salah erlernen (dazu gibt es eine praktische Tonkassette mit Beiblatt), wenigstens drei Suren aus dem Koran (al-fatiha, Nr. 1; al-ichlas, Nr. 112; al-'asr, Nr. 103) sollen »fehlerfrei auf arabisch und deutsch beherrscht werden«. Lernen muss man außerdem das Glaubensbekenntnis (amantu bi-llahi wa malaa'ikatihi wa kutubihi wa rusululahi wa-l-jaumi-l-aachiri wa-l-qadri / chairihi wa scharrih) und das Glaubensbezeugnis. Dann muss er alles zwei Zeugen vortragen. Das reicht schon.

Noch einfacher ist es beim Buddhismus (www.dharma.de): Man beschließt für sich, »Zuflucht zu Buddha, Dharma (Lehre) und Sangha (Gemeinschaft) zu nehmen (Letzteres z.B. durch den Anschluss an eine buddhistische Gruppe)«, und schon ist es geschafft. Kein Papierkram, keine Prüfung nötig. Wer will, kann dann auf www.buddha-bike.de gleich die richtige Deko für seine Harley aussuchen (siehe Bild). Auf www.bollywood-forum.de wird leidenschaftlich darüber diskutiert, wie man, hingerissen von den wunderschönen indischen Filmen, zum Hinduismus übertreten kann: »Zum Hinduismus eintreten ... hmmm. .. Ist grad nicht leicht zu beantworten



www.buddha-bike.de

aber ich würde eher nein sagen... Religionen wechseln okay 1 mal reicht schon (wenn es auch wichtige Gründe hat!!!) aber 2–5 mal das wird dann schon zu einem Spiel...«, lautet da eine nachdenkliche Antwort. Früher zog es die Hippies zu den Gurus nach Indien, heute in die Filmtraumwelt.

Wer für sich beschließt, Hindu zu sein, schummelt eigentlich, denn man wird ja in seine Kaste, in sein Dasein hineingeboren. Vielleicht wäre man ja ein Meerschweinchen oder eine heilige Kuh. Aber der Hinduismus bietet eine so reiche Welt von Göttern und Riten und keine oberste Behörde, dass sich jeder nach Lust und Laune einen Guru aussuchen und seine Beine zur Meditation verknoten kann (siehe dazu www.hinduismus.de, die »spirituelle Suchmaschine« und viele andere Seiten z.B. www.krsna.de).

Gummibärchen kosher?

So locker-flockig geht es beim Judentum natürlich nicht zu. Der Beitritt zum Judentum nennt sich »Gijur«. Der Konvertit erwirbt meist im Unterricht eines Rabbiners oder in Kursen Kenntnisse über das Judentum, seinen vielfältigen Gesetzen und Vorschriften. Vor einem »Bet Din«, d.h. in einer Sitzung dreier als Richter befugter Rabbiner, wird überprüft, ob alle Voraussetzungen erfüllt sind und der Kenntnisstand über das Judentum ausreicht, um als Jude zu leben – eine strenge Prüfung, durch die schon mancher durchgefallen ist. Das jüdische Portal www.hagalil.com ist eine zentrale Seite des Judentums in Deutschland. Darin natürlich auch eine Rubrik zur Religion: »Frag den Rabbi« (zum Beispiel gleich an erster Stelle: »Sind Gummibärchen kosher?«).

Die christlichen Kirchen bieten überall im Internet Informationen über einen Beitritt (ekd.de, katholisch.de). Besonders erfolgreich ist die katholische Kirche dabei allerdings nicht, rund 5.000 Beitritte stehen 130.000 Austritten gegenüber. Da ist also noch viel Spielraum nach oben.

Michael Sommer

Es gibt mindestens **12 Gründe** für das Abo der **Personalwirtschaft**.



Lernen Sie 3 Gründe kennen und bestellen Sie Ihr kostenloses Probeabo unter:

www.personalwirtschaft.de/abo

Ihre Bestellwege: Tel.: 02631-801 22 11 · Fax: 0221-94373-7760 · E-Mail: info@wolterskluer.de

Das führt zum Erfolg.

Personalwirtschaft

Literatur zum Thema

PHILOSOPHIE

Mustapha Chérif

Begegnung mit Jacques Derrida – Der Islam und der Westen

München (W. Fink) 2009, 133 S., 19,90 €

Im Rahmen eines im Mai 2003 in Paris veranstalteten Kolloquiums »Algerien – Frankreich: Hommage an die großen Gestalten des Dialogs der Kulturen« kam es zu einem Diskurs zwischen dem französischen Philosophen Jacques Derrida (1930–2004) und dem algerischen Philosophen, (Hochschul-)Politiker und Intellektuellen Mustapha Chérif, der sich für eine Auseinandersetzung zwischen Muslimen und Christen engagiert. Chérif zeigt sich besorgt angesichts des gegenseitigen Unverständnisses und der zunehmenden Feindseligkeiten. Beispielsweise bemängelt er die Ignoranz des Westens, wenn die Bedeutung des arabischen Kulturkreises für das jüdisch-christliche Abendland marginalisiert wird. Das klassische Abendland sei jüdisch-islamisch-christlich und griechisch-arabisch gewesen.

Das, was Derrida und Chérif verbindet, ist nicht nur eine von tiefem Respekt getragene Freundschaft, sondern ebenso eine gemeinsame Wurzel: Algerien. Derrida wurde als algerischer Jude geboren und blieb nach seinen Worten immer zu einem Teil in der algerischen Kultur verwurzelt. Dabei könnten die Perspektiven beider Philosophen nicht gegensätzlicher sein. Derrida vertritt als aufgeklärter Philosoph einen nichtreligiösen Standpunkt im Sinne der strikten Trennung von Religion und Politik. Chérif hingegen denkt vom Glauben her und will als Intellektueller das Spezifische des Islam begreiflich machen. Er beklagt in Bezug auf den Westen die »fehlgeleiteten Formen des klassischen Humanismus« und die Aushöhlung der Ethik. In Bezug auf die islamische Welt kritisiert er das Aufwallen obskurer religiöser Traditionalismen und den Wahn des Fundamentalismus.

Chérif versucht aus seiner Sicht das Dilemma der islamischen Welt zu verdeutlichen: »Ein gewisser Westen, der durchaus zu Formen der Emanzipation beigetragen haben mag, erteilt uns den Befehl, uns an ein entmenslichendes Modell anzupassen, das janusköpfig und unausgeglichen ist, in unseren Augen kaum befreiend wirkt ... Wenn wir in aller Friedlichkeit und Natürlichkeit die Verirrungen, die Lügen, die Doppelzüngigkeit, die Vermischungen, das Gesetz des Stärkeren oder die Perversionen bestimmter Freiheitspraktiken kritisieren, schließen sich die Türen und wirft man uns alles nur denkbare Böse vor.« Chérif sieht den notwendigen Gang in die Moderne und benennt nicht nur die Angst der Menschen, die eigenen Wurzeln zu verlieren, sondern auch das »Ende der Moral« und den Sinnverlust durch die Abkoppelung der Religion vom Leben. Chérif bringt seine Kritik gegenüber dem Westen auf den Punkt: Laizismus, Szientismus, Kapitalismus.

Es tut sich das Bild des Kaninchens vor der Schlange auf. Chérif fragt nach der universellen Demokratie und nach dem Dialog und wendet sich gegen den Totalitarismus. Er fragt Derrida:

»Warum fällt es dieser dominanten Welt derart schwer, ihre Verantwortung zu übernehmen, und zwar mit gewisser Nachdenklichkeit, die auf die Verachtung der Religion verzichtet und sich eher darum kümmert, die aktuellen politischen Weltfragen zu regeln sowie die Gerechtigkeitsprobleme zu lösen?« Der Islam, so Chérif, könnte dazu beitragen, »nach einer Welt zu streben, die im Gleichgewicht ist ... weniger entmenslicht, dafür gerechter und vernünftiger.« Und es gehe darum, dass die Muslime an ihrer internen Revolution beginnen, anstatt nur die Veränderungen zu beobachten.

Derrida spricht beinahe stoisch vom demokratischen Recht auf Kritik, von der Freiheit der Religionsausübung, von der Freiheit des Individuums vor der Vereinnahmung religiöser Gruppen und von der Bedeutung der Trennung von Religion und Politik für ein demokratisches Zusammenleben. Er zeigt sich überzeugt, dass die echten Gläubigen im Vergleich zu Dogmatikern und Fundamentalisten in der Lage seien, den Andersgläubigen zu verstehen. Zukunftsgewandt spricht Derrida von einer »kommenden Demokratie«, die über den Nationalstaat, die Staatsbürgerschaft und Territorialität hinausreiche; darüber müsse es einen Dialog geben, der auch die Andersheit des anderen anerkenne. Dies setze aber ein internationales Recht und handlungsfähige internationale Institutionen voraus. Derrida benennt das Potenzial Europas, insbesondere Frankreichs und Deutschlands, die weit davon entfernt seien, die Welt europäisieren zu wollen, schon gar müsse man sich von der Vorstellung einer gewaltsamen Hegemonie eines die Vereinigten Staaten und Europa umfassenden Westens gegen den Rest der Welt verabschieden.

