

Ruf doch
mal an!

Interkulturelle Kompetenz

Hamid Reza Yousefi:
Theorie und Praxis der
Toleranz: Wie ich sie sehe

Halit Öztürk, Niels
Klabunde: Kulturelle
Diversität in der
Bildungsforschung

Stefan Kammhuber:
Interkulturelle Bildung durch
interkulturelles Training?

Weitere Themen

Nationaler Aktionsplan
Integration

Intellektualität als
Bildungsaufgabe

ISSN 0341-7905 H 13528 58. Jahrgang

ERWACHSENBILDUNG
Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis

1 | 2012



THEMA

- 2 Hamid Reza Yousefi: **Theorie und Praxis der Toleranz: Wie ich sie sehe.** Eine philosophische Sicht
- 7 Halit Öztürk, Niels Klabunde: **Kulturelle Diversität in der Bildungsforschung.** Auswege aus der Defizitorientierung am Beispiel der Hochschule und Weiterbildung
- 11 Stefan Kammhuber: **Interkulturelle Bildung durch interkulturelles Training?** Ein aktueller Forschungsüberblick

BILDUNG HEUTE

- 16 **Vom NIP zum NAP(I).** Der Nationale Aktionsplan Integration – ein kritischer Bericht
- 18 **Qualifikationsrahmen: Einigung gelungen.** Allgemeine Schulabschlüsse ausgeklammert / Umgang mit non-formaler Bildung noch nicht geklärt
- 19 **Online-Fall-Laboratorium vorgestellt.** Fortbildung anhand von realen Videofällen
- 20 **Zwei Schritte vor, einer zurück?** Das neue EU-Bildungsprogramm soll »Erasmus für alle« heißen
- 21 **EU startet neuen Aktionsplan.** MdEP Pack: Entwurf zum neuen Programm nicht akzeptabel
- 23 **Neonazis in Facebook und Co.** AKSB-Fachtagung »Jugend im Web 2.0: Kompetent gegen Rechts«

AUS DER KBE

- 25 **Kreativer Schwung.** Interview mit Reinhard Hohmann
- 26 Bertram Blum: **50 Jahre Zweites Vatikanisches Konzil.** Position

EB Erwachsenenbildung



Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 1 | 58. Jahrgang | 2012
ISSN 0341-7905, ISBN 978-3-7639-5021-8
Herausgegeben von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)
Vorsitzender: Dr. Bertram Blum
Redaktion/Beirat: Prof. Dr. Ralph Bergold, Bad Honnef; Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Osnabrück; Dr. Hartmut Heidenreich, Mainz (Vors.); Andrea Hoffmeier, Bonn; Prof. Dr. Judith Könemann, Münster; Prof. Dr. Tilly Miller, München; Dr. Wolfgang Riemann, Haselünne; Prof. Dr. Josef Schrader, Tübingen; Dr. Michael Sommer, Hamminkeln (verantw. Redakteur)
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 34,- €, Vorzugsabo für Studierende 27,- €, Ausland 37,- €, jeweils einschl. 7% MwSt, zuzüglich Versandspesen

UMSCHAU

- 28 Jakob Johannes Koch: **Intellektualität als Bildungsaufgabe.** Warum Christsein der Intellektualität bedarf und was die kirchliche Erwachsenenbildung dazu beitragen kann

PRAXIS

- 32 Dolores Smith: **Verbogene Gemeinsamkeiten sichtbar machen.** Ein interkulturelles Projekt
- 35 Stephan Leimgruber: **Interkulturelle Katechese.** Vom Umgang mit anderen Kulturen in der religiösen Bildung
- 36 Elisabeth Vanderheiden: **»Allparteiliche Dritte.«** Qualifizierung Interkultureller Mediatoren/-innen
- 37 Hans Prömper: **Ein Bild vom eigenen Leben.** Migrantenbiografien als Medium interkulturellen Lernens
- 39 Heide Mertens: **Grenzen überschreiten, gemeinsam lernen.** Die Katholische Frauengemeinschaft Deutschlands (kfd) bildet Kulturmittlerinnen aus
- 41 Hildegard Schuster: **Lesen und Integration.** Eine europäische Lernpartnerschaft
- 42 Brigitte Krecan-Kirchbichler, Hubert Klingenberger: **Lebensmutig.** Das Münchener Modell der Biografiearbeit

MATERIAL

- 44 Michael Sommer: **Oh, wie schön ist Panama.** Internetrecherche
- 45 **Literatur zum Thema**
- 47 **Aktuelle Fachliteratur**

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 Meinungsaußerungen 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

INTERKULTURELLE BILDUNG



Bei dem Begriff der »interkulturellen Bildung« stößt man schnell auf grundätzliche Probleme: Was ist Kultur überhaupt, was Bildung und wie ist es, wenn unterschiedliche Kulturen zusammentreffen? Gemeinhin wird unter »interkultureller Bildung« verstanden, dass Menschen darüber lernen, sich in anderen Kulturen richtig zu verhalten und – andersherum – mit denjenigen adäquat umzugehen, die als Zugewanderte bei uns leben. Das beschränkt sich aber nicht allein auf Trainingskurse in dem Sinne: »Wie esse ich mit Stäbchen?« Vielmehr werden auch die Grundlagen unseres Zusammenlebens beeindruckt, wie es der Philosoph Hamid Reza Yousefi in seinem Auftaktartikel am Konzept der Toleranz ergründet. Mit dem Stand der Bildungsforschung zu dem Thema beschäftigen sich Halit Öztürk und Niels Klabunde, während sich Stefan Kammhuber konkret mit interkulturellen Trainings auseinandersetzt.

Im Praxisteil sind dann konkrete Beispiele dokumentiert, wie vielfältig und kreativ die Arbeit vor Ort abläuft, ob in nationalen oder europäischen Projekten, bei der Qualifizierung von Mitarbeitenden oder der interkulturellen Katechese. Aufmerksam gemacht sei außerdem noch auf den Umschau-Artikel von Jakob Johannes Koch, der dazu auffordert, die Intellektualität als eine Aufgabe katholischer Erwachsenenbildung nicht aus den Augen zu verlieren.

Noch ein Hinweis in eigener Sache: Johannes Schillo, langjähriger Mitarbeiter unserer Zeitschrift, hat sich aus dem Redaktionsteam verabschiedet. Er hat vor allem äußerst fachkundig und ambitioniert die Rezensionen und den Nachrichtenteil betreut. An dieser Stelle sei ihm ganz herzlich für die vielen Jahre der fruchtbaren Kooperation gedankt!

Eine angenehme Lektüre!
Ihr

M. Ünal



Liebe Leserinnen,
liebe Leser!

Bildserie

Konuk İşçi

Fotos der ersten
»Gastarbeiter« (auf Türkisch:
konuk işçi) von Mehmet Ünal

Siehe Seite 31

Vorschau

Heft 2/2012 Grundbildung
Heft 3/2012 II. Vaticanum
Heft 4/2012 Kulturelle Nachhaltigkeit /
Lebensstile

Hamid Reza Yousefi

Theorie und Praxis der Toleranz: Wie ich sie sehe

Eine philosophische Sicht

Es geht im Folgenden darum, die Theorie und Praxis der Toleranz so darzustellen, wie ich diese verstehe. Meine Ausgangsfragen lauten: Wie sind interkulturelle und interreligiöse Toleranz und integrative Verständigung möglich? Wie können wir mit der Pluralität unterschiedlicher Einstellungen und Überzeugungen in Theorie und Praxis umgehen?

Die Frage nach Toleranz begleitet uns Menschen überall, in Wissenschaft, Politik, Religion und Gesellschaft.¹ Drei Momente sind für die theoretische und praktische Ausrichtung der Toleranz grundlegend: die Situationsgebundenheit: Wo und in welcher Situation wird die Frage nach Toleranz gestellt? Die Kontextgebundenheit: In welchem Kontext, bspw. religiösem, politischem usw., wird Toleranz erforderlich? Die Individualitätsbezogenheit: Wer spricht? Kontexte und Situationen sind immer subjektabhängig. Es ist durchaus möglich und auch verständlich, dass eine Person den gleichen Sachverhalt in verschiedenen Kontexten und Situationen unterschiedlich thematisiert und dem Umstand nach zu anderen Ergebnissen kommt. Der hier vorgeschlagene Toleranzansatz ist deshalb kontextabhängig.

Begegnungsformen

Hier lassen sich drei Begegnungsformen voneinander unterscheiden, die uns Menschen in allen Kommunikationsbereichen der Wissenschaft, Politik und den sozialen Gemeinschaften begleiten: sich *erstens* dem anderen gegenüber indifferent zu verhalten, sich *zweitens* gegenseitig der Falschheit zu bezichtigen und sich *drittens* gegenseitig rücksichtslos zu missionieren.

Wir wissen aus eigener Erfahrung, dass Dialoge scheitern und Toleranz ihre Grenzen erreicht, wenn gegenseitige Skepsis von vornherein den Dialog beherrscht, wenn Geringschätzung des anderen kaum zulässt, in ihm etwas Positives zu entdecken und wenn die Absicht besteht, den anderen auf die Anklagebank zu setzen und ihn zu verurteilen.

Wir wissen aus eigener Erfahrung, dass die Vertreter einer Überzeugung, welche die eigene politische Meinung oder die eigene Religion für die ausschließliche Wahrheit halten, nicht andere verstehen wollen, sondern einzig und allein selbst verstanden werden wollen, weil sie zu wissen glauben, was für die anderen gut oder schlecht bzw. sogar besser oder am besten ist.

Gehäusetoleranz und Gehäusedialog

In diesem Sinne sind viele Dialoge, ob interkulturelle oder interreligiöse, Gehäusedialoge und die damit verbundenen Toleranzen Gehäusetoleranzen. Problematisch wird dies, wenn nur ein einziges Gehäuse als *das* Gehäuse verabsolutiert wird.

Gehäusetoleranz ist eine Scheintoleranz, die fraglos eine verabsolutierte Meinung praktiziert und nur eine bestimmte Form von Toleranzverständnis akzeptiert, nämlich das eigene. Gehäusetoleranz ist eine intolerante Haltung, die häufig auf Ignoranz und Arroganz beruht. Eine Kommunikation im Sinne der Gehäusetoleranz wird nur dann für relevant gehalten, wenn andere ausschließlich der eigenen Auffassung entsprechen.

Insofern ist der auf Gehäusetoleranz beruhende Dialog stets ein Gehäusedialog, der ebenfalls zerstörerisch ist. Derartige Gehäusementalitäten hängen damit zusammen, dass viele extremistisch denkende, handelnde und redende Menschen, ob religiös oder nicht religiös, stets von der »Wahrheit« und Vortrefflichkeit der eigenen Vorstellung und der Verworrenheit anderer Überzeugungen erzählen.

Angewandte Toleranz

Ich denke, dass es möglich ist, Gehäusedialoge und Gehäusetoleranzen durch einen lernenden, denkenden und verstehenden Umgang miteinander in tolerante Haltungen zu überführen und den Standardvorwurf gegen die Toleranz, nämlich den



Dr. Hamid Reza Yousefi ist Privatdozent für Interkulturelle Philosophie und Geschichte der Philosophie an der Universität Koblenz. Außerdem ist er Referent der Forschungsstelle für Interkulturelle Philosophie an der Universität Trier sowie Leiter des Instituts zur Förderung der Interkulturalität.

Relativismus, zu überwinden. Mein Toleranzansatz ist ein angewandter, der eine bedingungslose Offenheit mit prinzipiellen Grenzen voraussetzt. Wir können nach diesem Verständnis im Geiste der Toleranz miteinander verkehren und »in guten Werken miteinander wetteifern«.²

Angewandte Toleranz lässt sich als ein Raum verstehen, in dem auch über die Differenzen reflektiert werden können muss, weil nicht nur die Gemeinsamkeiten uns verbinden, sondern auch unsere Differenzen. Dazu gehört auch die Debatte um die gemeinsame Suche nach der »Wahrheit«. Eine »Wahrheit«, die zwar die eine und endgültige ist und bleibt, sich uns aber in unterschiedlichen Erscheinungsformen offenbart und die niemandes Besitz alleine ist.

Auf dieser gemeinsamen Suche nach »Wahrheit« fußt die Praxis einer angewandten Toleranz. Dies bedeutet, den anderen in seinem Denken, Handeln und Lebensentwurf die gleichen Rechte einzuräumen, die man für sich selbst in Anspruch nimmt. Eine solche Begegnungsform sucht Begründungsweisen und Lösungsansätze aller Parteien, um in der Kommunikation Konflikte zu minimieren. Sie ist vorrangig eine Sache der Wertschätzung und des Herzens.

Angewandte Toleranz will nicht die Preisgabe der eigenen christlichen oder islamischen Überzeugung sein, nur um bei dem anderen nicht anzustoßen. Noch weniger bedeutet sie, Irrtümer gutzuheißen, Fehler zu dulden oder falsche Ansichten unwidersprochen zu lassen. Dieses Toleranzverständnis setzt eine feste Überzeugung im eigenen Glauben voraus. Aufgeschlossenes Denken und verantwortungsbewusstes Handeln bilden die Grundlage einer angewandten Toleranz. Der katholische Fundamentaltheologe Adolf Kolping, der mich in Deutschland aufgenommen, gefördert und teilweise geprägt hat, zeigt, dass es möglich ist, konstruktiv-positiv aufeinander zuzugehen und voneinander zu lernen.³



Konuk İşçi | Getrennte Welten, Mainz 1978

Foto: Ünal

Komponenten der angewandten Toleranz

Drei Bereiche sind von Bedeutung: *erstens* die Pflege von Wahrheits- und Absolutheitsanspruch, *zweitens* die Praxis von horizontalem Verstehen und *drittens* die Etablierung ablehnender Anerkennung.

Wahrheits- und Absolutheitsanspruch

Wir kennen die Äußerungen: »Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben; niemand kommt zum Vater denn

durch mich«⁴ oder das islamische Glaubensbekenntnis: »Es gibt keinen Gott außer Allah und Mohammad ist sein Gesandter«⁴. Diese Aussagen sind unmissverständliche Dokumente eines religiösen Wahrheits- und Absolutheitsanspruches, der für jeden interreligiösen Dialog entscheidend ist. Ich unterscheide einen *inklusiven* von einem *exklusiven* Wahrheits- und Absolutheitsanspruch, entscheide mich aber für Ersteren. Dieser ist in die Tiefe der eigenen Einstellung oder Überzeugung gerichtet, nicht aber in die Weite, nach außen. Nach diesem Muster ist meine religiöse Erfahrung

für mich absolut und universal, ohne diesen Anspruch aber missionarisch nach außen durch Gewalt manifestieren zu wollen. Die *exklusive* Art dagegen richtet sich nicht nur in die Tiefe der eigenen Einstellung oder Überzeugung, sondern erhebt einen Universalitätsanspruch und ist bestrebt, diesen weltumfassend zu gestalten und durchzusetzen.

Horizontales Verstehen

Hierbei unterscheide ich zwischen einer vertikalen und einer horizontalen Form des Verstehens. Die vertikale Form des Verstehens beschreibt, wie ich mich selbst betrachte und was ich von anderen halte. Sie läuft letzten Endes darauf hinaus, das eigene Verstehen zum Paradigma allen Verstehens zu erheben. Beispielsweise wenn Yousefi als Moslem nach der

vertikalen Verstehensform mit Kolping als Christ ins Gespräch kommt, verfährt er wie folgt:

1. Yousefi geht *ausschließlich* vom eigenen Verständnis des Islam aus.
2. Yousefi betrachtet den Christen Kolping von dem Verständnis seines eigenen Islambildes her.

Yousefi nimmt hier durch sein Verhalten bewusst oder unbewusst eine theoretische und praktische Ausgrenzung von Kolping in Kauf und handelt konfrontativ, weil er Kolping auf allen Ebenen bevormundet. Das Gleiche gilt im umgekehrten Fall für Kolping. Hier liegt der unversöhnliche Ort, an dem das *Anders*-Verstehen Kolpings mit seinem *Nicht*-Verstehen oder *Falsch*-Verstehen als Christ verwechselt wird. Ein Ort, an dem Menschen wie Yousefi behaupten, Kolping besser zu verstehen als dieser sich

selbst versteht. Man könnte behaupten, dass mehr als 95 Prozent der interreligiösen Dialoge weltweit nach diesem Prinzip geführt werden. Dass wir das schlechte Verhalten Yousefis als Individuum und das weniger gute Verhalten von Kolping mit dem Islam oder Christentum gleichsetzen, ist eine Folge dieser Einseitigkeit, die uns allen bekannt sein dürfte.

Die horizontale Form des Verstehens erweitert hingegen die theoretische und praktische Enge der vertikalen Verstehensform dadurch, dass sie nicht nur danach fragt, wie Yousefi sich selbst definiert und wie er Kolping wahrnimmt, sondern auch wie Kolping sich selbst und Yousefi betrachtet. Die horizontale Form des Verstehens schaut, soweit es möglich ist, nach allen Seiten und fragt nach den kommunikativen Folgen solcher



Konuk İşçi | Zuhause bei Arbeitslosen, Mainz-Kostheim, 1983

Foto: Ünal

Betrachtungsweisen für die Zielsetzung in der Struktur der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Teilnehmenden selbst:

1. Yousefi geht von seinem islamischen Selbstverständnis aus.
2. Yousefi überlegt sich, wie er Kolping als Christ bewertet.
3. Yousefi fragt Kolping zu dessen christlichem Selbstverständnis.
4. Yousefi ist bemüht zu erfassen, was Kolping von ihm als Moslem hält.

Die horizontale Form des Verstehens trägt dazu bei, eine kritische Reziprozität herzustellen, bei der ein Austausch, bspw. zwischen christlichen und islamischen Lebensformen, stattfindet.

Die horizontale Form des Verstehens lässt sich als eine Antwort verstehen, wie eine Streitfrage mit denen Andersdenkenden und Anderserzogenen innerhalb oder außerhalb eigener Kulturregionen erfolgen könnte, mit denen uns keine gemeinsame Argumentationsbasis verbindet. Das heißt mit jemandem, der fundamentale Prinzipien, Werte und Dogmen für richtig und wichtig hält, die wir für falsch oder unbedeutend halten. Eine horizontale Form des Verstehens ver gegenwärtigt uns, dass jede Tatsache mehrere Möglichkeiten der Erklärung und Begründung kennt, die wir nicht gegeneinander ausspielen oder aufeinander reduzieren können.

Kritische bzw. ablehnende Anerkennung

Um eine dialogische Anerkennung für die Praxis tauglich zu gestalten und zur Besserung interkultureller und interreligiöser Dialoge beizutragen, können wir so verfahren, dass wir den anderen als Person und als Teil der Gesellschaft unter Bewahrung seiner Würde achten, ohne damit die Pflicht zu verbinden, seine Einstellungen und Überzeugungen anzuerkennen. Diesen Typ der Anerkennung nenne ich kritische bzw. ablehnende Anerkennung. Diese Form von Anerkennung bedeutet, dem Andersdenkenden und Anderserzogenen die Möglichkeit einzuräumen, sich seine Lebensform, Überzeugung oder Einstellung selbst

zu gestalten und sich demnach an gesellschaftlichen Prozessen aktiv und verantwortungsvoll zu beteiligen. Die kritische bzw. ablehnende Anerkennung lässt sich wie folgt verdeutlichen: »Liebet eure Feinde, segnet, die euch fluchen, tut wohl denen, die euch hassen«⁶, oder auch: »Liebe deinen Nächsten wie dich selbst!«⁷ Diese Bibelworte unterstreichen, Menschen jenseits ihrer kulturellen Zugehörigkeiten als Menschen so zu akzeptieren und aktiv zu schätzen, wie sie sind. Eine ähnliche Wertschätzung hat ihre Verankerung im Koran: »O ihr Ungläubigen! Ich verehre nicht das, was ihr verehret, noch verehrt ihr das, was ich verehre [...] Euch euer Glaube, und mir mein Glaube.«⁸

Anerkennung beschreibt das Recht auf Differenz und hat mit der aktiven Akzeptanz dessen zu tun, was jenseits eigener Haltung liegt. Sie bedeutet nicht die Preisgabe eigener Auffassung, die Aufhebung von Unterschieden oder die Assimilierung in eine Gemeinsamkeit, sondern vielmehr die Anerkennung von Andersheit. Es ist für die Toleranzfrage eine wichtige Überlegung, warum bspw. Goethe Toleranz für eine Beleidigung hält und sie für eine vorübergehende Gesinnung hält, die zur Anerkennung führen muss.⁹

Im Austausch von Inhalten und Begründungen lässt sich herausstellen, ob Einstellungen und Überzeugungen miteinander korrelieren können. Die herkömmlichen Anerkennungstheorien als bedingungslose Akzeptanz des anderen in seiner Andersheit oder ein Zentrum-Peripherie-Verhältnis zwischen den Dialogpartnern werden jedes konstruktive Gespräch im Vorfeld unmöglich machen.

Um nicht missverstanden zu werden, möchte ich hervorheben, dass die kritische bzw. ablehnende Anerkennung kein Alibi des Relativismus ist, sondern ihr Ziel ist es, die Diskursteilnehmenden bei der Wahrheitssuche zu unterstützen, was auch immer diese »Wahrheit« bedeuten mag. Dass eine bedingungslose und wechselseitige Anerkennung weder dem Dialog noch den zivilgesellschaftlichen Ord-

nungen förderlich ist, zeigt sich im Fall von Metin Kaplan, der sich ohne Rücksicht auf das Recht anderer zum »Kalifen von Köln« ernannte.

Kritische bzw. ablehnende Anerkennung ist zusammenfassend eine dialogisch-integrative Möglichkeit, die eigene Beziehung zum anderen zu definieren. Die Akzeptanz dieser Relation ist der erste Schritt zu einer integrativen Kommunikation. Dazu gehört zentral die Wahrnehmung und Pflege der Unterschiede zwischen und innerhalb des Eigenen und des anderen sowie in Kontexten, in denen sie sich bewegen, ohne Gemeinsamkeiten zu vernachlässigen.

Würde des Menschen als gemeinsame Basis

Alle drei dargelegten Bereiche, nämlich der inklusive Wahrheits- und Absolutheitsanspruch, die horizontale Form des Verstehens und die kritische bzw. ablehnende Anerkennung setzen individuelle, selbst auferlegte Maximen der Handlung voraus, die stets das Recht des anderen würdigt und bewahrt. Die Messlatte ist und bleibt die unverfügbare Würde des Menschen. Ferner gehört die Ersetzung einer jeden Bekehrungs- und Belehrungskultur durch eine gemeinsame Lernkultur dazu, die auf kein Resultat zielt, sondern einen permanenten Prozess darstellt.

Angewandte Toleranz ist eine Sache der Erziehung, sie ist eine Bildungsaufgabe, die mindestens drei Bereiche umfasst: religiöse, pädagogische und politische Bereiche:

1. Interreligiöse Erziehung zu Hause durch die Eltern,
2. Pädagogische Erziehung im Kindergarten und in der Schule,
3. Politische Erziehung durch selbst- und fremdkritische Aufklärung.

Eine erziehungsorientierte Toleranzpraxis befähigt uns, mit Differenzen in der Pluralität der Lebensformen und Wirklichkeitswelten umzugehen.

Grenzen der Toleranz

Abschließend stellt sich die Frage nach den Grenzen der Toleranz, die hier nicht in allen Einzelheiten erörtert werden können. Wo liegen diese Grenzen? Toleranzvermeidung ist dort gefragt, wo der andere etwas tut, das jemandem ernsthaften Schaden zufügt.

Ein Gewalttäter oder Rassist kann für seine unsäglichen Taten weder kritische bzw. ablehnende Anerkennung noch Toleranz fordern. Er hat unmittelbar seine gewalttätige Haltung und rassistische Gesinnung zu überwinden. Die Messlatte der Grenzbestimmung der Toleranz ist ebenfalls die Unverfügbarkeit des Menschen und die Unantastbarkeit seiner Würde, die sich durch seine unveräußerlichen Rechte artikuliert. Die Dialogpartner müssen studieren, was Recht und Würde in den jeweiligen Regionen und Kontexten bedeuten und wie sie begründet werden.

Im Einzelfall ist es freilich nicht leicht zu bestimmen, wo Toleranz aufhört und wer ihre Grenzen festlegt. Die prinzipielle Offenheit angewandter Toleranz ist stets mit prinzipiellen Grenzen verbunden.

Macht ist bei der Frage nach der Toleranz wesentlich: Wer über die nötige Macht verfügt, kann entscheiden, was toleriert werden kann und muss und welche Meinung es zu unterdrücken gilt. Wir halten fest, dass Macht eine konstruktiv-positive und eine destruktiv-negative Dimension besitzt. Insofern ist und bleibt eine zentrale Aufgabe angewandter Toleranz, durch die Anwendung positiver Macht die negative Macht und ihre Anwendung immer weiter zu minimieren. Lassen wir den Aspekt der Macht jetzt allerdings außer Acht, so sind zur Festlegung von Toleranzgrenzen mindestens die folgenden zwei Überlegungen von Bedeutung: Wir müssen

1. abwägen, ob und inwieweit eine festgelegte Grenze der Toleranz auch demjenigen gegenüber begründet werden kann, dessen Standpunkt jenseits dieser Grenze liegt,
2. diskutieren, wo der Referenzmaß-

stab für die Spannbreite an Ideen und Praktiken liegt, die wir tolerieren wollen, und wo er verletzt wird.

Können wir Grenzen der Toleranz in Brüssel oder in Saudi-Arabien einseitig bestimmen und meinen, dass alles daran zu messen ist? Es geht aber nicht um »unsere« und »eure« Werte, sondern um die Schaffung einer gemeinsamen Argumentationsbasis. Weil Völker unterschiedliche Welt- und Wertvorstellungen kennen, sind bei der Grenzbestimmung das Welt- und Menschenbild, die historische Bedingtheit vieler Gepflogenheiten und religiösen Vorstellungen in einem argumentativen Dialog zu berücksichtigen. Insofern ist Toleranz ein Bestandteil der interkulturellen Bildung.

Toleranz heißt Nächstenliebe

Ich komme auf meine eingangs gestellte Frage zurück: Wie sind interreligiöse oder interkulturelle Toleranz und integrative Verständigung möglich? Eine dialogische Verständigung im Geiste der angewandten Toleranz ist möglich, wenn

1. alle Beteiligten ein Gespräch tatkräftig suchen, sonst ergibt alles keinen Sinn,
2. eine geistige Einheit angesichts der Vielheit der Kulturen und Religionen angestrebt wird,
3. wir stets danach fragen, wie die Diskursteilnehmenden sich und die anderen betrachten, aus welcher Motivation heraus sie handeln und wie sie ihre Handlungen begründen,
4. wir ebenfalls danach fragen, wie wir verstehen und vergleichen, welche Methoden wir benutzen, welche Ziele wir verfolgen und wo wir den Vergleichsmaßstab verankern, damit das dialektische Verhältnis der Fragestellung gewährleistet ist.

Hier wird deutlich, dass Toleranz nicht nur situations- und kontextgebunden ist, sondern auch von Individuum zu Individuum unterschiedlich geübt wird. Insofern sind Kolping und Yousefi

fi keine *endgültigen* Repräsentanten des Christentums und des Islam. Toleranz setzt deshalb eine intellektuelle Gewaltlosigkeit in Theorie und Praxis voraus.

Von Adolf Kolping habe ich gelernt, mich dem anderen *fragend* und *verstehend* anzunähern, bereit zu sein, zu zuhören, zu lernen und mich korrigieren zu lassen. Dies ist möglich, wenn wir verinnerlichen:

Ohne Bereitschaft keine Toleranz,
Ohne Toleranz kein Verstehen,
Ohne Verstehen kein Dialog,
Ohne Dialog kein Friede,
Ohne Friede keine Verständigung.

Toleranz im dargestellten Sinne, nach der ich persönlich mein Leben gestalte, bedeutet Nächstenliebe im wahrschten Sinne des Wortes. Darin sieht man, dass Religionen ineinander greifen, aufeinander aufzubauen und aus uns letzten Endes bessere Menschen machen wollen.

ANMERKUNGEN

¹ Vgl. hierzu Yousefi/Braun 2011.

² Sure 3, 114 und 2, 48.

³ In meiner biografischen Skizze »Dornenfelder«, 2011 habe ich mein Verhältnis zu Adolf Kolping dargelegt (s. Rezension S. 46).

⁴ Johannes 14, 6.

⁵ Sure 37, 35 / 47, 19 und 48, 29.

⁶ Matthäus 5, 44.

⁷ Markus 12, 29 ff.

⁸ Sure 109, 6.

⁹ Vgl. Goethe: Maximen und Reflexionen 1833/2006, S. 872.

LITERATUR

Goethe, J. W. (1833/2006): Maximen und Reflexionen. Erstveröffentlichung 1833. Herausgegeben v. Koopmann, H. (Hg.), München, S. 872.

Yousefi, H. R. mit Braun, I. (2011): Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung. Darmstadt.

Yousefi, H. R.: Dornenfelder. Reinbek 2011.

Halit Öztürk, Niels Klabunde

Kulturelle Diversität in der Bildungsforschung

Auswege aus der Defizitorientierung am Beispiel der Hochschule und Weiterbildung

Nach einem historisch-kritischen Rückblick auf den nur langsamem Bedeutungswandel kultureller Diversität von der Defizitorientierung hin zur Bereicherung für die Bildungspraxis und Bildungsforschung zeigen Halit Öztürk und Niels Klabunde am Beispiel Hochschule und Weiterbildung – neben einer Ursachenanalyse und Zustandsbeschreibung – mögliche Auswege zu mehr Anerkennung und Bereicherung kultureller Diversität für die Erwachsenenbildung.

Kulturelle Diversität ist eigentlich kein neuer Aspekt in der Bildungsforschung, obwohl die Weiterbildungsforschung sie als relativ neues Paradigma beschreibt.¹ Vor allem vor dem Hintergrund der Anwerbung der sogenannten Gastarbeiter zwischen 1955 und 1973 kam es zu umfassenden innerbetrieblichen Weiterbildungs- und Ausbildungsmaßnahmen im Sinne des »Anlernens« von Gastarbeitern.² Neben der Ausbildung produktionsspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten wie dem Umgang mit Maschinen und anderen Werkzeugen oder Arbeitsabläufen boten Betriebe auch Sprachkurse an. Deutschkurse, insbesondere solche, die auf die individuellen Lernbedürfnisse der Gastarbeiter zugeschnitten waren, bildeten jedoch insgesamt die große Ausnahme.

Neben den Betrieben boten aber auch Wohlfahrtsverbände, Gewerkschaften, Kirchen, Volkshochschulen und sehr bald auch Migrantenselbstorganisationen Aus- und Weiterbildungen an. So reichten die Angebote von der beruflichen Weiterbildung in Zusammenarbeit mit neu gegründeten Migrantenvereinen über Deutschkurse, Mietrecht, Gewerkschaftsrecht, Lohnsteuerfragen, Straßenverkehrsrecht bis hin zur politisch-gesellschaftlichen Bildung und der Nachholung von Schulabschlüssen.³ Die kulturelle Diversität der damaligen Gastarbeiter im Sinne einer Bereicherung für die deutsche Gesellschaft spielte in der Erwachsenenbildung zu jener Zeit jedoch kaum eine Rolle. Vielmehr standen die Defizite der Gastarbeiter im Vordergrund und damit ihre Bringenschuld, die parallel zum Diskurs zur schulischen Bildung der damaligen Gastarbeiterkinder nach Nohl⁴ als Assimilationspädagogik bezeichnet werden kann. Die deutsche Migrationspolitik jener Zeit, die auf die Rückkehr der Gastarbeiter in ihre Heimatländer setzte, und die im Zusammenhang der Rezession zunehmende defensive Haltung gegenüber Zuwanderern trugen zusätzlich zu dieser Entwicklung bei.⁵

Ein grundsätzlicher, allmählicher Wandel in Bezug auf den Stellenwert kultureller Diversität ist in der Erwachsenenbildung erst mit der Neufassung

des Zuwanderungsgesetzes 2005 festzustellen, unterstützt von politisch-öffentlichen und gesellschaftlichen Diskursen zu den Fragen von Migration und Integration. Kulturelle Diversität als Potenzial und die Anerkennung verschiedener Fähigkeiten und Kompetenzen werden zunehmend als politische Ziele formuliert.⁶ Hinter den politischen Zielen stehen jedoch angepasste Konzepte und Maßnahmen noch weitestgehend zurück, was im Folgenden am Beispiel der Perspektiven Hochschule und Weiterbildung gezeigt wird. Neben einer Ursachenanalyse und Zustandsbeschreibung werden mögliche Auswege zu mehr Anerkennung und Bereicherung kultureller Diversität in der Erwachsenenbildung skizziert.

Potenzial internationaler Studierender

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das Studium internationaler Studierender in Deutschland bis in die 1990er Jahre hinein vor allem vor dem Hintergrund der Bildungshilfe für Entwicklungsländer gesehen. Die kulturelle Diversität der internationalen Studierenden war in dieser Zeit daher vor allem im Kontext einer assimilatorisch orientierten und zu einem nicht zu unterschätzenden Teil auch politisch orientierten Entwicklungshilfe zu verstehen.⁷ Es dominierte eine Art von Assimilationspädagogik⁸ und Defizitorientierung gegenüber internationalen Studierenden. Der Rückkehrzwang der internationalen Studierenden in ihre Heimatländer nach Ende ihres



Dr. Halit Öztürk ist Professor für Pädagogik unter Berücksichtigung interkultureller und internationaler Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Niels Klabunde (re.) arbeitet dort als wissenschaftlicher Mitarbeiter.

Studiums förderte zusätzlich diese Entwicklung. Die Sichtweise änderte sich erst Anfang bis Mitte der 1990er Jahre nach Ende des Ost-West-Konflikts im Zusammenhang des europäischen Vereinigungsprozesses und der zunehmenden Harmonisierungsbestrebungen zu einem gemeinsamen europäischen Hochschulraum. Mit der allmählichen Öffnung der Arbeitsmärkte ab 2005 und dem damit verbundenen politischen Willen internationale Studierende als hochqualifizierte Fachkräfte an Deutschland zu binden, kommt es in der Hochschulbildung zu einer paradigmatischen Wende, die bis heute noch nicht abgeschlossen ist.