Kritik gegenüber dem Westen auf den Punkt

gebracht: Laizismus, Szientismus, Kapitalismus.

Beim Lesen des Buches irritieren die auffallend stereotypen Fragen von Chérif. Die Polarisierung liegt bereits in der Struktur der Fragen, denn es gibt weder den Westen noch die Aushöhlung der westlichen Werte. Aus demokratischer Sicht geht es um ein Ringen innerhalb der Demokratie, ein Ringen um die Ausbalancierung von Werten und den Preis der Freiheit, es geht um das Ringen von politischen Interessen und Entscheidungen. Chérif macht deutlich: »Wir glauben, dass es entweder einen vollständigen Fortschritt gibt oder gar keinen.« Als ein Vertreter der muslimischen Intellektuellen sucht er wohl eher nach einem Ismus – dem religiös fundierten Demokratismus –, und dies dürfte einer der Konfliktpunkte im Dialog zwischen Muslimen seiner Richtung und demokratisch gesinnten Christen sein. Die westlichen Staaten sind historisch durch die Untiefen ihrer Ismen gegangen. Vielleicht sollte überhaupt bei der Suche nach einem gemeinsamen Dialog viel weniger vom so genannten Westen und dem Rest der Welt oder von Muslimen und Christen gesprochen werden als vielmehr von den Herausforderungen einer demokratischen Gesellschaft und dem herausfordernden Umgang mit dem »Sowohl-als-auch«. Für Chérif jedenfalls bewegte sich Derrida wie ein Fährmann zwischen beiden Ufern: »Für uns muslimische Intellektuelle bahnt sein Denken einer neuen Begegnung mit dem Westen

den Weg.« Solche Fährmänner (auf beiden Seiten) könnten tatsächlich eine wichtige Funktion als Brückenbauer haben, um den notwendigen Dialog und das gegenseitige Verständnis voranzubringen. Die männliche Konnotation ist übrigens bewusst gewählt, denn von Frauen ist im vorgelegten Text nicht die Rede. Bleibt nachzutragen, dass Papst Benedikt XVI. das Bemühen von Mustapha Chérif um eine Verständigung zwischen Christen und Muslimen zum Anlass genommen hat, ihn zu einer Audienz einzuladen.

Tilly Miller

MUSLIME

Navid Kermani

Wer ist wir? Deutschland und seine Muslime

München (C. H. Beck) 2009, 170 S., 16,90 €

Der deutsch-iranische Schriftsteller und Islamwissenschaftler Navid Kermani lebt seit vielen Jahren in Köln. Wenn er gefragt wird, ob er in seine Heimat zurückkehren will, verneint er das vehement. Warum er »dorthin nun wirklich nicht zurück« möchte (49), begründet er in seinem Buch zwar nicht explizit, doch ist sein Plädoyer für ein Leben in einer demokratisch verfassten Gesellschaft Antwort genug. Die fulminante Argumentation für die Vereinbarkeit von Islam und Moderne basiert im Kern auf einem Vortrag, den er Ende 2007 auf Einladung des Kulturwissenschaftlichen Instituts Essen gehalten hat. Weitere Reden und Artikel, die in Zeit, Süddeutscher Zeitung u.a. erschienen sind, haben in überarbeiteter und erweiterter Form Eingang in das Buch gefunden.

»Wer ist wir?« enthält neun Kapitel und einen Anhang – seine Dankesrede zur Verleihung des Jahrespreises der Reuter-Stiftung, Berlin. Die Entstehungsgeschichte ist dem Buch deutlich anzumerken: Die einzelnen Kapitel fokussieren – wenngleich immer wieder aus unterschiedlichen Blickwinkeln – stets die gleichen Themen. Die Frage der Identitätsausbildung (in) einer multikulturellen Einwanderungsgesellschaft ist dabei zentral. Deziert behandelt Kermani die Aspekte des Umgangs mit zugeschriebener Fremdheit, Integrationserfordernisse, Integrationsbarrieren und die Integrationsbereitschaft der Muslime in Deutschland. Ihn interessiert, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit alle dauerhaft in Deutschland lebenden Menschen sich als gleichberechtigter Teil der Gesellschaft verstehen können, also ein Wirgefühl entsteht, das Muslime selbstverständlich einschließt.

In allen Kapiteln diskutiert Kermani auch – mehr oder weniger intensiv – die Frage, inwieweit der Islam, der als quasi monolithischer Block freilich nicht existiert, mit der sogenannten Moderne, die genauso wenig eindeutig zu bestimmen ist, der Aufklärung, den Menschenrechten oder der demokratischen Verfassung vereinbar ist. In thematisch enger konzipierten Abhandlungen widmet sich der Autor den Gefahren des fundamentalistischen Terrors, dem unwürdigen Verhalten der deutschen Politik gegenüber dem ehemaligen Guantanamo-Häftling Murat Kurnaz, den Lesarten des Korans und der

deutschen Islamkonferenz, deren Mitglied er ist.

Kermanis grundsätzliche Position wird bereits im ersten Kapitel klar. Die nachfolgenden Ausführungen kann man somit als Variationen, Erweiterungen, Fokussierungen bestimmter Spezifika zum Thema lesen. »Dass Menschen gleichzeitig mit und in verschiedenen Kulturen, Loyalitäten, Identitäten und Sprachen leben können ..., ist kulturgeschichtlich eher die Regel als die Ausnahme« (14). Dieses Zusammenleben erfordert allerdings, das betont Kermani wiederholt, einige Anstrengungen und wechselseitige Zugeständnisse. Kermani liefert hierzu ein überzeugendes Plädoyer für die Akzeptanz demokratischer Spielregeln. Deren Einhaltung und Verteidigung gewähre ein hohes Maß an Freiheit und Emanzipationschancen (das er europäischen Ländern im Vergleich zu islamischen attestiert), die Kultivierung unterschiedlicher Lebensstile und nicht zuletzt das »hohe Gut« Bildung bzw. die Bereitstellung entsprechender Zugänge. Die Aneignung von Bildung sieht Kermani als wichtigste Voraussetzung für eine selbstbewusste und selbstverständliche Teilhabe in der deutschen Gesellschaft. Mangelnde Bildung ist seiner Ansicht nach sowohl »das größte Problem für die muslimische Gemeinde in Deutschland« (125) als auch das der gegenwärtigen islamischen Theologie. Das »intellektuelle Niveau, auf dem innerhalb der zentralen religiösen Autorität der sunnitischen Muslime über Religion nachgedacht wird, dürfte von den meisten evangelischen Gemeindepfarrern übertroffen werden« (72 f).

Kermanis »Wer ist wir?« ist keine akademische Abhandlung, gleichwohl aber eine wissenschaftlich fundierte, mit »Herzblut« und kühlem Kopf geschriebene Streitschrift für einen fairen Umgang von Menschen miteinander – gleichgültig woher sie kommen und woran sie glauben. Die von ihm vorgetragenen Überzeugungen sind gut nachvollziehbar dargestellt, nicht zuletzt deshalb, weil der Autor sie anhand von aktuellen Ereignissen und politischen Entscheidungen (sowie persönlichen Erfahrungen) veranschaulicht. Kermani beschönigt nichts, dramatisiert auch nicht; er nimmt politische Entscheidungsträger auf allen Ebenen sowie organisierte und nichtorganisierte Muslime gleichermaßen in die Pflicht, für ein respektvolles Zusammenleben in Deutschland Sorge zu tragen. Integration, so postuliert er, muss sich immer wieder neu im alltäglichen Umgang miteinander vollziehen, sie kann nicht politisch verordnet werden. Die politischen Instanzen dürfen allerdings nicht verschlafen, dafür die gesetzlichen Grundlagen zu schaffen.

Will man partout eine Schwäche in dem Buch ausfindig machen, so ist es wohl dies: Kermanis Blick ist der eines hoch gebildeten, welterfahrenen Großstadtmenschen. Seine Beschreibungen und Analysen beziehen sich auf das Leben und die unleugbaren Potenziale der multikulturellen Quartiere in Köln, London, Teheran oder Kairo. Dass die Moderne in manchem Moseldorf und sächsischen Vorort noch nicht im gleichen Maße angekommen ist wie in den Metropolen der Welt, weiß der Autor auch, behandelt es aber nicht. Vielleicht liegt hier ein Grund, warum er nicht in seine Heimat zurück will – ins südwestfälische Siegerland.

Ulrich Steuten

FRAUENPROJEKT

Marianne Genenger-Stricker/Brigitte Hansjürgen/Angelika Schmidt-Koddenberg (Hg.)

Transkulturelles und interreligiöses Lernhaus der Frauen – Ein Projekt macht Schule

Opladen u.a. (B. Budrich) 2009, 270 S., 19,90 €

Interreligiöse Fragen werden heutzutage nicht nur im theologischen Diskurs thematisiert. Die Auseinandersetzung mit Religion geschieht auch im gesellschaftspolitischen Kontext, wie etwa das »Transkulturelle und interreligiöse Lernhaus der Frauen« dokumentiert – ein Vorhaben, das im Rahmen des bundesweiten Modellprojekts »Generationenübergreifende Freiwilligendienste« des Bundesfamilienministeriums (BMFSFJ) gefördert wurde. Hier stand die Qualifizierung für zivilgesellschaftliches Engagement in der deutschen Einwanderungsgesellschaft, also die soziale und Alltagsrelevanz von Religion, im Zentrum. Das Wissen um solche Zusammenhänge wird ja zunehmend als Teil der allseits geforderten »interkulturellen Kompetenz« verstanden. Übergreifende Zielsetzung des Projekts war es dabei, Frauen für ein solches zivilgesellschaftliches Engagement zu qualifizieren.

Initiiert wurde das Modellprojekt von der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen und der überparteilichen Fraueninitiative Berlin. Die drei Professorinnen Marianne Genenger-Stricker, Brigitte Hansjürgen und Angelika Schmidt-Koddenberg von der NRW-Hochschule haben jetzt einen Sammelband vorgelegt, der die Erfahrungen mit dem Lernhaus reflektiert und resümiert. In der theoretischen und praxisbezogenen Reflexion des Projektes werden zum einen zentrale Themen wie Migration, Gender, Religion und Zivilgesellschaft diskutiert (Teil I), zum Zweiten über Idee, Planung und Umsetzung des Vorhabens berichtet (Teil II) und schließlich Einsatzfelder von sogenannten Kulturmittlerinnen exemplarisch vorgestellt sowie Impulse für zukünftige Lernhäuser und neue Ansätze in der kommunalen Integrationsarbeit gegeben (Teil III).

Die Herausgeberinnen betonen, dass mit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 und dem zwei Jahre später veröffentlichten Nationalen Integrationsplan im politischen Raum »ein lange überfälliger Paradigmenwechsel begonnen« habe. Deutschland werde nun als Einwanderungsland definiert, mittels nachholender Integrationsförderung sollten endlich Versäumnisse der deutschen Politik kompensiert werden, und in diesem Kontext sei auch auf kommunaler Ebene ein Gesinnungswandel festzustellen. Um die Kommunen bei dem Vorhaben einer »Integration vor Ort« zu unterstützen, stelle das Lernhaus ein Instrument dar, das eine besondere Verantwortung verlange und zugleich einen besonderen Gewinn verspreche. Hier würden organisierte Lernangebote und Erfahrungsräume für die Bewohner einer Einwanderungsstadt bereitgestellt, die sich »aktiv für ein konfliktfreieres Miteinander in ihrem Stadtteil, in ihrem Beruf oder in ihrer Freiwilligenarbeit einsetzen wollen«.

Dass derzeit aber noch Konflikte an der Tagesordnung sind, macht der Sammelband an zahlreichen Fällen deutlich, so etwa am Beispiel des politisch umstrittenen Moscheebau-Projekts

im Kölner Stadtteil Ehrenfeld. Die Autorin benennt als Grund für den Kölner Konflikt Informationsdefizite der Stadt, aber gerade auch eine mangelhafte Öffentlichkeitsarbeit und bewusste Isolation des Bauherren. Ob letztere Vorwürfe zutreffen, ist fraglich; in der örtlichen Debatte hat der Trägerverein das immer zurückgewiesen. Entscheidend ist aber, dass es hier im Kern gar nicht um das konkrete Agieren der islamischen Community geht, sondern um die Formierung einer modernisierten neofaschistischen Szene (und Europa), die sich das Thema Moscheebau – unabhängig von den lokalen Besonderheiten – als Material einer ausländerfeindlichen, antiislamischen Kampagne auswählt. Das Beispiel macht also noch einmal deutlich, wie sehr das interreligiöse Thema heute über den Bereich der Religionsgemeinschaften hinaus für die Politik und für die politische Erwachsenenbildung von Bedeutung ist.

js

SCHWEIZ

Judith Könemann/Georg Vischer (Hg.)

Interreligiöser Dialog in der Schweiz. Grundlagen – Brennpunkte – Praxis

Zürich (TVZ) 2008, 250 S., 24 €

»Man kann sich nicht nicht zur religionskulturellen Umgebung verhalten« (46). So wandelt Bernhardt das metakommunikative Axiom Watzlawicks im Blick auf Differenzierung und Pluralisierung der Schweizer Religionskulturen ab: Auch der Rückzug und die Abschottung sind Reaktionen auf die Pluralisierung und haben Mitteilungsscharakter. Um allerdings das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher religiöser Überzeugungen und kultureller Hintergründe konstruktiv zu gestalten, bieten sich andere Wege an. Könemann und Vischer haben zu diesem Zweck einen lehrreichen Sammelband zum interreligiösen Dialog vorgelegt.

Die religiöse Pluralisierung lässt sich in der Schweiz (wie in Deutschland) in erster Linie auf Migration zurückführen und ist somit eine Folge des weltweiten sozialen Wandels. Verunsicherung und Ängste, so die Herausgeber, lösen diese Entwicklungen bei vielen Menschen aus. Die Religion ist hier sicher nicht für alle Probleme verantwortlich, aber sie spielt immer wieder eine Rolle in politischen Konflikten, und sie hat eine zentrale Bedeutung bei der Integration. Von daher kommt dem interreligiösen Dialog bei der Bewältigung von Ängsten angesichts von Migration samt Folgen wie bei den Bemühungen um gelungene Integration eine besondere Rolle zu.

Der angezeigte Band ist besonders zu empfehlen, weil ihm der Spagat zwischen Theorie und Praxis gelingt. Dass längst nicht alle Theorie grau ist, zeigen vor allem die Beiträge des ersten Teils über »Grundlegende Perspektiven«. Der Frage, wie sich die großen Religionsgemeinschaften (Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus) selbst in der pluralisierten Gesellschaft verorten, geht Bernhardt nach. Er zeichnet das je kollektive Selbstverständnis einer Religionsgemeinschaft als einen Prozess der Selbstverständigung, in dem die einzelnen Angehörigen stehen, wenn sie im interreligiösen Dialog auf

andere Gläubige treffen. Denn in einem Dialog treffen nicht Religionen aufeinander, sondern Menschen, die in ihrer Religion beheimatet sind. Zur Beheimatung in der eigenen Religion gehöre, so Faber, sich inhaltlich in der eigenen Religion auszukennen und sich Rechenschaft darüber abzugeben, wie sich die eigene Überzeugung zum Wahrheitsanspruch anderer Religionen verhält (vgl. 66). Faber führt in den religionstheologischen christlichen Diskurs über das Verhältnis zu anderen Religionen ein und stellt dabei den vorkonziliären Exklusivismus, den kirchlich vertretenen Inklusivismus sowie den religionstheologischen Pluralismus vor.

Damit Verständigung gelingen kann, bedarf es verschiedener Voraussetzungen, wie die Autorinnen und Autoren herausstellen: Neben der erwähnten Metareflexion über die Rahmenbedingungen und inhaltlichem Wissen seien der Wille zum Verstehen entscheidend (vgl. Faber, 85) sowie die Tatsache, »dass Menschen sich ihrer selbst halbwegs gewiss sind; dass sie in vorläufiger Sicherheit sagen können, wer sie sind, was ihre Geschichte ist und was zu ihnen gehört« (Steffensky, zitiert von Kohler-Spiegel, 120). Zum Gelingen des Dialogs gehören zudem Rücksicht, Toleranz und Feingefühl (vgl. Meili, 216). Wie schwierig das sein kann, blitzt an vielen Stellen des Buches auf, wenn Praxisbeispiele, etwa im zweiten Teil des Buches unter »Brennpunkte in der religiösen Alltagspraxis«, vorgestellt und analysiert werden.

Dieser Teil fächert verschiedene interreligiöse Praxisfelder auf, angefangen vom Religionsunterricht an öffentlichen Schulen (Kohler-Spiegel) über interreligiöse Partnerschaften (Knecht), Begräbnisstätten (Richner), die Genderfrage im Islam (Lenzin) bis zu koscheren Speisevorschriften (Ben-Chorin) und die Vorstellung verschiedener konkreter Projekte, etwa das weltweit einzigartige »Haus der Religionen« in Bern, das 2010 seine Tore öffnen wird. Es wird diskutiert, ob und wenn ja, wie gemeinsame liturgische Feiern sinnvoll sein können (vgl. Meili,

»Man kann sich nicht nicht zur religionskulturellen Umgebung verhalten.«

207), immer verbunden mit dem Ziel, dass die Individualität der Religionen gewahrt bleibt, »um eine Vermischung – ein »Birchermüesli« der Religion – zu verhindern« (Abelin, 191). Die Brennpunkte interreligiöser Arbeit scheinen auf der Achse Christentum – Islam zu liegen. Dem Islam sind darum die meisten Beiträge gewidmet. Das ist auch nicht verwunderlich, denn er ist neben den beiden christlichen Religionsgemeinschaften zur drittstärksten Gruppe in der Schweiz angewachsen. Fremdheitserfahrung und interessante Einblicke in das »innere Funktionieren« islamischer Gemeinschaften vermittelt etwa der Beitrag über »Muslime im Spital« (Maizar), wo pauschal von »den« Muslimen gesprochen wird, die »dankbar sein müssen, wenn sie von einer Krankheit heimgesucht werden« (169), und denen bei Unverständnis die muslimische Sicht von einem Islamgelehrten erklärt werden könne, damit sie ihre Pflicht in der Sterbevorbereitung erfüllen (vgl. 170 f).