Dies zeigt der Zwiespalt zwischen den bildungspolitischen Zielen für die Hochschule und der weiter zum Teil stark ausgeprägten defizitorientierten Forschung und Programmatik an den Hochschulen. Während die bildungspolitischen Ziele von einer globalvernetzten und interdependenten Welt ausgehen, in der kulturelle Vielfalt als Potenzial für nachhaltige gesellschaftliche Lösungsmöglichkeiten und für eine innovative wirtschaftliche Entwicklung angesehen wird⁹, konzentriert sich die Forschung immer noch stark auf die Defizite internationaler Studierender wie hohe Studienabbruchzahlen, Defizite in der sprachlichen und akademisch-kulturellen Integration oder interkulturelle Missverständnisse.¹⁰ Es ist daher auch nicht überraschend, dass an den Hochschulen sprachlich-kulturelle und an der deutschen Wissenschaftskultur orientierte Anpassungskurse in der Vergangenheit dominiert haben. Auch bei vielen der bestehenden und neu eingerichteten Mentoringprogramme steht zunächst die Hilfsbedürftigkeit des internationalen Studierenden im Vordergrund.¹¹ Eine ähnliche Herangehensweise ist zum großen Teil auch bei Studierenden mit Migrationshintergrund zu beobachten.

Um kulturelle Diversität als Wert im Sinne der Bereicherung in der Hochschulbildung zu verankern, bedarf es jedoch einer Neuausrichtung der Forschung und der Neuorientierung

hochschulpädagogischer Konzepte hin zu einer stärkeren Anerkennung verschiedener kultureller Perspektiven und kulturellen Kapitals bzw. innovativen Potenzials.¹² Der Diskurs zur Internationalisierung der Hochschule¹³, insbesondere der Teildiskurs »Internationalization at Home«¹⁴, liefert dazu wichtige Ansätze. Ein Ansatz zu mehr Anerkennung besteht darin, dass sich kulturelle Diversität auch in den Lehrinhalten und Lehrmethoden widerspiegelt. Ein weiterer Ansatz geht von der interkulturellen Weiterbildung und Sensibilisierung von Dozierenden und Hochschulmitarbeiter/-innen aus. Einige Hochschulen sind in der Umsetzung der eben genannten Ansätze bereits aktiv. In seltenen Fällen finden die Einzelaktivitäten jedoch zu einem nachhaltigen Gesamtkonzept zusammen oder hinterfragen tief greifend Aspekte spezifisch deutscher, zumindest aber eurozentristischer, akademischer Kultur.

Die Möglichkeiten in der Hochschulbildung für die Integration kultureller Diversität als Bereicherung bestehen somit in der Überwindung der zeitlichen, inhaltlichen und organisatorischen Zersplitterung von Einzelmaßnahmen und einer damit einhergehenden hochschulweiten Diskussion zur Öffnung der Hochschule für hybride, integrative pädagogische Konzepte. Diese bestehen nicht mehr aus einer Gegenüberstellung von entweder-oder im Sinne der Anpassungsleistung internationaler Studierender in Bezug auf die Hochschule, sondern in einem sowohl-als auch, das dazu führt, dass es zu einer gegenseitigen Anpassungsleistung kommt, die internationale Studierende, Dozierende, Hochschulmitarbeiter/-innen, die akademische Organisationskultur und auch das Hochschulumfeld (z.B. Kirchen, religiöse Gemeinden, Migrantengemeinschaften) aktiv im Sinne einer Ressourcenorientierung einbezieht.¹⁵ Alle Akteure gestalten kulturelle Diversität damit im gegenseitigen Austausch und profitieren von dem gemeinsamen interkulturellen Wissenstransfer.

Perspektive Weiterbildung

Bislang bestehen kaum Datenquellen, die das Weiterbildungsverhalten von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland präzise wiedergeben; ein Missstand, der in der Weiterbildungsforschung kaum thematisiert wird.¹⁶

Gleichwohl sind Bedarf und Interesse an genaueren empirischen Befunden zu Weiterbildungsverhalten und -interessen immigranter Menschen und deren Nachkommen in Deutschland besonders groß, weil zum einen die Heterogenität der Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund zunimmt und zum anderen die demografische Entwicklung Deutschlands eine Ausschöpfung des Begabungspotenzials auch dieser Bevölkerungsgruppe erforderlich macht.

Vorhandene Studien auf Basis des Befragungssystems Weiterbildung (BSW) und Adult Education Survey (AES) belegen eine Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund. So konstatiert das BSW, dass Menschen mit Migrationshintergrund – ob mit oder ohne deutsche Staatsangehörigkeit – sich weitaus seltener an organisierten Weiterbildung als Deutsche ohne Migrationshintergrund beteiligen. Dieses Ergebnis wird auch durch den AES-Trendbericht 2010 bestätigt. Besonders die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund offenbart deutliche Differenzen: 28% der Deutschen ohne Migrationshintergrund haben sich betrieblich weitergebildet, bei den Deutschen mit Migrationshintergrund sind es 17% und bei Ausländern lediglich 11%.¹⁷ Mit diesen Arbeiten auf Basis des BSW und AES sind zwar wichtige Voraussetzungen für die quantitative Erforschung des Weiterbildungsverhaltens von Menschen mit Migrationshintergrund im deutschsprachigen Raum gegeben, sie bleiben allerdings in Bezug auf die Ausprägung des Migrationsstatus unendifferenziert. Die Heterogenität innerhalb der Migrationspopulation, vor allem zwischen den verschiedenen Migrantengenerationen, wird in die-

sen Studien keineswegs zur Genüge berücksichtigt. Die vielfältigen Migrationskonstellationen erfordern aber einen differenzierten Blick und genaue Analysen zu der Beteiligung an Weiterbildung und deren hemmenden sowie unterstützend wirkenden Faktoren.¹⁸

Betrachtet man Menschen mit Migrationshintergrund als eine homogene Gruppe, kann ohne Weiteres eine desolate Weiterbildungsbeteiligung konstatiert werden. Wird jedoch eine weitergehende Differenzierung des Migrationshintergrundes auf Basis des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) vorgenommen, ist ein positiver Verlauf erkennbar. Die Teilnahmequoten an betrieblicher Weiterbildung betra-

gen für Ausländer der ersten Generation 8,0%, Ausländer der zweiten Generation 21,8%, Eingebürgerte der ersten Generation 18,9%, Eingebürgerte der zweiten Generation 23,3%, Aussiedler 12,7% und Personen ohne Migrationshintergrund 26,3%.

An diesen Ergebnissen deuten sich Effekte der Integration und der Generationslagerung von Menschen mit Migrationshintergrund auf die Weiterbildungsbeteiligung an. Während sich ein deutlicher beruflicher Aufschwung sowie eine stärkere Weiterbildungsbereitschaft bei Personen der zweiten Generation (insbesondere bei Eingebürgerten) erkennen lassen, sind Personen der ersten Generation, insbesondere die mit ausländischer Staats-

angehörigkeit, aber in der Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungen weiterhin unterrepräsentiert. Ein Beschäftigungsverhältnis im betriebspezifischen Arbeitsmarkt und eine Arbeitsposition mit hoher Handlungsautonomie erhöht für Personen mit Migrationshintergrund erheblich die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung.¹⁹ Offenkundig zeigt sich auf Basis dieser Ergebnisse die Heterogenität zwischen, aber auch innerhalb der einzelnen Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund, die aber von Weiterbildungsorganisationen weiterhin unzureichend wahrgenommen wird. Die Angebotsstruktur ist sehr eng auf Niedrigqualifizierte fokussiert. Es dominieren »Deutsch als Fremdsprache« sowie Basis- bzw. kompensatorische Angebote im Bereich der beruflichen Qualifizierung. Aus dieser Perspektive werden Menschen mit Migrationshintergrund primär als Träger von Bildungsdefiziten wahrgenommen, vorhandene Fertigkeiten, Qualifikationen und Erfahrungen bleiben überwiegend ausgeblendet.²⁰

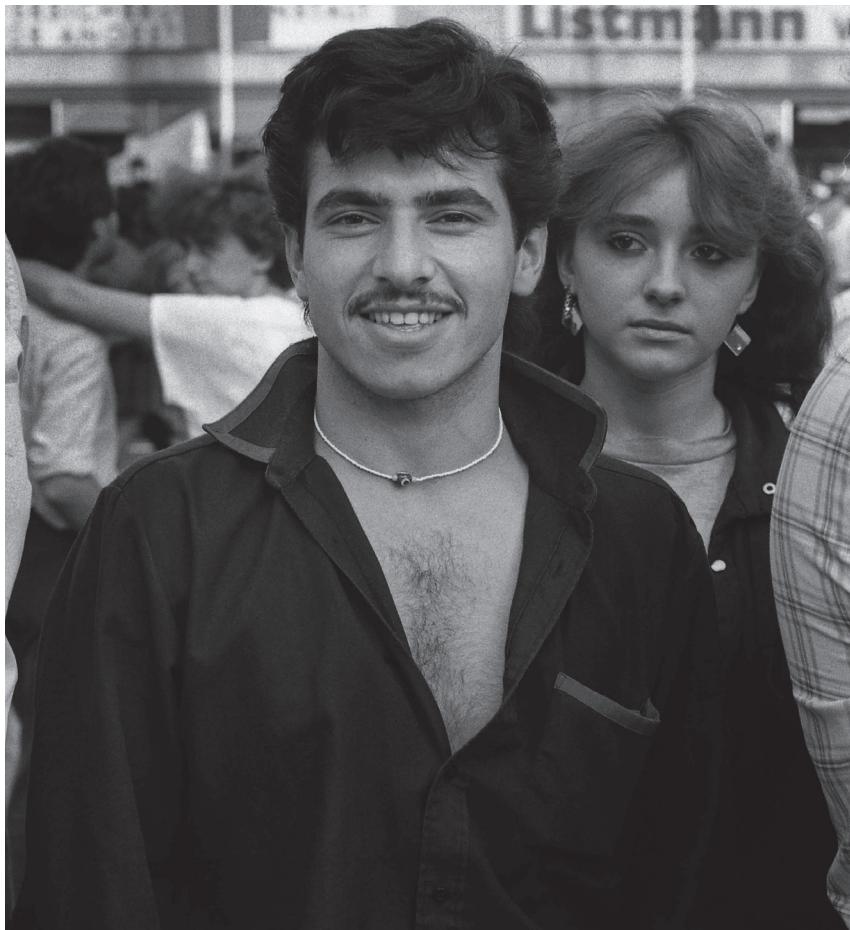
Fazit

Die Perspektiven Hochschule und Weiterbildung zeigen, dass kulturelle Diversität kein neuer Aspekt in der Bildungsforschung ist, der aber in den jüngsten Forschungen in seinen pädagogischen Konsequenzen und in der qualitativen sowie quantitativen empirischen Bildungsforschung an methodischer Tiefe und bildungswissenschaftlicher Bedeutung gewinnt sowie zunehmend als Potenzial statt als Defizit wahrgenommen wird. Im Sinne methodischer Tiefe gilt es die kulturelle Diversität der Einwanderer in ihrer soziokulturellen Heterogenität zu unterscheiden und im Sinne der pädagogischen Konsequenz vielfältige Angebote, Maßnahmen und Akteure einzubeziehen, um die innovativen Potenziale kultureller Diversität für die Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft zum Wohle aller Beteiligten nutzbar zu machen.



Konuk İşçi | Das Parfüm, Worms 1982

Foto: Ünal



Konuk İşçi | Junge und Mädchen, Mainz 1985

Foto: Ünal

Im Hinblick auf die Hochschule sollten zukünftige Forschungsansätze und praktische Implementierungsansätze in Bezug auf kulturelle Diversität die Vielfalt der Stakeholder, insbesondere die Zielgruppenperspektive im Sinne einer Community Education für die Hochschule einbeziehen. Auch die Möglichkeiten und Wirkungen der Neuen Steuerungsmodelle im Hochschulbereich und gesetzlichen Rahmenbedingungen, wie die Pflicht der Weiterbildung für Lehrende, die Qualitätssicherung oder die indikatoren gestützte Hochschulfinanzierung sollten in Bezug auf die Förderung kultureller Diversität näher empirisch untersucht werden.

Die Weiterbildungsforschung sollte bei der vielseitigen Suche nach Gründen und Konzepten des Weiterbildungserfolgs die kulturelle Diversität und damit auch die Unterschiede zwischen den Migrationsgruppen gebührend berücksichtigen, um sich

verstärkt an dem Adressaten und dessen Lebenswelt zu orientieren, damit die zentralen sozialen, bildungspolitischen und milieuspezifischen Determinanten beruflicher Weiterbildungsbeteiligung nicht durch eine einseitige Fokussierung ausgeblendet werden. So könnte der erwachsenenpädagogischen Praxis zuverlässiges, empirisch gesichertes Datenmaterial geliefert werden, das als Korrektiv für die einseitige Angebotsstruktur von Weiterbildungseinrichtungen für die Zielgruppe Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland dienen kann.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Öztürk 2003.
- 2 Vgl. Bade 1994, S. 54.
- 3 Vgl. Hunn 2004.
- 4 Nohl 2010.
- 5 Vgl. Öztürk 2007.
- 6 Vgl. Die Bundesregierung 2008.
- 7 Vgl. Klabunde 2012.
- 8 Vgl. Nohl 2010.
- 9 Vgl. Die Bundesregierung 2008.
- 10 Vgl. Klabunde 2012.
- 11 Vgl. ebd.
- 12 Vgl. ebd.
- 13 Vgl. Hahn 2004.
- 14 Vgl. Otten 2003.
- 15 Vgl. Klabunde 2012.
- 16 Vgl. Hamburger 2011, S. 885.
- 17 Vgl. BMBF 2011, S. 34f.
- 18 Vgl. Öztürk 2011b.
- 19 Vgl. Öztürk 2011a.
- 20 Vgl. Öztürk 2012.

LITERATUR

Bade, K. J. (1994): Ausländer-Aussiedler-Asyl: Eine Bestandsaufnahme. München.

BMBF (2011): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. Berlin.

Die Bundesregierung (2008): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – neue Chancen. Berlin.

Hahn, K. (2004): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen: Kontext, Kernprozesse, Fallstudien und Strategien. Wiesbaden.

Hamburger, F. (2011): Weiterbildung von Migranten. In: Tippelt, R.; v. Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl., Wiesbaden. S. 881–888.

Hunn, K. (2004): »Nächstes Jahr kehren wir zurück«: Die Geschichte der türkischen »Gastarbeiter« in der Bundesrepublik. Göttingen.

Klabunde, N. (2012): Integration Internationaler Studierender: Chancen und Herausforderungen im Wettkampf um junge Talente – Deutschland und Kanada im Vergleich. Unveröffentlichtes Dissertationsmanuskript.

Nohl, A.-M. (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. 2. Aufl., Bad Heilbrunn.

Otten, M. (2003): Intercultural Learning and Diversity in Higher Education. In: Journal of Studies in International Education, 7(1), S. 12–26.

Öztürk, H. (2003): Paradigmenwechsel durch interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Brödel, R.; Siebert, H. (Hg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmannsweiler. S. 254–265.

Öztürk, H. (2007): Theorie und Praxis der Integration in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bildung und Erziehung, 60. Jahrgang, Heft 3, S. 283–296.

Öztürk, H. (2011a): Arbeitsmarktsegmentation und ihre Konsequenzen für die Weiterbildungsbe teiligung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Markowitsch, J.; Gruber, E.; Lassnigg, L.; Moser, D. (Hg.): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Innsbruck, Wien, Bozen. S. 221–235.

Öztürk, H. (2011b): Weiterbildung im Kontext heterogener Lebenswelten. In: Zeitschrift für Bildungsforschung (ZBF), 2, S. 151–164.

Öztürk, H. (2012): Heterogenität des Migrationshintergrundes als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen. In: Göhlich, M.; Weber, S.; Öztürk, H.; Engel, E. (Hg.): Organisation und kulturelle Differenz. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden. (Im Erscheinen).

Stefan Kammhuber

Interkulturelle Bildung durch interkulturelles Training?

Ein aktueller Forschungsüberblick

Mit der immer weiter voranschreitenden internationalen Vernetzung haben sich auch interkulturelle Trainings auf dem Weiterbildungsmarkt etabliert. Doch was wird in ihnen gelernt? Bildung oder pure Sozialtechnologie? In dem Beitrag werden das Angebot anhand verschiedener wissenschaftlicher Konzepte aus der interkulturellen Forschung geordnet und Hinweise für eine qualifizierte interkulturelle Trainingspraxis gegeben.

Warum interkulturelle Trainings?

Die Vorstellung, dass die Welt ein »globales Dorf« sei, entstammt bereits dem letzten Jahrhundert. Durch die internationale Vernetzung der Wirtschaft, die Weiterentwicklung der Transport- und Kommunikationstechnologien sind wir heute enger denn je Nachbarn, selbst wenn wir tausende von Kilometern entfernt voneinander leben. Konflikte und Krisen entfalten schneller eine globale Folgewirkung. Lebensläufe weisen immer öfter Auslandsaufenthalte oder internationale Tätigkeiten auf. Weltoffenheit lassen sich deswegen heute die wenigsten Menschen absprechen. Man könnte nun daraus folgern, dass der Intensivierung der Kontakte automatisch auch

ein Verständnis füreinander folgt, mit hin das Thema dieses Beitrags obsolet geworden ist. Der Blick in die Wissenschaft zu Intergruppen-Beziehungen zeigt uns allerdings, dass der Kontakt allein weder hilft Stereotypen und Vorurteile übereinander zu reduzieren noch zu synergetischen Kooperationsformen zu gelangen. Vielmehr ist daran eine Reihe von Bedingungen geknüpft.

- Die Gruppen dürfen nicht miteinander konkurrieren, sondern sollten unter einer gemeinsamen Zielstellung kooperieren.
- Die Gruppen sollten einen ähnlichen ökonomischen und sozialen Status aufweisen.
- Der Kontakt zwischen den Gruppen sollte eng statt nur oberflächlich sein.
- Der Kontakt sollte in einem positiven sozialen Klima stattfinden.
- Es sollte kontaktförderliche Vorbilder geben, die auch wahrgenommen werden.
- Die Voreinstellungen zueinander dürfen nicht extrem negativ sein.

Für jedes gesellschaftliche Handlungsfeld kann nun kritisch geprüft werden, inwieweit diese Bedingungen gegeben sind. Das jeweilige Ergebnis wird erneut sein und deutlich machen, dass gegenseitiges Verstehen nicht selbstverständlich ist, sondern intensiver individueller und gesellschaftlicher Anstrengungen bedarf. Mit Program-

men zur »interkulturellen Öffnung« oder »Diversity Management« wird in sozialen Trägern, Krankenhäusern, Verwaltungen, Unternehmen oder der Bundeswehr etc. an den Strukturen und Prozessen der Organisation gearbeitet. Mit interkulturellen Weiterbildungen, Trainings oder Coachings sollen die individuellen Kompetenzen für das gelingende Zusammenleben und -arbeiten im globalen Dorf ausgebildet werden. Um in die inzwischen unüberschaubar gewordene Landschaft der interkulturellen Weiterbildungsangebote Ordnung zu bringen, kann zunächst nach der Intensität und Länge eines Programms unterschieden werden. So gibt es kurze Briefings, mit denen Lernende in zwei Stunden auf Land und Leute vorbereitet werden sollen, mehrtägige kulturrallgemeine SensibilisierungsTrainings oder kulturspezifische Trainings, individuelle Coachings von zumeist höheren Führungskräften bis hin zu interkulturellen Curricula mit einer Dauer von einem oder zwei Jahren oder gar zu interkulturellen Studiengängen. Ein Briefing oder ein kurzes Training werden sehr wahrscheinlich nicht die Reflexionstiefe bieten, um interkulturelle Bildung zu ermöglichen, wenngleich sich mit einem solchen Angebot, wenn es qualifiziert gestaltet ist, durchaus eine interkulturelle Lernmotivation erzeugen lässt, die diesen Weg ebnet.



Diplom-Psychologe Dr. Stefan Kammhuber ist Professor für Interkulturelle Kompetenz und Kommunikation an der HSR Hochschule für Technik, Rapperswil, Schweiz.

Interkulturelle Handlungsorientierungen

Diese Vielfalt interkultureller Weiterbildungen kann weiterhin geordnet

werden nach den ihnen zugrunde liegenden interkulturellen Handlungsorientierungen von Lernenden und Lehrenden. Layes¹ konnte zeigen, dass Menschen im Umgang mit Fremdheit auf der Grundlage von drei verschiedenen Orientierungen handeln, die in jedem Menschen angelegt sind. Interkulturelle Situationen können zum einen als sachliches Problem angesehen werden, das gelöst werden muss (Lösungsorientierung). Die Leitfrage für eine solche Orientierung lautet: Was muss ich tun, damit ich den unliebsamen Zustand schnell beenden kann? Menschen können interkulturelle Situationen aber auch unter einer Klärungsorientierung betrachten. Hier stellt sich die Person die Leitfrage: Warum verhalten sich mein Gegenüber und/oder ich so? In einer dritten Perspektive können interkulturelle Situationen auf einer affektiven Ebene betrachtet werden (Beziehungsorientierung), d.h. Personen stellen sich die Leitfrage: Welche Gefühle bewegen mich und meinen Interaktionspartner? Menschen handeln auf der Grundlage aller drei Orientierungen. Ohne ein Mindestmaß an Lösungsorientierung könnten wir die uns gestellten Aufgaben nicht bewältigen. Ohne reflexive Konzeptualisierung würden wir fortlaufend nach »Versuch- und Irrtum« handeln. Und ohne die Fähigkeit, Emotionen zu interpretieren, wird das Einander-Verstehen kaum möglich sein. Analysiert man nun die Lernbedürfnisse von Teilnehmer/-innen in interkulturellen Trainings oder das Design der interkulturellen Lernumgebung genauer, dann finden sich ebensolche Handlungsorientierungen schnell wieder. Da wünscht sich Teilnehmer X zu Beginn eine Liste mit Verhaltensregeln, die er im Kontakt mit Patienten aus arabischen Ländern anwenden kann, während Teilnehmerin Y in einem anderen Seminar über die Gültigkeit des Kulturbegriffs diskutieren möchte und schließlich Teilnehmer Z im nächsten Kurs vor allem darauf Wert legt, dass es wichtig ist, das »allgemein-menschliche« im Blick zu behalten und mit Authentizität und Sensibilität auf andere zuzugehen. Die



Konuk İşçi | In Gedanken, Rüsselsheim 1977

Foto: Ünal

unterschiedlichen Pointierungen ergeben sich aus den bis dato durchlaufenen Sozialisationsprozessen. Aber nicht nur auf Teilnehmerseite sind diese Handlungsorientierungen zu finden, sondern auch auf der Seite der interkulturellen Weiterbildenden. Es gibt Lernumgebungen, in denen die Verantwortlichen schnelle Lösungen für interkulturelle Praxisprobleme anbieten genauso wie Trainings, die zum Verstehen anhand von interkulturellen Modellen und Theorien anregen sollen. Schließlich werden aber auch solche Formen angeboten, in denen vor allem die Konzentration auf die eigene Gefühlswelt im Umgang mit Fremdheit im Mittelpunkt steht. Es wird deutlich: Eine gute interkulturelle Weiterbildung umfasst alle drei Aspekte. Sie liefert begründete Modelle und Theorien, die helfen, interkulturelle Erfahrungen anhand von Wissensstrukturen zu integrieren und zu verstehen. Sie gibt auf dieser Grundlage aber auch Unterstützung, wie konkrete Situationen bewältigt werden können. Schließlich sollte sie zu ei-

ner wertschätzenden, anerkennenden Haltung gegenüber Fremdheit führen, was ohne emotionale Perspektivenübernahme nicht möglich erscheint. Dies wäre der Idealzustand. Meistens sind aber blinde Flecke auf der einen oder anderen Handlungsorientierung zu erkennen, was zu weiteren problematischen Konsequenzen führen kann.

Ziele interkultureller Trainings

Die interkulturelle Trainingsforschung weist eine inzwischen knapp 50-jährige Historie auf. Sie war in ihren Anfängen stark US-amerikanisch geprägt. Heutzutage beschäftigen sich damit Forschende und Praktiker/-innen aus aller Welt. In dieser Zeit wurden unterschiedliche Zielstellungen interkultureller Trainings propagiert. Am geläufigsten ist der Terminus der »interkulturellen Kompetenzen«, je nach Autor/-in zumeist kaum zu übersichtende Listen von Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten mündet,

die dann ausgebildet werden sollen. Dort kann dann die Toleranz gegenüber Unwägbarkeiten (Ambiguitäts-toleranz) neben der Fertigkeit stehen, einen Gruß korrekt auszuführen.

Gegenwärtig wird das Konzept der »kulturellen Intelligenz«² besonders häufig verwendet. Die Entwickler haben die Vorstellung der multiplen Intelligenz von Menschen aufgegriffen und nach der »emotionalen Intelligenz« und der »sozialen Intelligenz« nun auch die »kulturelle Intelligenz« eingeführt. Sie gehen davon aus, dass z.B. soziale Intelligenz immer an bestimmte kulturelle Werte, Normen und Regeln gebunden ist und es eine kulturübergreifende soziale Intelligenz nicht geben kann. In interkulturellen Tätigkeitsfeldern werden zusätzliche Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt. Das Konzept macht deshalb zurzeit Furore, weil es durch den Intelligenz-begriff ein integratives System bietet, in dem die bislang beliebig erscheinenden Kompetenzlisten eine neue Ordnung auf den Ebenen Kognition, Emotion, Verhalten und Motivation erfahren. Ein weiterer Grund ist sicherlich auch die ökonomische Attraktivität des Intelligenz-Begriffs, unter dem Tests und Veröffentlichungen sich weiter verbreiten als unter dem eher diffusen Begriff der interkulturellen Kompetenz.

Ein weiterer, in der interkulturellen Trainingsforschung benannter Zielzustand ist die sog. »interkulturelle Expertise«.³ Hier werden interkulturelle Lerner unter Einbindung von interkulturellen Erfahrungen und Theorien auf dem Weg vom »Neuling« zum »fortgeschrittenen Experten« gefördert. Letztere zeichnen sich dadurch aus, dass sie interkulturelle Handlungsroutinen ausgebildet haben, über die sie nicht mehr nachdenken müssen und die sie zu erfolgreichem Handeln führen. Die interkulturelle Expertise wird von ihren Entwicklern mit dem werthaltigen Konzept der »interkulturellen Sensitivität« verknüpft, in dem interkulturelles Lernen und Verstehen im Sinne des kategorischen Imperativs von Kant dazu dienen soll, dem Mensch gerecht zu werden, und

nicht dazu, den Menschen zu instrumentalisieren.

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die in der interkulturellen Trainingsforschung gängigsten Zielzustände nur selten mit einer ethischen Grundlegung versehen werden. Vielmehr erscheinen sie, im Besonderen die »kulturelle Intelligenz«, als Zielzustände für eine interkulturelle Sozialtechnologie, weniger für eine interkulturelle Bildung der gesamten Persönlichkeit.

Sozialtechnologie oder Persönlichkeits- entwicklung?

Um es überspitzt zu sagen: Mit interkultureller Kompetenz wurden bereits effiziente Foltermethoden entwickelt, die im unseligen Irakkrieg zum Einsatz kamen. Es verhält sich mit der interkulturellen Kompetenz ähnlich wie mit anderen sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Beispielsweise wurden in der mündlichen Kommunikation, der Rhetorik, die selben Inhalte von den selben Professoren sowohl im Dritten Reich als auch später in der DDR oder der BRD gelehrt. War es vor 1945 noch die Schulung der Rede im Stile der »Führerrede«, so diente sie dann später zur Ausbildung der sozialistischen Persönlichkeit. Oder im Westen zu einer Optimierung der »Wirtschaftsrhetorik«. Manchmal genügte es schon, die Übungsbeispiele im Buch auszutauschen. Auch hier haben wir es mit einer Sozialtechnologie zu tun, weshalb bereits in der Antike die rhetorische Ausbildung eingebettet war in eine breit angelegte Persönlichkeitsentwicklung. Im Zeitalter der Konzentration auf berufsfeldbezogene Kompetenzen in Studium wie in der Arbeitswelt fällt dieser Aspekt zumeist unter den Tisch. Gelernt wird in der Regeln Sozialtechnologie.

Der Missbrauch von interkultureller Kompetenz als Herrschaftswissen, um den Geschäftspartner zu übervorteilen oder die schlecht deutsch sprechende Patientin mit Migrationshintergrund schnell wieder loszuwerden, greift zu kurz. Denn dadurch können keine

auf Vertrauen gründenden (Arbeits-) Beziehungen entstehen. Wertschätzung zeigt sich in der Anerkennung der inneren Logik von fremdkulturellen Verhaltensweisen, auch wenn sie einem zunächst seltsam, kurios oder gar abstoßend erscheinen mögen. Das bedeutet nicht, dass das zugrunde liegende kulturelle Orientierungssystem und seine Werte, Normen und Regeln automatisch für gut und richtig befunden und übernommen werden muss, aber man ist dazu aufgefordert sich mit ihm auseinanderzusetzen. Kulturelle Wertschätzung offenbart sich dann in dem aufrichtigen Bemühen um eine gemeinsame Basis von Werten, Normen und Regeln. Wertschätzung meint also etwas anderes als Toleranz im Sinne eines »Jeder Jeck ist anders«, ohne dass ich mich damit weiter beschäftigen muss, und auch etwas anderes als die unkritische Übernahme und Idealisierung alles Fremden. Dazu kann eine Person aber wiederum nur gelangen, wenn sie sich sowohl in die individuellen, kulturellen und situativen Umstände ihrer Handlungspartner hineinversetzen kann. Für die kulturelle Ebene geht das nicht ohne Wissen um die psychologische Dynamik interkultureller Begegnungen und die kulturspezifischen Hintergründe sowie ein breites und flexibel einsetzbares Handlungsrepertoire. Um es zusammenzufassen. Interkulturelle Wertschätzung ist nicht möglich ohne interkulturelles Wissen. Interkulturelles Wissen ohne interkulturelle Wertschätzung ist pure Sozialtechnologie.

Konzeption interkultureller Weiterbildungen

Eine qualifizierte interkulturelle Weiterbildung setzt an einer Vorstellung vom Lernen als aktivem, subjekt-bezogenen, sozialen, konstruktiven und identitätsstiftenden Prozess an. Ausgangspunkt ist der individuelle Lerner, der entscheidet, ob er oder sie vor ihrem jeweiligen biografischen und situativen Hintergrund einen »guten Grund« darin sehen, einen interkulturellen Lernprozess zu beginnen. Folgt

man dem deutschen Lernforscher Klaus Holzkamp⁴, dann beginnen Menschen zu lernen, wenn sie auf eine für sie relevante Handlungsbarriere stoßen, die sie mit eigenen Ressourcen nicht überwinden können. Diese Lernmotivation inspiriert den Lernenden dann einen Lerngegenstand in seiner Tiefe und Breite auszuloten. Ist dies nicht gegeben, weil z.B. ein Teilnehmer von seiner Vorgesetzten zum Besuch eines interkulturellen Sensibilisierungstrainings gezwungen wurde, dann wird dieser die interkulturelle Weiterbildung vielleicht absolvieren, aber nur, um ihr möglichst schnell und unbeschadet zu entkommen. Wenn aber alles Lernen vom Teilnehmer ausgeht, was kann dann der Weiterbildende noch tun?

Interkulturelles Unterrichtsmaterial: Wenn der Lernende Dreh- und Angelpunkt ist, dann gilt es zunächst seine Handlungsproblematiken und Lernbedürfnisse zu erfahren. Dies kann zum Beispiel geschehen durch die Sammlung kritischer interkultureller Begegnungssituationen der Lernenden im Vorfeld und während der Weiterbildung, die dann im Kurs bearbeitet werden. Dieses Unterrichtsmaterial weist die größte Erfahrungsnähe zum Lernenden auf und ist somit häufig sehr lernwirksam. Weiterhin kann der Weiterbildende ein geschultes Gehör entwickeln, welche Handlungsorientierung bei den Lernenden stärker ausgeprägt ist und wo evtl. blinde Flecke sind, die im Laufe der Weiterbildung angesprochen und bearbeitet werden können. Darüber hinaus existiert in der interkulturellen Trainingsforschung eine Vielfalt von Assessment-Methoden, mit denen z.B. erfasst werden kann, wie ethnozentrisch oder ethnorelativ die Haltung der Lernenden ausgeprägt ist. Je nach Entwicklungsstufe können dann zielgerichtete pädagogische Interventionen entwickelt werden.

Der interkulturelle Weiterbildende: Der interkulturelle Weiterbildende selbst sollte über ein breites und vertieftes Wissen in der kulturrallgemeinen und kulturspezifischen Forschung

verfügen und in der Lage sein, die Möglichkeiten und Grenzen einzelner Ansätze deutlich zu machen. So wird in vielen Weiterbildungen mit sog. Kulturdimensionen, Kulturstandards oder Kulturstilen zur Beschreibung von kulturellen Unterschieden gearbeitet. Alle genannten Instrumente sind Konstrukte, die auf einem bestimmten Forschungsweg entstanden sind und eine jeweils spezifische Aussagekraft und Perspektive beinhalten. Ansonsten ergibt sich schnell die Gefahr der Stereotypisierung und Kulturalisierung vieler Phänomene. Weiterhin versteht sich der interkulturelle Weiterbildende nicht als »Guru« und kultureller Alleswissen, sondern eher als »exzellenter interkultureller Lerner«. Er oder sie weiß darum, dass Kulturen keine scharf abzugrenzenden, statischen Gebilde sind, sondern einem fortlaufenden sozialen Aushandlungsprozess unterliegen und daher dynamisch sind. Somit kann das eigene Wissen immer nur ein vorläufiges sein und der interkulturelle Lernprozess niemals abgeschlossen. Interkulturelle Bildung meint in diesem Sinne dann auch kein abgeschlossenes Wissenssystem am Ende eines interkulturellen Curriculums, sondern den einen, die gesamte Persönlichkeit umfassenden, fortlaufenden interkulturellen Lernprozess. Und schließlich ist bei qualifizierten interkulturellen Weiterbildenden im Reden und Tun, während der Seminarpause und im Kurs, eine wertschätzende Haltung zu erkennen, die als Modell dienen kann.