Der Sammelband will aber nicht nur informieren, er will auch

den Dialog befördern. Deshalb wird im knappen dritten Teil der interreligiöse Dialog konkretisiert, indem Handreichungen für praktische Fragen geboten (Meili) und Initiativen vorgestellt werden (Husistein). Im Anhang findet sich dann eine ausführliche Übersicht über einschlägige Schweizer Websites. Komplettiert wird der Band durch Interviews mit Vertretern der Religionsgruppen und der Politik. Dort wird etwa betont, dass die Form des dialogischen Lernens etwas zutiefst Jüdisches darstellt (Bollag, 239) – und dies ist zudem das Prinzip katholischer Erwachsenenbildung, die dem Band sicher gute Anregungen, auch für den deutschen Kontext, entnehmen kann.

Stefanie Rieger-Goertz

Aktuelle Fachliteratur

BILDUNGSGERECHTIGKEIT

Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruijff/
Axel Bernd Kunze (Hg.)

Bildungsgerechtigkeit – Interdisziplinäre Perspektiven
Bielefeld (wbv) 2009, 227 S., 29,90 €

Im Rahmen des DFG-Projekts »Menschenrecht auf Bildung: Anthropologisch-ethische Grundlegung und Kriterien der politischen Umsetzung«, das in Kooperation verschiedener wissenschaftlicher Einrichtungen als Vorhaben normativer Bildungsforschung durchgeführt wird, hat der W. Bertelsmann-Verlag (wbv) vor zwei Jahren die Reihe »Forum Bildungsethik« ins Leben gerufen. Sie startete mit dem Titel »Das Menschenrecht auf Bildung« der Sozial- und Erziehungswissenschaftler Heimbach-Steins, Kruijff und Kunze, die im wissenschaftlichen Beirat des Projekts und auch als Herausgeber der Reihe tätig sind. Der erste Band fand 2008 seine Fortsetzung mit der Dokumentation des Symposiums »Bildungswege als Hindernisläufe«, das im Rahmen des Projekts stattfand (vgl. die Vorstellung in EB 3/08 bzw. 2/09). Jetzt haben die Projektmitarbeiter und -mitarbeiterinnen in der Forum-Reihe als Band 8 eine neue Veröffentlichung vorgelegt, die das Thema Bildungsgerechtigkeit aus interdisziplinärer Perspektive beleuchtet und gewissermaßen einen Supplementband darstellt. Dieser versammelt Aspekte und Problemkreise, die mit der sozialetischen Forschung verbunden sind, und lässt dabei »auch konkurrierende Sichtweisen« zu Wort kommen.

Das hat allerdings zur Folge, dass auf unterschiedlichste Themen (Nationales Bildungspanel – NEPS, Rückblick auf den Reform- und NS-Pädagogen Eduard Spranger ...) eingegangen wird, ja dass der ethische Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens selber verschoben oder infrage gestellt wird. Während z.B. Heimbach-Steins in ihrer einführenden Skizze Bildungsgerechtigkeit als »die soziale Frage der Gegenwart« bezeichnet und damit den Projektansatz begründet, bezweifelt N. v. Scherpenberg in seinem Beitrag, dass »Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit oder -gerechtigkeit überhaupt sinnvolle

Kriterien für die Formulierung der bildungspolitischen Ziele des Staates sind«. Für ihn steht vielmehr fest, dass die »Aufgabe der deutschen Bildungspolitik« die »Ausschöpfung des Potenzials« ist: »Unser Land verlangt, dass wir unsere Kinder und jungen Menschen zur Fähigkeit und Bereitschaft erziehen, ihre Begabung und ihre Leistungsvermögen voll einzusetzen«, wobei er den Hinweis nicht vergisst, dass es dabei um die Behauptung von Deutschlands »Position in der Welt«, also um den internationalen Konkurrenzkampf der Kapitalstandorte, geht.

Eine solche brutal-ehrliche bildungsökonomische Position ist heutzutage nichts Ungewöhnliches. Erstaunlich ist nur, dass der Autor dies erstens als Abkehr von der ideologischen Verblendung sozialetisch oder sozialkritisch motivierter Reformer präsentiert, die das Bildungssystem orientiert am Leitbild einer gerechten Gesellschaft umgestalten wollen. Eine solche »gesellschaftspolitische Überhöhung« von Bildungsreformen ist v. Scherpenberg ein Dorn im Auge. Er dagegen lässt schlichtweg die Fakten sprechen: Ganz unideologisch »verlangt« bei ihm »das Land«, dass dieses und jenes geschehe. Zwar sprechen Länder selber nicht, und auch das Volk gibt, sofern es als Wahlvolk in Erscheinung tritt, mit seinem Wahlkreuz eine eher einsilbige Auskunft darüber, was zu tun und zu lassen wäre. Aber der Autor, der einmal Geschäftsführer des Wirtschaftsrates der CDU war, weiß eben, an welche gesellschaftlichen Interessen er sich zu halten hat, wenn er unideologisch von Deutschland und dessen eigentlichen Ansprüchen spricht.

Erstaunlich ist zweitens, dass dies im sozialetischen Kontext nicht als Fremdkörper oder Herausforderung empfunden, sondern als anschlussfähige Position eingeordnet wird. Das passt dazu, dass bei Heimbach-Steins das Menschenrecht auf Bildung selbst aus solchen bildungsökonomischen Zusammenhängen abgeleitet wird. Die allgemeine menschenrechtliche Verpflichtung in Sachen Bildung bestehe nämlich deswegen, weil moderne Gesellschaften ihr »Entwicklungspotenzial« erst durch die Förderung der »personalen Entfaltungsmöglichkeiten« ihrer Mitglieder ausschöpfen könnten. Zugespitzt gesagt: Gelänge es einer Nationalökonomie, dank anderweitiger Ressourcen oder fortschreitender Automatisierung auf qualifiziertes Humankapital zu verzichten, würde sich der Verpflichtungscharakter eines Rechts auf Bildung gleich erheblich relativieren. Und das mit dem Segen der Sozialethik!

js

KOMPETENZVERMITTLUNG

Axel Bolder/Rolf Dobischat (Hg.)

Eigen-Sinn und Widerstand – Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs

Wiesbaden (VS) 2009, 285 S., 49,90 €

Kompetenzentwicklung und -vermittlung sind die bildungspolitischen Schlagworte der Stunde (siehe oben unter »Bildung heute«). Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs haben jetzt die Erziehungswissenschaftler Axel Bolder und Rolf Dobischat vorgelegt. Beide sind im Institut für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen tätig, das

auch für die neue Reihe »Bildung und Arbeit« verantwortlich zeichnet, als deren erster Band der programmatische Titel »Eigen-Sinn und Widerstand« erschienen ist. Unter den rund 20 Autoren und Autorinnen sind bekannte Namen der Erwachsenenpädagogik (Prof. Peter Faulstich, Prof. Christine Zeuner), vor allem aber schreiben hier Fachleute der beruflichen (Weiter-)Bildung, die sich mit dem Modernisierungsprozess ihrer Zunft auseinandersetzen.

Der einschlägige kritische Diskurs, wie er etwa vonseiten der allgemeinen Erwachsenenbildung geführt wird, greift bei der neueren Konjunktur des Kompetenzbegriffs meist die Engführung im Blick auf Employability an: Bildungsprozesse würden einem Funktionalismus untergeordnet, der sich von einem ökonomistischen Menschenbild und Gesellschaftsverständnis leiten lasse; dagegen müssten die emanzipatorischen Potenziale von Bildungsarbeit mobilisiert werden. In diesem Sinne betont etwa Zeuner im vorliegenden Band die Notwendigkeit einer politischen Erwachsenenbildung, die von der Bedeutung »gesellschaftlicher Kompetenzen« – etwa im Anschluss an Oskar Negt – ausgeht. Oder Faulstich legt die ideologischen Wurzeln des modernen Verständnisses von Selbstbestimmung – Stichwort: »Ich-AG« – bloß.

Dass Interessante an dem Sammelband von Bolder/Dobischat ist jedoch, dass er das Bildungsziel der Employability gleichzeitig einer Analyse im Blick auf seine immanenten Widersprüche unterzieht. Beispielhaft die Feststellung von

Kompetenzvermittlung wird als Fetisch der »Wissensgesellschaft« kenntlich gemacht.