Interkulturelle Didaktik: Die Unterrichtsmethodik richtet sich aus an einer Didaktik, die den Lernenden hilft, die Inhalte und Methoden möglichst flexibel in den individuellen Alltag zu übertragen. Dienlich ist dazu das sog. situierte interkulturelle Lernen, das ich an anderer Stelle ausführlich beschrieben habe. Im Kern geht es hier darum, dass zu erlernendes Wissen immer mit authentischen und für die Lernenden relevanten Situationen verknüpft wird, um der Gefahr des sog. tragen Wissens zu entgehen. Träges Wissen meint ein Wissen, z.B. über kulturelle Werte und

Normen, das vielleicht in einem Test wiedergegeben werden kann, aber im Alltag nicht angewandt wird, obwohl die Situation es erfordert. Für die Planung einer Weiterbildung bedeutet das für den interkulturellen Weiterbildner ein intensives Eintauchen in die Erlebenswelt der Teilnehmenden. Darüber hinaus muss der Weiterbildende in der Lage sein, mehrere Perspektiven integrieren zu können, um der Gefahr der Kulturalisierung von Phänomenen zu entgehen, die vielleicht eher einer institutionellen Machtasymmetrie, schichtspezifischen, genderspezifischen oder anderen Gründen geschuldet sind.

Einbettung in interkulturelle Organisationsentwicklung: Letztlich wird aber jede interkulturelle Weiterbildungsmaßnahme nur dann erfolgreich sein, wenn sie in eine interkulturelle Strategie einer Organisation, eines Unternehmens, eines sozialen Trägers eingebettet ist. Ohne sie verpufft oftmals die individuelle interkulturelle Kompetenz an nicht förderlichen Strukturen, fehlenden Ressourcen oder der mangelnden Unterstützung von Führungskräften und Kolleg/-innen. Interkulturelle Bildung ist als Aufgabe der gesamten Organisation aufzufassen.

ANMERKUNGEN

- 1 Layes 2000.
- 2 Earley, Ang 2003.
- 3 Bhawuk, Sakusa, Munusamy 2008.
- 4 Holzkamp 1995.

LITERATUR

Bhawuk, D. P. S.; Sakusa, K. H. ; Munusamy, V.P (2008): Intercultural competence development and triple-loop cultural learning: Toward a theory of intercultural sensitivity. In: Ang, S.; Van Dyne, L. (Hg.): Handbook of cultural intelligence: theory, measurement, and applications, S. 342–355. New York.

Earley, P. C.; Ang, S. (2003): Cultural Intelligence: An analysis of individual interactions across cultures. Palo Alto.

Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.

Kammhuber, S. (2000): Interkulturelles Lernen und Lehren. Wiesbaden.

Layes, G. (2000): Grundformen des Fremderlebens. Eine Analyse von Handlungsorientierungen in der interkulturellen Interaktion. Münster.

AES-Bericht

Umfassender Bericht zur Weiterbildungsbeteiligung

Wer nimmt warum, wie oft und wie lang an Weiterbildung teil und wer nicht? Welche Weiterbildungsangebote sind gefragt? Wie ist die Zielgruppe der „Bildungskonsumenten“ strukturiert?

Für die deutsche Ausgabe des Adult Education Survey (AES) wurden zwischen April 2009 und Juni 2010 über 7.000 Personen von geschulten Interviewern über ihre Weiterbildungsteilnahme befragt.

Der Band analysiert und kommentiert diese erhobenen Daten zum Weiterbildungsverhalten und zur Struktur des Weiterbildungsmarktes. Weitere Themen sind Motive, Kosten und Nutzen der Weiterbildung und die Frage nach den verschiedenen Formen des Lernens Erwachsener. Zusammengenommen ergeben die berichteten Weiterbildungsaktivitäten ein umfassendes Bild des deutschen Weiterbildungsbereichs.



Bernhard von Rosenbladt,
Frauke Bilger (Hg.)

Weiterbildungsbeteiligung 2010

Trends und Analysen auf Basis
des deutschen AES

DIE Spezial
2011, ca. 300 S.,
ca. 49,90 € (D)/81,- SFr
ISBN 978-3-7639-4906-9
ISBN E-Book 978-3-7639-4907-6
Best.-Nr. 85/0011

wbv.de



INTEGRATION

Vom NIP zum NAP(I)

Der Nationale Aktionsplan Integration – ein kritischer Bericht

Inzwischen wimmelt es in Deutschland nur so von Nationalen Aktionsplänen – vom NAP Ernährung über NAP Donauschiffahrt bis zum NAP Pflanzenschutz.

Und nun auch ein NAP Integration. Eigentlich könnte ein solches Vorhaben Anlass geben, grundsätzlich über dessen Ziele zu sprechen und zu schreiben, was Ziel von Integration sein könnte. Der Vorläufer des NAP Integration – der Nationale Integrationsplan (NIP) aus dem Jahr 2007 – versuchte dies jedenfalls stellenweise; das Zuwanderungsgesetz sollte schließlich breit umgesetzt werden. Mit dem NAP Integration sollte nun der Integrationsplan fortgeschrieben werden.

Der Nationale Aktionsplan ist ein Vorhaben der Bundesregierung und der beteiligten Bundesministerien. Diese bestimmen auch, welche Institution zu welchem Dialogforum eingeladen wird: zunächst einmal und an erster Stelle die sogenannten Sozialpartner, Gewerkschaften und Arbeitgeber; kommunale Spitzenverbände, Vertreter der Länder, manchmal auch die Wohlfahrtsverbände und einige Migrantenselbstorganisationen sowie der Volkshochschulverband für die Weiterbildung. Vielfach bleibt es intransparent, nach welchen Kriterien die Einladungen erfolgen, so waren z.B. im Dialogforum Bürgerschaftliches Engagement keine Vertreter der Politischen Jugend- und Erwachsenenbildung zu finden.

Leider müssen wir feststellen, dass es nicht mehr üblich ist, in gleichem Atemzug mit den Sozialpartnern auch die Kirchen an den Tisch zu bitten, selbst wenn sie bei diesem Thema eine gewichtige Stimme sind. Nur mit Mühe und Verhandlungsgeschick erreichte es das Katholische Büro in Berlin, dass Vertreter/-innen der katholischen Kirche in einigen Dialogfo-

ren vertreten waren. Es ist offensichtlich nur schwer zu vermitteln, dass katholische Institutionen wie andere gesellschaftliche Gruppen in vielen Feldern tätig sind und zum Beispiel die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) der zweitgrößte Anbieter im Bereich der öffentlich verantworteten Weiterbildung ist.

Elf Dialogforen

In elf sogenannten Dialogforen wurde anhand einer Vorlage aus dem zuständigen Ministerium oder der Behörde über wichtige Vorhaben der Integrationspolitik diskutiert. Rund 550 Vertreter/-innen beteiligten sich an den Foren, die in der ersten Jahreshälfte 2011 meist zweimal tagten. Ein nicht geringer Aufwand also, insbesondere angesichts dessen, was von den Expertenvorschlägen tatsächlich übernommen wurde.

Die beteiligten Institutionen waren gebeten, nicht nur Wünsche und Forderungen zu äußern, sondern vor allem in einer Art Selbstverpflichtung ihren Beitrag zur besseren Integration deutlich zu machen und diesen mit Indikatoren messen zu lassen. Leider lassen sich viele Maßnahmen nicht ohne öffentliche Förderung durchführen, sodass der Finanzierungsvorbehalt immer mitzulesen ist und die Aussagen oft aus Selbstverständlichkeiten und Allgemeinplätzen bestehen, insbesondere angesichts der drastischen Mittelkürzungen der letzten Jahre. Problemanzeigen mit Forderungen an ein Umdenken verknüpft waren nicht gern gesehen. Wenn in den Ausführungen der Integrationsbeauftragten der Bundesregierung die Bedeutung guter Schulabschlüsse im Hinblick auf die Ausbildungsfragen hervorgehoben wird, hätte man sich konkrete Vorschläge gewünscht, wie beispiels-

weise die auch in nächster Zukunft immer noch sehr hohe Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss durch konzentrierte Aktionen behoben beziehungsweise reduziert werden kann. Mit Hinweis auf die Zuständigkeit der Länder wurde dies jedoch rigoros abgeblockt. Die Anmerkung und die »Verpflichtung« der Bundesagentur für Arbeit, dass das Nachholen des (einfachsten) Hauptschulabschlusses ja in Berufsvorbereitenden Maßnahmen (jener sonst gern verteuften Warteschleife) durchaus möglich sei, entlockt dem Kenner der Szene nicht einmal das gern zitierte »müde Lächeln«. Es ist hier nicht der Ort, diese Thematik weiter auszufalten, gestattet sei aber der Hinweis: Für ganz wenige Teilnehmende wird auf den allereinfachsten Abschluss vorbereitet (in NRW der Hauptschulabschluss nach Kl. 9), der auf dem Ausbildungsmarkt nichts zählt. Vergebene Chance! Gelegentlich haben die federführenden Stellen wohl auch Aussagen in den Aktionsplan platziert, die in dieser Form im Dialogforum entweder abgeschwächt oder gar verworfen wurden (Beispiel: der verstärkte Einsatz digitaler Medien in den Integrationskursen).

Sehr umfangreicher Steinbruch

Herausgekommen ist insgesamt ein sehr umfangreicher Steinbruch, aus dem alles oder auch nichts für künftige Aktivitäten entnommen werden kann. Vielleicht ist dies ja für die Ministerialverwaltung auch notwendig, um sich gegenüber den ministeriellen Geldverwaltern durchzusetzen. Den etwas unbefangeneren Leser erschlägt einfach die Menge der Themen und der Inhalte. Weniger wäre mehr gewesen. Nach längeren Abstimmungsverfahren mit den Bundesministerien,

den Ländern und Kommunalen Spitzenverbänden konnte die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung, Staatsministerin Maria Böhmer, den Nationalen Aktionsplan Integration auf dem 5. Integrationsgipfel vorstellen. Sie fasst das Ergebnis wie folgt zusammen:

»Darüber hinaus leiten wir mit dem Aktionsplan einen Paradigmenwechsel ein: Weg von zeitlich befristeten Projekten – hin zu Regelangeboten. Dies ist eine neue Qualität in der Integrationspolitik. Dazu gehört das Ziel, den Anteil von Migranten im öffentlichen Dienst zu erhöhen. Auch der Bundesfreiwilligendienst bietet eine Chance für Menschen aus Zuwandererfamilien, sich aktiv einzubringen. Im Bereich Sport hat sich der Bund verpflichtet, die Richtlinien zur Spitzensportförderung zu ändern. Zuwendungsempfänger müssen künftig nachweisen, dass sie das Thema Integration besonders in den Blick nehmen, beispielsweise durch interkulturelle Schulungen von Trainern. Ähnliches gilt für den Bereich Kultur. Auf diesem Weg finden strukturelle Veränderungen statt ... Zugleich wird Integration durch den Aktionsplan verbindlicher: durch klare Ziele, die überprüfbar und messbar sind. Ansporn sind für uns die maßgeblichen Fortschritte, die wir bei der Integration seit 2005 erreicht haben«, so Böhmer.

Leider kam in der Öffentlichkeit hauptsächlich die Absicht herüber, den Anteil von Migrant/-innen im öffentlichen Dienst zu erhöhen. Das hätten die Bundes- und Landesbehörden, die kommunalen Körperschaften auch ohne großartigen »Aktionsplan« schon längst einleiten können. Vielleicht bedarf es solcher inszenierten Anlässe, damit sich etwas bewegt.

Man darf gespannt sein, was von den vielen Verpflichtungen und Ansätzen verwirklicht wird. Eines ist sicher: Der nächste »Nationale Aktionsplan Integration« kommt bestimmt.

Der Wortlaut des NAP Integration ist nachzulesen unter www.integrationsbeauftragte.de > Nationaler Aktionsplan.

Dr. Alois Becker

SPD kritisiert Kürzungen der Mittel für Bundeszentrale für politische Bildung

Die SPD-Fraktion dringt auf eine Rücknahme der Mittelkürzungen bei der Bundeszentrale für politische Bildung. »Gerade vor dem Hintergrund der Geschehnisse rings um die Zwickauer Terrorzelle, der Wahlerfolge der NPD, alltäglicher rechter Gewalttaten und der weiten Verbreitung rechtsextremistischer Einstellungsmuster sind die Kürzungen bei der Bundeszentrale für politische Bildung grob fahrlässig«, heißt es in einem Antrag der Fraktion vom Dezember 2011.

Zugleich warnt die Fraktion vor »dramatischen Auswirkungen« der »tiefen finanziellen Einschnitte«. Die Bundeszentrale selbst werde ihre Leistungen einschränken, und die bundesweit etwa 430 von ihr geförderten Träger der politischen Bildung würden Breite und Qualität ihrer Angebote spürbar verringern müssen. Die »verheerenden Kürzungen« bei der Bundeszentrale seien verfehlt

und müssten »schnellstmöglich zurückgenommen und auf das Niveau von 2010 zurückgeführt werden«.

Die Umsetzung der im Sommer 2011 beschlossenen Kürzungen wird derzeit auch angesichts des rechtsextremen Terrorismus medial weitergeführt. In der Braunschweiger Zeitung (10. Januar) et-
wa rechtfertigt FDP-Mann MdB Stefan Ruppert die Kürzung als notwendig, um den Haushalt zu entschulden. MdB Daniela Kolbe, SPD, heftigste Verfechterin einer Rücknahme der Kürzungen, hebt dort in ihrer Stellungnahme die Leistungen der Bundeszentrale hervor, die in dieser Form bei den anstehenden Etatveränderungen nicht mehr möglich sein werden. Der Bundesausschuss für politische Bildung bap hat eine Internetplattform (www.demokratiebraucht-politischesbildung.de) mit aktuellen Informationen zur Debatte freigeschaltet. Dort ruft er auch zur Unterzeichnung einer Petition gegen die Kürzungen auf (s. auch EB 4/2011).

Vielfalt der Erinnerung

Gedenkstätten, Museen, Dokumentationszentren, Mahnmale, Online-Angebote: Zahlreiche Einrichtungen erinnern an die Menschen, die unter der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft ermordet wurden oder umgekommen sind. Anlässlich des Gedenktags für die Opfer des Nationalsozialismus am 27. Januar hat die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb mehr als 200 Erinnerungsorte in einer Datenbank zusammengetragen. Die Datenbank ist ab sofort freigeschaltet und auf www.bpb.de/erinnerungsorte abrufbar.

Alle in die Datenbank aufgenommenen Orte werden anhand eines Kurztextes vorgestellt. Mit der Datenbank möchte die bpb dazu anregen, im Rahmen der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit Erinnerungs-orte in die historisch-politische Bildungsarbeit einzubeziehen. Neben den großen und bekannteren Gedenkstätten sollen vor allem auch mittlere und kleinere Orte einbezogen werden, da sie die Bedeutung der lokalen Erinnerungskultur und des oftmals ehrenamtlichen Engagements der Mitarbeiter deutlich machen. Das Online-Portal zielt darauf ab, einen möglichst umfassenden Überblick über die verschiedensten Orte und Einrichtungen zusammenzutragen. Daher werden Hinweise und Vorschläge unter erinnerungskultur@bpb.bund.de entgegengenommen.

Derzeit arbeitet die bpb an einer Applikation (App) für Mobiltelefone, sodass bald auch unterwegs Erinnerungsorte in der Umgebung gesucht und angezeigt werden können.

Qualifikationsrahmen: Einigung gelungen

Allgemeine Schulabschlüsse ausgeklammert / Umgang mit non-formaler Bildung noch nicht geklärt

Nach langer Diskussion (s. EB 4/2011) haben sich Bundesregierung, Kultusministerkonferenz, Wirtschaftsministerkonferenz, Sozialpartner und Wirtschaftsverbände auf einen Weg zur Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) verständigt. Danach sollen die allgemeinbildenden Schulabschlüsse zunächst dem Rahmen nicht zugeordnet werden. Damit ist entschieden, dass zunächst auf den DQR-Niveaus 1 und 2 die Berufsausbildungsvorbereitung angesiedelt wird, auf Niveau 3 die zweijährige berufliche Erstausbildung und auf Niveau 4 die drei- und dreieinhalbjährige berufliche Erstausbildung. Auf Stufe 5 sollen Fortbildungen, die vergleichbar sind mit dem IT-Spezialisten, verortet werden. Niveau 6 erreichen der Bachelor, der Meister, der Fachwirt und die Fachschulabschlüsse wie Techniker. Stufe 7 werden der Master und der Operative Professional (IT) zugeordnet, und Stufe 8 die Promotion. »Wir haben nun einen Weg gefunden,

wie wir den weiteren Prozess zur Einführung des DQR fortsetzen können und gleichzeitig die Voraussetzungen für eine abschließende Zuordnung in den kommenden Jahren schaffen«, erklärte der Präsident der Kultusministerkonferenz und Hamburger Senator Ties Rabe nach der Einigung. In den nächsten Jahren werde es nun darum gehen, Entwicklungen auf europäischer Ebene zu begleiten und die europäischen Partner von der Qualität der deutschen Ausbildungen und Abschlüsse zu überzeugen. Ziel sei es, eine höchstmögliche Einstufung zu erreichen, um die Chancen deutscher Jugendlicher im europäischen Wettbewerb zu sichern (www.deutscherqualifikationsrahmen.de).

Non-formale Kompetenzen

»Der Weg für die Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) ist nun frei. Jetzt muss zügig der

im letzten Jahr deswegen ins Stocken geratene Prozess der Einbeziehung non-formaler und informeller Bildung in den DQR fortgesetzt werden«, so Andrea Hoffmeier, Bundesgeschäftsführerin der KBE.

Der »Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit«, mit den wichtigsten Trägern der Jugendsozialhilfe, darunter die Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS), hat im Januar »Eckpunkte zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen junger Menschen und ihre Einordnung in einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)« veröffentlicht. Ausgangspunkt der Überlegungen ist es, die Eingliederungschancen junger Menschen zu verbessern, die mit eher schlechten Voraussetzungen den Übergang in das Erwerbsleben bewältigen müssen. Dazu werden einfache, transparente und partizipative Verfahren der Anerkennung von Kompetenzen sowie Rahmenbedingungen benötigt, in denen diese Anerkennung auch praktische Folgen hat – beispielsweise, indem die Chancen auf einen Ausbildungsplatz für die Jugendlichen trotz fehlender formaler Qualifikation konkret verbessert werden.

Für die Validierung erworbener Kompetenzen wird ein mehrstufiges »Kompetenzmanagementsystem« vorgeschlagen. In der ersten Phase sollen die jungen Leute ein individuelles Kompetenzportfolio erstellen. In der nächsten Stufe erfolgt demnach ein Nachweis der non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Dieser Nachweis soll dann drittens mit entsprechenden Punkten versehen und dem entsprechenden DQR-Niveau zugeordnet werden.

Zur Diskussion von Anschlussmöglichkeiten des nicht-formalen und informellen Lernens an den DQR fanden im Juni 2011 Anhörungen von Expertinnen und Experten vor den entsprechenden Arbeitsgruppen der DQR-Gremien statt. Ein konkretes Modell zur Anbindung dieser Kompetenzen liegt aber noch nicht vor.

so

Bildungsserver: Dossier erweitert

Der Deutsche Bildungsserver hat sein Informationsdossier zu E-Learning in der Erwachsenenbildung umfassend erweitert und aktualisiert. Das Dossier bietet allen Interessierten, die beispielsweise einen passenden E-Learning-Kurs suchen, ein eigenes Kurskonzept entwickeln wollen oder sich über den aktuellen Forschungsstand informieren möchten, einen detaillierten Überblick über das jeweilige Thema. Der Deutsche Bildungsserver ist der zentrale Wegweiser zu Bildungsinformationen im Internet und wird als Gemeinschaftsservice von Bund und Ländern im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) koordiniert. Das Dossier hat viele neue wichtige Aspekte integriert. So können sich die Nutzerinnen und Nutzer nun beispielsweise über die Geschichte des E-Learnings, über Messen und Konferenzen in diesem Bereich, zu didaktischen Grundlagen oder auch zu »Blended Learning« – einem Lehr-/Lernkonzept, in dem virtuelle Lernphasen mit Präsenzveranstaltungen kombiniert werden – informieren. Zudem wurden die vorhandenen Übersichten, etwa über Studien oder Blogs zum Thema, auf den neuesten Stand gebracht. Die Überarbeitung erfolgte in Kooperation mit dem Projektbüro Thorsten Feigl.

Online-Fall-Laboratorium vorgestellt

Fortbildung anhand von realen Videofällen

Anfang Februar wurde im Katholisch-Sozialen Institut (KSI) in Bad Honnef das »Online-Falllaboratorium« der Fachöffentlichkeit vorgestellt. Das Laboratorium ist eine Online-Plattform, die Videos von realen Lehr-Lernsituationen (Fallvideos) bereitstellt und der Aus- und Fortbildung aus allen Bereichen des Bildungssystems dient. Die Fallvideos spiegeln authentische pädagogische Situationen wider und sind mit unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven (Teilnehmende, Kursleitende) sowie mit Theoriewissen didaktisch aufbereitet und angereichert.

Auf der Tagung im KSI berichteten Vertreter von Hochschule und Praxis, dass dieses Prinzip bei ihren ersten praktischen Tests mit der Plattform gut funktioniert. Auch die Teilnehmenden, die direkt vor Ort das Laboratorium ausprobieren konnten, zeigten sich angetan von seinen Möglichkeiten.

Ausgangspunkt für die Entwicklung des Projekts ist der Befund, dass sich viele »klassische« Fortbildungsformate erschöpft haben oder mit dem gerin- gen Zeitbudget der beruflich Tätigen kollidieren, die Beteiligung an Fortbildungsmaßnahmen generell eher gering ausfällt und die Bemühungen um trägerübergreifende Standards für die Professionsentwicklung erst am Anfang stehen. An diese Ausgangslage und Frage knüpft das hier präsentierte, auf Basis mehrerer am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen angesiedelter Forschungsprojekte in direkter Kooperation mit Praktikern aus unterschiedlichen Kontexten und Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Hochschule und Schule entwickelte Online-Fall-Laboratorium an. Wesentlichen Anteil an der Entwicklung hatte die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE).

Es stellt einen netzgestützten Lernraum bereit, der die Auseinandersetzung mit realen Praxissituationen und Theorieangeboten miteinander vereint und zeitlich und örtlich flexibel zur Gestaltung formaler, non-formaler, informeller und selbst gesteuerter Lernprozesse Anwendung finden kann.

Die Arbeit mit dem Online-Fall-Laboratorium soll der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften, Trainern und Beratern in Form einer Förderung analytischer und diagnostischer Fähigkeiten dienen.

Für die Ausgestaltung von Bildungsangeboten stehen im passwortgeschützten Online-Fall-Laboratorium unterschiedliche Nutzungsrollen zur Verfügung, die sowohl organisierte Kursgestaltungen mit Moderation sowie einen Zugriff im Selbststudium oder in selbstorganisierten Lerngruppen in eigenständigen, rechtlich geschützten Lernräumen ermöglichen. Von jeder Nutzergruppe kann die

Fallauswahl, Bearbeitungsform und -dauer während der Bearbeitungsprozesse sowie die Komplexität und der damit verbundene Schwierigkeitsgrad der Anwendung eigenständig variiert werden. Flexibilität bietet das Online-Fall-Laboratorium auch besonders im Blick auf gewünschte zeitliche und räumliche Kommunikations- und Interaktionsformen: Präsenz-, Blended Learning- sowie Distance Learning-Form sind möglich.

Über die Aus- und Fortbildung von Lehrenden hinaus können die Videofälle des Online-Fall-Laboratoriums für weitere Zwecke genutzt werden: für die Diagnostik der Kompetenz von Lehrkräften; für die universitäre Ausbildung in empirischen Forschungsmethoden; für die Empirische Bildungsforschung, insbesondere für eine videogestützte Unterrichtsforschung, die mit der Fortbildung von Lehrkräften verknüpft wird. Nach Ende der Entwicklungszeit soll das Portal vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung DIE in Kooperation mit den beiden Projektträgern KBE und Universität Tübingen mitbetreut werden. Das Projekt wurde vom BMBF gefördert.

Sabine Digel / so

Im Dialog mit Angela Merkel

Der Deutsche Volkshochschul-Verband und die Bertelsmann Stiftung wollen den kürzlich gestarteten Bürgerdialog www.dialog-ueber-deutschland.de von Bundeskanzlerin Angela Merkel mit lokalen Diskussionsforen ergänzen. Dazu werden Ende März in über 50 deutschen Städten dezentrale Bürgerforen organisiert, in denen die von der Kanzlerin zur Diskussion gestellten Fragen thematisiert werden. Die Teilnehmenden sollen nicht nur ihre persönlichen Perspektiven und Ideen einbringen, sondern erarbeiten Vorschläge, die anschließend in den bundesweiten Diskussionsprozess eingespeist werden. Drei Fragen werden im Mittelpunkt stehen: Wie wollen wir in Zukunft zusammenleben?

Wovon wollen wir in Zukunft leben? Wie wollen wir in Zukunft lernen? Die Initiative versteht sich als eine Ergänzung des von Angela Merkel angestoßenen Dialoges über die Zukunft Deutschlands. Die Kanzlerin erhofft sich davon Denkanstöße und Handlungsvorschläge für die Gestaltung des Landes in den nächsten Jahren. Parallel zum Bürgerdialog findet auch eine Debatte mit über 120 Experten aus Wissenschaft und Praxis statt, die seit über einem Jahr interdisziplinär zusammenarbeiten. Anfang Februar hatte die Kanzlerin eine Online-Dialog-Plattform eingerichtet, auf der sich die Bundesbürger mit eigenen Vorschlägen und Kommentierungen in die Debatte einbringen können.

EUROPA

Zwei Schritte vor, einer zurück?

Das neue EU-Bildungsprogramm soll »Erasmus für alle« heißen

Bildung war nicht immer Bestandteil europäischer Politik. Seit den 1960er Jahren hat die damalige Europäische Gemeinschaft damit begonnen, eine Bildungspolitik zu entwickeln, die sich vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Integration zunächst auf die Berufsbildung konzentrierte. Im Vordergrund stand das Interesse, Menschen fit für den Arbeitsmarkt zu machen. Bildungspolitik wurde jedoch zunehmend wichtiger, seit die EU sich nicht mehr nur als Wirtschafts-, sondern als Wertegemeinschaft versteht. Umgesetzt und gestaltet wird Bildungspolitik auf der europäischen Ebene durch Richtlinien und Programme.

Erwachsenenbildung in Europa wurde erstmals 1995 gezielt über das europäische Förderprogramm Sokrates unterstützt; in ihrem abschließenden Bericht zu Sokrates erkennt die EU-Kommission das große Potenzial dieses Bereichs an und spricht sich klar für Grundtvig als Programmbereich der Erwachsenenbildung aus. Gestärkt wurde die Erwachsenenbildung in Europa auch durch das Konzept des lebenslangen Lernens, das seit 2000 die europäische Bildungspolitik bestimmt. Seit 2007 hat Grundtvig zusätzliche Bedeutung als Säule im erstmals integrierten Programm für Lebenslanges Lernen erhalten, das verschiedene Bildungsbereiche als Unterprogramme zusammenfasst. Seit 1995 hat die Erwachsenenbildung durch die EU also eine ständige Aufwertung erfahren, auch wenn im Hintergrund immer die Kritik am starken Bezug zu den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes stand.

Förderung nach 2013

So weit die Ausgangslage, vor der in den kommenden Monaten die Ver-

handlungen zur Programmgeneration 2014-2020 stattfinden werden. Am 23. November 2011 hat die Europäische Kommission einen ersten Vorschlag für das neue Programm »Erasmus für alle« vorgelegt und damit auch Hinweise auf den zukünftigen Stellenwert der Erwachsenenbildung gegeben. Das neue Programm soll nach drei Schlüsselaktivitäten ausgerichtet werden, die bisherigen sektoralen Programmsäulen werden vollständig aufgelöst. Erwachsenenbildung soll dann gemeinsam mit der Aus- und Weiter-

bildung unter der Marke Erasmus Berufsbildung eine einzige Budgetlinie bekommen. Am Gesamtprogramm ist ein Anteil von 2% für die EB vorgesehen, durch die vorgeschlagene Erhöhung des gesamten Bildungsbudgets würden 80% mehr Mittel im Vergleich zum laufenden Programm für die Erwachsenenbildung zur Verfügung stehen – sollte es in den Verhandlungen bei diesen Zahlen bleiben. Es gibt aber auch weniger erfreuliche Passagen im Vorschlag der Kommission: Die Mobilität von Lernenden ist im Bereich

FEECA: eigenes EU-Budget für Erwachsenenbildung

Das Präsidium der FEECA – Europäische Föderation der katholischen Erwachsenenbildung hat eine Erklärung zum Entwurf der EU-Kommission »ERASMUS für alle« beschlossen. Darin wird der Vorschlag der Europäischen Kommission begrüßt, das Budget für »adult education« anzuheben.

Allerdings sollen ab 2014 die Programme für lebenslanges Lernen und Jugend in Aktion in einem einzigen Programm zusammengefasst und zukünftig von einer Agentur pro Mitgliedstaat verwaltet werden. Die Katholische Erwachsenenbildung setzt sich – wie viele Verbände und Organisationen der Erwachsenenbildung – für ein starkes EU-Programm im Bereich der Erwachsenenbildung nach 2014 ein. Dabei geht es vor allem darum, dass die Erwachsenenbildung eine eigenständige Budgetlinie für die non-formale (»allgemeine«) Erwachsenenbildung innerhalb eines neuen Bildungsprogramms behält und nicht mit der beruflichen (Weiter-)Bildung in einen Topf geworfen wird. In ihrem im April 2011 veröffentlichten Bildungsbericht nennt die Kommission die Förderung von lebenslangem Lernen als eines ihrer prioritären Ziele; der finanzielle Anteil der Erwachsenenbildung am neuen Programm sollte dieses Ziel abbilden. Erwachsenenbildung sei, erklärte die FEECA, ein unverzichtbarer Bestandteil des lebenslangen Lernens. In der derzeitigen Krise brauche Europa auf der einen Seite gut ausgebildete, kreative und innovative Menschen. In diesem Rahmen seien auch die sogenannten Softskills von großer Bedeutung, die vor allem in der Erwachsenenbildung erworben werden. Auf der anderen Seite brauche Europa ebenso sozial und politisch aktive Bürger und Bürgerinnen. Die allgemeine Erwachsenenbildung leiste hierzu einen wichtigen Beitrag. Aus diesem Grund werde die Forderung europäischer Verbände nach einer substantiellen Erhöhung des Budgets für die Erwachsenenbildung auf mindestens 7 % – wie in den Bereichen Schulbildung und Jugend – unterstützt. Den vollen Wortlaut sowie die Stellungnahme der KBE zum EU-Vorschlag finden Sie unter www.kbe-bonn.de.

der Erwachsenenbildung nicht mehr vorgesehen; laufende Formate wie die Grundtvig-Workshops oder Vorbereitende Besuche sollen auslaufen. Die Administration des neuen Programms wird vereinfacht und vereinheitlicht; pro Mitgliedstaat soll sich künftig nur noch eine Agentur um die Verwaltung des Programms kümmern. Angesichts der andauernden Finanzkrise in Europa und dem daraus folgenden Druck auf die Budgets der EU-Mitgliedstaaten ist das Bildungsverständnis im Kommissionsvorschlag erneut funktionalistisch verengt. Frühere Schwerpunkte wie die Förderung von »active citizenship« werden nur noch am Rande genannt.

Zentrales Ziel des Programms im Bereich der Erwachsenenbildung ist die Umsetzung der »Erneuerten europäischen Agenda für die Erwachsenenbildung«, deren Entwurf eine Woche nach der Vorstellung des neuen Programms vom Ministerrat beschlossen wurde. Die Agenda nennt fünf Hauptziele, die bis 2014 verwirklicht werden sollen, gleichzeitig aber auch den Grundstein für die weitere Entwicklung bis 2020 legen sollen. Dazu gehören u.a. die Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität, die Verbesserung von Qualität und Effizienz sowie die Förderung von Chancengleichheit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürger- sinns durch die Erwachsenenbildung. Angesichts der Bedeutung, die Erwachsenenbildung im Konzept des Lebenslangen Lernens bislang gespielt hat, ist die geplante Zusammenfassung unter den Bereich der beruflichen Bildung ein Rückschritt. Mit dem Kommissionsvorschlag müssen sich 2012 und 2013 noch der Ministerrat und das Europäische Parlament beschäftigen; aus den Reihen des Parlaments wurde das enge Bildungsverständnis, das dem Kommissionsvorschlag zugrunde liegt, bereits kritisiert. Die Verhandlungen zum neuen Programm werden zeigen, ob die EU-Förderung die Umsetzung der Agenda für die Erwachsenenbildung künftig tatsächlich ermöglichen wird.