Bittlingmayer und Kollegen: »Wenn fünf Akteure sich auf einen Arbeitsplatz bewerben und alle von ihnen ein nachhaltiges Kompetenzmanagement nachweisen können, bekommt doch nur einer von ihnen den Arbeitsplatz. Gemäß der Logik des Kompetenzentwicklungs-Paradigmas haben sich die anderen nur noch nicht genug angestrengt oder noch nicht die richtigen Strategien verfolgt. Dass dieser strukturelle Mangel mit einem intensivierten Weiterbildungsverhalten behoben werden könnte, ist eben Teil der Ideologie des »Jeder ist eines Glückes Schmied.«

Kompetenzvermittlung wird also nicht nur mit einem »personalistischen« Bildungsideal konfrontiert, sondern als Fetisch der »Wissensgesellschaft« kenntlich gemacht – also einer Gesellschaft, die selber erst über das wirkliche Verhältnis von Bildung und Beschäftigung aufzuklären wäre. Die Erwachsenenbildung wird deswegen von Bolder, Dobischat und Co. entschieden ermutigt, gegen die ideologische Vereinnahmung durch Bildungsmodernisierer an ihrem Eigensinn festzuhalten. Entfaltet wird die Kritik in vier Teilen an verschiedenen Aspekten des Themas: an einem Überblick über den (erwachsenen-)pädagogischen Diskurs, an einem Klassiker-Text (Ralf Dahrendorf über »Fertigkeiten«), an der kritischen Durchsicht von Praxisfeldern und »Visionen«. Keine einfache, aber mit Sicherheit eine anregende Lektüre.

js

EB-THEORIE

Erhard Meueler

Die Türen des Käfigs – Subjektorientierte Erwachsenenbildung

Völlig überarb. u. akt. Neuauflage, Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 2009, 238 S., 19,90 €

Erhard Meueler ist ein Grenzgänger: hoch angesehener Wissenschaftler und Praktiker mit Bodenhaftung, renommierter Universitätsprofessor a.D. und nachgefragter Workshop-Leiter. Daher kann man gespannt sein auf sein neues Buch. Wie löst es den Anspruch einer eigenen »subjektorientierten Erwachsenenbildung« ein, wo doch schon allenthalben die Rede vom »selbstgesteuerten Lernen« ist? Was kann es an eigenständigen Akzenten einbringen, wo doch Literatur und Verlautbarungen in Sachen »lebenslanges Lernen« Bibliotheksregale zum Überlaufen bringen? Wie setzt es sich von den Arbeiten der Kollegen ab, die oft genug den Eindruck erwecken, sie bewegten sich im selbstreferenziellen System einer von ihnen definierten »Erwachsenenbildung«?

Die LeserInnen bekommen auf 222 Seiten – der Rest enthält ein umfangreiches Literaturverzeichnis – ergiebige Antworten auf diese Fragen; sie setzen in beide Richtungen, im Blick auf Theorie und Praxis, kreative und kluge Impulse. Es geht Meueler um die produktive Weiterführung des Gedankens, dass autonome Subjekte sich »ihre« Bildung selbst aneignen. »Wie kann eine Erwachsenenbildung aussehen, die bewusst subjektivitätsfördernd angelegt ist?« (162). Diese Frage beantwortet er mit luziden theoretischen Reflexionen und einer Fülle an praxiserprobten Wegen.

Meueler strebt »eine demokratische Bildungsarbeit« an (167). Schon dieser Anspruch unterscheidet ihn von vielen Wissenschaftskollegen. Deren Faibles z.B. für Kompetenzsteigerung oder Messung von Bildungsstandards sind nicht Meuelers Sache. Er will Vorschläge machen, wie der »Käfig« geöffnet werden kann – dies soll »als Bild für das Bemühen stehen, sich aus der Situation des immer schon der äußeren Natur, der inneren Triebdynamik und der sozialen Welt Unterlegenen zu befreien« (2). Der Autor ist Realist und weiß daher, dass jeder »nur im ganz kleinen Umfang« über seine Lebensumstände verfügen kann« (2). Aber als Aufklärer mit einem positiven Menschenbild bleibt er unverdrossen dabei, dass Menschen auch frei sind, »diese Begrenzungen zu erkennen, um – stets Objekt und Subjekt zugleich – die Subjektanteile zu vermehren und zu erweitern« (2). Um das Verhältnis von Subjekt und Objekt, selbstbestimmtem Gestalter des eigenen Lebens und fremdbestimmtem Funktionär gesellschaftlicher Zwänge, kreisen die zentralen Gedanken dieses Buches. Alleine die Herleitung des Problems von Kant über Marx/Engels, Freud, Adorno/Horkheimer und Foucault (9–36) lohnt die Lektüre. Als Fazit arbeitet Meueler ein »dialektisches Verständnis des Subjektbegriffs« (72) heraus: Der Mensch ist »Objekt und Subjekt zugleich«, »unterworfen und doch frei« (72); er »reagiert nicht nur, sondern er agiert auch, er ist erkenntnis- und handlungsfähig. Das Individuum ist potentiell lernfähig« (75).

Soweit wäre das ein Subjektbegriff, dem sich auch der Main-

stream der Apologeten einer unbegrenzten »Wissensgesellschaft« anschließen könnte. Aber Meueler ist auch ein politisch bewusster Beobachter und Kritiker der Verhältnisse. Daher geht sein Subjektbegriff wesentlich weiter: »Die Entwicklung individueller Subjektivität ... basiert auf der Fähigkeit der Einzelnen, sich vorgegebenen Verhältnissen mit Willen und Bewusstsein entgegenzusetzen zu können« (168). Diese »Verhältnisse«, hervorgerufen durch ein die Ressourcen verbrauchendes und vernichtendes Wirtschaftssystem (74), analysiert er mit wachem Blick und scharfem Verstand. Einem verbreiteten Fatalismus nach dem Motto »Da können wir sowieso nichts ändern« hält er entgegen: »Das handelnde Subjekt erweitert seine Kompetenzen und ermutigt sich und andere dazu, sich den hausgemachten Sachzwängen kapitalistischen Wirtschaftens entgegenzustellen« (165). An solchen Aussagen wird deutlich, dass diese Erwachsenenbildungstheorie immer auch eine Theorie und Praxis politischer Bildung einschließt.

Doch wie sind solche Ansprüche in der Bildungsrealität einzulösen? Um hierzu Antworten zu geben, muss das Feld der Erwachsenenbildung sondiert werden. Die immer wieder propagierte Vorstellung vom »lebenslänglichen Lernen« übersetzt Meueler »als unaufhörliche Bemühung darum, die eigene Arbeitskraft fit zu halten« (47). Entsprechend müssen sich Bildungseinrichtungen »dadurch legitimieren, dass sie für die Herstellung und Aufrechterhaltung der Funktionalität des Einzelnen in der totalen Marktgesellschaft sorgen und zu deren »Modernisierung« einen nachweisbar effizienten Beitrag leisten« (147). Das kann nicht die Sache einer subjektorientierten Erwachsenenbildung sein. Um diese zu verdeutlichen und in die Praxis umzusetzen, grenzt er sie vom derzeit landauf, landab verkündeten selbstorganisierten Lernen ab. Dessen »Selbststeuerung kommt bei vorgegebenen Zielen und Lerninhalten allenfalls in der Wahl von Ort und Zeit (in der arbeitsfreien Zeit vor und nach der Arbeitszeit) zustande« (158). Bildung hingegen, verstanden als »Selbstbildung« (149), ist auch »Widerstand gegenüber der alle Erziehung bestimmenden Herrschaft« (149). Organisierte Erwachsenenbildung bleibt dabei, auch wenn sie »absichtsvoll auf Subjektentwicklung« zielt, »immer nur eine zeitlich begrenzte winzige Episode« (163). Gleichwohl gibt der Autor zahlreiche, differenzierte Hinweise zum Professionsverständnis einer »subjektivitätsfördernden Erwachsenenbildung« (162), beispielsweise mit 28 präzisen Vorschlägen, die er bescheiden »Annahmen« nennt (163–174).

Bei den »Türen des Käfigs« handelt es sich um die überarbeitete, ergänzte und aktualisierte Fassung des erstmals 1993 vorgelegten Bandes. In der Zwischenzeit ist angesichts fortgeschrittener und gescheiterter neoliberaler Gesamtideologie, die nicht zuletzt zu einer Funktionalisierung der Weiterbildung und zur Verbetriebswirtschaftlichung der Erwachsenenbildung geführt hat, eine Schrift wie diese noch notwendiger geworden. Meueler hat, klug, belesen und streitbar, das geleistet, was lange fehlte: eine »Praxistheorie der Bildung zum Subjekt« (3) – engagiert und ohne eine Verbeugung vor modischen Metaphern und zeitgeisttemporären Trends. Ich behaupte, dass dieses Buch ein Klassiker in der Literatur der Erwachsenenbildung wird.

Klaus-Peter Hufer

ERINNERUNGSKULTUR

Klaus Ahlheim

Erinnern und Aufklären – Interventionen zur historisch-politischen Bildung

Hannover (Offizin) 2009, 156 S., 13,80 €

Eine neue Reihe »Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft« hat der emeritierte Pädagogik-Professor Klaus Ahlheim, der zuletzt politische Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen lehrte, Ende 2009 gestartet. Die Reihe, in der jährlich zwei Bände erscheinen sollen, sieht sich den pädagogischen Zielsetzungen der Aufklärung und Emanzipation verpflichtet. Sie will sich dafür einsetzen, dass Bildung nicht zur marktgerechten Zurichtung der »Ressource Mensch« verkommt, und sucht dafür die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Mainstream und der Tendenz zur Verklärung des Status quo, aber auch nach Möglichkeiten zur Intervention in den bildungspolitischen Diskurs.

Den ersten Band hat Ahlheim mit eigenen Beiträgen zur historisch-politischen Bildung bestritten – also mit Überlegungen zu einer Bildungsaufgabe, die ihm besonders am Herzen liegt und deren spezifische deutsche Verbindung mit den Themen Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus er bereits in einigen Publikationen aufgegriffen hat. Ahlheim hat sich mit solchen auf die konkrete Bildungspraxis bezogenen Veröffentlichungen wie mit seinen Beiträgen zur erwachsenenpädagogischen Grundsatzdiskussion (vgl. zuletzt die Rezension in EB 1/09) als einer der wichtigsten Theoretiker der politischen Erwachsenenbildung in Deutschland profiliert. Speziell ist durch ihn die maßgebliche Rolle Adornos bei der Neubegründung der Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg wieder in Erinnerung gerufen worden.

An Adornos Postulat einer »Erziehung nach Auschwitz« erinnert auch der Schlussbeitrag der neuen Sammlung, der vor 25 Jahren in den Frankfurter Heften erschienen ist. Die anderen Beiträge stammen aus der Zeit nach 1989 und nehmen den neuen national(istisch)en Aufschwung, den Deutschland seit der Wiedervereinigung erlebt, aufs Korn. Ahlheims Grundthese lautet: Nationalsozialismus und Holocaust sind immer noch das wichtigste Thema historisch-politischer Bildung, aber es stellt eine Themaverfehlung dar, Zeitgeschichte unterm Titel der »beiden deutschen Diktaturen des 20. Jahrhunderts« aufzugreifen und abzuarbeiten. Dieser Blickwinkel, der im Geschichts- und Gedenkjahr 2009 wieder eine erhebliche Rolle spielte und der sich auch als Standortbestimmung der politischen Bildung im neuen Koalitionsvertrag findet (siehe oben unter »Bildung heute«), bringe die Besonderheit der NS-Herrschaft zum Verschwinden und ebne einer entsprechenden Verharmlosung den Weg. Auf diese Weise geschähen »auch da, wo man es nicht meint und offensiv sagt, implizite Gleichsetzungen, die auf die Dauer im öffentlichen Bewusstsein Wirkung zeigen«.

»Ritualisierte Erinnerungsgesten« könnten »durchaus einhergehen mit dem weitverbreiteten Wunsch, endlich einen Schlussstrich unter die NS-Vergangenheit zu ziehen«. So komme man – in einer scheinbar seriösen Form – zum selben Resultat wie

das offensiv auftrumpfende oder genervt abwinkende nationale Selbstbewusstsein. Auch auf solche Beispiele, auf Walsers Friedenspreisrede vom Oktober 1998 oder auf die Abwehr von kritischen Nachfragen zu »geschönten« Wissenschaftlerkarrieren nach 1945, geht Ahlheim ein. Den Schwerpunkt des Bandes bilden aber die Chancen einer außerschulischen Bildungsarbeit zur deutschen Zeitgeschichte, die Gedenkstätten und alternative Lernorte nutzt. Ahlheim legt hier unter dem treffenden Motto »Wer nichts weiß, muss alles glauben« ein eindeutiges Bekenntnis zur wissensbasierten Bildungsarbeit ab. Er wendet sich gegen die abwehrende Pose, die bei Jugendlichen und Erwachsenen anzutreffen ist (und die auch eine didaktische Überhöhung kennt), man wisse das alles schon und möchte nicht schon wieder mit der schrecklichen Vergangenheit belastigt werden.

»Lebendiges, erschließendes, exemplarisches Wissen, Wissen, das die Frage der Macht, der Interessen (auch der ökonomischen) nicht ausspart, sondern thematisiert«, sei immer noch oder wieder nötig. Eine »solche Wissensvermittlung ist im Übrigen nicht, wie viele unterstellen, autoritär, sondern zurückhaltend, sie respektiert die Entscheidungen und Lebenszusammenhänge der Lernenden«. Und dies stelle gerade keinen Gegensatz zu Empathie und Emotion dar, sei vielmehr deren Voraussetzung. Denn ohne eine solche Wissensbasierung etabliere sich eine Art Holocaust-Schockpädagogik, die ja durchaus – auch wenn Ahlheim sich hier zurückhaltend äußert – ihre zweifelhafte Tradition hat.

Ahlheims Buch dient nicht nur der pädagogischen Standortbestimmung im politisch-ideologischen Kontext, sondern gibt auch zahlreiche Anstöße zur inhaltlichen Debatte. Dabei

Ohne Zweifel eine nützliche Handreichung, die Praxisrelevanz besitzt.

werden Punkte deutlich, an denen die weitere Diskussion gefordert ist. Beispielhaft sei die Auseinandersetzung mit Daniel J. Goldhagens Position genannt. Ahlheim unterstützt dessen These von den »willigen Vollstreckern« der Judenvernichtung, hält sie aber gleichzeitig für mangelhaft: »Goldhagen erklärt nicht die Ursachen des Holocaust, er zeigt aber, wie und warum das Mordwerk auf so erschreckende Weise »funktionieren« konnte.« Das ist keine überzeugende Differenzierung. Goldhagens Provokation des Wissenschaftsbetriebs bestand ja darin, dass er die deutsche Lebenslüge vom guten Volk, das die Ermordung der Juden »eigentlich« nicht gewollt habe, angriff. Insofern hat er Entscheidendes zur Ursachenforschung – soweit sich im menschlichen Handeln von Ursachen reden lässt – geleistet. Zu klären wäre dann noch, von welchen Gründen sich solche willigen Akteure leiten lassen, aus welcher Gedankenwelt die Begründungen stammen und woraus sie ihre Schubkraft beziehen. Bei Ahlheim klingt dagegen wieder die entschuldigende Überlegung an, dass man die eigentlichen – historischen oder sozialpsychologischen – Determinanten des Handelns noch aufzufindig machen müsste.

Doch das gehört zu den Diskussionspunkten, mit denen sich die Profession der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung intensiver zu befassen hätte, statt im geschichtspolitischen Mainstream mitzuschwimmen, und schmälert nicht den Wert der Denkanstöße. Ohne Zweifel, mit Ahlheims Textsammlung erhält man eine nützliche Handreichung, die auf theoretische Klärung dringt und Praxisrelevanz besitzt. *js*

DDR-GESCHICHTE

Heidi Behrens/Paul Ciupke/Norbert Reichling (Hg.)
Lernfeld DDR-Geschichte – Ein Handbuch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung
 Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2009, 512 S., 36,80 €

Das Bildungswerk der Humanistischen Union in NRW, das in der historisch-politischen Bildung einen Schwerpunkt setzt und dessen Mitarbeiter Behrens, Ciupke und Reichling bereits mit verschiedenen Publikationen zur Weiterbildungsgeschichte hervorgetreten sind, hat vor einigen Jahren im Auftrag der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur untersucht, wie das Thema DDR-Geschichte in der politischen Erwachsenenbildung aufgegriffen wird (vgl. den Kommentar »Good bye DDR« in EB 4/06). Das Ergebnis war eine gemischte, doch in der Tendenz durchaus positive Leistungsbilanz der Erwachsenenbildung: Als Gesamttrend sei zu konstatieren, dass es zwar eine stattliche Anzahl von qualifizierten Bildungsangeboten zur DDR-Geschichte gebe, aber in vielen Gegenden und Einrichtungen auch eine auffällige Nichtbeachtung sowie ein deutlicher Angebotsrückgang seit dem Jahr 2000.

Als gegenläufige Entwicklung hielten die Autoren damals fest, dass im Laufe der Jahre eine Ausdifferenzierung von Themen, Zugängen und Arbeitsformen stattgefunden habe. Von diesem Prozess der Professionalisierung legt das Trio aus dem Essener Bildungswerk jetzt mit seinem neuen Handbuch Zeugnis ab. Das Buch richtet den Fokus konsequent auf die außerschulische Bildungsarbeit und deckt ein breites Spektrum – gegliedert nach Themen, Arbeits- und Lernformen, Lernorten – ab. Einführend geben die Herausgeber und weitere Autoren einen Überblick über die fachliche Debatte zur historisch-politischen Bildung im außerschulischen Bereich, und Christoph Kleßmann zeichnet Entwicklung und Konturen der Forschung zur DDR-Geschichte nach. Ein Anhang bietet nicht nur Literatur- und Materialhinweise, sondern listet auch ausführlich Verbände und Initiativen, Gedenk- und Erinnerungsstätten, Museen und Ausstellungen, Forschungs- und andere Einrichtungen auf.