Christina Gerlach

EU startet neuen Aktionsplan

MdEP Pack: Entwurf zum neuen Programm nicht akzeptabel

Die EU-Kommission hat in Brüssel die neue »Agenda für Erwachsenenbildung« offiziell gestartet. Der Plan enthält insgesamt fünf Punkte (Erhöhung der Teilnahme, Qualität, Gleichheit und aktive Bürgerschaft, Kreativität, Monitoring). Dazu hat die zuständige Abteilung in Brüssel eine europäische Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, die sich in ihren jeweiligen Ländern um die

Umsetzung des neuen Aktionsplans kümmern soll. Die Gruppe besteht aus nationalen Koordinatoren, die mit einem kleinen Budget ausgestattet sind, sodass Aktionen wie Konferenzen möglich sind. Normalerweise werden die Koordinatoren von den jeweiligen Ministerien gestellt. In Deutschland fiel die Wahl auf Georg Rosenstein, zuständig für die Erwachsenenbildung in der Nationalagentur im Bundesinstitut für Berufsbildung, die das EU-Förderprogramm zum lebenslangen Lernen in Deutschland abwickelt.

Auf der Start-up-Veranstaltung in Brüssel sprach sich die Vorsitzende des Ausschusses für Bildung und Erziehung im Europäischen Parlament, Doris Pack, entschieden dafür aus, dass die Erwachsenenbildung in Europa ein größeres Gewicht bekommt. Sie kritisierte scharf das neue Konzept »Erasmus für alle«, das 2014 das Lifelong Learning-Programm ablösen soll (s. nebenstehenden Beitrag). Es mache keinen Sinn, betonte die deutsche Politikerin, die bewährte Struktur des Förderprogramms mit seinen Teilen Erasmus (Hochschule), Comenius (Schule), Sokrates (berufliche Bildung) und Grundtvig (Erwachsenenbildung) zugunsten einer einzigen umfassenden Initiative aufzulösen. Zwar sei es erfreulich, dass das Budget insgesamt deutlich angehoben werde, allerdings seien für die Erwachsenenbildung nunmehr nur noch zwei Prozent vorgesehen (bislang vier Prozent). Sie werde dafür sorgen, dass dieser Entwurf so nicht vom Parlament genehmigt werde. Auf der Tagung, die von der Kommissarin Androulla Vassiliou eröffnet wurde, ging es vor allem um konkrete Beispiele, wie in den Medien und in der Politik die Anliegen der Erwachsenenbildung gehört werden können. Dabei stand thematisch die Grundbildung im Zentrum. Aus Deutschland stellte Rolf Prudent das Lernfest in Bad Tölz und Dr. Peter Brandt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung die Alphabetisierungskampagne »Ich schreibe mich nicht ab« vor.

Zur Sprache kam auch das KBE-Projekt European InfoNet Adult Education, das den auf der Veranstaltung vielfach geäußerten Wunsch nach wirkungsvoller Verbreitung und öffentlicher Aufmerksamkeit von Themen der Erwachsenenbildung erfüllen könne, wie Peter Brandt betonte. Das Netzwerk hat nun einen zweiten Versuch gestartet, im Rahmen des Grundtvig-Programms eine Verlängerung zu erhalten. Unter der Leitung von KBE-Geschäftsführerin Andrea Hoffmeier wurde auf einem Treffen in Paris ein neuer Antrag erstellt und eingereicht. Er sieht ein rekordverdächtiges Netzwerk von 35 Partnern mit Vertretern in allen europäischen Ländern vor.



Doris Pack und die neue Abteilungsleiterin in der EU-Kommission für Erwachsenenbildung, Dana Bachmann (re.)

Michael Sommer

Klima stabil

Wbmonitor-Umfrage

Das wirtschaftliche Klima bei den Anbietern beruflicher Weiterbildung ist durchweg positiv. Im Vergleich zum Vorjahr ist der Wert 2011 nahezu unverändert. Damit ist der Abwärtstrend der Vorjahre gestoppt. Das ist ein zentrales Ergebnis der letzten wbmonitor-Umfrage. wbmonitor ist eine gemeinsame Initiative des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE). Neben dem Wirtschaftsklima der Weiterbildung standen bei der aktuellen Befragung Auswirkungen des demografischen Wandels auf die Weiterbildung im Zentrum. Der Klimawert der Weiterbildungsanbieter liegt bei +22 und ist damit 2011 im Vergleich zum Vorjahr (+23) fast unverändert positiv. Trotz dieses positiven Ergebnisses kann die Weiterbildungsbranche dem gesamtwirtschaftlichen Aufschwung nicht folgen: Erstmals ist das Wirtschaftsklima

in der Weiterbildung schlechter als in der gesamten Dienstleistungsbranche. Dieses hat sich 2011 gegenüber dem Vorjahr um zwölf Punkte auf +27 verbessert. Auch die Unterschiede bei den Weiterbildungsanbietern sind groß: Während überwiegend betrieblich finanzierte Anbieter mit einem Klimawert von +66 von einer hervorragenden Geschäftsentwicklung berichten, ist der Klimawert der hauptsächlich Arbeitsagentur-finanzierten Anbieter erstmals negativ. Die Diskrepanz zwischen den Klimawerten der betrieblich finanzierten und Arbeitsagentur-finanzierten Anbieter beträgt 2011 somit fast 90 Punkte auf der Skala von -100 bis +100. Das ist ein seit Einführung des wbmonitor Klimawertes noch nicht gemessener Unterschied zwischen Teilmärkten der Weiterbildung. Der zweite Schwerpunkt der Umfrage des wbmonitor galt dem demografischen Wandel. Die Anbieter von Weiterbildung sehen hierin vor allem mit Blick auf ihre betrieblichen Kunden einen Zukunftsmarkt. Viele beabsichtigen daher, innerhalb der nächsten fünf Jahre entsprechende Maßnahmen einzuführen.

Berufsbegleitender Studiengang Beratung in der Weiterbildung

Ab dem Sommersemester 2012 bietet der Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster in Kooperation mit der WWU Weiterbildung gGmbH den bisherigen Zertifikatskurs »Beratung in der Weiterbildung« als berufsbegleitenden Masterstudiengang »Beratung in Weiterbildung, Bildung und Beruf« an. Der Masterstudiengang richtet sich an Führungskräfte sowie Mitarbeitende im Bereich der Weiterbildung, Bildung, Schule, Hochschule und Personalentwicklung. Die Studierenden werden qualifiziert, Beratung mit Einzelpersonen, Gruppen und in Organisationen zu initiieren, durchzuführen und auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse weiterzuentwickeln.

Das Studium qualifiziert aufbauend auf den Basisansätzen der Individualpsychologischen und der Systemischen Beratung für die Schwerpunkte: Lernberatung und Beratung der Lehre (in Schule und Weiterbildung); Beratung im Beruf: Coaching, Supervision, Organisationsberatung; Lebenslauf- und Laufbahnberatung. Der Studienaufbau ist speziell auf die Bedürfnisse von Berufstätigen ausgerichtet. Die zweijährige Studiendauer (vier Semester) gliedert sich in Präsenzphasen von fünf Wochenenden pro Semester, in Selbstlernphasen zur Vor- und Nachbereitung der Präsenzstage sowie in online-basierte Lernphasen. Studienbegleitend bieten wir zu Beginn des Studiums das Persönlichkeitscoaching sowie nach dem ersten Semester die Lehrberatung und die Intervisionsarbeit an. Die Präsenzwochenenden finden in Münster statt. Die wissenschaftliche Leitung des Studiengangs liegt bei Prof. Dr. Ursula Sauer-Schiffer.

Weitere Infos: www.wwu-weiterbildung.de oder bei der WWU Weiterbildung, Tel. 0251 / 8321740 bzw. info@wwu-weiterbildung.de.

VON PERSONEN

Domkapitular **Dr. Joseph Sauer** ist am 5. Dezember 2012 gestorben. Dr. Joseph Sauer war von September 1978 bis Juni 1994 einer der stellvertretenden Vorsitzenden im Vorstand der KBE. Nach dem Rücktritt des amtierenden Vorsitzenden Dr. Franz Henrich war er zwischenzeitlich von September 1981 bis Mai 1982 geschäftsführender Vorsitzender. Besondere Beachtung fand er durch einen Aufsatz für die KBE zum Thema »Erwachsenenbildung und Pastoral«. Joseph Sauer leitete die Freiburger Katholische Akademie in den Jahren 1974 bis 1979 sowie die Abteilung Weiterbildung im Erzbischöflichen Ordinariat (1974–1997).

Mit einem Festakt wurde **Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein**, der Wissenschaftliche Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE), in den Ruhestand verabschiedet. Unter seiner Leitung wurde das Institut Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft, der er lange Jahre als Vize-Präsident vorstand. In Deutschland hatte er zuletzt den Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen inne. Im Jahr 2000 verlieh ihm die Universität Timisoara die Ehrendoktorwürde. Im Jahr 2006 wurde er zum Mitglied in der International Adult and Continuing Education Hall of Fame ernannt.

Zu Nuissl von Reins Pensionierung erschien die ihm gewidmete Festschrift »Entgrenzungen des Lernens«. Der von Professor Dr. Rolf Arnold herausgegebene Band mit dem Titel »Entgrenzungen des Lernens – Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung« ist in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung im W. Bertelsmann Verlag erschienen.

Neonazis in Facebook und Co.

AKSB-Fachtagung »Jugend im Web 2.0: Kompetent gegen Rechts«

Ein Fackelzug im Dunkeln der Straße. Die Gestalten, die marschieren, haben weiße Masken auf. Dazu heroisch drohende Musik. Das Video »Fackelzug von Bautzen« ist nur eines der Beispiele, wie sich Rechtsextreme im Internet darstellen. Alexandra Beyersdörfer kennt diese Bilder. Sie ist Mitarbeiterin bei jugendschutz.net und untersucht rechtsextreme Inhalte im Web. Bei der Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft katholisch-soziale Bildungswerke Aksb »Jugend im Web 2.0: Kompetent gegen Rechts« berichtete sie vor rund 50 Teilnehmenden über die Arbeit von jugendschutz.net. Die Aksb hatte gemeinsam mit dem Heinrich Pesch Haus im Rahmen ihres gleichlautenden bundesweiten Projekts – gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) – zu der Fachtagung nach Ludwigshafen eingeladen.

Immer professioneller

Alexandra Beyersdörfer gab in ihrem Vortrag eine Warnung: Rechtsextreme agieren im Internet immer professioneller. Das Web 2.0 werde massiv missbraucht, um Jugendliche zu ködern. Beyersdörfer fordert eine »Kulturgemeinsamer Verantwortung von Providern, Nutzern und Gesetzgeber«, vor allem auch auf internationaler Ebene.

Zuvor hatte Alexander Häusler den theoretischen Einstieg in das Thema der Fachtagung gegeben. Häusler ist Sozialwissenschaftler der FH Düsseldorf und Experte auf diesem Gebiet. Sein Schwerpunkt: die Darstellung der »Neuen Rechten« bzw. »Modernisierten Rechten«. In neuem Gewand bedienen sich die Neonazis bewusst einer alternativen Ästhetik wie Comicfiguren, Graffiti oder Symbolen aus der linken Szene, um damit neue jugendliche Klientel zu ködern. Mit

ihrem Vorgehen werde der Rassismus kulturalisiert und religiös umformt, sagte Alexander Häusler. Aber Häusler mahnt auch: Den Rechten nur mit der »Moraleule« entgegenzutreten, reiche nicht aus. Man müsse »das instrumentelle Verhältnis zur Demokratie herausstellen«. Außerdem sei eine klare Positionierung für eine multikulturell verfasste Einwanderungsgesellschaft nötig. Demokraten sollten sich nicht einlassen auf eine Diskussion von »Kulturmampf«, sondern »die interkulturellen Interessen im sozialen Raum betonen«.

Von Wölfen im Schafspelz bis zu offen extremen Inhalten: die aussagekräftigen Beispiele von Simone Rafael von no-nazi.net ließen die vielfältigen und wechselhaften Erscheinungsbilder des Rechtsextremismus im Social Web sichtbar werden. Die meisten Neonazis agieren sehr professionell und geben sich oft bewusst harmlos und scheinbar seriös. Sie propagieren zum Beispiel die besondere Rolle der Familie oder warnen vor »kultureller Überfremdung«. Rechtsextreme wollen über die sozialen Netzwerke zu einer »Normalisierung« extremer Argumente beitragen, eine »Meinungsführerschaft übernehmen«; eine rechtsextreme Geogenöffentlichkeit schaffen.

Simone Rafael fordert daher Gegenstrategien: Soziale Netzwerke sollten sich in ihren AGBs klar gegen extremes Gedankengut positionieren und Kampagnen gegen Rechtsextremismus inhaltlich unterstützen. Nutzer sollten rechtsextreme Seiten melden und in Diskussionen und Foren rechtsextreme Statements nicht unwidersprochen stehen lassen. Wenn Leute (virtuell) angegriffen werden, sollte dem Opfer geholfen werden.

In einer Podiumsdiskussion mit Dr. Doris Katheder, Caritas-Pirckheimer-Haus Nürnberg, Dr. Helmut Volk, Regionalbeauftragter für Toleranz und Demokratie im bayerischen Kultus-

ministerium, Martin Ziegenhagen, Projektleiter der Online-Beratung gegen Rechtsextremismus, Hans-Uwe Dauman von »Medien+bildung.com« sollten die bisherigen Erfahrungen in konkrete Weisungen für die Gesellschaft, aber vor allem für die Bildungsarbeit gebündelt werden. In einem Punkt waren sich alle Podiumsteilnehmenden einig: Bei den Lehrkräften bestehe oftmals eine geringere Medienkompetenz als bei Schülern. Es sei notwendig, externe Fachleute an die Schule und in den Unterricht zu holen.

Netzwerk von außerschulischer Bildung und Schule

Fazit: Die Einzelbeispiele aus dem Social Web in den verschiedenen Vorträgen und die bisherigen Ergebnisse im Projektverlauf hätten gezeigt, dass die außerschulische Bildung mit ihren Angeboten ein idealer Partner für Schule zur Aufarbeitung der Themenfelder Rechtsextremismus und Web 2.0 sein kann. In diesen Themenfeldern gebe es erheblichen Nachholbedarf nicht nur bei Schüler/-innen, sondern auch bei Lehrer/-innen und Eltern. Sie alle müssten in Zukunft in entsprechende Bildungsmaßnahmen einbezogen und das Netzwerk von außerschulischer Bildung und Schule gestärkt werden. Die Erkenntnisse der Tagung fließen in die Projektdokumentation und die weitere Bildungsarbeit der Aksb ein und sind nachzulesen unter www.wir-bewegen-schule.de.

Die Aksb hat dieses Thema schon Ende letzten Jahres auf den Tisch gebracht. Auf der Fachtagung zur jährlichen Mitgliederversammlung diskutierte der Fachverband über »Gesellschaft im Zeichen von Web 2.0: Sozialisation, Partizipation und intergenerationale Solidarität«.

Markus Schuck/Andreas Spengler

KSI zieht auf den Michaelsberg

Neue Nutzung der ehemaligen Benediktinerabtei

Das Katholisch-Soziale Institut der Erzdiözese Köln (KSI) wird gemeinsam mit der Ordensgemeinschaft der Unbeschuhten Karmeliten (OCD) auf den Michaelsberg in Siegburg ziehen. Das Edith-Stein-Exerzitienhaus des Erzbistums Köln verbleibt in seinem Teil des Abteigebäudes.

Die 60 Mitarbeitenden des KSI organisieren Erwachsenenbildung und stellen Tagungskapazitäten zur Verfügung. Die Kurse der Akademie befassen sich auf der Grundlage der Katholischen Soziallehre mit Schwerpunkten wie Arbeitnehmerbildung, Medienkompetenz, Zukunftsfragen und Frauenbildung. Darüber hinaus gibt es ein weit gefächertes kulturelles Angebot. Das KSI wurde 1947 von Josef Kardinal Frings als »Stätte der Erwachsenenweiterbildung auf Grundlage der katholischen Soziallehre« gegründet. Das bisherige Gebäude des KSI in Bad Honnef soll verkauft werden. Damit das KSI in diesem Gebäude seinem

Auftrag gerecht werden kann, muss baulich noch viel getan werden. Sechs Priester des Ordens der Unbeschuhten Karmeliten (OCD) werden in den bisher als Jugendgästehaus genutzten Teil

des Klosters einziehen, der zu diesem Zweck umgebaut wird.

Das Edith-Stein-Exerzitienhaus bleibt auf dem Michaelsberg in seinem angestammten Gebäudeteil bestehen. Im November 2010 hatten die Benediktiner auf dem Michaelsberg bekannt gegeben, dass sie aufgrund von Nachwuchsproblemen die Abtei verlassen.

KBE auf Katholikentag präsent

Die KBE wird wieder auf dem Katholikentag (16.–20.5.2012 in Mannheim) vertreten sein, und zwar mit einem Stand zum Thema »Interreligiöse Bildung in der virtuellen Welt« in Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB) und den Katholischen Akademien Deutschlands sowie auf verschiedenen Podiumsveranstaltungen: »Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen! Eltern, Schule, Erwachsenenbildung – Partner für gelingende Bildung?« (in Kooperation mit der Katholischen Elternschaft Deutschlands (KED), der Katholischen Erziehergemeinschaft (KEG) und dem Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg), »Christliches und muslimisches Engagement – Chancen für einen gemeinsamen Beitrag in Demokratie und Pluralismus« (in Kooperation mit und unter Federführung der AKS) sowie »Werkstatt Social Web: Virtualität und Inszenierung – Intergenerationeller Wertedialog in der digitalen Mediengesellschaft« (in Kooperation mit und unter Federführung der AKS).

Darüber hinaus wird sich die KBE auch auf dem **Seniorentag** in Hamburg (3.–5.5.2012) mit einem Stand in Kooperation mit Misereor, und weiteren Veranstaltungen präsentieren.

KBE-Projekte bringen Bücher heraus

Die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung KBE hat die Ergebnisse von zwei Projekten als Bücher herausgegeben, die in Kürze im W. Bertelsmann Verlag erscheinen werden. Der Band »Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz« beschreibt Ansatz, Verlauf und Ergebnisse der Projektstudie »KLASSIK (Kognitive Leistungsfähigkeit im Alter zur Sicherung und Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz)«. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse wurde auch in der letzten EB (4/2011) veröffentlicht.

Das BMBF-geförderte Projekt konnte zeigen, dass der gezielte Einsatz leicht erlernbarer metakognitiver Techniken hervorragend geeignet ist, die Denk-

fähigkeit zu erhöhen und Lernbarrieren zu überwinden. Davon profitieren insbesondere lernschwächere Adressaten. An der Studie haben 350 ältere Menschen zwischen 50 und 90 Jahren teilgenommen.

Arnim Kaiser, Ruth Kaiser, Reinhard Hohmann (Hg.): Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz im Projekt KLASSIK. EB Buch 32, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012.

Das gemeinsam von der Universität Tübingen und der (KBE) entwickelte Online-Fall-Laboratorium bietet die Möglichkeit, dieses Modell in unterschiedlichen Formaten zu nutzen. Das Buch bietet eine Einführung in die Nutzung der Lernplattform sowie

eine Anleitung für zukünftige Fallentwickler. Erfahrungsberichte aus dem laufenden Forschungs- und Entwicklungsprojekt eröffnen weitere Zugänge zur Fallarbeit. Der Band sammelt alle Informationen, die Trainer, Berater und Lehrkräfte benötigen, um mit dem Online-Fall-Laboratorium arbeiten zu können. Der Band ergänzt das Buch »Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern« aus dem Jahr 2010 (siehe auch ausführlich Bericht S. 19).

Sabine Digel, Annika Goeze, Josef Schrader: Aus Videofällen lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater. EB spezial 12, 2012, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012.

Kreativer Schwung

Interview mit Reinhard Hohmann

Herr Hohmann, reden wir über das Lernen. Was haben Sie heute gelernt? Bei der Suche nach einem Schlaglicht auf das moderne Älterwerden fiel mir ein Satz von Thomas Mann in die Hände. Er spricht von einem »auffällig geräuschvollen Abschnurren des Lebensrestes«.

Jeden Tag ein bisschen mehr – da kommt doch ganz schön viel zusammen?

Viel zu wenig. Ein bislang unterschätztes Argument für das Weiterleben nach dem Tode ist, dass wir in diesem Leben fast nichts wirklich verstanden haben.

Und wie sieht es mit dem Vergessen aus?

Beängstigend. Das kollektive Vergessen mehr noch als das individuelle. Persönlich gestatte ich mir deshalb die Freiheit, Christian Wulff weiterhin für einen intelligenten Politiker zu halten. So wie ich das schon vor 20 Jahren getan habe.

Bei so viel täglichem Lernen und Vergessen: Brauchen wir überhaupt zusätzlich strukturierte Angebote der Erwachsenenbildung?

Ich selbst bin leider zwar ein Veranstalter, aber ein unzuverlässiger Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen. Ich brauche diese Angebote nicht so sehr, viele »meiner« Teilnehmer haben sie aber geschätzt, für einige waren sie sogar lebensprägend. Also: Ja!

Können Sie allen in der Erwachsenenbildung Tätigen sagen: Es lohnt sich? Dauerhaft lohnt sich die Erwachsenenbildung dann, wenn sie weniger auf den vermeintlichen Spaß beim Lernen setzt denn auf eine – allerdings kontrollierte – Anstrengung. Wer glaubt, die »Kundenzufriedenheit« sei ein Gütesiegel, sollte aus Bildungsstätten Wellness-Oasen machen.

Wenn Sie etwas in der Erwachsenenbildung verändern könnten, was würden Sie tun?

Es hätte seinen Reiz, die Mittel für Qualitätsmanagement-Systeme umzuwidmen und der Professionalisierung der Lehrkräfte zukommen zu lassen. Damit würde die Erwachsenenbildung etwas vom kreativen Schwung der 80er Jahre zurückgewinnen.

Gute Projekte können auch scheitern

Sie haben als Verantwortlicher vieler KBE-Projekte gearbeitet – was haben Sie daraus gelernt?

Gute Projekte sind solche, deren These auch scheitern kann. Armin Kaiser, dem ich persönlich enorm viel verdanke, hat mich mit dem quasi-experimentellen Design von Projekten vertraut gemacht. Das impliziert die Abkehr von idealisierenden Leitbildern und den analytischen Blick auf das, was sich in den Kurs- und Seminarräumen tatsächlich abspielt.

Den Leserinnen und Lesern der EB Erwachsenenbildung sind Sie noch in guter Erinnerung als Autor der satirischen Kolumne »Zu guter Letzt«. Bitte erzählen Sie uns eine kleine satirische Anekdote zum Abschluss!

Ich betätige mich jetzt im Ruhestand als »Hilfslehrer«. Und auch da ging es um das große gesellschaftliche Thema der Vorteilsnahme im Amt, sogar im Mathematikunterricht.

Aufgabe: Beim Schulfest wird das einzelne Stück Kuchen für 1 € verkauft. Wie teuer sind zehn Stücke Kuchen, wenn ein großzügiger Mengenrabatt von 20 Prozent gewährt wird?

Antwort meiner Schüler: 12 €. Wenn wir den Kuchen aber an den Tisch bringen sollen, nehmen wir 13 €. Irgendwas muss schließlich übrig bleiben.



Reinhard Hohmann, M.A., Studium der Philosophie; ab 1975 zuerst Leiter der emsländischen Bildungswerke, dann Referent im Ludwig-Windthorst Haus in Lingen-Holthausen und Direktor der Landesorganisation für katholische Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Seit 1996 bei der KBE betraut mit Projekten zur Professionalisierung, zum ethischen Lernen und zu metakognitiv fundierter Bildung. Außerdem war er zeitweise verantwortlicher Redakteur der EB Erwachsenenbildung sowie dort viele Jahre Autor der satirischen Kolumne »Zu guter Letzt«. Reinhard Hohmann ist jetzt in den Ruhestand getreten.

Kostprobe aus seinem Büchlein: Lebenslänglich Lernen. Satiren aus der Weiterbildung (2004):

»An einem kühlen Aschermittwochmorgen, als die Menschen sich nach den Abenteuern des Rosenmontags in unruhigem Schlaf wälzten, ging ein Ruck durchs Land. Sie schreckten hoch, griffen im Halbschlaf nach den zerknitterten Kleidern, putzten sich die Zähne, bissen in ihr Brötchen und liefen los, zur Volkshochschule, zum Bildungswerk, zur Angestellten-Akademie. Dort bildeten sich Schlangen vor den Anmeldeschaltern, die bis weit auf die Plätze und Straßen reichten. Technisches Hilfswerk und Rotes Kreuz rückten mit Decken und heißem Tee an. Notärzte überwachten die Szene. Schnee grieselte auf die Übernächtigten mit ihren blauen Nasen, die ihr Leben reformieren und sich weiterbilden wollen...«

(Vorwort, S. 1, mit Bezug auf Roman Herzogs »Ruck-Rede«)

POSITION

Dr. Bertram Blum



Vorsitzender der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung

50 Jahre Zweites Vatikanisches Konzil

2012 ist Jubiläumsjahr: Vor 50 Jahren begann in Rom mit dem Zweiten Vatikanischen Konzil das bedeutendste Kirchenereignis des 20. Jahrhunderts. Wer sich an die damalige Zeit erinnern kann, weiß, dass das Konzil nicht als Bruch, sondern als die Erfüllung von vielen Sehnsüchten der Christen empfunden wurde. Vieles fand kein Verständnis mehr, die Kluft zwischen Hierarchie und Gläubigen schien unüberwindlich, ebenso wie die Kluft zwischen Kirche und Welt, die Atmosphäre zwischen römischer Kurie und vielen Theologen/-innen war von Misstrauen und Unverständnis geprägt.

Da wirkte die Ankündigung eines Konzils durch den neu gewählten Papst Johannes XXIII. wie ein Paukenschlag, der weltweit große Hoffnungen und Erwartungen freisetzte. »Aggiornamento« hieß seine Idee, innere Erneuerung, Verheutigung des Glaubens. Was ihn prägte, was er vom Konzil erwartete, wird spürbar in seiner Eröffnungsansprache des Konzils am 11. Oktober 1962, in der er gleichsam die Zusammenfassung seiner Lebenserfahrung und seines Denkens sah. Ihre Hauptthemen wurden zum Grundprogramm: Das Konzil als Zeichen der ständigen »Lebenskraft der Kirche« – Das Vertrauen in die Führung des Heiligen Geistes – Der pastorale Charakter des Lehramts, das in einem »Sprung nach vorwärts« und im Blick auf die »Zeichen der Zeit« das Ganze der christlichen Überlieferung in einer zeitgemäßen Form vorzulegen hat – Eine neue Einstellung zu den »Irrtümern«, indem die Gültigkeit der Lehre positiv aufgewiesen werden soll – Die Einheit der Christen, die für den Papst quasi als Voraussetzung im Dienst am Zeugnis für die Welt stand.

Johannes XXIII. konnte erleben, dass die überwältigende Mehrheit der fast 2400 Konzilsväter ähnlich dachte wie er, und dass sich der Geist seiner Eröffnungsrede auf das Konzil übertrug. Unsicherheit entstand mit dem Tod des Papstes am 3. Juni 1963, als das Konzil unterbrochen wurde. Die Kardinäle setzten aber 18 Tage später mit der Wahl von Kardinal Montini ein klares Zeichen. Der neue Papst Paul VI. berief am 27. Juni 1963 das Konzil offiziell wieder ein und führte es erfolgreich zu Ende.

Die 16 Dokumente des Konzils wurden in drei Rechtsformen verfasst, deren Reihenfolge zugleich Gewichtung ist: Vier Konstitutionen mit den thematischen Schwerpunkten des Konzils und seinen Hauptaussagen, neun Dekrete reformerischen Inhalts, die Lebenswirklichkeiten der Kirche neu regeln, und Erklärungen, in denen sich das Konzil zu umstrittenen Fragen äußert, vor allem das Außenverhältnis der Kirche betreffend.

Man kann das Wesen der Kirche nach den vier Hauptdokumenten des Konzils zusammenfassen: Volk Gottes (Kirchenkonstitution Lumen Gentium) unter dem Wort Gottes (Offenbarungskonstitution Dei Verbum), das die Heilstaten Gottes feiert (Liturgiekonstitution Sacrosanctum Concilium) und zum Heil der Welt bestellt ist (Pastoralkonstitution Gaudium et Spes). Von diesem Wesen der Kirche und ihrem entsprechenden pastoralen Handeln muss jede Erneuerung ausgehen: Kirche wird dabei als Communio verstanden, ist sozusagen als Abbild der Trinität eine Einheit in der Vielfalt. Dies hat einen kommunikativen, dialogischen Stil zur Folge, welcher der Volk-Gottes-Wirklichkeit entspricht. Dazu gehört heute, nach ältester kirchlicher Tradition, die Neubelebung und Stärkung synodaler Strukturen auf allen kirchlichen Ebenen. Autorität, Amt in der Kirche soll ja nicht eng machen, sondern Leben wachsen lassen und zum Dienst befähigen. Das zweite Schlüsselwort ist Dialog, das Hör- und Lernbereitschaft ausdrückt. Im Dialog geht es immer um die Wahrheit. Theologisch verstanden bedeutet er, sich

gegenseitig Zeugnis vom je eigenen Glauben zu geben und dadurch am Reichtum des anderen teilzunehmen, aber dann auch den eigenen Glauben besser und tiefer zu verstehen.

Was bleibt vom Konzil? Es bleiben Grundlinien, die zugleich in die Zukunft weisen, ein theologisches Programm als Voraussetzung für neue Glaubwürdigkeit: Die klare Ortsbestimmung der Kirche in der Welt von heute (GS) – Kirche als Zeichen und Werkzeug des Heils (LG 1) an den Schnittstellen zur Lebenswelt – Die ureigene Sendung des Einzelnen im Ganzen der Kirche (LG 33). Dazu gehören die »wahre Gleichheit« (LG 32), die verschiedenen Berufungen, eine Kultur der Teilhabe. Nur so ist entschiedenes und verantwortliches Christsein möglich – Die Kenntnis der Lebensbedingungen (GS 4), die Zeitgenossenschaft, mit der die Kirche Nähe zu den Menschen erfahrbar macht und Solidarität übt (GS 1) – Eine dialogische Kirche (GS 3), die sich auf alle Fragen offen und ehrlich einlässt – Kirche als Prozess, die im Unterwegssein als Volk Gottes stets reformbedürftig ist – Schließlich die Anerkennung der Eigengesetzlichkeit der Lebensbereiche (GS 36).

Dieses Grundprogramm ist nach 50 Jahren im Leben der Kirche noch viel zu wenig umgesetzt. Kein Wunder, dass wir einen so einschneidenden Distanzierungsprozess verzeichnen. Hier muss sich entscheidend etwas ändern, denn wir befinden uns in einem radikalen Wandel, in dem eine Epoche der Kirchengeschichte zu Ende geht. Muss nicht die milieustützte Volkskirche alles, was nach Reichtum, nach politischer wie wirtschaftlicher Macht aussieht, ablegen und eine Kirche werden, in der jeder seine ureigene Sendung und Verantwortung ernst nimmt? Man wird nicht mehr automatisch Christ, sondern Christsein ist heute Überzeugungssache. Nur eine solche Kirche wird glaubwürdig und kann Freude und Hoffnung vermitteln, die letztlich in der Liebe des menschgewordenen Gottes gründet.

Dafür sich einzusetzen, auch in der Erwachsenenbildung, lohnt!

Bildungsperspektiven

Situation von Kinderflüchtlingen

Wissenschaftler und Praktiker plädieren in diesem Buch für eine Verbesserung der Situation von Kinderflüchtlingen 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.



Lothar Krappmann,
Andreas Lob-Hüdepohl,
Axel Bohmeyer,
Stefan Kurzke-Maasmeier
(Hg.)

Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht

Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven

Forum Bildungsethik, 7
2009, 324 S., 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-3547-5
Best.-Nr. 6001832

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

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



... ein Begriff für politische Bildung

Interkulturelle Arbeit

Veronika Fischer
Monika Springer
(Hrsg.)

Politik
und Bildung

Handbuch Migration und Familie



Veronika Fischer, Monika Springer (Hrsg.)

Handbuch Migration und Familie

Wie wirken sich Migrationsprozesse auf die Bevölkerungs- und Familienstruktur und die Integrationspolitik aus? Das vorliegende Handbuch, Nachschlagewerk und Studienbuch zugleich, bietet Antworten auf diese Fragen. Es gibt einen Überblick über die bislang eher verstreuten Untersuchungen aus den verschiedenen Fachdisziplinen. Die theoretischen Artikel, die u.a. sozialpädagogische, historische, rechtliche, psychologische und theologische Aspekte behandeln, werden ergänzt durch praktische Ansätze und Modelle.

ISBN 978-3-89974649-5, 528 S., € 49,80

Unter Mitarbeit von: Tarek Badawia, Dirk Baier, Helen Baykara-Krumme, Ursula Boos-Nünning, Peter Bünner, Bärbel Dangel, Georg Debler, Laura de Paz Martínez, Dieter Filsinger, Veronika Fischer, Stefan Gaitanides, Norbert Gestring, Mechthild Gomolla, Angelika Gregor, Susanne Huth, Andrea Janßen, Wolf-Dieter Just, Yasemin Karakasoglu, Margret Karsch, Reiner Klingholz, Johannes Korporal, Michael Krummacher, Doris Krumpholz, Birgit Leyendecker, Tanja Merkle, Karl-Heinz Meier-Braun, Ursula Neumann, Ludger Pries, Gaby Reitmayer, Hubertus Schröer, Wolfgang Seifert, Annetra Sirringhaus-Bünder, Monika Springer, Gaby Straßburger, Talibe Süzen, Haci-Halil Uslucan, Manuela Westphal, Franziska Wöllert, Ioanna Zacharaki

www.wochenschau-verlag.de

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65 824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196 / 8 60 65,
Fax: 06196 / 8 60 60, e-mail: info@wochenschau-verlag.de

Jakob Johannes Koch

Intellektualität als Bildungsaufgabe

Warum Christsein der Intellektualität bedarf und was die kirchliche Erwachsenenbildung dazu beitragen kann¹

Das Bemühen um »Intellektualität« soll – neben anderen Bereichen – eine Aufgabe der katholischen Erwachsenenbildung sein und dabei in einen fruchtbaren Kontakt mit der Basis treten.

Paradigmenwechsel wahrnehmen

»Ikebana-Kurse« oder »Makramee-Workshops« – diese Begriffe werden mitunter auch als spöttische Synonyme für die kirchliche Erwachsenenbildung verwendet. Das dahinter steckende Vorurteil enthält aus historischer Sicht ein Körnchen Wahrheit; es hat seinen Ursprung in der Entstehungszeit der deutschen Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze (1970 ff.): Um möglichst viele staatliche Zuschüsse für Bildungsmaßnahmen abschöpfen zu können, bot die kirchliche Erwachsenenbildung in den 1970er bis 1990er Jahren (entsprechend den Kriterien der Weiterbildungsgesetze) mehr als die Hälfte ihrer Veranstaltungen in religiös nicht affinen, den Geisteswissenschaften eher fernen und mit Vorliebe pragmatischen Themenbereichen an. Das hat sich unterdessen längst geändert: So weist z. B. die Statistik der katholischen Erwachsenenbildung den Bereich »Religion und Ethik« mit 26 % aller Teilnehmerfälle als Spitzensreiter

aus. Der Bereich »Familie/Gender/Generationen« bringt es auf immerhin 20 % und der Bereich »Politik/Gesellschaft« auf 16 %, wobei auch bei diesen beiden Themenfeldern von den anbietenden Institutionen überwiegend ein deutlicher Bezug zu religiösen Grundperspektiven hergestellt wird.² Diese Fakten gilt es – allen angestaubten Vorurteilen zum Trotz – objektiv wahrzunehmen.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts sind von den Trägern und Institutionen der kirchlichen Erwachsenenbildung mehr als hundert (!) Leitbilder veröffentlicht worden, in denen der eingangs beschriebene Paradigmenwechsel wortreich und nicht ohne Pathos begründet wird. Befragt, worin denn das Alleinstellungsmerkmal kirchlicher Erwachsenenbildung liege, führen deren Verantwortliche »Persönlichkeitsbildung«, »Befähigung zu verantworteter Zeitgenossenschaft« und »kulturelle Diakonie« auf. Was man in diesem Kontext jedoch nie zu hören bekommt und was man in den Chartas kirchlicher Erwachsenenbildung schmerzlich vermisst, ist der Leitbegriff »Intellektualität«, obgleich dieser vor dem Hintergrund des geistigen Programms der Kirche »fides et ratio« – bereits vor Anselm das implizite Vermächtnis der biblischen Autoren und der Kirchenväter – für kirchliche Bildungsarbeit hoch bedeutsam ist. Hat die

kirchliche Erwachsenenbildung mit »Intellektualität« ein Problem?

Die Einstellung zur »Intellektualität« analysieren

Die Verwertbarkeitsperspektive der zuvörderst an beruflicher Weiterbildung orientierten säkularen Bildungspolitik scheint eine gewisse Skepsis gegenüber allem Intellektuellen mit sich zu bringen. Und diese Skepsis scheint bei einer öffentlichen Förderstrukturen abbildenden kirchlichen Erwachsenenbildung hier und da nicht ganz ohne Echo geblieben zu sein. Ein hartgesottener Praktiker der Erwachsenenbildung würde wohl mit Dwight David Eisenhower sagen: »An intellectual is a man who takes more words than necessary to tell more than he knows.³ Dahinter steckt die Erfahrung, dass sich unter dem Label der Intellektualität auch Faker verstecken: prätentiöse Dampfplauderer, die sich selbst als »Intellektuelle« gerieren, aber näherem Besehen nicht standhalten.

Seit einigen Jahren muss der quartäre Bildungssektor erleben, wie sich der Hochschulsektor des Begriffs der Intellektualität unter dem Schlachtruf »Exzellenz« bemächtigt. Im Zuge von Bolognaprozess und Hochschulautonomie-Reform glaubt die Hochschulpolitik, die Weltformel in der Finanzierung von »Exzellenzförderung« und damit in der Produktion »neuer Eliten« gefunden zu haben. Die vermeintliche Güte von Wissenschaft wird an der Erfolgsquote ihrer Drittmittelakquise gemessen. Diese



Dr. Jakob Johannes Koch, Jg. 1969, studierte Theologie und Musik. Er ist seit 2000 Kulturreferent im Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz/Bonn. Zahlreiche Publikationen zu Kunst, Kultur und Bildungsfragen.

Ökonomisierung suggeriert den Eindruck, intellektuelle Eliten ließen sich auf Knopfdruck »produzieren«, wenn nur die marktwirtschaftlichen Rahmenbedingungen für die Bildungs-Dienstleister genügend Anreize bieten. Aber leider sind produzierte Eliten meist nur die Reproduktion ihrer Produzenten, was zu einem Verlust an Originalität, Diversität und Innovation führt.

»Intellektualität« als bildungspolitischer Begriff ist folglich für viele Erwachsenenbildner – weltliche wie kirchliche – in mancherlei Hinsicht negativ besetzt, und nur als Notabene sei angemerkt, dass dies schon seit beinahe 100 Jahren der Fall ist: Bereits in den 1920er-Jahren war der Zankapfel »Exzellenz- versus Breitenbildung« im »Volksverein für das katholische Deutschland« und im »Hohenrodter Bund« Gegenstand hitziger Auseinandersetzungen, bloß dass damals die Terminologie eine andere war: »intensive« versus »extensive Bildung«. Schon bei diesem Konflikt wurde der Begriff »Intellektualität« bemüht, der den Konflikt indes nicht überlebte und zu Grabe getragen wurde.

Die vorstehende Kurzanalyse zeigt: Die erwachsenenbildnerische Skepsis gegenüber »Intellektualität« hat historische und politische Gründe, die aus heutiger Sicht getrost überwunden werden können.

»Intellektualität« als Leitbegriff kirchlicher Erwachsenenbildung rehabilitieren

Denn »Intellektualität« taugt heute sowohl für die Selbstvergewisserung als auch für den Außenauftritt kirchlicher Erwachsenenbildung als Leitbild, das ihr in Zeiten fundamentaler Umbrüche als Signalfeuer dienen kann: Die Intellektualität des Christlichen hat ihre Wurzel in der hellenistisch-scholastischen Tradition der »*fides quaerens intellectum*«, wobei das lateinische »*inter-legere*« wörtlich »dazwischen auswählen« meint, das heißt »zwischen mehreren Dingen bewusst unterscheiden, sie sachge-

mäß werten und sich damit auch persönlich positionieren« – und genau darum geht es doch der kirchlichen Erwachsenenbildung. Etymologisch geht mithin das Lehnwort »Intellekt« bzw. »Intellektualität« weit über den ebenfalls abgeleiteten Begriff der »Intelligenz« hinaus. Freilich gibt es keine Intellektualität ohne Intelligenz, aber leider sehr oft Intelligenz ohne Intellektualität. Welche Folgen das hat, erleben wir aktuell in der Weltwirtschaft und anderswo. Intelligenz ist der blinde Rohdiamant, der erst unter dem Schleifstein des Intellekts seine Brillanz und Schärfe erhält. Christsein, Kirche-Sein bedarf heute mehr denn je einer Intellektualität im Wortsinn ihres etymologischen Ursprungs. Denn die Kirche und die als »Welt« chiffrierte säkulare Kultur stehen in einer Wechselbeziehung. Sie sind beide sowohl Subjekte, die eigenständig agieren, als auch Objekte, die sich gegenseitig beeinflussen. Die Kirche in ihren diversen Lebensäußerungen ist also – ebenso wie die säkulare Kultur unserer Zeit – Lehrende und Lernende zugleich. Aufgabe einer christlichen Intellektualität ist es, die für das Evangelium offenen Elemente in der Welt verstehen zu lernen, d. h. nach Brückenköpfen in der Moderne Ausschau zu halten, mit diesen ins Gespräch zu kommen und neue Beteiligungsmöglichkeiten für Menschen an der vom Glauben angebotenen Weltdeutung zu ermöglichen. Dazu ist Empathie notwendig. Dazu bedarf es aber auch der Demut, mit der christlichen Botschaft nicht kultur-imperialistisch zu agieren.

Intellektualität ist weder genetisch noch dem Vermögensrecht nach vererbbar, auch wenn manche das zu glauben scheinen, wie gewisse Kapriolen der gegenwärtigen Elite-Diskussion belegen. Weil der Begriff »Intellektualität« dynamisch ist, mithin nicht normativ definiert werden kann, genießt er keinen Schutz vor Missbrauch. Der christliche Intellektuelle ist eben gerade nicht prätentiös. Er sucht den Dialog, will kritisiert werden und misstraut jeder Phrase.

Die Intellektualität ist ihm nicht angeboren und er weiß das auch. Sie ist ihm auch nicht angedrillt, sondern das Ergebnis eines von ihm bewusst gewollten, aktiv betriebenen Bildungsprozesses, der zeitlebens andauert. Es ist daher an der Zeit, »Intellektualität« als Leitbegriff kirchlicher Erwachsenenbildung zu rehabilitieren!

Die rechte Balance zwischen Exzellenz und Breite finden

Was man aus der oben erwähnten, alten Intensiv-Extensiv-Diskussion lernen kann, ist dies: Ein neuerliches Gegeneinander-Ausspielen von Exzellenz- und Breitenbildung ist nicht nur völlig überflüssig, sondern vor allem unsozial. Ressourcenorientierte Breitenbildung ist wichtiger denn je, damit alle Mitglieder des Gemeinwesens ungeachtet ihrer sozialen und ethnischen Herkunft an Bildungsprozessen teilnehmen können, die ihren individuellen Kontexten und Voraussetzungen so weit wie möglich gerecht werden. Dies schließt die Bildung von »Intellektualität« und »Elite« nicht aus. Aber die Förderung besonders Begabter und damit potenziell besonders Leistungsfähiger stellt keinen Ersatz, sondern eine Ergänzung der breiten Bildung aller sowie der besonderen Förderung Lernschwacher und Benachteiligter dar. Der Höhenflug der Exzellenzbildung in einem Gemeinwesen sollte immer von der Startbasis einer qualitätsvollen Breitenbildung seinen Ausgang nehmen. Je umfassender die Breiten- und Persönlichkeitsbildung ist, desto freier, unabhängiger, selbstbewusster und mündiger sind schließlich die Individuen und damit auch jene unter ihnen, die aufgrund ihrer Hochbegabung einst zur intellektuellen Deutungs- und Entscheidungselite gehören werden.

Das *Kompendium der Soziallehre der Kirche* des Päpstlichen Rates Iustitia et Pax ruft die Forderung des II. Vatikans um nach einem unterschiedslosen »Recht auf Kultur«⁴ erneut in Erinne-

nung. Das Sozialkompendium sagt, dass Beteiligung nicht auf Arbeitswelt und Volkswirtschaft beschränkt werden darf, sondern erst in ihrer Ausweitung auf Bildung, Kultur, Politik und Religion zu nachhaltiger sozialer Gerechtigkeit und Integration führt.⁵ Folglich kann Intellektualität nur dann als Ferment mündigen Christseins wirksam werden, wenn sie nicht in der Rotunde des Elfenbeinturms kreist, sondern einen fruchtbaren Kontakt zur breiten Basis behält. Daran führt kein Weg vorbei, wenn man in einem zunehmend säkularistisch und laizistisch geprägten Umfeld dem »Aggiornamento«, dem »Heutig-Werden« des christlich-kulturellen Vermächtnisses dienen will. Mithin ist »Exzellenzförderung« ein im Ansatz gutes Vorhaben, aber als bildungspolitisches Hauptziel unzureichend. Denn »Exzellenzförderung« besagt ja lediglich, dass Menschen Macht und Verantwortung übernehmen sollen, die aufgrund ihrer Exzellenz in einem bestimmten Gebiet und aufgrund ihrer Motivation Besonderes zu leisten vermögen. Das allein qualifiziert diese Menschen noch lange nicht zu Entscheidungsträgern an der gesellschaftlichen Führungsspitze. Wahre Intellektualität und Exzellenz sind unaufgebar werteorientiert. Werte lassen sich nicht kaufen. Mithin kann auch Bildung zur Humanität nicht käuflich sein.

Das Alleinstellungsmerkmal kirchlicher Erwachsenenbildung plausibel machen

Ein solcher Anspruch an Bildung ist mit kollektiv standardisierten Lehrmaßnahmen allein nicht zu erreichen. Vielmehr ist in allen kirchlichen Bildungsstätten auf allen Ebenen in allen Sektoren die Förderung individueller Begabung unabdingbar, auch wenn sie in jeglicher Hinsicht hohe Aufwendungen erfordert. Sie setzt beim Einzelnen an, bei seinen Talenten und Prägungen, bei den schöpferischen Quellen, die den Kern seiner Individualität ausmachen: so-

wohl hinsichtlich der biografischen Entwicklung des Einzelnen in seiner Besonderheit als auch bezüglich der interpersonalen und kontextuellen Vermittlung seiner Individualität. Wer Intellektualität heranbilden will, der muss Biografieförderung betreiben. Natürlich soll eine solche Bildung das Expertenwissen des Spezialisten nicht ersetzen, sondern sie verhält sich dazu komplementär. Die synthetische Kraft von Bildung soll einzelne Individuen dazu befähigen, Wissenstransferleistungen zu erbringen, d. h. mehr als nur einer Welt anzugehören und von der Welt der Wissenschaft zur Lebenswelt Brücken zu bauen. Mit rein kognitiver, pragmatischer Wissenstransferleistung kann sich kirchliche Bildungsarbeit nicht bescheiden. Diese Dienstleistung wird von anderen Trägern aus dem säkularen Bereich mehr als genug und zum Teil qualifizierter angeboten. Damit soll der kirchlichen Bildungsarbeit nicht das Diakonische abgesprochen werden; das diakonisch-lebenspraktische Konzept der »Hilfe zur Selbsthilfe« hat eine wichtige soziale Funktion. Aber christliche Bildungs-Diakonie geht über das Lebenspraktische weit hinaus: Ihr Proprium besteht darin, Faktenwissen auf dem Hintergrund der Botschaft Jesu Christi in Orientierungswissen zu wandeln. Sie ist ein Navigator für die Bearbeitung grundlegender Lebens- und Sinnfragen im Horizont christlich-religiöser Traditionen und deren lebendiger Fortschreibungen. Oberstes Kriterium rein kognitiver Bildungskonzepte ist die Heranbildung effizienzmaximierten Humankapitals, das höchste Kriterium des Trialogs von Intellektualität, Bildung und Glaube aber ist das ganzheitlich »gute Leben« in geprägter menschlicher Gemeinschaft, getragen vom Heilswirken des dreieinen Gottes. Ohne Distanz zu den Dingen, ohne den Schutzraum des Zweckfreien gibt es auch keine Kreativität und keine Innovation.

Performative Bildungsarbeit mit »intellektueller Redlichkeit« (Rahner) durchführen

Zu Recht gilt der »Diskurs« als ein Leitbegriff des kirchlichen Bildungswesens. Jedoch bedarf auch dieser Begriff – obgleich historisch bedeutsam für den Paradigmenwechsel von frontaldidaktischer, direktiver Bildung hin zu einem intrinsischen Bildungskonzept – einer kritischen Überprüfung. Denn: »Diskurs ohne Performanz ist leer«⁶. Ein ausschließliches Setzen auf den Diskurs droht selbstreferenziell zu werden. Erst wenn die Intellektualität aus der Unverbindlichkeit des Diskurses in die Verantwortlichkeit der Performanz hineingeholt wird, verdient sie das Prädikat »christlich«. Christliche Performanz bedeutet: »Sagen, was man denkt, und tun, was man sagt.« Performativer Diskurs ist folglich ein mit »intellektueller Redlichkeit«⁷ geführter Dialog, um ein Wort Karl Rahners zu gebrauchen. Es kommt darauf an, dass sich in unserem Sprechen im Sinne George Steiners *Real Presences*⁸ ereignen. Die *ratio* wird zur *ratio recta*, wo der menschliche Intellekt in Jesu Namen nach der Wahrheit, nach der Natur des Menschen und nach dem Absoluten sucht und die Fundstücke dieser Suche – seien sie auch noch so fragmentarisch – zum Bau einer besseren Welt einsetzt. Diesen Aspekt der Performanz muss kirchliche Bildungsarbeit verinnerlichen. Freilich stellt sich heute nicht nur die Aufgabe, christliche Identität in einer nichtchristlich säkularen, pluralen Gesellschaft herzustellen, sondern sich dieser Identität auch in den eigenen Reihen neu zu vergewissern. Bei aller Wichtigkeit des Kirche-Welt-Dialogs findet kirchliche Bildungsarbeit eine große Herausforderung im kirchlichen Binnenraum: Auch bei so genannten praktizierenden Christen ist ein zunehmendes Defizit an Glaubenswissen auszumachen. Auf der einen Seite vollzieht sich dort eine Auflösung des Depositum fidei in einen postsäkularen Synkretismus hi-

nein, auf der anderen Seite gibt es ein starres Festhalten an tradierten Formeln, die beziehungslos neben der Erfahrungswelt heutiger Menschen stehen. Somit gilt das Erfordernis Lebenslangen Lernens in besonderer Weise für den Glauben. Glaubensprozesse sind immer Bildungsprozesse. Der Glaube eines Menschen bleibt nur dann auf der Höhe seiner personalen Entwicklung, wenn es gelingt, ihn auf die wechselnden biografischen und gesellschaftlichen Herausforderungen zu beziehen. Eine christlicher Intellektualität verpflichtete Bildung ist die Befähigung, Zusammenhänge zu sehen und das Einzelne in ein immer neu gesuchtes Ganzes einzuordnen. Sie ist die Befähigung, mit anderen in Dialog zu treten und bei aller Erkenntnis des Anderen das Eigene besser wahrzunehmen. Sie ist die Befähigung, Wandelbares und Unwandelbares unterscheiden zu lernen, und damit auch die Bereitschaft, sich zu bewegen, sich immer neu auf den Weg zu machen. Sie befähigt dazu, die anderen als andere zu erkennen und anzuerkennen, die eigene Existenz in tieferen Gründen festzumachen, Verantwortung für die menschliche Gemeinschaft – und dies auch mit globaler Perspektive – zu überneh-

men. Sie befähigt dazu, mit anderen in Dialog zu treten und gerade im Dialog bei aller Lernbereitschaft die eigene geistige und religiöse Beheimatung besser wahrzunehmen. Sie ist die Befähigung, die Bedeutung des Zweckfreien – auch des religiösen Feierns – für gelingendes menschliches Miteinander in einer vom reinen Zweckdenken gefährdeten Welt neu zu realisieren. Sie ist schließlich die Befähigung, klischeehafte Vorurteile zu entlarven, offen zu bleiben für Neues und Ungewohntes. *Fides quaerens intellectum*: Intellektualität, Bildung und Glaube sind aufeinander verwiesen.

ANMERKUNGEN

- 1 Der vorliegende Aufsatz basiert in Teilen auf dem Essay von Koch 2010, S. 143–154.
- 2 Quelle: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung / Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung 2010.
- 3 Office of the Federal Register OFR 1958, S. 827.
- 4 Vgl. Sacrosanctum Oecumenicum Concilium Vaticanum Secundum 1966, S. 1025–1115.
- 5 Vgl. Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa 2004.
- 6 Hake/Loos/Valentin 2008.
- 7 Rahner 1966.
- 8 Steiner, 1989.

LITERATUR

Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa (2006) Art. 189, Città del Vaticano 2004, deutsche Ausgabe Freiburg i. Br.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung / Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.) (2010): Weiterbildungsstatistik 2009. Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bonn.

Hake, J.; Loos, S.; Valentin, J. (2008): Auf unübersichtlichem Terrain. Die Aufgabe katholischer Akademien in säkularen Metropolen. In: *Der Korrespondenz* 62, 4, S. 183–184.

Koch, J. J. (2010): *Fides quaerens intellectum. Intellektualität und Bildung aus katholischer Perspektive*. In: Ramb, M. W.; Valentin, J. (Hg.): *Natürlich Kultur. Postsäkulare Positionierungen*. Paderborn u. a., S. 143–154.

Office of the Federal Register OFR (Hg.) (1958): *Public Papers of the Presidents of the United States. Dwight D. Eisenhower*. 1957. Containing the public messages, speeches and statements of the President. Washington, S. 827.

Rahner, K. (1966): *Intellektuelle Redlichkeit und christlicher Glaube*; gefolgt von Dantine, Wilhelm, *Glaube und Wissenschaft – ihre kritische Funktion* (2 Vorträge). Wien u. a.

Sacrosanctum Oecumenicum Concilium Vaticanum Secundum, *Constitutio pastoralis de Ecclesia in mundo huius temporis »Gaudium et spes«* Art. 60, ult. Art. 42, 55, 58. In: *AAS* 58 (1966), S. 1025–1115. Deutsche Übersetzung zitiert nach: Brechter, H. S. u.a. (Hg.), Sonder-Bd. 3: *Das Zweite Vatikanische Konzil. Konstitutionen, Dekrete, Erklärungen (lat./dt.) und Kommentare Teil III*. In: *LThK* ²1968, S. 280–591.

Steiner, G. (1989): *Real Presences*. Chicago.

ZU DEN BILDERN IN DIESEM HEFT

Konuk İşçi (»Gastarbeiter«)

Mehmet Ünal wurde 1951 in Çanakkale in der Türkei geboren. Er arbeitete zunächst als Schauspieler bei verschiedenen Theatern in Istanbul. 1976 wanderte er nach Deutschland aus und arbeitet seither als freier Fotograf und Journalist für deutsche und türkische Zeitschriften und Zeitungen. Seine oft ungeschönten Arbeiten sind beeindruckende Beispiele der Sozialfotografie, die aber, wie in seinen Porträts von in Deutschland lebenden Türkinnen und Türken, die Würde und auch die Kompetenz der Menschen zeigt. Seine Fotos zeigen zwar durchaus die Realität einer Generation, die sich gänzlich unvorbereitet in einer fremden Welt zurechtfinden musste, aber auch ihre – interkulturelle – Kompetenz, sich mit der neuen Umwelt, der Technik, dem schlechten Wetter oder politischen Verhältnissen auseinanderzusetzen.

Insgesamt 100 Gastarbeiter-Fotos von Mehmet Ünal wurden zum 50. Jahrestag der Unterzeichnung des Anwerbevertrags 2011 im Willy-Brandt-Haus gezeigt.

Dolores Smith

Verborgene Gemeinsamkeiten sichtbar machen

Ein interkulturelles Projekt der KBE

Seit September 2010 führt die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) das Forschungs- und Entwicklungsprojekt »Interkulturelle Kompetenzen in der Weiterbildung im Bereich der kulturellen Bildung« durch. Vertreterinnen und Vertretern aus bundesweit 15 Mitgliedseinrichtungen der KBE ermöglicht das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt, sich über einen Zeitraum von zweieinhalb Jahren mit den aktuellen Themen »interkulturelle Öffnung«, »inklusionsorientierte Angebots- und Einrichtungsentwicklung« und »interkulturelle Kompetenz« zu beschäftigen und entsprechend zu qualifizieren.

Mit dem Projekt verfolgt die KBE im Wesentlichen zwei Ziele. Zunächst soll es einen Beitrag dazu leisten, Menschen mit Zuwanderungsgeschichte stärker als bisher an den Weiterbildungsangeboten der KBE zu beteiligen und damit ihre Teilhabechancen am Lebenslangen Lernen zu erhöhen. Dabei soll auch eruiert werden, wie mehr Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Weiterbildnerinnen und Weiterbildner mit Migrationshintergrund für die Erwachsenenbildung gewonnen werden können. Darüber hinaus soll ein Konzept zum Erwerb interkultureller Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung entwickelt, erprobt und evaluiert werden, das sich schwerpunktmäßig auf den Bereich der kulturellen Bildung konzentriert, wo bisher kaum Ansätze vorliegen.

Qualifizierung und Erprobung

Die Projektbeteiligung soll vor allem fest angestellten, planerisch tätigen

und/oder pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit geben, sich zu qualifizieren und unterstützt durch Fortbildung, Beratung und gemeinsame Reflexionsphasen zur interkulturellen Weiterentwicklung ihrer jeweiligen Einrichtungen beizutragen. Die Fortbildung umfasst vier Module, in deren Verlauf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit erhalten, sich mit unterschiedlichsten Aspekten interkulturellen Kompetenzerwerbs in Verbindung mit kulturellen Bildungsangeboten auseinanderzusetzen. Parallel zur Mitarbeiter/-innenqualifizierung ermöglichen Projekte vor Ort in den Einrichtungen den Teilnehmenden, das erworbene Know-how in der Praxis zu erproben. Die Konzeption dieser lokalen Projekte muss nicht der klassischen Kursstruktur folgen. Vielmehr sind Experimente bezüglich neuer Formate, Angebots- und Kooperationsformen ausdrücklich erwünscht, was nicht zuletzt auch durch die Ansiedlung im Bereich der kulturellen Bildung bzw. das Arbeiten mit künstlerischen Medien und Methoden begünstigt werden soll. Die Praxisprojekte werden nicht lediglich als Anwendungs- und Bewährungsfall für das in den Fortbildungen Vermittelte betrachtet, sondern sollen zusätzliche und anders geartete Möglichkeiten bieten, interkulturelles Know-how zu erwerben. Die Erfahrungen und Erkenntnisse aus diesen lokalen Projekten werden im Laufe des Jahres mit den Durchführenden gemeinsam reflektiert, evaluiert und in Form einer Arbeitshilfe für die Praxis veröffentlicht.

Forschungs- und Vermittlungsgegenstand »interkulturelle Kompetenz«

»Interkulturelle Kompetenz«, heißt es in einer zum Projektstart im Herbst 2010 gerade veröffentlichten Studie¹, »...ist einer der bereits gewohnheitsmäßig verwendeten Leitbegriffe unserer Zeit«². An ihren Erwerb werden vielfach höchste Erwartungen geknüpft »... – als ließe sich das kompliziert gewordene Leben in extrem dynamischen Gesellschaften durch allseits verbreitete interkulturelle Kompetenz bändigen und befrieden«³. Folgt man den Ergebnissen des langjährigen Forschungsprogramms weiter, so gibt es trotz hoher Forschungsaktivität auf diesem Gebiet keine Ansätze zur Beschreibung oder Förderung interkultureller Kompetenz, die Allgemeingültigkeit beanspruchen könnten. Den Autoren zufolge sind die bis heute verfügbaren Modelle größtenteils beschreibbar als »geordnete Listen, in denen einige als wichtig erachtete Eigenschaften interkulturell kompetenter Personen zusammengestellt sind«⁴.

Solche Struktur- bzw. Komponentenmodelle umfassen – kognitiv-wissensbezogene, emotionale, motivationale, verhaltensbezogene – Teilmerkmale interkultureller Kompetenz wie z. B. kulturspezifisches Wissen, Flexibilität, Ambiguitätstoleranz, Empathie, Rollendifferenz, Kommunikationsfähigkeit, Metakommunikationsfähigkeit, usw. Von einer ausgearbeiteten Theorie interkultureller Kompetenz könne jedoch nicht die Rede sein, so die Autoren, »... zumal viele dieser

Listen eher nach intuitiven Plausibilitätsgeichtspunkten zusammengestellt werden, als dass sie theoretisch hinreichend durchdacht oder empirisch sorgfältig genug begründet wären«.⁵ Ein Fazit der Autoren: Alle bis heute verfügbaren Modelle interkultureller Kompetenz lassen noch immer viele Fragen offen.⁶ Auch von »soliden Verfahren für aussagekräftige Evaluation«⁷ sei man noch weit entfernt. Das alles, so die Studie, würde allerdings bislang von Teilen der Forschung immer noch nicht ausreichend reflektiert.

Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Bildung

Trifft dies schon auf seit Jahrzehnten mit interkultureller Kompetenz-(vermittlungs-)forschung befasste Disziplinen zu⁸ so kann es nicht überraschen, dass die Datenlage im Bereich der künstlerisch-kulturellen Bildung, wo das Thema interkulturelle Kompetenzen erst seit kurzer Zeit im Fokus steht, noch sehr viel unbefriedigender ist. Theoretische Konzepte für die interkulturelle Kompetenzvermittlung im Bereich oder mit Methoden der kulturellen bzw. ästhetischen Bildung gibt es bisher wenn überhaupt, dann erst in Ansätzen.

Für das vorliegende Projekt, in dessen Rahmen für Lehrende aus der Erwachsenenbildung Qualifizierungsbausteine zum Erwerb interkultureller Kompetenzen entwickelt werden sollten, stellte sich angesichts des durch Unübersichtlichkeit gekennzeichneten »State of the Art« die Frage nach einer Strategie für die Auswahl geeigneter Theorieansätze und Didaktiken. Die Tatsache, dass Vertreter unterschiedlichster Fachdisziplinen mit ihren differenten Fachsprachen und -kulturen, mit verschiedensten Anwenderinteressen und Zielvorgaben ausgehend von unterschiedlichen Auffassungen der zugrunde liegenden Begrifflichkeiten bisher zu keinem allgemein akzeptierten Konzept interkultureller Kompetenz gelangt waren, konnte dabei nicht überraschen. Wer eine Didaktik der interkulturellen Kompetenz

für Manager/-innen mit strategischen Handlungszielen entwirft, kommt mit hoher Wahrscheinlichkeit zu anderen konzeptionellen Schlüssen als derjenige, der dialogische Ziele vor Augen hat und einen interkulturellen Chor entwickeln oder interreligiöse Begegnungen initiieren möchte. Deshalb bei der Recherche nur innerhalb der für das eigene Fachgebiet relevanten Disziplinen zu verbleiben verbot sich jedoch⁹, weil in anderen Disziplinen bereits sehr viel länger zum Konzept interkultureller Kompetenz geforscht und mit entsprechenden Vermittlungskonzepten gearbeitet wird. Es wurden aber Kriterien für die Eingrenzung und Auswahl bestimmt.

Diese waren: 1. das zugrunde gelegte Kulturkonzept, welches nicht hinter einem wissenschaftstheoretisch erreichten Erkenntnisstand zurückbleiben sollte, 2. die mögliche Kompatibilität der Ansätze mit dem Bereich der kulturell-ästhetischen Erwachsenenbildung, 3. die lerntheoretische Fundierung des Ansatzes und 4. und damit verbunden der Kompetenzbegriff (Prozess-/Handlungskompetenz).

Interkulturelle Trainings

Auf dieser Grundlage wurde eine Fortbildungsreihe entwickelt. Diese folgte keiner einzelnen »Schule«, sondern ermöglichte Erfahrungen mit unterschiedlichen Ansätzen, die jeweils bezüglich ihres Potenzials eingeordnet und auch von den Teilnehmenden bewertet wurden. Kein Ansatz wurde von vornherein ausgeschlossen, wenn er geeignet schien, ein Vermittlungsziel besonders zu unterstützen. Ein Beispiel: Die Anlage des Gesamtprojekts folgt einem konstruktivistischen Kulturverständnis. Eine ganze Reihe von Trainingsmaterialien basieren jedoch auf einem primordialen Kulturbegriff, der als widerlegt gelten kann. Da sie aber besonders geeignet sind, die Handlungsfolgen unterschiedlicher Situationsdeutungen erlebbar zu machen, wäre es unklug, sie nicht zum Einsatz zu bringen. Wichtig war nur, dies nicht ohne die entsprechende

theoretische Einordnung und – im konkreten Fall – den Hinweis auf die damit verbundene Gefahr der Stereotypenbildung zu tun.

Wert gelegt wurde auch auf einen breiten »Methodenmix« aus unterschiedlichen Trainingstechniken¹⁰, Medieneinsatz (Lehrfilm, Dokumentarfilm, Fachliteratur), kollegialer Beratung, Diskussion, Vortrag usw.

Kunst und Prozessorientierung

Im Rahmen der Fortbildungen hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch die Möglichkeit, an Kurzworkshops in den Bereichen Film, Theater, Marketing und Bildkompetenz teilzunehmen und deren interkulturelles Potenzial für die anstehenden Praxisprojekte (s. o.) auszuloten. Als Dozenten eingeladen waren Künstler und Medienschaffende, die bereits in interkulturellen Kontexten gearbeitet und sich auch theoretisch mit Fragen der Interkulturalität auseinanderge setzt hatten.

Besonders diese Fortbildungsmodule wurden dazu genutzt, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf eine prozessorientierte Denk- und Arbeitsweise einzustimmen, die kennzeichnend für den Kunstbereich ist, innerhalb der Strukturen des Bildungsplanungsalltags jedoch wenig Raum findet. Wo heute schon mit Datum, Uhrzeit und Mindestteilnehmendenzahl feststehen muss, welche Mitarbeitenden im nächsten Jahr in welchen Räumlichkeiten welche Veranstaltungen durchführen werden, sind prozessorientierte Arbeitsweisen und auf die Teilnehmenden einzustellende nicht vorhersehbare Projektverläufe eine große Herausforderung. Das Forschungs- und Entwicklungsvorprojekt sollte dafür ein Experimentierfeld bieten.

Interkulturelles Interaktionsparadox

»In ihren kulturrallgemeinen Aspekten, schreibt Arne Weidemann, »umfasst interkulturelle Kompetenz insbeson-

dere die Fähigkeit zum Umgang mit Unbekanntem, über das sich per definitionem im Vorfeld kein kontextspezifisches Wissen aneignen lässt, sondern das nur durch entdeckendes bzw. forschendes Lernen [...] in situ erschlossen werden kann und muss«.¹¹ Interkulturelle Trainings versprechen jedoch überwiegend nicht die Vorbereitung auf den Umgang mit Unbekanntem, sondern auf den Umgang mit fremden Kulturen. Dabei kann es passieren, dass sie das, worauf sie vorbereiten wollen, erst erzeugen, indem sie Fremdheitserwartungen wecken – auch da wo solche möglicherweise fehl am Platze sind.