Während sich das »Handbuch politische Bildung in den neuen Bundesländern« (2003) von Klaus Peter Wallraven noch mit dem Transformationsprozess einer Bildungsarbeit in der und über die Ex-DDR befasste, wird bei Behrens und Co. die Konsolidierung der Bildungspraxis deutlich, die die Existenz eines anderen deutschen Staates als historisch abgeschlossenes, natürlich ideologisch weiterhin hochakutes Kapitel betrachtet. Dabei setzte »die Musealisierung der DDR«, wie die Historiker Schmieding/Sturm in dem neuen Handbuch schreiben, »bereits

in den letzten Monaten ihres Bestehens ein«. An solche Versuche, vor allem aus der ehemaligen Bürgerrechtsbewegung, das DDR-Erbe nicht in Vergessenheit geraten zu lassen, knüpft die Publikation an und stellt auch den Zusammenhang zu Ansätzen her (so im Beitrag von Wörmann über den historischen Lernort Berlin), die sich einer breiten Aufarbeitung der deutschen Zeitgeschichte stellen. Der Vorzug des Handbuchs ist zweifellos, dass es das eigenständige Profil der Erwachsenenbildung deutlich macht und besonders im Blick auf Lernformen, -orte und -bedingungen exemplifiziert. *js*

LÄNDERKUNDE

Renate Dillmann
China – Ein Lehrstück
 Hamburg (VSA) 2009, 400 S., mit CD-ROM, 22,80 €

Die Entwicklung in der Volksrepublik China ist – wie zuletzt die Buchmesse 2009 in Frankfurt gezeigt hat – eines der großen Zukunftsthemen, auf das sich das öffentliche Interesse richtet. In der Bildungsarbeit hat dies schon seit Längerem seinen Niederschlag gefunden. So setzte hier etwa die Bundeszentrale für politische Bildung bei der Förderung der politischen Erwachsenenbildung in den letzten Jahren einen deutlichen Schwerpunkt, von den Landeszentralen wurden Material- und Veranstaltungsangebote entwickelt, die Akademie für politische Bildung Tutzing installierte eine Arbeitsstelle Internationale Studien mit Blick auf Asien etc.

In der inzwischen mächtig anschwellenden China-Literatur dominieren zwei problematische Tendenzen. Zum einen gibt es in der Tradition älterer Bedrohungsanalysen zum fernöstlichen Reich der »blauen Ameisen« weltpolitisch und weltwirtschaftlich motivierte Lageeinschätzungen, die die großartigen Chancen dieses Zukunftsmarktes und seine ebenso großen Gefahren für die westliche Welt gegeneinander abwägen. Zum andern wird ein Verdammungsurteil über den Weg dieses Landes ausgesprochen, weil es seine ursprünglichen Ideale verraten habe und zur »Hölle auf Erden«, so der Titel eines chinakritischen Buchs aus der Dissidentenszene (vgl. die Vorstellung in EB 4/02), mutiert sei; eine wichtige Rolle spielt dabei auch die medienwirksame Arbeit des tibetischen Separatismus, der dem kommunistischen Reich des Bösen die Lichtgestalt des Dalai Lama entgegensetzt (vgl. die Rezensionen in EB 1/00 oder 3/08).

Beiden Sichtweisen ist es nicht um eine sachgerechte Beurteilung des Landes zu tun. Eine konsequente Kritik solcher Voreingenommenheit bietet jetzt das Buch der Journalistin und Politikwissenschaftlerin Renate Dillmann. Sie setzt sich nicht nur mit den alten und neuen Liebhabern des chinesischen Weges auseinander, mit den verdrossenen oder unverdrossenen Bewunderern einer (anti-)imperialistischen Karriere, die als Ausnahmefall einem Land der »Dritten Welt« (der Terminus stammt übrigens aus der Mao-Ära) gelang, sondern liefert in der Hauptsache einen klar strukturierten und gut lesbaren Überblick über das Projekt des chinesischen Aufbruchs – von den Zeiten des europäischen Imperialismus, der, gerade auch

unter deutscher Mitwirkung, das Land brutal für die koloniale Ausnutzung »erschloss«, über die nationale Emanzipationsbewegung der Mao-Zeit und ihre rücksichtslosen Aufbau-Experimente (Teil I) bis zu der »Wende« der 1970er-Jahre und der folgenden Übernahme marktwirtschaftlicher Erfolgsrezepte, die das Land im Jahr 2009 zu einem entscheidenden Akteur in Sachen Weltmarkt und Weltpolitik machen (Teil II).

Das stilistisch herausragende Merkmal des Buches ist es, in chronologischer Abfolge beschreibende und erklärende Elemente so zu verbinden, dass der Leser auch ohne größere Vorkenntnisse die einzigartige Geschichte des Landes durchdringt und Grundeinsichten gewinnt, die über das Verständnis der Volksrepublik weit hinausreichen. Besonders die Kapitel zu Kolonialismus, realem Sozialismus und seinen Widersprüchen, der Geburt einer kapitalistischen Gesellschaft und den damit verbundenen Konsequenzen von Umweltzerstörung über Armut und Konkurrenz bis hin zu Militarismus und sich verschärfenden Gegensätzen auf der internationalen Bühne machen die Lektüre zum wahren Lehrstück. Zahlreiche Kästen mit Quellen, Dokumenten und Illustrationen sowie eine umfangreiche Materialsammlung auf der beigefügten CD regen zur selbstständigen Urteilsbildung an, erlauben aber auch die Verwendung als Lehrmaterial.

Politisch und wissenschaftlich liegt das Verdienst der Autorin in der Auseinandersetzung mit der Frage von Kommunismus und Nation. Zunächst auf relativ hohem Abstraktionsniveau durchdacht, wird diese für die gesamte Geschichte der Arbeiterbewegung relevante Frage anhand verschiedener Phasen näher untersucht. Dillmann kommt zu dem Ergebnis, dass im »nationalen Denken« ein, wenn nicht der entscheidende Erklärungsschlüssel für Maos Politik und deren scheinbar unerklärliche Wendungen und Entgleisungen bis hin zur Abkehr vom Sozialismus liegt. Ähnliches Neuland betritt die Autorin mit der Analyse des politischen Systems des heutigen China. Gegen die landläufigen Negativurteile der Politikwissenschaft, denen zufolge Chinas Politik vor sämtlichen Maßstäben unserer Demokratie und Rechtsstaatlichkeit »versagt«, aber auch gegen den Formalismus der internationalen Politik, die meist zur puren Institutionenkunde verkommt, werden die inhaltliche Agenda des modernen chinesischen Systems und die Methoden ihrer Umsetzung vorgestellt. Zu guter Letzt gelingt es der Autorin auch noch, das politische Bewusstsein der Menschen zu erklären, die sich in der wendungsreichen Geschichte und Gegenwart der Nation mit so manchem Widerspruch herumschlagen müssen. Dass dabei Presse, Öffentlichkeit und politisches Bewusstsein des Westens nicht unkritisiert bleiben, versteht sich von selbst.

Dillmann ist das Kunststück gelungen, sowohl die sozialistische wie die marktwirtschaftliche Etappe der VR zu verstehen und zu erklären, ohne innerhalb der vorgefundenen Gegensätze zwischen China und dem Westen, zwischen Mao und Deng, zwischen Sozialismus und Kapitalismus usw. moralisch Partei zu ergreifen. Aus ihrer gut nachvollziehbaren Analyse entwickelt die Autorin eine eigene Position, die sich »querstellt« – auch zur restlichen China-Literatur!

Arian Schiffer-Nasserie

ERNÄHRUNGSKRISE

Jean Ziegler

Der Hass auf den Westen – Wie sich die armen Völker gegen den wirtschaftlichen Weltkrieg wehren

München (C. Bertelsmann) 2009, 288 S., 19,95 €

Zu den weltweiten Aktionstagen in Sachen UN-Millenniumsziele, die in Deutschland unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten stehen, fanden sich Mitte Oktober 2009 wieder Millionen Menschen zusammen, um mit »Stand-up«-Aktionen auf Armut und Hunger in der Welt und auf die Notwendigkeit eines verstärkten UN-Engagements zur Bekämpfung des globalisierten Elends aufmerksam zu machen. Gleichzeitig gab es neue Schreckensmeldungen, die, wie in Expertenkreisen seit Längerem diskutiert (vgl. die Buchvorstellung zum Thema »Welthungerkrise« in EB 3/08), die Zunahme des Hungers und die Aussichtslosigkeit der feierlich verkündeten UN-Armutsbekämpfung öffentlich eingestanden. Die neue Präsidentin der deutschen Welthungerhilfe, Bärbel Dieckmann (SPD), erklärte in einem Interview (FAZ, 2.10.09), dass das wichtigste Millenniumsziel, die Halbierung von Armut und Hunger bis 2015 (dann würden »nur« noch 500 Millionen verhungern!), nicht erreicht werde. Im Gegenteil, so Dieckmann, »seit Anfang des neuen Jahrtausends gibt es einen besorgniserregenden Anstieg«.