Paul Mecheril spricht in Anlehnung an Annelie Knapp-Potthoff vom »interkulturellen Interaktionsparadox«. Knapp-Potthoffs Beobachtung, dass Interaktionspartner in Interaktionen mit »Angehörigen anderer Kulturen« tendenziell anders kommunizieren als mit »Angehörigen der eigenen Kultur«, zeigt Mecheril zufolge:

»Die sogenannte interkulturelle Überschneidungssituation [...] ist kein Phänomen, das sozusagen an sich schon da ist, sondern wir müssen diese als Situation verstehen, die von den Interaktionsteilnehmerinnen aktiv als interkulturelle erzeugt wird«.¹²

Diesen Konstruktcharakter galt und gilt es auch im hier geschilderten KBE-Projekt zu beachten, in dessen Rahmen »Menschen mit Migrationshintergrund« als potenzielle Klientel und Mitarbeitende angesprochen werden sollen. Dem »Anwachsen« dieser Bevölkerungsgruppe konnte man förmlich zuschauen, nachdem der Mikrozensus 2005 erstmals auch Deutsche, die seit 1950 zugewandert waren, und Deutsche mit mindestens einem seit 1960 zugewanderten oder ausländischen Elternteil der Kategorie »mit Migrationshintergrund« zurechnete.¹³ Ungeachtet ihrer deutschen Bildungskarrieren und Staatsangehörigkeit, und ungeachtet ihrer Selbstbeschreibungen rückten mit dieser statistischen Einordnung als »Menschen mit Migrationshintergrund« plötzlich acht Millionen Bundesbürger auf einer »Fremdheitsskala« wieder deutlich in

Richtung Ausland. Von einer Betroffenen auf den Punkt gebracht hieß es: »Gestern war ich noch Deutsche – heute habe ich einen Migrationshintergrund ...«

Obwohl diese statistische Konstruktion vor allem Handlungsbedarfe – nicht zuletzt im Hinblick auf Benachteiligungen der Betroffenen – ermitteln helfen sollte, trägt sie auch dazu bei, Fremdheitserwartungen zu wecken und Fremdheit zu erzeugen. Stefanie Rathje zufolge kann Interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit betrachtet werden, »...die in interkultureller Interaktion zunächst fehlende Normalität zu stiften [...]. Nach dieser Vorstellung führt interkulturelle Kompetenz dazu, dass aus unbekannten Differenzen bekannte werden.«¹⁴ Ein anderer Weg, Normalität zu stiften wäre der, aus unbekannten Gemeinsamkeiten bekannte zu machen. Würde sich dabei zeigen, dass die Zunahme eindimensionaler Weltbilder Herrn Özmal und Frau Jelzow ebensolche Sorgen wie Frau Bauer und Herrn Huber bereitet, hätten die vier ein gemeinsames Projekt und die Erwachsenenbildung möglicherweise bald ein neues interkulturelles Bildungsangebot.

ANMERKUNGEN

- 1 Weidemann, Straub, Nothnagel 2010.
- 2 Straub, Nothnagel, Weidemann 2010, S. 24.
- 3 Ebenda.
- 4 Ebenda S. 18.
- 5 Ebenda.
- 6 Ebenda S. 22.
- 7 Ebenda S. 26.
- 8 Der Forschungsgegenstand »Interkulturelle Kompetenzen« beschäftigt eine Vielzahl unterschiedlicher Wissenschaftszweige. Neben Anthropologie, Soziologie, Psychologie, Pädagogik, und Kulturwissenschaften sind es vor allem die Wirtschaftswissenschaften, die Linguistik sowie die Auslandsgermanistik im Bereich »Deutsch als Fremdsprache«, die an der Erforschung des Konzepts beteiligt sind. Sie alle arbeiten mit unterschiedlichsten Kultur- und Kompetenzbegriffen, über die schon innerdisziplinär häufig kein Konsens besteht.
- 9 Es existieren auch Trainingskonzeptionen, die sich ausdrücklich auf einzelne Zielgruppen wie Pädagogen, Sozialarbeiter, Migranten, Studierende, Manager in Wirtschaftsunternehmen, Mitarbeiter der öffentlichen Dienste usw. beziehen.
- 10 Rollenspieltechniken auf Grundlage fiktiver konstruktiver Kulturszenarien, critical incident-Beschreibungen, Planspiele, Laboratory Learning, Videoanalyse.
- 11 Weidemann 2010, S. 489.
- 12 Mecheril 2002, S. 23.
- 13 Quelle: Mikrozensus 2005.
- 14 Rathje 2006, S. 17.

LITERATUR

Mecheril, P. (2002): »Kompetenzlosigkeitskompetenz«. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 15–34.

Rathje, S. (2006): Interkulturelle Kompetenz — Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11, 3, 2006, S. 17.

Straub, J.; Nothnagel, S.; Weidemann, A. (2010): Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: Weidemann, A.; Straub, J.; Nothnagel, S. (Hg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch, Bielefeld. S. 15–27.

Weidemann, A. (2010): Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte. In: Weidemann, Straub, Nothnagel 2010, a.a.O., S. 489–522.

Weidemann, A.; Straub, J.; Nothnagel, S. (2010) (Hg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Bielefeld.

Dolores Smith ist Projektreferentin bei der KBE.

Stephan Leimgruber

Interkulturelle Katechese

Vom Umgang mit anderen Kulturen in der religiösen Bildung

Während Katechese auf Einführung, Vertiefung und Vergewisserung des christlichen Glaubens zielt, meint »interkulturelle Katechese« den Dienst am Leben und Glauben heterogener Gruppen, oft zusammengesetzt aus den Ortspfarreien und den Ausländermissionen bzw. muttersprachlichen Pfarreien. In der interkulturellen Katechese kommen verschiedene Kulturen und Nationen ins Spiel, die unter den Teilnehmenden zu einer Bereicherung werden können.

Katechetische Lerngruppen werden zunehmend international, heterogen und multikulturell. Ähnlich wie sich unsere Schulen immer mehr zu bunten Schulen entwickeln, nehmen die katechetischen Kurse für Erwachsene und Kinder, die aus Familien mit Migrationshintergrund stammen, zu. In den Pfarreien und pastoralen Großräumen werden immer mehr verschiedene Sprachen gesprochen. Zwar gibt es gerade in den deutschsprachigen Ländern nicht wenige »Ausländermissionen«, aber in der zweiten und dritten Generation kommt es vor, dass Kinder die Sakramentenkatechese nicht in der Mission besuchen, sondern in der Pfarrei zusammen mit den einheimischen Kindern. Die Kirche, in der es keine Fremden geben soll, ist seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil internationaler und pluriformer geworden.

Es gibt beispielsweise Katholikinnen und Katholiken, die aus Italien, Spanien und Portugal zugereist sind, deren Kinder mit unseren Kindern die Schule besuchen und die nun gerne auch gemeinsam Erstkommunion feiern. Die Ehevorbereitung wird zwar intensiv von den Ausländermissionen durchgeführt, aber bei konfessionsverschiedenen Brautpaaren und in besonderen Ehevorbereitungskursen gibt es heterogene katechetische Gruppen. Dies sollte nicht als »Bremse« verstanden

werden, sondern als Chance, andere Kulturen und religiöse Gewohnheiten kennenzulernen und den Horizont zu weiten. Gefordert ist eine Sensibilität für Menschen und fremde Kulturen, für andere und Fremde. Die Bereitschaft wird wichtig, sich mit Angehörigen anderer Glaubensformen und kulturellen Gewohnheiten auf den Weg zu machen. Plötzlich lässt sich die Kirche als eine den ganzen Erdkreis umspannende Gemeinschaft erfahren: also im ursprünglichen Sinn des Wortes als »Katholische Kirche«.

Schwierigkeiten und Chancen

Eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit interkultureller Katechese besteht darin, dass sich die Gruppenmitglieder aus Familien mit Migrationshintergrund nicht integriert und angenommen fühlen, sondern ausgesperrt und ohne Mitbestimmungsrecht. Dabei mag die Sprache eine Rolle spielen. Ein weiteres Problem liegt darin, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus fremden Ländern sich wie »Wanderer zwischen zwei Welten« fühlen. In beiden Kulturen sind sie nicht zuhause und werden hin- und hergerissen. Weitere konkrete Schwierigkeiten ergeben sich bei unterschiedlichem Umgang mit der Zeit und mit Räumen. Die Kommunikationskulturen sind oft different und lassen Missverständnisse aufkommen, vielleicht auch Fragen der Autorität und Macht. Die Aufgabe der Katechetinnen und Katecheten besteht nun darin, allen die Erfahrung zu vermitteln, dass sie in der Katechesegruppe willkommen sind, dass ihre Herkunftskultur wertgeschätzt wird und dass gemeinsame Aktivitäten und Begegnungen die Gruppe zusammenführen können. Da gilt es in der Leitung, die Differen-

zen zu benennen und ein verlässliches Miteinander anzubahnen.

Interkulturelle Katechese kann das Leben der Gruppe interessant machen und bereichern. Es entstehen Bekanntschaften zwischen Einheimischen und Angehörigen der Minderheit, die nicht selten zu Freundschaften und gar Ehen führen und gegenseitige Berichte über die Herkunftsländer ermöglichen. In katechetischen Prozessen kann es förderlich wirken, wenn man beginnt, von jenen Orten zu erzählen, an denen man aufgewachsen ist und die einem lieb und teuer sind. Das gegenseitige Kennenlernen von je anders gefeierten christlichen Festen kann Verständnis wecken für religiöse Feiern anderer Religionen und für die Vielfalt der Glaubensformen überhaupt.

Beispiele interkultureller Katechese

Im Jahr 2010 sind folgende Erfahrungen interkultureller Katechesen unter Beteiligung ortskirchlicher und muttersprachlicher Gruppen gemacht worden.¹

Ein deutsch-spanischer *Firmkurs* in Frankfurt wollte Jugendlichen Heimat geben, mit ihnen Probleme aufarbeiten und ihren Blick weiten, sowohl auf der Seite der Spanier wie auch auf der Seite der Deutschen. Der Kurs zielte auf die Wertschätzung anderer Kulturen und anderskulturell geprägter religiöser Praxen. Er fand seinen Höhepunkt in einem deutsch-spanischen Firmgottesdienst. Unabdingbare Voraussetzung war es, dass die Animatoren (Firmhelfer) beider Sprachen mächtig waren.

Im zweiten Beispiel ging es um interkulturelle Erwachsenenkatechese auf dem Weg zur *Taufe* mit einheimischen und zugewanderten Taufbewerber/-innen. Hier zeigte sich u.a. das Problem

notwendiger Übersetzungen als Be währungspunkt für die gegenseitige Verständigung der Teilnehmenden. Im dritten Beispiel handelte es sich um einen *Erstkommunionskurs* mit zwanzig einheimischen Kindern und zwanzig Spätaussiedlerkindern aus Kasachstan. Didaktisch wurde der Akzent auf das Begegnungslernen und die gegenseitige Gastfreundschaft gelegt. Das vierte Beispiel berichtet über interkulturelle *Taufgespräche* in Elterngruppen unter Beteiligung von Taufeltern verschiedenkultureller Herkunft (u.a. mit Erwachsenen, die selbst in Polen, Kroatien, Italien oder in Deutschland sozialisiert wurden). Vorgängig wurden Taufkatecheten für diesen internationalen Taufelternkurs ausgebildet. Der gesamte Kurs stand unter den didaktischen Stichworten »Entschleunigung, Konzentration und Elementarisierung«.

Es folgte ein interessanter Bericht über

deutsch-vietnamesische Katechesen/-innen, die im Zeichen von Integration und Partizipation standen, und schließlich wurde das Projekt »TerSol« (Therapeutisch-solidarisches Handeln) von marginalisierten Personen mit diversen Migrationshintergründen (u.a. aus Brasilien) vorgestellt, das in Kooperation von therapeutischen Fachstellen und muttersprachlichen Gemeinden realisiert wurde. Die wachsende Globalisierung und Multikulturalität lässt interkulturelle katechetische Kurse entstehen und erweist sich vielerorts als sinnvoll und kräftesparend. Allerdings bieten katechetische Gruppen mit Teilnehmenden aus diversen Kulturen und Ländern oft große Herausforderungen für die Leitenden. Trotz gelegentlich mühevoll Miteinander kann interkulturelle Katechese einen geistlichen Zugewinn erbringen und die Katholische Kirche erneuern.

ANMERKUNG

1 Vgl. Scheidler, Hofrichter, Kiefer 2010, S. 74–133.

LITERATUR

Federschmidt, K. u.a. (Hg.) (2002): Handbuch Interkultureller Seelsorge. Neukirchen Vluyn.

Hofrichter, C.: Interkulturelle Katechese. In: Katechetische Blätter 135 (2010), S. 148–151.

Leimgruber, S. (2011): Was ist interkulturelle Katechese? In: Schweizer Kirchenzeitung 174, S. 119–120.

Scheidler, M.; Hofrichter, C.; Kiefer, T. (Hg.) (2010): Interkulturelle Katechese. Herausforderungen und Anregungen für die Praxis. München.

Scheidler, M. (2011): Kultursensible Katechese. In: Kaupp, A.; Leimgruber, S.; Scheidler, M. (Hg.): Handbuch der Katechese. Für Studium und Praxis, Freiburg, S. 192–210.

Dr. Stephan Leimgruber ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Ludwig Maximilians-Universität München.

Elisabeth Vanderheiden

»Allparteiliche Dritte«

Qualifizierung Interkultureller Mediatoren/-innen

Die Katholische Erwachsenenbildung und LAG der Caritasverbände Rheinland-Pfalz haben in einem einjährigen Ausbildungsgang 22 Personen zu interkulturellen Mediatoren und Mediatrinnen ausgebildet. Die umfangreiche Ausbildung umfasste mehr als 200 Zeitstunden und erfolgte auf der Basis der Standards des Bundesverbandes Mediation.

Mediation ist ein Verfahren zur Lösung von Konflikten durch »allparteiliche Dritte«, das in vielen Kulturen eine lange Tradition hat, aber zunehmend als standardisiertes Verfahren auch in Deutschland an Bedeutung gewinnt. Da in einer globalisierten Welt und einer multi-kulturellen Gesellschaft Konflikte und deren Lösung einer interkulturellen Perspektive bedürfen, ist

der Erwerb einer solchen Kompetenz insbesondere für diejenigen Fachkräfte hilfreich, die in ihrer alltäglichen Arbeit immer wieder mit komplexen Konflikten bzw. Krisensituationen befasst sind. Theorie, Praxis und Methoden der Mediation, der Kommunikation und der interkulturellen Konfliktbearbeitung standen im Mittelpunkt dieser Weiterbildung. Diese berufsbegleitende Weiterbildung vermittelte theoretische Grundlagen und Fähigkeiten der Konfliktdiagnose sowie das Einüben und Beherrschen unterschiedlicher Methoden und Techniken in der Konfliktvermittlung. Dabei fanden unterschiedlichste Lebensbereiche Berücksichtigung: Familie, Schule, Wirtschaft und Organisationen sind einige klassische Anwendungsfelder der Mediati-

on, die in der Ausbildung in konkreter Fallarbeit, durch Rollenspiele, Referate oder Projektarbeiten beleuchtet wurden – vor allem im Kontext interkultureller Problemstellungen.

Die 22 Absolvent/-innen des Ausbildungsganges erhielten 2011 ihre Abschlusszertifikate. Sie werden zukünftig in unterschiedlichsten Arbeitsfeldern ihre Kompetenzen als Mediator/-innen einbringen: in den Migrationsdiensten, der Beratungsarbeit, der Erwachsenen- und Jugendbildung, der Seelsorge, der Qualifizierung von Erzieher/-innen oder auch als freiberufliche Mediator/-innen.

Die gemeinsame Qualifizierungsinitiative wurde getragen von der Katholischen Erwachsenenbildung (KEB) Rheinland-Pfalz, den rheinland-pfälzi-

schen Caritasverbänden und der rheinland-pfälzischen Landesregierung, die die Maßnahme finanziell gefördert hat. Im Rahmen dieses Projektes (Herbst 2009 bis Februar 2011) war neben der Mediationsausbildung ein weiterer Ausbildungsgang umgesetzt worden, der Fachkräfte zu Expertinnen und Experten für die Prozesse der interkulturellen Öffnung ihrer Einrichtungen ausbildete. Ergänzend fanden eintägige Seminare zu aktuellen Themen statt, die zusätzliches Rüstzeug in speziellen Feldern zur Verfügung stellten, beispielsweise zu den Themen Sozialraumanalyse oder Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz oder interkulturelle Öffnung.

Perspektiven

Auch über die Mediationsausbildung hinaus verfolgt die KEB das Thema Interkulturelles engagiert weiter, so wurden folgende Veranstaltungen geplant bzw. umgesetzt:

Die Gründung eines landesweiten Arbeitskreises »Interkulturelle Mediation in Rheinland-Pfalz« wurde realisiert, der zwar von Absolvent/-innen des ersten Ausbildungsganges gegründet wurde, aber grundsätzlich offen ist für andere Interessierte und Engagierte.

In diesem Zusammenhang wurde auch eine Homepage realisiert, die die Idee

(interkultureller) Mediation bekannt machen will und auch bei der Suche geeigneter Mediator/-innen unterstützen soll: www.mediatio.net.

Die Absolvent/-innen der Ausbildung haben zwei Regionalgruppen gegründet (Region Rheinland-Pfalz Nord und Süd), in denen halbjährlich Intervision und kollegiale Beratung umgesetzt werden soll.

Jährliche Fortbildungen zu aktuellen Fragestellungen interkultureller Mediation sind in Planung. In 2011 fand eine zweitägige Fortbildung statt: »Nachhaltige Erfolge in der Mediation sichern«. Für 2012 ist ein zweitägiges Seminar »Neue Methoden der interkulturellen Mediation« angedacht.

Ein Training »Lernfeld geschlechtergerechte Konfliktlösung« ist für 2012 in Kooperation mit dem Heinrich-Pesch-Haus und der KEB geplant.

Eine Veranstaltungsreihe »Gesundheit und Mediation« für Führungskräfte in Krankenhäusern wurde entwickelt.

Eine weitere Ausbildung »Mediation Interkulturell« für pädagogische Fachkräfte startet 2012–2013 in Kooperation mit dem Sozialpädagogischen Fortbildungszentrum des Landes Rheinland-Pfalz und der Arbeitsgemeinschaft der Caritasverbände.

Einige Absolvent/-innen der oben beschriebenen Ausbildung »Mediation Interkulturell« haben als Projektar-

beit ein gemeinsames Filmprojekt in Kooperation mit medien+bildung in Ludwigshafen erstellt mit dem Titel »Interkulturelle Mediation – ein Weg zur Konfliktlösung«, das nach der Freigabe (voraussichtlich Mitte Mai) auf der Webseite <http://medienundbildung.com/erwachsenenbildung/dokumentation/mediation> und eventuell auf der Webseite der Stadt Ludwigshafen zu sehen ist. Der Film soll zukünftig für Bildungszwecke in Schulen etc. zur Verfügung gestellt werden.

Eine »Toolbox! Interkulturelle Öffnungsprozesse gestalten« ist in Vorbereitung und will einen Beitrag zur tatsächlichen interkulturellen Öffnung in unterschiedlichsten zentralen Lebensräumen und Organisationstypen leisten: vom Bildungssektor über Wirtschaft und Verwaltung bis hinein in Gesundheitswesen oder Polizei. Zu allen Bereichen werden fachlich fundierte Grundlagentexte, konkrete Best-Practice-Beispiele und anwendungs- und handlungsorientierte methodische Anregungen (tools) für die Initiierung und Umsetzung von Interkulturellen Öffnungsprozessen angeboten. Geplant ist die Veröffentlichung für Ende 2012.

Elisabeth Vanderheiden ist Geschäftsführerin der Katholischen Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz.

Hans Prömper

Ein Bild vom eigenen Leben

Migrantenbiografien als Medium interkulturellen Lernens

Das kooperativ und vernetzt angelegte Bildungs- und Entwicklungsprojekt »Migrantenbiografien als Medium interkulturellen Lernens« (2009–2010) verknüpft in aufeinander folgenden Phasen Biografiearbeit (Lebensgeschichte, Erinnerungsarbeit, Weg nach innen) mit künstlerischen Produktionen (kreative Ausdrucksge-

staltung, Weg nach außen) sowie mit politischem, interkulturellem, intergenerationallem und organisationsbezogenem Lernen (öffentliche Sichtbarmachung, kollektives Gedächtnis, Transfer). Dabei werden bildungsferne Milieus für »Erwachsenenbildung« angesprochen und gesellschaftlich häufig getrennt agierende Sphären in

Beziehung gesetzt.

In der multikulturellen Stadt Frankfurt hat jeder dritte Katholik einen Migrationshintergrund, was sich in etwa 25 Sprachgemeinden ausdrückt. Das Projekt Migrantenbiografien der KEB Frankfurt ist eingebettet in zahlreiche Kooperationen, Projekte und Kontakte mit Gemeinden, Trägern sozialer Ar-



Das Leben im Bild: eine biografische Collage

beit wie dem Caritasverband, aber auch kommunalen Einrichtungen oder Stiftungen.

Viele, vor allem ältere Migrant/-innen werden von formellen Bildungsangeboten der Bildungsträger nicht erreicht. Deshalb wurden sie in diesem Projekt vor allem im Rahmen bestehender Gruppen und Migrationsgemeinden angesprochen und zu »Biografiearbeit« eingeladen. Dabei waren vertraute Einzelpersonen wichtige Anker zur Mitwirkung. Weitere Attraktoren waren die pauschale Zusage finanzieller Mittel für die jeweiligen Gruppenprojekte sowie das Ziel der Ausstellung der Kunstproduktionen im Haus am Dom. Zwölf Einrichtungen beteiligen sich. Herzstück der Projektarbeit war eine Steuerungsgruppe, in der alle Aktivitäten koordiniert und rückgekoppelt werden. Diese ergänzten monatliche Koordinierungstreffen, an welchen sich vor allem auch die ehrenamtlichen Vertreter der mitwirkenden Gemeinschaften beteiligten.

In den Gruppen erfolgte zunächst eine Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie. Es gab Gruppen mit wöchentlichen Treffen, aber auch Kompaktworkshops am Wochenende. In der Regel waren jeweils zwischen sieben und 15 Personen beteiligt. In einer zweiten Phase erfolgte die Umsetzung der biografischen Erfahrungen und generativen Themen in künstlerische Produkte. Die Gruppen, Workshops und Produktionen wurden von Biografiearbeiterinnen, Kunstpädagoginnen oder Gemeindereferentinnen begleitet und bei Bedarf durch Expertinnen aus den

Bereichen Film, Schreiben, Theaterpädagogik unterstützt. Es entstanden überraschend vielfältige Objekte und Produktionen: Gemälde/Bilder oder Foto-Text-Collagen zu Schlüsselthemen, Kurzgeschichten und Gedichte, Tonarbeiten, Koffer-Installationen mit Erinnerungsstücken, Kurzfilme, Theatersequenzen.

Die meisten Gruppen betraten hier künstlerisches Neuland; sie taten Dinge, die sie noch nicht gemacht hatten; sie entwickelten eigene kreative Ideen in der Auseinandersetzung mit ihrer Lebensgeschichte.

Ergänzende Angebote

Darüber hinaus wurde – manchmal mit einem namentlichen Anschreiben – zu besonderen Terminen »im Rahmen des Projekts« eingeladen. Dazu zählte das Historische Museum Frankfurt mit seiner Dauerausstellung »Von Fremden zu Frankfurtern«, die Anne-Frank-Begegnungsstätte mit einer Sonderausstellung »Unsichtbare Welten« (zu Illegalen in Deutschland), eine Tagesfahrt ins Grenzmuseum »Point Alpha« in Rasdorf/Rhön an der ehemaligen DDR-Grenze mit Zeitzeugengesprächen, Angebote zum Besuch des Städel-Museums mit einer Installation zu einem Flüchtlingsdrama oder die Möglichkeit der Teilnahme an einer zweitägigen Bildungsfahrt in die europäische Kulturhauptstadt Essen. Diese Besuche weckten weitere Erfahrungen und generierten Ideen und Zusammenhänge, auch zu Möglichkeiten der künstlerischen Umsetzung.

Die öffentliche Präsentation erfolgte vom 2.–22.11.2009 im Haus am Dom als Ausstellung »SpurenSuche« mit begleitendem Bildungsprogramm. Besonders beliebt waren die gut besuchten sonntäglichen Führungen mit Länderberichten, wobei Sprachgruppen gemischt wurden: Spanisch- und Portugiesischsprachige, Kroaten und Koreanerinnen, Italiener und Marokkanerinnen. Das Angebot »Erzählte Geschichten von und mit Frauen« im »Sakristeum« (Ausstellungsraum des Dommuseums im Untergeschoss) wurde von den Beteiligten als besondere Form der Wertschätzung erfahren.

Zukunftswerkstatt und Transfer

In einer Zukunftswerkstatt wurden Ideen für Transfermaßnahmen entwickelt, die vor allem auf den Übergang von der individuellen biografischen Erfahrung zum kollektiven Gedächtnis zur Migrationsgeschichte zielten. Umgesetzt wurden 2010 ein Workshop im und mit dem Historischen Museum zum Thema Migration, das Bildungsprojekt »Migrationsgeschichte entlang der Straßenbahnlinie 11« im Rahmen der Interkulturellen Wochen 2010, die Bewerbung als »StadtteilHistoriker« der Polytechnischen Gesellschaft, aber auch die Integration von Biografiearbeit in das Projekt »Aufsuchende Wegbegleiter« für ältere Italiener. Einbezogen waren Migrantengenerationen mit unterschiedlichen »Migrationsidentitäten« und sozialen Lagen: Einwanderer der »Gastarbeiter«-Generation der 60- bis 80er Jahre (heute meistens im Ruhestand, den sie in Deutschland bzw. pendelnd verbringen) und jüngere Migrantinnen, welche sich eher als »Europäerinnen« mit einer hybriden Identität (deutsch-spanisch, deutsch-französisch ...) fühlen. Dabei wurden vor allem in der ersten Gruppe »Bildungsgewohnte« erreicht. Vor allem die kreativ-künstlerischen Formen trugen dazu bei, dass sie sich jenseits von Sprachlichkeit und Schriftlichkeit einbringen konnten, dass sie die Projektarbeit für Kompetenz- und

Identitätsgewinne nutzen konnten, dass emotionales, signifikantes Lernen ermöglicht wurde. Die öffentliche Präsentation im Rahmen der Ausstellung ermöglichte auch intergenerationale Gespräche innerhalb der Migrantengemeinschaften.

Einige der teilnehmenden Personen kamen im Verlauf der Gruppenarbeiten an ihre persönlichen Grenzen bzw. mussten bis dahin erfahrene Begrenzungen überschreiten. Dies bezieht sich auf psychische Belastungen durch Erinnerungen, auf Möglichkeiten des sprachlichen Ausdrucks und des emotional differenzierenden Erlebens, Zuhörens und Mitleidens (Empathie), aber auch auf den persönlich möglichen künstlerischen Ausdruck. Hier konnten jeweils vorhandene Begrenzungen der Bildsamkeit überschritten werden. Dies führte im Endeffekt zu einer hohen Identifikation mit dem Erreichten, dem gemeinsamen Produkt; aber auch zu einer hohen Dankbarkeit, welche den Gesamtprozess als sehr anerkennend und wertschätzend erfahren ließ.

In der Reflexion auf das Gelingen des Projekts kommt mir der Gedanke, dass die geforderte gemeinsame Auseinandersetzung und Produktion in Gruppen

vielleicht eine dieser Zielgruppe adäquatere Form des Lernens darstellt als die üblichen individualistischen Lernarrangements, da sie »kollektiven«, gemeinschaftsbezogenen Bedürfnissen entgegenkommt. Die gemeinsame Aufgabe relativiert und mindert jedenfalls das subjektiv erlebte Risiko des Scheiterns, welches vielfach als negative Erfahrung und damit als Lernhindernis mit »Lernen« verbunden ist.

Grenzüber- schreitungen als Erfolgskriterium

Das Projekt charakterisiert vielfach signifikante Grenzüberschreitungen. Das in der Frankfurter Kultur- und Museumsmeile positionierte Haus am Dom als Ort »akademisch« geprägter Debatten und der »Hochkultur« sollte Raum geben für die öffentliche Sichtbarmachung der Lebensleistung und der kulturellen Produktionen von Migranten, welche sich aufgrund ihrer Milieuzugehörigkeiten an einem solchen Ort eher »deplaziert« fühlen. Es wirkten Institutionen zusammen, welche meistens getrennte Sphären darstellen: Migrationsberatung/Soziale Ar-

beit, Erwachsenenbildung, Religions-/Glaubengemeinschaft, Museums- und Kultureinrichtung, kommunale Verwaltung. Es ergaben sich Überschreitungen pädagogischer »Fachbereichsgrenzen« wie Biografiearbeit, Kulturproduktion, Zeitgeschichte, Ehrenamtsqualifizierung.

Im Blick auf die durch solche Grenzüberschreitungen ermöglichte soziale Inklusion: Zu den schönsten Erfahrungen zählen für mich solche Sätze von teilnehmenden Migranten, welche die Überschreitung sozialer Raumgrenzen und persönlicher Begrenzungen verdeutlichen: »Eigentlich gehöre ich da nicht hin. Es ist schön, dass ›die da oben‹ sich um uns kümmern.« »Es ist toll, was dieses Projekt bei mir bewirkt hat; ich tue Dinge, die ich mir vorher nie zugetraut hätte.«

Projekträger: Katholische Erwachsenenbildung Frankfurt, Domplatz 3, 60311 Frankfurt, info@keb-frankfurt.de. Projektpartner: Caritas Frankfurt/Fachdienste für Migration, Stadt Frankfurt/Amt für multikulturelle Angelegenheiten, Historisches Museum Frankfurt, Katholische Sprachgemeinden und weitere Einrichtungen. Dokumentation/Downloads: www.keb-frankfurt.de, dort unter dem Menüpunkt »Projekte« das Projekt »Migrantenbiografien«.

Dr. Hans Prömer ist Leiter der Katholischen Erwachsenenbildung – Bildungswerk Frankfurt.

Heide Mertens

Grenzen überschreiten, gemeinsam lernen

Die Katholische Frauengemeinschaft Deutschlands (kfd) bildet Kulturmittlerinnen aus

Die kfd hat sich in ihren Beschlüssen verpflichtet, Christinnen aus aller Welt in ihre Gemeinschaft einzuladen und den interreligiösen Dialog mit Frauen anderer Religionen und das interkulturelle Lernen zu fördern. Um dies in die Praxis umzusetzen, wurden in der kfd 2008 bis 2010 erstmals 28 Frauen

mit und ohne Migrationshintergrund zu Kulturmittlerinnen ausgebildet. Denn obwohl in vielen katholischen Kirchengemeinden mittlerweile Migrantinnen zu den Gemeindemitgliedern zählen, finden sie noch lange nicht Anschluss an die örtlichen kfd-Gruppen. Und auch der Dialog

mit den Frauen der nichtchristlichen Gemeinden, z.B. den muslimischen Gemeinden, steht erst am Anfang. Die Fortbildung zur Kulturmittlerin führte der Bundesverband der kfd in Kooperation mit dem Fachdienst Migration und Integration des Caritasverbandes der Stadt Köln durch. Sie orientierte

sich an dem Konzept des transkulturellen und interreligiösen Lernhauses der Frauen, einem vom BMFSFJ geförderten bundesweiten Modellprojekt (siehe Genenger-Stricker 2009).

Da die Teilnehmerinnen aus ganz Deutschland kamen, fand die Fortbildung in drei Wochenendmodulen in Mainz statt. Sie basierte auf der Methode des selbstbestimmten und selbstorganisierten Lernens. Die Teilnehmerinnen stammten aus Deutschland, Bolivien, Polen, der ehemaligen Sowjetunion, Kosovo, dem Libanon, Portugal und Marokko. Zu zweit oder auch alleine initiierten sie als Teil der Fortbildung in ihren Heimatgemeinden insgesamt 18 unterschiedliche Teilprojekte. Die Durchführung eines eigenen interkulturellen Teilprojektes war Teil der Fortbildung. Zur Abschlusspräsentation wurden diese Teilprojekte in einer Ausstellung vorgestellt. Die Teilnehmerinnen erhielten Abschlusszertifikate als Kulturmittlerinnen.

Das Konzept der Fortbildung basiert auf drei Prinzipien: Lernen als Gruppenprozess, radikaler Respekt vor dem/der anderen und ein Kulturverständnis, das Kultur als lebendiges Konstrukt begreift.

Lernen als Gruppenprozess

Die Lerngruppe selbst repräsentierte Frauen mit verschiedenen Lebensgeschichten und kulturellen Prägungen. Dazu war es nötig, möglichst eine gleich große Zahl von Teilnehmerinnen mit und ohne Migrationshintergrund zu finden. Der Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und Herkunft kam so eine große Bedeutung innerhalb der Fortbildung zu. Denn Teil interkultureller Kompetenz ist das Wissen um die eigenen Werte und die eigene Geschichte. Die Gruppe wurde so zum Lernort für einen Dialog auf Augenhöhe.

Radikaler Respekt

Im Austausch miteinander machten die Teilnehmerinnen die Erfahrung,

dass ihre je eigenen Lebens- und Bildungswege unabhängig von ihrer Herkunft sehr vielfältig waren. Jede brachte je eigene Ressourcen und Kompetenzen mit. Diese Erfahrung half dabei, gerade bei den deutschen Frauen Haltungen zu überwinden, die Frauen mit Migrationshintergrund als Hilfsbedürftige sehen. Es ging darum die Vielfalt der unterschiedlichen Kompetenzen und Erfahrungen wahrzunehmen. Die Zusammenarbeit mit Menschen anderer Kulturen wurde als möglich und gewinnbringend erfahren. Der Dialog auf Augenhöhe konnte in dem geschützten Raum der Gruppe eingeübt werden.

Kultur als lebendiges Konstrukt

Zum interkulturellen Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft gehört, die verschiedenen Facetten und Schichten der kulturellen Identität eines Menschen freizulegen und ihn in seiner jeweiligen Lebenswirklichkeit und Biografie zu verstehen. Individuen bilden ihre Identität niemals in einer einzigen statischen Kultur, sondern jeder und jede Einzelne ist durch unterschiedliche Kulturen geprägt. Kulturen befinden sich heute in einem steten Wandel. Es werden neue Elemente aufgenommen, Traditionen verändert und angepasst. In der globalen Welt überlappen und vermischen sich Kulturen mit einer ungeheuren Geschwindigkeit. In gemeinsamen Lernprozessen in der Gruppe, im Dialog auf Augenhöhe werden stereotype kulturelle Zuschreibungen leicht überwunden.

Methoden

Im Zentrum der Fortbildung standen die Erfahrungen, Ressourcen und die Kompetenzen der Teilnehmerinnen. Es kamen unterschiedliche Methoden zur Anwendung, wie z.B. ein Erzählcafé, Worldcafé, Übungen zu Vorurteilen und Kommunikation. Regelmäßig wurden geeignete Methoden für die Gruppenarbeit gemeinsam erprobt, so dass im Prozess auch methodisches

Wissen angeeignet werden konnte. Gezielte Inputs von Expertinnen wurden gemeinsam besprochen. So gab es z.B. ein Referat zum Thema Frauen im Christentum und Frauen im Islam und, weil es viele beschäftigte, zur Lebenssituation türkischer Frauen in Deutschland. Außerdem wurden die Teilnehmerinnen intensiv beraten und Grundwissen in Projektplanung und Präsentation vermittelt, um vor Ort eigene Veranstaltungen und Projekte durchzuführen.

Die Projekte der Teilnehmerinnen

Die Teilnehmerinnen initiierten zum Teil gemeinsam 18 sehr unterschiedliche Projekte. Es entstanden an mehreren Orten internationale Frauengruppen, die sich bis heute ein- bis zweimal im Monat treffen. Andere führten eine Kulturveranstaltung durch, z.B. Autorinnenlesungen, ein deutsch-polnisches Adventsfenster, interkulturelle Kochabende oder interkulturelle Stadtführungen. Besonders spannend waren die Projekte, die die Begegnung zwischen muslimischen Frauen und Christinnen förderten. So fanden an mehreren Orten Begegnungen in Kirche und Moschee statt. Die örtlichen kfd-Frauen besuchten die Frauengruppen der Moscheen und luden diese zum Gegenbesuch ein.

Ausblick

Das Projekt »Kulturmittlerin« der kfd hat den zweiten Platz beim vom ZdK ausgerufenen Aggiornamento-Preis belegt und bekommt die Auszeichnung während des Katholikentages 2012 in Mannheim überreicht. Dies ist Ansporn und auch Hilfe dabei, dass die im Projekt entwickelten Praxisbeispiele in der kfd Schule machen. Die bereits entstandenen Projekte und die Kulturmittlerinnen müssen vom Bundesverband und den Diözesanverbänden weiter begleitet und unterstützt werden. Die internationalen Frauengruppen bestehen weiter. Die Teilnehmerinnen planen weitere Kulturveranstaltungen und auch die

christlich-muslimischen Begegnungen finden an einigen Orten bereits ihre Fortsetzung. Gleichzeitig wird zurzeit in den Diözesanverbänden für eine Neuauflage der Fortbildung geworben. Ziel ist, weitere Kulturmänner auszubilden, sodass interkulturelle Frauengruppen in der kfd und auch der christlich-muslimische Dialog Verbandsalltag werden.

MATERIAL

Katholische Frauengemeinschaft Deutschlands (kfd): Grenzen überschreiten – gemeinsam lernen – Integration gestalten. Fortbildung zur Kulturmännerin. Kostenlose Dokumentation. Bezug: Katholische Frauengemeinschaft Deutschlands (kfd), Bundesverband, Prinz-Georg-Str. 44, 40477 Düsseldorf, Tel. 0211/44992-0, order@kfd.de, www.kfd.de
Katholische Frauengemeinschaft Deutschlands

(kfd): Fremdes achten – Zuwanderung und Integration als Thema in der Frauenbildungarbeit. Arbeitshilfe. 5,50 Euro, Bezug: kfd (s.o.)

Katholische Frauengemeinschaft Deutschlands (kfd): Positionspapier Zuwanderung und Integration, 2007. Bezug: kfd (s.o.)

Genenger-Stricker, M.; Hasenjuergen, B.; Schmidt-Koddenberg, A. (Hg.) (2009): Transkulturelles und interreligiöses Lernhaus der Frauen – ein Projekt macht Schule. Opladen.

Dr. Heide Mertens leitet in der Bundesgeschäftsstelle der kfd die Abteilung Politik/Gesellschaft.

Hildegard Schuster

Lesen und Integration

Eine europäische Lernpartnerschaft

»Urteile nie über einen anderen, wenn du nicht einen Mond lang in seinen Mokassins gewandert bist«, sagt ein indianisches Sprichwort.

Lesen, das ist wie Wandern in den Schuhen eines anderen. Kaum ein anderes Medium lässt so intensiv an einem fremden Schicksal teilnehmen wie ein spannender Roman oder eine Erzählung. Diese Empathie, die beim Lesen entsteht, sollte für dieses Projekt fruchtbar gemacht werden. »Reading between the Lines«: In der englischen Übersetzung des Lesens zwischen den Zeilen deutet das Wort »Lines« auch auf »Grenzen« hin. Denn darum ging es eigentlich: Grenzen in unseren Köpfen zu überwinden, Barrieren abzubauen zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kultur. Durch das Lesen von literarischen Texten – so haben es die Projektpartner in ihrem Antrag formuliert – soll ein nachhaltiger Zugang zum Verständnis anderer Wirklichkeiten und Schicksale eröffnet werden. Damit soll ein Beitrag geleistet werden zur Integration verschiedener Kulturen innerhalb Europas.

Die Grundtvig-Lernpartnerschaft ReBeL, die sich dieser Idee verschrieben hat, umfasst Partner aus sieben Ländern, die wiederum unterschiedliche Bildungseinrichtungen vertreten.

Das Spektrum reicht von einer Schule in Lettland, einer Universität in der Türkei, Weiterbildungseinrichtungen in Norwegen und Deutschland, Bibliotheken in Litauen und auf Malta bis zu einem Berufskolleg in Italien. Das Besondere an der Projektform der Lernpartnerschaft ist, dass möglichst viele Lernende aus den Projektländern Gelegenheit bekommen sollen, die jeweils anderen Länder zu besuchen, um einen Eindruck von der kulturellen Vielfalt Europas zu erhalten. Die erarbeiteten literarischen Texte wurden in einem gemeinsamen »Europäischen Bücherbrett« auf der Homepage des Projektes veröffentlicht.

Der Projektantrag gefiel der Europäischen Kommission für Bildung und Kultur so gut, dass sie schon zu Beginn des Projektes eine Journalistin zur Akademie Klausenhof schickte, die unsere Projektteilnehmenden – junge Flüchtlinge und Migranten – interviewte. Ihr Bericht ist auf der Homepage der EU nachzulesen: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc2410_en.htm.

Symbolträchtig wurde das Projekt eröffnet auf Gozo/Malta – symbolträchtig deshalb, weil hier der Sage nach die Grotte liegen soll, in der die Nymphe Kalypso sieben Jahre lang Odysseus

gefangen hielt. Homer als Patron eines europäischen Leseprojektes! Die Projektteilnehmer ließen es sich nicht nehmen, diese Szene aus der Odyssee am historischen Ort in sieben Sprachen zu rezitieren, denn:

»Ein Ziel der Lehrkunst ist, dass das Gelernte in die Person eindringt, nicht nur in das Gedächtnis, auch in das Gefühl und die Phantasie, so dass man von ihm träumen kann, und dass es wirksam wird, dass sich an ihm ein anhaltendes Interesse entwickelt und dass die Beschäftigung mit ihm immer weitere Kreise zieht.«

Wenn man statt »Lehrkunst« »Literatur« und statt »das Gelernte« »das Gelesene« in dieses Zitat einsetzt, ist der Kern des Projektes getroffen!

Diese Lesung war ursprünglich nur als Rahmenprogramm zur eigentlichen Projektarbeit vor Ort gedacht, aber das sinnliche Erleben von Literatur entwickelte auf den internationalen Projekttreffen eine ganz eigene Dynamik: Von Homer ging es zu Henrik Ibsen nach Norwegen, in Litauen wurde am Kaunassee der Mythos von der schönen Egle und dem Seeungeheuer in der Bearbeitung der Dichterin Salomeja Neris wieder lebendig. Italien bot die Ruinen des Schlosses in Nocera auf, in dessen Innenhof der fünfte Gesang von Dantes

Göttlicher Komödie ertönte. Den Abschluss machte das Treffen in Deutschland, in der Akademie Klausenhof, und da war es natürlich selbstverständlich, Annette von Droste-Hülshoff auf der Burg Droste zu begrüßen.

Leider konnten nicht alle sieben Institutionen in diesen zwei Projektjahren besucht werden: Zwei von den sieben Ländern liegen sehr weit weg: Valka in Lettland an der russischen Grenze, Agri in der Türkei an der Grenze zu Iran. Nur in der Fantasie, die ja keine Entfernung und Grenzen kennt, wurde die Geschichte von Noahs Arche vor der Kulisse des Berges Ararat lebendig... Aber immerhin: In diesem Projekt wurden Norden, Osten, Süden und Westen Europas literarisch verbunden.

Was die Zahl der in diesem Projekt vertretenen Nationalitäten betrifft, so kommt man weder mit der Zahl Vier noch mit der Zahl Sieben aus: mindestens 15 Länder und Sprachen trafen sich hier, auf dem letzten Treffen in Deutschland waren es sogar über 40 Nationalitäten! Die Projektsprache war natürlich Englisch, zum Teil gerade brecht, aber auch bis zum Sprachniveau des »Native speaker« reichend: ein wichtiger Sprachlernprozess für alle Projektteilnehmenden!

In ihren Institutionen zuhause setzten die Partner die Projektidee ihrer Zielgruppe gemäß um: Die Partner aus *Norwegen* und *Deutschland*, beide Weiterbildungseinrichtungen, bezogen sich in diesem Projekt auf die Gruppe der jungen Migranten/-innen, die die jeweilige Landessprache erlernen



»Outdoor-Lesen« mit Hildegard Schuster (li.) auf der Insel Gozo/Malta

müssen. Zusätzlich zum Sprachunterricht wurden Lesestunden angeboten, in denen Texte und Bücher vorgestellt werden, die geeignet sind, einen interkulturellen Dialog zu eröffnen.

Auf *Gozo/Malta* ging die Public Cathedral Library auf Flüchtlinge aus den afrikanischen Ländern zu und vermittelte ihnen einen kostenlosen Zugang zu Medien, wobei die maltesische Sprache, die viele arabische Anteile enthält, hilfreich ist.

In *Italien* und in *Litauen* wurden speziell Frauen angesprochen, sich mit Literatur zu beschäftigen, die eine Auseinandersetzung mit der eigenen und mit der europäischen Geschichte und mit der Rolle der Frauen ermöglichen. In *Valka/Lettland* sollte das gemeinsame Lesen dazu beitragen, das Verständnis zwischen dem lettischen und dem russischen Teil der Bevölkerung, die ein konfliktreiches Verhältnis haben, zu fördern.

In der *Türkei*, an der Universität von Agri, erkundeten Hochschullehrer die Möglichkeit, durch entsprechende Literatur junge Menschen auf europäische Lebensformen vorzubereiten.

Schön war es, Gemeinsamkeiten festzustellen: neben der Liebe zur Literatur, zur Sprache, zum Rhythmus und Klang von Poesie auch das Interesse an Musik und Kunst, das Interesse an Geschichte und Politik.

Aber gerade die Unterschiede sorgten natürlich für den Lernerfolg: Pädagogen und Bibliothekare lernten sehr stark differierende Bildungssysteme und Bibliothekslandschaften kennen, machten sich gegenseitig mit europäischen Dichtern und Schriftstellern bekannt.

Die unterschiedlichen Zielgruppen der Lernenden erlebten ein Klima von europäischer Lesekultur und konnten die Dimensionen von Sprache hautnah erleben. Kurzum: Das Wissen über Europa wurde bei allen Projektteilnehmenden neu justiert.

Reading Between the Lines / Lesen zwischen den Zeilen (*ReBel*) war eine Grundtvig Lernpartnerschaft im Zeitraum 1.8.2009 – 31.7.2011. Die Projektorganisation hatte Hildegard Schuster von der hauseigenen Bibliothek der Akademie Klausenhof übernommen, weitere Projektpartner kamen aus Italien, Lettland, Litauen, Malta, Norwegen und der Türkei (www.grundtvig-rebel.de).

Brigitte Krecan-Kirchbichler, Hubert Klingenberger

Lebensmutig

Das Münchener Modell der Biografiearbeit

Seit mehr als zehn Jahren findet im süddeutschen und österreichischen Raum die Biografiearbeit, wie sie ausgehend von der Katholischen Er-

wachsenenbildung (KEB) in München entwickelt wurde¹, immer weitere Verbreitung. Diese Arbeit wird seitdem kontinuierlich reflektiert und qualita-

tiv verbessert. Es ist nun Zeit, diesen Ansatz konzeptionell abzusichern. Als Orientierungsrahmen bietet sich hierzu ein Modell an, das von dem

Frankfurter Pädagogen Walter Lotz² entwickelt wurde: die »pädagogische Handlungskonzeption«. Eine solche Konzeption überbrückt aus seiner Sicht die Kluft zwischen abstrakt-theoretischen Überlegungen und der Alltagspraxis/-reflexion. Die vier Eckpunkte einer pädagogischen Handlungskonzeption sind:

- die Beschreibung und Deutung der Lebenssituation(en), auf die man sich mit seinem Handeln bezieht
- die Vision (d.h. Wertvorstellungen und Leitideen), der man mit seinen Interventionen und Angeboten folgt
- die Haltung bzw. die Grundeinstellung, die man dabei an den Tag legt, und
- die spezifischen Methoden, Mittel und Wege, die hierbei Anwendung finden.

Diese vier Fragestellungen gilt es, auf die Biografiearbeit als pädagogische Handlungskonzeption hin zu beantworten (siehe Grafik 1).

Situationsdeutung der Biografiearbeit

Das Leben in einer postmodernen Gesellschaft³ wirkt sich konkret in den Biografien der Menschen aus: Vorgaben, wie eine »richtige Biografie« auszusehen hat, verlieren an Verbindlichkeit. Arbeitsmarkt und globalisierte Welt erwarten vom Individuum eine flexible und mobile Lebensführung. Diese Erwartungen treffen auf Menschen in unterschiedlichen Lebensphasen, mit unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben und -herausforderungen. Die systemische Deutung dieser Lebenssituation und die didaktische Begleitung aus konstruktivistischer Perspektive sind zentrale Merkmale des Münchener Modells der Biografiearbeit.

Die Vision der Biografiearbeit

In den Worten des Münchener Sozialpsychologen Heiner Keupp⁴ stellt die Biografiearbeit eine »Ermutigung zum aufrechten Gang« dar. Es geht um eine selbstbewusste Lebensgestaltung, die

ihre biografische Vorgeschichte kennt und sich dazu zu verhalten weiß. Insbesondere kreisen die Leitideen der Biografiearbeit um drei Begriffe:

Heilung: Gemeint ist die Integration und Annahme geschehener, evtl. schmerzlicher Ereignisse (nach Nietzsche: »Gesund ist, wer mit seiner Krankheit leben kann.«).

Orientierung/Sinn: Der Blick auf getroffene Lebensentscheidungen und die Zufriedenheit damit lässt erkennen, welche persönlichen Werte sich als sinnstiftend erwiesen haben.

Ermutigung: Die Suche und das Finden im Lebensverlauf unter Beweis gestellter Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen stellt einen Quell der Ermutigung dar.

Lebensbejahung: All dies fördert die Lebensbejahung des Individuums: Ja zur Vergangenheit mit ihren schönen wie dunklen Momenten, Ja zur Gegenwart mit ihren Chancen und Herausforderungen, Ja zur Zukunft mit ihren Träumen und der Gewissheit, dass das Leben einmal enden wird.

Die Haltung der Biografiearbeit

Die Grundeinstellung der Biografiearbeit im Sinne des Münchener Modells lässt sich mit drei Stichworten beschreiben:

Ressourcenorientiert: Im Vordergrund steht die Suche nach den Kompetenzen und Potenzialen, den Stärken und Träumen der Menschen.

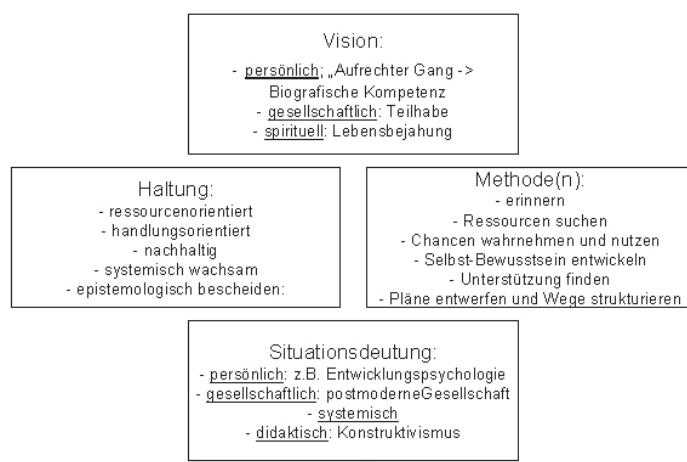
Freiwillig: Biografiearbeit achtet die »Weisheit des Egos« (George Viallant) und nimmt die von Menschen gezeigten Grenzen und Widerstände ernst.

Nachhaltig: Es geht nicht nur um die Beschäftigung mit dem gelebten Leben, sondern auch um Verbesserung der »Lebenstüchtigkeit« aus der biografischen Reflexion heraus. Handlungsorientierung und Vernetzung unter den Lernenden stellen zentrale Prinzipien der Biografiearbeit dar. Dem dient auch der Einsatz kreativer Methoden.

Die Methoden der Biografiearbeit

In der Biografiearbeit finden viele Methoden und Medien eine Anwendung. Betrachtet man die Methoden danach, welche Ziele sie verfolgen, so lässt sich folgende Unterscheidung treffen:

- Methoden, die den Prozess des Erinnerns unterstützen
- Methoden, die gezielt auf die Wahrnehmung biografischer Ressourcen zielen
- Methoden, die den Blick auf gegenwärtige Chancen lenken und einladen, diese aufzugreifen
- Methoden der Zielsetzung, der Entwicklung von Plänen und der Strukturierung von Handlungswegen
- Methoden, um Unterstützung für die Zielerreichung und Traumverwirklichung zu finden.



Bei dieser Übersicht über die Methodengruppen wird bewusst: Biografiearbeit richtet den Blick nicht ausschließlich auf die Vergangenheit, sondern auch auf die Bewältigung der Gegenwart und die Gestaltung der Zukunft.

Die hier kurz vorgestellte Zwischenbetrachtung einer pädagogischen Handlungskonzeption zur Biografiearbeit wird ihre Fortführung finden. Sie gibt den verschiedenen Einsatzfeldern des biografischen Arbeitens in Bildung und Beratung, Seelsorge und Therapie, Pflege und Sozialer Arbeit Orientierung und verstärkte Handlungssicherheit.

ANMERKUNGEN

1 Klingenberger 2003.

2 Lotz 2003.

3 Klingenberger, Krekan-Kirchbichler 1999.

4 Keupp 1997.

LITERATUR

Keupp, H. (1997): Ermutigung zum aufrechten Gang. Tübingen.

Klingenberger, H.; Krekan-Kirchbichler, B. (1999) (Hg.): Nicht mehr sicher – aber frei: Erwachsenenbildung in der Postmoderne. München.

Klingenberger, H. (2003): Lebensmutig: Vergangenes erinnern – Gegenwärtiges entdecken – Künftiges entwerfen. München.

Lotz, W. (2003): Sozialpädagogisches Handeln: eine Grundlegung sozialer Beziehungsarbeit mit Themenzentrierter Interaktion. Mainz.

Weitere Informationen: www.keb-muenchen.de

Dr. Hubert Klingenberger ist freiberuflicher Dozent und Coach, Buchautor und Curriculumentwickler.

Brigitte Krekan-Kirchbichler ist pädagogische Referentin an der Geschäftsstelle der KEB München und Freising e.V.

INTERNETRECHERCHE

Oh, wie schön ist Panama

Interkulturelle Kompetenz ist für jeden notwendig, der sich weg von den heimischen Gefilden in die Ferne wagt. Wie bewege und benehme ich mich also in der Fremde? Erste Quelle sind wohl die eigenen Bilder und Vorurteile, die wir gegenüber dem jeweiligen Land haben. Also: Wer nach England auswandert, sollte Komasaufen und Teetrinken können, der Queen mit einem Fähnchen zuwinken und Pfefferminzsoße genießen. Die Süddeutsche Zeitung gibt dazu genauer Auskunft: www.sueddeutsche.de/politik/nationen-stereotype-in-europa-vorurteile-und-ihr-wahrerkern-1.1267775-4. Viel zu finden ist auch bei www.alles-klischees.de, zum Beispiel über das Verhältnis von Holländern zum Kiffen. Wer etwas mehr mit den Menschen aus einem andern Land zu tun haben will, der kann mal interkulturell flirten und sich hier die entsprechenden Tipps abholen: [> Flirt Wissen](http://www.flirt-mit-mir.de).

Tipps für Auswanderer

Noch mehr interkulturelles Wissen benötigen Auswanderer/-innen. Land der Träume, folgt man einem berühmten Kinderbuch, ist Panama. Die Homepage www.wohin-auswandern.de gibt Auskunft über Fluchtmöglichkeiten aus der deutschen Wirklichkeit – von Australien bis Uruguay. Und natürlich nach Panama. Auswanderer/-innen werden dort offenbar gerne gesehen: »Da man in keiner Diktatur lebt, ist die persönliche Freiheit gewahrt. Im Gegensatz zu anderen Ländern wird der Ausländer an sich als Mensch und nicht wie in anderen Ländern als ›Geldgeber‹ akzeptiert«, heißt es da. Eine uneingeschränkte Aufenthaltsgenehmigung bekomme man allerdings nur, wenn man schlapp 200.000 US-Dollar in Immobilien oder einem Unternehmen anlegt.

Schaut man die Foren durch, wer so alles Interesse hat, dorthin auszuwandern, trifft man auf Profiauswanderer/-innen, z.B.: »Wir (Pensionär, Hausfrau, Sohn 14, Tochter 11) wollen nach Panama auswandern. Wir leben seit 10 Jahren in Spanien (Provincia de Cadiz). Wir haben gehört, dass Panama ausländische Einkommen nicht versteuert ...« Oder solche Stimmen: »Ich möchte in Würde alt werden und deshalb Deutschland den Rücken kehren und meinen Lebensabend im Ausland verbringen.«

Obwohl Panama ein schönes Land ist, steht es längst nicht auf Platz 1 der Auswandererhitliste, lehrt uns die Seite www.auswandern-info.com. Die Schweiz (22.034 in 2010) ist Top-Auswanderungsland, gefolgt von den USA (12.986) Österreich (10.831) und Polen (9.434). Wer noch nicht recht weiß, was sein Traumland ist, kann per geführter Datenbankrecherche ein passendes Ziel heraussuchen. Kategorien sind dabei z.B. »Nuklearsicherheit«, »Steueroasen« oder »intakte Natur«. Und dann gibt es noch einen Sprachtrainer von einem kommerziellen Anbieter, bei dem man z.B. einen »Express-Vokabeltrainer« nutzen kann – von »Ägyptisches Arabisch« bis »Wolof« (Senegal). Achtung: Hier endet der kostenfreie Dienst. Dieser Sprachenanbieter taucht übrigens noch bei anderen einschlägigen Seiten auf, z.B. www.auswandern-info.net. Das fordert heraus, etwas über den Betreiber der Seiten zu suchen: Es ist ein Internetexperte, der Dienstleistungen im Bereich der Suchmaschinen-Optimierung anbietet (und in Sachen Auswanderung selber nutzt) sowie Immobilien in Paraguay verkauft. Vorsicht also bei denen, die uns im Internet wie Tiger und Bär einen Wegweiser aufstellen. Der Weg muss nicht der beste sein. Nach einigem Suchen und vielen Visionen eines schöneren Lebens ist das Traumziel gefunden: Belize. Dort gibt es kein Finanz- und kein Ordnungsamt, keine Geschwindigkeitskontrollen und keine roten Ampeln. Nur ein paar Hurrikans.

Michael Sommer

Literatur zum Thema

KULTUR

Dietmar Treichel/Claude-Hélène Mayer (Hg.)

Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialen zur Vermittlung kultureller Kompetenzen.

Münster, New York, München, Berlin (Waxmann), 413 S., 29,90 €

Ein »Lehrbuch Kultur« herauszugeben, ist ein wahrhaft ambitioniertes Vorhaben. Manche werden bei dem Titel an eine Zusammenstellung und Deutung menschlichen Kulturschaffens denken, von der Höhlenmalerei bis Gerhard Richter. Erwartungen, einen schöngestigten Band nach Kauf in den Händen zu halten, werden schon beim ersten Durchblättern enttäuscht. Das Entree, ein achtseitiges Inhaltsverzeichnis mit unzähligen Punkten und Unterpunkten, ist ebenso wenig anregend wie ruckelige Grafiken oder seltsam verschwommene Fotos, zum Beispiel von einem Nilpferd im Wasser. Mit Kunst, Musik oder Literatur hat dieses Buch nichts zu tun, wie auch ein Blick in das Register zeigt, in dem diese Begriffe gar nicht vorkommen, dafür unsinnig zahllose Verweise auf »Gesellschaft« (fünf Zentimeter!) oder »Selbst«. Diese Ausrichtung liegt an dem weiten Verständnis des Kulturbegriffs, wie ihn Treichel zu Beginn in einem Unterkapitel mit dem schönen Titel: »Vorsicht ›Black Box‹« darlegt: Kultur sei als eine Black Box zu verstehen, die der Beobachter mit eigenem Licht füllt. »Kultur ist ein erlerntes interaktives System von selektierten Wirkungselementen, die als bedeutungsvoll, wichtig und richtig wahrgenommen, bewertet, gesetzt und kommuniziert werden, um eine Orientierung für gute Entscheidungen und Entwicklungen anzubieten und um Werkzeuge, Methoden und Prozesse für Fühlen, Denken und Handeln in sozialen Systemen zur Verfügung zu stellen, mit deren Hilfe Menschen ihre persönlichen Herausforderungen, fachlichen Probleme oder existenziellen Dilemmata sinnvoll bewältigen können.« (S. 24)

Es ist das Verdienst dieses Sammelbandes, dass Fachautoren verschiedenen Sichtweisen und Fragestellungen fast lexikalisch mit komprimierten Aufsätzen nachgehen. Diese Kurzkapitel sind in sich lesenswert, bringen schnell einen Überblick über den jeweils aktuellen Stand. Ob nun zu gehirnphysiologischen Aspekten (Gerhard Roth), Tabuforschung (Hartmut Schröder) oder Gesundheit (Christina Krause). Allerdings wirken so manche Beiträge sehr grundsätzlich, wie z.B. über Kommunikation (Dietmar Treichel), manche sehr weit hergeholt und seltsam, wie über »kulturelle Metaphorik« mit Beispielen von Flusspferden und Termitenhügeln in Afrika (Véronique Schoeffel). Viel Raum nehmen interkulturelle Aspekte ein: interkulturelle Kompetenz, Sensibilität, Mediation oder Management. Am Ende eines jeden Kapitels haben die Autoren »Reflexionen« mit Fragen zum Text angelegt, die als Selbstreflexion oder für Seminarzwecke genutzt werden können.

Kultur ist eine komplexe Angelegenheit, mit der sich der

Mensch gründlich von der Natur abhebt und sich in die Lage versetzt, zu kommunizieren, sich geistig zu beschäftigen und den eigenen Acker zu pflügen. Ein weites Feld, in diesem Buch etwas querbeet bestellt.

Michael Sommer

GEMEINDEPASTORAL

Monika Scheidler/Claudia Hofrichter/Thomas Kiefer (Hg.)

Interkulturelle Katechese. Herausforderungen und Anregungen für die Praxis

München (Kösel) 2010, 270 S., 14,90 €

In den gut 80 »muttersprachlichen Pfarreien« oder früheren »Ausländischen Missionen« in der Schweiz und in den rund 400 muttersprachlichen Gemeinden in Deutschland stellt sich die Frage nach der Gestaltung der Katechese und ihrem Bezug zur Ortskirche. Zur Debatte steht, ob die Katechese weiterhin als Einführung in die Herkunftskultur der Eltern und die entsprechende religiöse Praxis gestaltet werden soll, oder als Katechese für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Migrationshintergrund, die in die Ortskirche Deutschlands (der Schweiz oder Österreichs) hinein sozialisiert werden? Die 23 Autorinnen und Autoren des Buches, die zumeist selbst in der katechetischen Praxis tätig sind, optieren für einen dritten Weg: für interkulturelle Katechese. Darunter verstehen sie eine phasenweise oder vollständige Kooperation von Ortsgemeinden und muttersprachlichen Gemeinden bei katechetischen Kursen und Projekten. Dies bedeutet, dass die kroatischen, italienischen u.a. muttersprachlichen Missionen nicht mehr »rein« kroatische oder italienische Katechese anbieten, sondern den Kontakt mit Katecheseverantwortlichen der Ortsgemeinden suchen (und vice versa) und sie gemeinsame Kurse/Phasen planen und durchführen.

Interkulturelle Katechese trägt zur »Anerkennung des Anderen in seiner Andersheit« bei, fördert wechselseitiges Verständnis, stärkt Solidarität und Integration. Interkulturelle Katechese ist anspruchsvoll und wird häufig zweisprachig betrieben, weshalb sie mit einer »Wanderschaft« zwischen zwei Kulturen verglichen wird (vgl. S. 97). Interkulturelle Katechese erbringt aber insgesamt, so der Tenor des Buches (das mit einem Druckkostenzuschuss von Migrationskommission und Pastoralkommission der DBK gefördert wurde und zugleich ein Handbuch des Deutschen Katecheten-Vereins ist), eine spirituelle Bereicherung und vollzieht den Schritt von den auf sich selbst bezogenen Ortskirchen zur Weltkirche vor Ort. In einem ersten Teil stellt die Studie soziologische, anthropologische, psychologische und theologische Grundlagen für interkulturelle Katechese bereit. In Betracht gezogen werden nicht nur die sozialen Strukturen der muttersprachlichen Gemeinden, sondern auch der Ortsgemeinden mit hohem Migrantenanteil. In den Blick kommen portugiesische, kroatische, polnische, vietnamesische u.a. Gemeinden, Migrationsmotive wie Flucht und Vertreibung, Phänomene der

Heimatlosigkeit und des Alleinseins, des Hin- und Hergerissenwerdens zwischen zwei Kulturen, Menschen ohne gültigen Aufenthaltsstatus, aber auch die Schwierigkeiten menschlicher Beziehungen im Migrationskontext sowie Tipps »gegen das Heimweh« (S. 56). Kein Zweifel bleibt an der Tatsache, dass Deutschland (die Schweiz und Österreich) »Zuwanderungs länder« (S. 35) geworden sind. Spirituell wird betont, dass es in der Kirche eigentlich keine Fremden gibt. Katholikinnen und Katholiken mit und ohne Migrationshintergrund sind in der Kirche und ihren Gemeinden eingeladen, nicht nur neben einander, sondern auch miteinander zu leben und zu lernen. Die Kirche ist von ihrem biblischen Ursprung her und mit dem II. Vatikanum als »neues Gottesvolk unterwegs« zu verstehen, als Weggemeinschaft in vielen Völkern und Sprachen, deren Koinonia-Erfahrungen über die Grenzen der Kulturen hinaus wirksam werden.

Die Sinus-Migrations-Studie von 2007/08 hat erwiesen, dass die Mehrheit der Personen mit Migrationshintergrund sich nicht (mehr) primär am Lebensstil der eigenen »Landsleute« orientieren, sondern vermehrt soziale Kontakte zu Leuten mit ähnlichem Lebensstil haben. Ferner hat sie gezeigt, dass Migranten/-innen häufig ein »bikulturelles Selbstbewusstsein und eine post-integrative Perspektive« (S. 61) haben, d.h. dass sie sich in Deutschland »angekommen« fühlen. Wer sich vermehrt in traditionellen Milieus aufhält, tut sich schwerer mit der Integration als solche, die sich in »statusorientierten« und »adaptiven bürgerlichen Milieus« bewegen. Der Schluss liegt nahe, dass sich Katholiken/-innen aus traditionellen Milieus eher an den muttersprachlichen Gemeinden und ihren Gottesdiensten orientieren, dort Heim und Gemeinschaft finden (S. 68), während sich Katholiken/-innen aus statusorientierten bürgerlichen Milieus eher den Ortsgemeinden und deren Gottesdiensten zuwenden. Nicht verschwiegen wird, dass etwa die Hälfte der Katholiken/-innen mit Migrationshintergrund (ähnlich wie einheimische Getaufte) »durch die Angebote und Instrumente der gegenwärtigen Gemeindepastoral kaum ansprechbar« (S. 69) sind.