Der Schweizer Professor und ehemalige Parlamentsabgeordnete Jean Ziegler gehört zu den schärfsten und sachkundigsten Kritikern dieser Entwicklung. Er war von 2000 bis 2008 Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen für das Recht auf Nahrung und ist mittlerweile für den UN-Menschenrechtsrat tätig. Ziegler, der zunächst mit selbstkritischen Schriften zur finanzkapitalistischen Macht seines Heimatlandes hervorgetreten und dort unangenehm aufgefallen war, hat in den letzten Jahren eine Reihe von Schriften zur Armut in der Dritten Welt veröffentlicht (»Die neuen Herrscher der Welt und ihre globalen Widersacher«, »Das Imperium der Schande«). Sein 2008 in Frankreich erschienenes Buch über den »Hass auf den Westen« hat der Bertelsmann Verlag zum Herbst 2009 in einer deutschen Ausgabe herausgebracht. Es gehört wieder in die Kategorie der Streitschriften, greift die tiefe Feindschaft, die die Völker des Südens dem Westen entgegenbringen, als verständliche, durch historische Erfahrung begründete Haltung auf und illustriert seine Argumentation an vielen Beispielen aus Asien, Afrika und Lateinamerika sowie an persönlichen Begegnungen und Erlebnissen.

Die Grundthese Zieglers lautet: Der Hass auf den Westen – wobei der »Westen« hier nicht regional, sondern als transatlantisches, weltkapitalistisches Machtzentrum verstanden wird – »ist keineswegs pathologisch, sondern manifestiert sich in einem strukturierten und rationalen Diskurs«. Davon ausgehend macht das Buch zwei Erklärungsangebote. Zum einen werden die lange verdrängten Erinnerungen an die Demütigungen, die die Völker des Südens in 300 Jahren Sklavenhandel und kolonialer Beherrschung erlitten haben, zum Thema gemacht. Zum andern geht es um den aktuellen »unerträglichen Widerspruch zwischen Demografie und Macht«, also um die

Tatsache, dass die westlichen Länder, obwohl sie nur 13 % der Weltbevölkerung stellen, de facto die Welt beherrschen – was allerdings eher eine Zustandsbeschreibung als eine Erklärung ist. Hoffnung schöpft Ziegler übrigens aus dem lateinamerikanischen Aufbruch (Fallbeispiel: Bolivien). Wie immer man seine Diagnosen und Erklärungen im Einzelnen beurteilen mag, fest steht, was Heiner Geißler bei der Verleihung des CARE-Millenniumspreises 2009 in Berlin bemerkte: »Jean Ziegler ist die Stimme der Armen. Er ist der Schreck der Mächtigen, er ist ein mutiger Mann.«

js

SCHOOL SHOOTING

Peter Langman

Amok im Kopf – Warum Schüler töten

Aus dem Amerikanischen von A. Nohl. Weinheim und Basel (Beltz) 2009, 334 S., 19,95 €

Der Beltz-Verlag bewirbt die Neuerscheinung des amerikanischen Psychiaters und Psychotherapeuten Peter Langman über »School Shooting« – so der Terminus, den Langman statt »Amoklauf« bevorzugt – als »bahnbrechende Analyse«. Leider ist sie das nicht, sondern eher ein Rückschritt zur »Unfassbarkeits-« und »Unerklärlichkeits«-Pose, die in der Öffentlichkeit bei den einschlägigen Gewalttaten üblich ist und die, nach der Benennung der »Risikofaktoren« Computerspiele, Gewaltvideos und Waffenliebhaberei, in der fragwürdigen Erkenntnis gipfelt, dass man es bei den betreffenden Jugendlichen mit »kranken Hirnen« zu tun hat. Jetzt hat man es amtlich, und zwar von einem Fachmann aus dem Land, das bei Amokläufen führend ist: Die Täter sind Psychopathen, speziell zerfallen sie in die drei Krankheitsgruppen psychopathisch, psychotisch und traumatisch kranker Jugendlicher.

Diese Psychopathologisierung des Problems ist im Grunde ein Analyseverbot. Sie will den Blick auf den Einzelfall lenken (Langman hat zehn Fälle aus den USA genauer untersucht) und negiert dabei die Tatsache, dass es sich beim School Shooting inzwischen – Sympathisanten, Trittbrettfahrer und Nachahmer eingerechnet – um ein Dauerphänomen handelt und dass es, wie Fälle in den USA, aber jetzt auch in Deutschland zeigen, nicht auf das Schema vom ausrastenden computerspielsüchtigen männlichen Waffennarren reduziert werden kann. Und sie

lenkt im Speziellen von dem naheliegenden Zusammenhang ab, der zwischen der Normalität der Leistungs- und Anerkennungskonkurrenz am modernen »Arbeitsplatz Schule« mit seinen tausendfach belegten krank machenden Wirkungen und dem abweichenden Verhalten von Jugendlichen besteht, die die millionenfach geteilten Rachefantasien von Schülern bis zu einer blutigen Ehrenrettung ihrer Persönlichkeit und einer letalen Gesamtabrechnung ihrer Konkurrenzbilanz treiben.

Konsequenterweise legt das Buch daher einen Schwerpunkt auf die Frage der Prävention (Kapitel 7 und 8). »Ein Risikobewertungssystem kann Gewalt an Schulen verhindern, indem es eine Intervention aufgrund früher Warnzeichen ermöglicht.« Dazu gehören dann einzelne Lektionen wie »Lektion 5: Den Zugang zu Waffen verhindern« oder »Lektion 7: Jeder kann einen Schul-Amoklauf verhindern«. Unterstellt wird also, wie auch in der neueren Debatte in Deutschland, dass Gewalt an Schulen Normalität ist. Die Frage nach den Gründen wird damit ad acta gelegt bzw. darauf verschoben, welcher Schüler und welche Schülerin in der Gefahr stehen, den Übergang vom funktionalen Bestandteil des Schulsystems zum dysfunktionalen Gewalttäter zu machen, welche Warnsignale oder »Leaking«-Indizien zu berücksichtigen, welche Sicherheitsvorkehrungen (anonyme Meldestellen, Kooperation mit der Polizei, Notfallpläne ...) zu treffen sind.

Der deutschen Ausgabe ist ein Vorwort des Jugendforschers Klaus Hurrelmann vorangestellt, das einen zwiespältigen Eindruck hinterlässt. Einerseits hält es dem Autor gerade die Fixierung auf den Einzelfall zugute, bezieht daher gegen eine allgemeine Erklärung des Phänomens Position und kommt folgerichtig zu dem Schluss, dass Langmans Analyse die Taten geradezu unerklärlich, rätselhaft macht: »Die Taten werden nachvollziehbar, aber es bleibt ein unaufklärbarer Rest, und in genau diesem Sinne bleiben sie mysteriös.« Andererseits bietet es eine Art Widerruf von Langmans Position. Es relativiert die Rolle der Persönlichkeit und hält dagegen, dass nur in dem »Zusammenspiel der drei Faktoren Persönlichkeit – Lebenswelt – Tatmedium« eine Erklärung möglich sei: »Jede Erklärung, die nur auf einen der Faktoren abstellt, ist unzureichend.« Wobei der Jugendforscher die von ihm eingeführten Faktoren gleich wieder relativiert, weil diese für sich genommen keine Aussagekraft besitzen sollen. So bleibt auch bei ihm als Fazit, dass die Gesellschaft ständig auf Abweichungen und Warnsignale aufpassen muss, da Gefahren überall lauern.

Uwe Findeisen

MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER DIESES HEFTES

Ursula Böhmer, Florastraße 32, 60487 Frankfurt; **Veronika Güldner-Zierer**, Wertheimer Straße 106, 81243 München; **Dr. Günther Gebhardt**, Stiftung Weltethos, Waldhäuser Straße 23, 72076 Tübingen; **Werner Höbsch**, Erzbistum Köln, Referat für Interreligiösen Dialog und Weltanschauungsfragen, Domstraße 18, 50668 Köln; **Prof. Dr. Judith Könemann**, Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik, Universität Münster, Hüfferstraße 27, 48149 Münster; **Dr. Ferdinand Mirbach**, Bertelsmann Stiftung, Carl-Bertelsmann-Straße 256, 33311 Gütersloh; **Prof. Dr. Mirjam Schambeck**, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Fakultät Katholische Theologie, An der Universität 2, 96045 Bamberg; **Dr. Andreas Schwarz**, Niggerstraße 2, 81675 München

Leser werben Leser

Empfehlen Sie Ihre Fachzeitschrift weiter!

Sie nutzen die EB – Erwachsenenbildung für Ihre Arbeit und kennen einen Kollegen, Freund oder Kooperationspartner, der die Zeitschrift für seine Arbeit auch nutzen kann. Dann empfehlen Sie die Zeitschrift weiter. Sie können zwischen folgenden Prämien wählen:



wbv Büchergutschein
im Wert von 20,- €



Reisenthel
Kulturtasche*



Wetterstation*

* Das Angebot gilt nur solange der Vorrat reicht. Sie erhalten dann eine gleichwertige Ersatzlieferung.



KBE (Hg.)

EB – Erwachsenenbildung

Vierteljahresschrift
für Theorie und Praxis

4 Ausgaben pro Jahr

56. Jahrgang 2010

Jahresabo 30,- € (D)/49,90 SFr

Vorzugsabo für Studierende

27,- € (D)/49,- SFr

zzgl. Versandkosten

Best.-Nr. EB

wbv.de/fachzeitschriften

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 Bestellung per E-Mail service@wbv.de