Aufschlussreich und unter die Haut gehend sind die (mit geschichtlichen Hintergründen versehenen) exemplarischen Berichte aus den diversen muttersprachlichen Gemeinden bzw. Missionen. Erstaunlich ist, wie viel katechetische Arbeit in den 98 kroatischen Missionen, den 90 italienischen, 59 polnischen, 38 spanischen und 28 portugiesischen, in vietnamesischen Gemeinden und den ukrainischen Gemeinden des byzantinischen Ritus geleistet wird: in der Taufkatechese mit Erwachsenen und Kindern, in Ehevorbereitungsgesprächen und -kursen. Schwerpunktmäßig geht es bei der Katechese in muttersprachlichen Gemeinden um die Erstkommunion-, Buß- und Firmvorbereitung, aber es gibt auch Bibelgespräche, Erfahrungsaustausch und spezifische Einführungen in landestypische Feste, Wallfahrten, um kulturell geprägte Formen des Gebets, des Liedschatzes und der Marienverehrung. Die Seelsorge in muttersprachlichen Gemeinden ist in der Regel priesterzentrierter als in deutschsprachigen Gemeinden. In zahlreichen muttersprachlichen Gemeinden gibt es aber auch ehrenamtliche Käthechen und teilweise Schwestern, die kate-

chetische Gruppen leiten. In einigen Sprachgruppen werden Heranwachsenden vier bis sechs Jahre andauernde, gestufte katechetische Wege mit wöchentlichen Treffen angeboten. Der Teil »Interkulturelle Katechese in Projekten mit gemischten Gruppen« (S. 132–179) präsentiert beispielhafte Projekte interkultureller Katechese unter Beteiligung und Kooperation von ortskirchlichen und muttersprachlichen Gruppen. Der theologisch wie religionspädagogisch fundierte Entwurf einer interkulturellen Katechese endet in Teil E mit hilfreichen Adressen, Materialien, Abbildungen der »Sinus-Kartoffel-Grafiken«, des Credos und Vaterunsers in mehreren Sprachen sowie einer ausführlichen Bibliografie. Teil D stellt ein umfassendes methodisches und medienbasiertes Instrumentarium für die Durchführung interkultureller katechetischer Projekte bereit. Hier wird außerdem ein Bündel an Aktions- und Sozialformen für interkulturelle Katechese an die Hand gegeben und die hoch bedeutende Sprachkompetenz bis hin zu Auswertungsmethoden und die Möglichkeit kollegialer Beratung in den Blick genommen. Die Bedeutung von Erzählern, Ich-Aussagen und biografiebezogenen Lernens wird erläutert. Interkulturelle Bibelarbeit wird am Beispiel der Geschichte der Taufe des Äthiopiers nach der Apostelgeschichte (Apg 8,26–40) vorgestellt. Schließlich wird die in Südafrika entstandene Methode des »Bibel-Teilens« auf deutsch und englisch präsentiert. Das Kapitel schließt ab mit Überlegungen zu Auswirkungen und Anforderungen interkultureller Katechese an die Gesamtpastoral und die Mitarbeiter Schulung.

Insgesamt gewinnt der Leser dieser wertvollen Studie mit ihren fundierten Reflexionen und Begründungen den Eindruck, dass interkulturelle Katechese in Deutschland bereits begonnen hat und die multikulturell gewordene Ortskirche und Welt in neuem Licht wahrgenommen werden kann. Gratias den Herausgebenden!

Stephan Leimgruber

INTERKULTURELLE PHILOSOPHIE

Hamid Reza Yousefi

Dornenfelder

Reinbek b. Hamburg (Lau) 2011, 232 S., 12,95 €

Der in Teheran 1967 geborene Yousefi gehört zu der jüngeren Generation von Philosophen, deren Lebensgeschichte einen gewissen Niederschlag in der Art ihres Philosophierens gefunden hat. Nach einer von großen Schwierigkeiten geprägten Lebensreise aus dem Iran nach Deutschland wurde er Privatdozent an der Universität Koblenz und dort zuständig für interkulturelle Philosophie und Geschichte der Philosophie. 2011 gründete er das Institut zur Förderung der Interkulturalität in Trier. Er hat inzwischen eine beachtliche Zahl von Büchern zur Religionswissenschaft, Ethik, Philosophie und zur Praktischen Religionswissenschaft verfasst. Als Mitglied der Interreligiösen Arbeitsstelle (INTR°A) hat er 2006 eine Art

Zwischenbericht in der Reihe Religionen im Gespräch (RIG) gegeben: »Toleranzmonopol und die Hermeneutik der Macht. Das Konzept einer interkulturellen Philosophie der Toleranz.« Dort schreibt er unter Bezug auf Gustav Mensching: »Die Anerkennung der Wirklichkeit einer anderen Kultur, Religion oder Philosophie bedarf großer Anstrengungen, insbesondere wenn sie eigenem Erleben widerspricht« (Reinhard Kirste, Udo Tworuschka, Paul Schwarzenau (Hg.): Europa im Orient – der Orient in Europa. Religionen im Gespräch, 2006, www.rpi-virtuell.net/index.php?p=material_ordner&id=164361). Die vorliegende biografische Skizze nimmt diese Spannung und all die Hindernisse zwischen den Kulturen mit dem Bild der Dornenfelder auf. Es ist eine fast distanzierte Erzählung, in der der Autor seine Kindheit und Jugend im Iran schildert, die Notwendigkeit 1990 ins Ausland zu gehen. Dann folgt der schwierige Weg von der Ankunft als Asylbewerber in Deutschland bis zum Erreichen der Habilitation, Qualifikation für eine Professur 2009. Im Epilog heißt es bezeichnenderweise: »Ich kenne das Gefühl, was Heimatlosigkeit bedeutet oder wie ein Mensch sich fühlt, der sich zwischen den Stühlen bewegt, ohne ein richtiges Zuhause zu haben ... Dieses Dilemma habe ich für mich so gelöst, dass ich sowohl Deutschland wie auch den Iran als mein Zuhause wahrnehme« (S. 224). Offensichtlich bewusst greift Yousefi hier auf Goethe zurück, der in seinem West-östlichen Divan schrieb: »Sinnig zwischen beiden Welten / Sich zu wiegen, lass ich gelten; / Also zwischen Ost und Westen / Sich bewegen, sei's zum Besten.«

Was bewegt einen jungen Philosophen nicht nur für sich, sondern öffentlich von seinem Leben zu erzählen? Er möchte die Erfahrungen seiner biografischen Stationen den Lesenden zum Nachdenken weiterreichen (S. 10). Die Blickrichtung wechselt dabei mehrfach: Vom Deutschlandbild im Iran zur deutschen Wirklichkeit, von der Erfahrung der Ablehnung als Ausländer und gleichzeitig den Möglichkeiten, die Deutschland bietet. Aber immer wieder wendet er natürlich auch von Deutschland aus den Blick zurück in den Iran – mit einer wachsenden Distanz zu den so unterschiedlichen iranischen Oppositionellen. Er gerät aber auch in die veränderte Situation, die das Datum des 11. September 2001 markiert. Galt er zuvor als der integrierte und akzeptierte muslimische Ausländer, so gerät er nach dem Terroranschlag in New York ebenfalls unter den Generalverdacht, dass alle Muslime als Terroristen anzusehen seien. Er hat mehr Glück als andere: Die gründliche Überprüfung durch deutsche Behörden erklärt ihn für »sauber«. Er stellt keine islamisierende Gefahr dar ... Trotzdem erlebt auch er immer wieder abfällige Äußerungen gegenüber Ausländern und Muslimen.

Eine Schlüsselrolle spielt in Bonn die Begegnung mit dem katholischen Fundamentaltheologen Adolf Kolping, an dessen berühmten Namensvetter man erinnert wird. Dieser erleichterte ihm nicht nur den Zugang zur deutschen Sprache, sondern ermöglichte ihm – auch durch viele Gespräche – eine Vertiefung geisteswissenschaftlicher Studien. Er setzte damit für den engagiert lernenden Hamid symbolisch einen Pfeiler zum Brückenbau der Kulturen und Religionen – um der Menschlichkeit willen. Es gibt in dieser Nach-Erzählung noch

weitere Schlüsselerlebnisse philosophischer und privater Art, die es Yousefi erleichterten, in Deutschland wirklich zu Hause zu sein. Da ist zum einen die Wissenschaft zwischen großem Erfolg, allerdings auch nervenden Auseinandersetzungen, zum andern bieten ihm das Verstehen seiner Frau, die Erfahrung als Familie und der Kontakt mit wenigen Freunden liebenden Halt, verstärkt immer wieder durch den wohltuenden Einfluss seiner persischen Mutter.

Menschen, die zwischen die Stühle geraten, können daran zerbrechen; diese Menschen haben jedoch zugleich das Potenzial in sich, die von verschiedenen Kulturen geprägten Identitäten in sich zur Harmonie zu bringen. Aus diesen biografischen Szenen könnte so für die Lesenden Anregung für eigene Lebensorientierung entstehen.

Reinhard Kirste

Aktuelle Fachliteratur

BIOGRAFIE

Anne Schlüter (Hg.)

Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust?

Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung.

Generationen- und Geschlechterverhältnisse.

Reihe »Weiterbildung und Biographie« Band 7, Opladen und Farmington Hills (Barbara Budrich) 2011, 184 S., 24,90 €

Über die Relevanz des Lernens von der anderen Generation ist man sich in der Erwachsenenbildung noch nicht einig. Während einige die Meinung teilen, dass das Generationenlernen eher unbedeutend ist, so sind andere wiederum der Überzeugung, dass ein Lernen aus der anderen Generation von selbst, ganz automatisch erfolgt, immer dann wenn es zu einem Erfahrungsaustausch kommt. Mit dem hohen Stellenwert von »Erfahrung« in Theoriebildung und biografisch orientiertem Lernen von Erwachsenen befasst sich Prof. Anne Schlüter, geschäftsführende Direktorin des Instituts für Berufs- und Weiterbildung, Sprecherin des Netzwerks »Frauenforschung NRW« sowie Vorsitzende der Gleichstellungskommission, in dem siebten Band ihrer erfolgreichen Reihe »Weiterbildung und Biographie«. Biografien sind deshalb so wertvoll, weil sie gesellschaftliches Wissen enthalten. Ihre Trägerinnen und Träger liefern Deutungen und Verarbeitungen ihrer sozialen Wirklichkeit und geben damit Rückschlüsse und Erklärungen auf ihre aktuelle Lebens- und Lernwelt, was für die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung äußerst relevant ist. In dem Band geht es nämlich um die Professionalität von Leitungspositionen, spezifisch in dem Kontext Generationen- und Geschlechterverhältnisse. Neben fachlichen Ein- und Ausführungen in die Thematik sollen Einblicke in Karrierebiografien von Frauen unterschiedlicher Geburtsjahrgänge die Fragen beantworten: Wie wird Führung gelernt? Kann das Erfahrungswissen von Angehörigen früherer Generationen eine Orientierung bieten? Und inwieweit können Mentoring

und biografische Kommunikation eine Unterstützung innerhalb der Führungsaufgaben sein? Die sieben Autorinnen des Buches thematisieren diese Fragen mit ganz unterschiedlichen inhaltlichen Bezügen und geben vielfältige Anregungen für Theorie und Praxis.

Im ersten Teil des Bandes befassen sich vier Beiträge mit Themen zur Weitergabe von Führungs- und Leitungserfahrungen, die insbesondere Frauen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung gemacht haben. Im ersten Beitrag bildet Ulrike Nollmann den Karriereweg einer VHS-Leiterin aus der Generation der 40er/50er Jahre ab. In einer äußerst anschaulichen Weise erhalten die Leserinnen und Leser Einblicke in die Entwicklungschancen und Emanzipationsbestrebungen einer Leitungsfrau zu dieser Zeit.

Ulrike Nollmann geht den Fragen nach, inwieweit gesellschaftliche Rollenerwartungen in dem Karriereweg einer VHS-Leiterin ersichtlich waren. Welche Ressourcen standen ihr zur Verfügung und welche Barrieren gab es? Inwieweit erhielt sie Unterstützung von Familie, Freunden und Partner? – Denn »Karriere macht man nicht allein«, man ist dabei auf die Unterstützung anderer angewiesen. Diese allgemeine Feststellung trifft Anne Schlüter im darauffolgenden Beitrag. Sie fragt nach den Erfolgsfaktoren für den Einstieg in Leitungsfunktionen innerhalb der Erwachsenenbildung mithilfe einer ganzen Reihe von biografischen Interviews mit Leiterinnen von Weiterbildungseinrichtungen, geboren in den 50er und 60er Jahren. Dabei stellt sie deutlich deren ausschlaggebende Faktoren für den Einstieg in eine Führungsposition heraus. In einer beeindruckenden Darstellung ihres persönlichen Werdegangs beschreibt Dr. Karin Derichs-Kunstmann, früher Leiterin eines Forschungsinstituts zur Arbeiterbildung, im dritten Beitrag, wie sie zu ihren erwachsenenpädagogischen Prinzipien als Grundlage ihres professionellen Handelns gekommen ist. Führungskompetenz bedeutet auch »Geführt-werden«, was Gertrud Antonia Arlinghaus im Folgebeitrag durch ihre kulturelle Analyse des Tangos zu erklären versucht.

Im zweiten Teil verweist das Buch durch die Beiträge von Babette Berkels und Dr. Michaela Harmeier auf die hohe Bedeutsamkeit von institutionalisierten Mentoring-Prozessen. Berkels wirft in diesem Zuge die Frage auf, ob Mentorinnen und Mentoren in ihrer Funktion weiter professionalisiert werden sollten und beleuchtet, inwieweit Erwachsenenbildung hierzu einen Beitrag leisten kann.

Zum guten Schluss schließt die Publikation mit einem Beitrag von Dr. Nicole Justen ab. Sie beschreibt die Herstellung von Generationeninteraktionen als aktuelle Aufgabe und Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Sie zeigt auf, dass die Erwachsenenbildung durch den Versuch der Herstellung von Beziehungen zwischen Menschen unterschiedlicher Altersstufen mithilfe integrativer Lernangebote dem Aspekt der Geschichtsaufarbeitung einen Raum und eine Möglichkeit des Erfahrungsaustauschs geben will. Damit schließt sie ein, dass auch die ältere Generation von der jüngeren lernen kann – mit dem Ziel der Erlangung von Multiperspektivität.

Die Mehrzahl der empirischen Untersuchungen fragt nach den Voraussetzungen für erfolgreiche Karrieren in der Wissenschaft

oder in Feldern der Wirtschaft und Politik. Für das Feld der Erwachsenenbildung gibt es vordergründig nur Forschungen über das hauptamtliche pädagogische Personal, aber so gut wie gar nicht über Karrieren von Leiterinnen und Leitern von Bildungseinrichtungen. Vor diesem Hintergrund bildet der Band eine Rarität. In einer äußerst eindrucksvollen und vielfältigen Weise dokumentiert er das Geflecht zwischen biografischer Erfahrung, Geschichte, Generation, Geschlecht und Professionalität. Besonders die biografischen Erzählungen gestalten das Lesen äußerst interessant und angenehm. Darüber hinaus bietet die Publikation einen Anhang, in dem die Autorinnen vorgestellt werden, ein Literatur- sowie ein Stichwortverzeichnis und ist damit insgesamt sehr zu empfehlen.

Mandy Biesold

PLANSPIEL

Ulrich Diekmann, Christoph Weishaupt, Helge Wulsdorf

Der Generationenvertrag auf dem Prüfstand.

Ein Planspiel

Schwalbach (Wochenschau Verlag) 2010, 94 S. plus eine CD, 14,80 €

Es gibt Veröffentlichungen, bei denen die Titel in die Irre führen. Das ist bei dem vorliegenden Material in keiner Weise der Fall. Es handelt sich um didaktische Unterlagen, genauer um ein Planspiel. Nach Aussage der Autoren ist es schulisch und außerschulisch erprobt worden und wurde ursprünglich für einen Bereich des Politikunterrichts entworfen. Somit handelt es sich auch um eine Kostprobe aus der konkreten, praktizierten Bildungslandschaft.

Die Veröffentlichung thematisiert den Generationenvertrag, der bekanntermaßen in der Rentenversicherung, aber auch in anderen Bereichen der Sozialpolitik vorausgesetzt und angewendet wird. Dazu wird ein Konflikt zwischen drei Generationen, den Menschen unter 30 Jahren, denen zwischen 30 und 65 sowie den über 65-Jährigen angenommen, für den die Teilnehmenden des Planspiels selbst grundsätzliche Lösungsmöglichkeiten entwerfen sollen. Mit dieser inhaltlichen Situation werden mögliche unterschiedliche Interessen und Erwartungen der unterschiedlichen Generationen und die Frage der langfristigen Zukunftsgestaltung in der Sozialpolitik aufgegriffen.

Das Buch enthält die konzeptionellen Hintergründe und Überlegungen sowie die Anleitung für das Planspiel und das didaktische Material inklusive Kopiervorlagen, methodischen Hinweisen von der Einführung bis zur Nachbereitung sowie Zeitangaben und Raumforderungen. Folglich ist das Planspiel direkt durchführbar. Es ist auf eineinhalb bis zwei Tage als Blockveranstaltung konzipiert, lässt sich aber auch im schulischen Stundenrhythmus mit eventuell zusätzlichen nachmittäglichen Treffen der Teilnehmenden realisieren. Die Materialien finden sich vollzählig in dem Buch; dieses ist ab S. 33 komplett auch auf der beiliegenden CD wiedergegeben.

ben, sodass man die Kopiervorlagen sowohl analog als auch digital zur Verfügung hat.

Das vorliegende didaktische Material ist hilfreich und leicht handhabbar. Die thematischen Inputs sind so ausgewählt, dass sie unterschiedliche Sichtweisen, wichtige empirische Entwicklungen und auch grundsätzliche ethische Überlegungen sowie Einstellungen in der Bevölkerung als Impulse enthalten. Die Materialien für die Teilnehmenden sind durchgängig gut verständlich, ohne anspruchslos zu sein. Hervorzuheben ist weiterhin, dass die Autoren zu einem Thema, das sonst häufig mit Texten erarbeitet wird, einen methodisch inspirierenden Zugang öffentlich machen und breit zur Verfügung stellen.

Zwei Aspekte dieser insgesamt gelungenen Publikation sollen noch weiterführend angerissen werden. Die Autoren beanspruchen, dass das Planspiel nicht nur für junge Menschen, sondern für alle Altersgruppen geeignet sei (Vorwort, S. 5). Dies ist vom Material her richtig zu behaupten; allerdings sollte man – bei aller Eigenständigkeit und Eigendynamik des Planspiels – in der Praxis den Hinweis auf S. 32 in Betracht ziehen, wo mögliche Weiterführungen und Verknüpfungen benannt werden.

Weiterhin weisen manche Materialien empirische Daten von 2002 bzw. 2004 auf. Dies kann zu Schwierigkeiten und Missverständnissen im Kurs führen, obwohl sich die Aussagen und die grundsätzlichen Daten wenig verändert haben. Hier sollte man entweder auf aktualisierte Daten zurückgreifen (die Autoren verweisen selbst darauf, den aktuellen Datenreport bzw. Zahlenreport des Statistischen Bundesamtes den Gruppen zur Verfügung zu stellen, S. 21) oder bewusst den zeitlichen Abstand nutzen, um die fiktive Situation und das zentrale Anliegen des Planspiels methodisch hervorzuheben. Dafür würden auch andere der angebotenen Materialien sprechen, die mit 2021 datiert sind, also in der Zukunft liegen.

Johanna Bödege-Wolf

»Zeigt sich in der Wertschätzung Guttenbergs nicht eine erstaunliche politische Orientierungslosigkeit ebenso wie eine bemerkenswerte Kenntnislosigkeit der Funktionsweise politischer Institutionen? Muss darauf nicht die politische Bildung reagieren, indem sie die Funktionsbedingungen und Rationalitätskriterien politischen Handelns anders erklärt und falschen Erwartungen entgegentritt?«

In der Tat, hier ist die politischen Erwachsenenbildung gefragt. Und der analytische, interdisziplinäre Ansatz des Buchs, das sich in die drei Teile »Diskurs und Öffentlichkeit«, »Politik und Wissenschaft«, »Stil und Rhetorik« gliedert, kann dazu Anstöße geben. Vor allem kann er die politische Bildung vor der Sackgasse bewahren, der Politikverdrossenheit breiter, als »politikfern« eingestufter Bevölkerungskreise – wie immer mal wieder vorgeschlagen – mit einer Art Vertrauenswerbung für das schwierige Geschäft der Politik und für die einschlägigen Akteure zu begegnen. Politisches Interesse muss über die Sachfragen geweckt werden, man darf dabei aber nicht die allgemeine Medialisierung außer Acht lassen. Heute gehört auf jeden Fall die Vermittlung von Medienkompetenz dazu, um beurteilen zu können, worum es in der Sache geht und ob nicht eine inhaltsleere Kunst der Selbstinszenierung betrieben wird. Auf solche Trends der Mediengesellschaft gehen verschiedene Beiträge des Sammelbandes ein. Doch ist diese Entdeckung im Grunde nichts Neues, sondern der älteste Hut der Medienkritik, die sich seit Ende des letzten Jahrhunderts mit der Entwicklung des Politikbetriebs beschäftigt. Thomas Meyer hat das vor zehn Jahren mit seiner (ebenfalls in der Edition Suhrkamp erschienenen) »Mediokratie« so zusammengefasst: Dass mehr Gewicht auf die »Verpackung« von Politik gelegt werde – was früher, bei Walter Benjamin, »Ästhetisierung der Politik« hieß und als Charakteristikum des Faschismus galt –, sei nicht das Problem, sondern erst der Ersatz des Inhalts durch die Verpackung. Solche Überlegungen sind heute in der einschlägigen Bildungsarbeit eine Selbstverständlichkeit. Von Interesse dürften für sie eher Anregungen des Sammelbandes sein, die in eine andere Richtung gehen.

So macht SZ-Redakteur Thomas Steinfeld auf eine Absurdität der Plagiatsvorwürfe aufmerksam, die im Eifer des damaligen Gefechts kaum ins Blickfeld geriet: Was ist das für eine Wissenschaft, deren ganzes Selbstbewusstsein in der privateigen-tümlichen Zuordnung von Gedanken zu ihrem Urheber und in der Pflege entsprechender Respektserweise besteht? Ist es nicht gerade das Merkmal von Wissenschaft, dass sie auf Allgemeinheit dringt, dass hier also die Exklusivität von Besitzansprüchen ihre Bedeutung verliert? Steinfeld will mit solchen Bedenken natürlich nicht den Plagiator entschuldigen. Er macht vielmehr darauf aufmerksam, dass mehr im Argen liegt, als die breite Empörung über den »Blender« Guttenberg wahrhaben möchte. Es handelte sich eben nicht um eine persönliche Entgleisung in einem Wissenschaftsbetrieb, der sonst seinen soliden Gang geht. Der Normalbetrieb, der solche Blüten mit einer gewissen Folgerichtigkeit hervorbringt (Analoges gilt für die Politik), wäre selbst unter die Lupe und nicht gegen einen bösartigen Außensteiter wie Guttenberg in Schutz zu nehmen.

Johannes Schillo

POLITSKANDAL

Oliver Lepsius/Reinhart Meyer-Kalkus (Hg.)

Inszenierung als Beruf – Der Fall Guttenberg

Berlin (Suhrkamp) 2011, 215 S., 10 €

Politische Skandale gehören zu den Aufregerthemen des Mediabetriebs, wie jüngst wieder der Fall Wulff dokumentierte. Sie beschäftigen intensiv ein breites, oft politisch desinteressiertes Publikum, das von der Sache selbst gar nicht betroffen ist und meist auch keine Ahnung hat. Das zeigte in Reinkultur der Fall Guttenberg, der vor einem Jahr die Gemüter erregte. Dass dieser Skandal keineswegs Schnee von gestern ist, vertreten der Bayreuther Staatsrechtler Oliver Lepsius, der seinerzeit ein skeptischer Beobachter von Guttenbergs Promotionsverfahren war, und der Potsdamer Literaturwissenschaftler Reinhart Meyer-Kalkus mit ihrem Band aus der Edition Suhrkamp. Es geht ihnen nicht darum nachzutreten, sondern um das Exemplarische des Falls, wie sie in der Einleitung schreiben:

AKTIVES ALTERN

Kruse, A. (Hg.)

Leben im Alter. Eigen- und Mitverantwortlichkeit in Gesellschaft, Kultur und Politik (FS Ursula Lehr)

Akademische Verlagsgesellschaft AKA, Heidelberg 2010, 314 S.

Ins angebrochene »Europäische Jahr des aktiven Alterns und der Solidarität zwischen den Generationen« passt es, die Festschrift für die Gerontologin und ehem. Bundesministerin Ursula Lehr zum 80. Geburtstag vorzustellen; sie ist zudem Vorsitzende der BAGSO (Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen). Herausgeber ist ihr Nachfolger auf dem Heidelberger Lehrstuhl, Andreas Kruse.

Die Vielfalt der Themen und Autoren spricht für sich, ist aber in einer solchen Besprechung nicht angemessen einzuhören. Dafür kann es hier nur kurz um den Aufbau des Bandes und um wenige ausgewählte aus den insgesamt 25 Beiträgen gehen. Der Band ist in sechs Kapitel (und einen Ausblick zur Theoriebildung der sozialen Gerontologie) gruppiert: Personale Entwicklungsprozesse im Alter, Neue kulturelle Entwürfe des Alterns, Mitverantwortliches Leben in Generationenbeziehungen, Altersfreundliche Umweltgestaltung, Politische Gestaltung des Alterns, Personale Entwicklungsprozesse und ethische Fragen in Versorgungskontexten.

Ein markantes Beispiel für demografische Veränderungen ist die Situation Höchstaltriger. Die Zahl über Hundertjähriger verdoppelt sich alle zehn Jahre. Man rechnet damit, dass 2101 noch die Hälfte der 100 Jahre zuvor Geborenen lebt, also der heute 10-Jährigen. Rund ein Drittel der Höchstaltrigen hat schon heute mit 100 kaum kognitive Verluste; das ist die positive Nachricht. Aber mehr als die Hälfte ist dement. Und der Leser könnte sich die Frage stellen, wie erstrebenswert dann die Höchstaltrigkeit ist. Immerhin: Ein hohes Bildungsniveau, anhaltende geistige und körperliche Aktivität und eine positive Lebensbewertung gelten als mindernd fürs Demenzrisiko (s. Beitrag von C. Rott).

Das kann fast als Untermauerung gelesen werden für die folgenden »Begründungen für Bildung im Alter« (R. Tippelt, A. von Hippel, B. Schmidt-Hertha). Sie bringen noch einmal auf den Punkt, dass Bildung für das Individuum wie die Gesellschaft erwünschte Effekte hat, z.B. Gesundheitsprävention, den Erhalt von Selbst- und Mitbestimmungs- sowie Engagementfähigkeit. Und dass Bildung damit noch mehr ist, als berufliche Verwertbarkeit und Bewältigung von Alltagsanforderungen zu sichern.

Dies vertieft auch der Herausgeber unter dem Aspekt der Potenziale des Alterns, wobei er im Rückgriff auf Habermas' Handlungstheorie die Funktion der Bildung im Alter beschreibt (A. Kruse: Alter neu denken – Kategorien eines veränderten kulturellen Verständnisses von Alter). Zu Beginn des Bandes steht die Frage, was eigentlich »erfolgreiches Altern« ist (R. Fernández-Ballesteros, N. Mendoza-Ruvalcaba: Toward a Definition of »Successful« Ageing). Die Autoren untersuchen

Fachliteratur aus 50 Jahren auf Definitionen und Kriterien erfolgreichen Alterns. Es wird nicht einfach gleichgesetzt mit gesundem, zufriedenstellendem und unabhängigem Altern. Für das multidimensionale Konzept gelten soziodemografische, Lebensstil-, Persönlichkeits-, psychopathologische und speziell Intelligenzmerkmale als Kriterien. Als wichtig angesehen werden aber auch gesellschaftliche Entwicklungs- und Engagementmöglichkeiten für Ältere und deren entsprechende Bereitschaft, aktiv zu sein.

Generativität und Versöhnung als Themen des Alters werden zunehmend entdeckt (P. G. Coleman, Generativity and Reconciliation in the Second Half of Life). Dabei ist Generativität, durchaus von E. H. Eriksons Stufe der Generativität gegen Stagnation ausgehend, als vielfältiger Dienst an künftiger Generation auch unabhängig von Elternschaft zu denken. Das »Restorying« ist (neben dem im Deutschen so nicht möglichen Wortspiel) ein wichtiger Aspekt biografischer Arbeit, um auch negative Erfahrungen neu und als Entwicklungsmöglichkeiten sehen und sich mit ihnen versöhnen zu können.

Um weitere Themen anzudeuten: Es geht, im Blick auf intergenerationale Beziehungen, auch um generationelle Intelligenz und nachhaltige Beziehungen (S. Biggs, I. Haapala, Generational Intelligence and Sustainable Relationships), um die Entwicklung erotisch-sexuellen Selbstverständnisses alternder Männer und Frauen (I. Fooken: Geschlechterdifferentielle Prozesse im Kontext des Alterns: Eros, Sexualität, Intimität), um »Reflexionen zur zivilgesellschaftlichen Dimension des Alterns« (T. Klie) bis hin zu »Ernährungsaspekten im Alter« (... unter wissenschaftlichen und ethischen Gesichtspunkten, C. C. Sieber).

Kurzum: Der Band bietet eine Fülle sowohl von grundsätzlichen Artikeln wie von Detailstudien von 41 Autor/-innen unterschiedlicher Disziplinen von Mexiko bis Finnland für alle, die sich mit Altersfragen und Altersbildung beschäftigen.

Hartmut Heidenreich

ZEITGESCHICHTE

Hermann Kant

Lebenslauf – Zweiter Absatz. Erzählungen

Berlin (Aufbau) 2011, 255 S., 18,95 €

Hermann Kant, ehemals Präsident des DDR-Schriftstellerverbandes und seit der Wende literarisch produktiver als vorher, feierte im Sommer 2011 seinen 85. Geburtstag. Aus diesem Anlass veröffentlichte der Aufbau-Verlag die Prosaauswahl »Lebenslauf – Zweiter Absatz«, die satirisch angehauchte Texte aus der DDR-Zeit, darunter den bisher unveröffentlichten »Glasberg« von 1959, und zwei Erzählungen aus den Jahren nach 2000 enthält. Der Verlag hat auf dem Buchumschlag ein Lob Marcel Reich-Ranickis (»exakter Beobachter«, »vorzülicher Spaßmacher«) und eine launige Selbsteinschätzung des Erzählers abgedruckt: »Sollten Sie auf Abenteuer und bunte Tupfer, auf Eigenart und ein wenig Herzenswärme aus sein, so

sage ich in aller Unbescheidenheit: Da greifen Sie nur zu, denn damit kann ich dienen.« Beide Angaben führen in die Irre. Kant erfreut sich keineswegs der Wertschätzung der Literaturkritik, wie das Zitat des Chefkritikers andeutet. In Wolfgang Emmerichs »Kleiner Literaturgeschichte der DDR«, dem westdeutschen Standardwerk aus den Jahrzehnten der Systemkonkurrenz, das mittlerweile ein abgeschlossenes Sammelgebiet verwaltet und die maßgebliche Einordnung der DDR-Größen vornimmt, wird Kant als »Parteidichter« abgefertigt, der nach 1989 »ressentimentgeladene Bücher« geschrieben habe. Emmerich resümiert die damalige und heutige Literaturkritik (vgl. Karl Corino, Die Akte Kant, 1995) dahingehend, dass sie dem DDR-Nationalpreisträger Kant fehlende »Wirklichkeitsmächtigkeit und Wahrhaftigkeit« bescheinigt habe: Er wende sich nur gegen Einzelerscheinungen und leiste keine Systemkritik! Sein berühmter Roman »Die Aula« (1965), der zu Ost-West-Zeiten hüben wie drüben Schullektüre war, wird nachträglich als Dokument des Stalinismus entlarvt. Im Sinne Corinos zählt nur noch der Vorwurf an den Autor, dass er sich, »im Leninschen Geist von Stalin geschweißt«, am Aufbau der DDR beteiligte, und nicht die Tatsache, dass er zur Entstalinisierung der DDR beitrug und durch seine eigenwillige Rolle selbst ins Visier des Staatsschutzes geriet.

Und Kant ist auch kein herzwärmender Autor, der bunte Tupfer in den grauen Alltag bringt. Seine früheren Erzählungen und späteren Romane, zuletzt etwa die Stasi-Satire »Kennung« (vgl. EB 2/10), haben eher etwas Kafkaeskes, Nebulöses; die Geschichten treten auf der Stelle, die Abenteuer verfangen sich im Grauschleier der Bürokratie, wobei es Kant in seinen jüngsten Erzählungen gelingt, den antitotalitären Tonfall der DDR-Literatur gewissermaßen auf gesamtdeutsches Niveau zu heben. Da macht etwa »Der Mann von Frau Lot« (2005) den Fußball zum Thema und erzählt damit vom Schicksal des Fußvolks überhaupt: Der kleine Mann ist der ewige Statist im Weltgeschehen, sein Durchwursteln im neuesten Deutschland steht unter den harten Gesetzen von Hartz I bis IV – ein Regiment, das aber gleichzeitig an die realsozialistische Obrigkeit und ihre paternalistische Art erinnert, alle an ihren Platz zu stellen. Und den Abschluss findet die Geschichte in einer Pointe, die die ganze Sache nochmals dreht. Hierin besteht übrigens die Stärke von Kants späteren Arbeiten, speziell den Rückblicken auf die DDR-Vergangenheit (»Abspann«, »Kormoran«): Es herrscht kein versöhnlicher Humor, sondern ein pointensicherer, mindestens zweischneidiger Plauderstil, der bittere Einsichten und biografischen Eigensinn so präsentiert, dass kein neudeutscher Literaturfunktionär einen direkten Verstoß gegen die freiheitlich-demokratische Grund- und Marktordnung ausmachen kann.

Kants literaturgeschichtliche Bedeutung liegt aber anderswo, nämlich in der konsequenten Anwendung der biografischen Methode, die ja auch in der Erwachsenenbildung eine Schlüsselrolle spielt, auf die literarische Produktion. Er hat das zum einen im Blick auf seine DDR-Karriere und den nachfolgenden Absturz getan, zum anderen festgemacht an der legendären Stunde Null, wie es im Westen hieß, wo es keinen radikalen Bruch, sondern viel Kontinuität gab. Kant hat – da ist sich

übrigens das Feuilleton von links bis rechts, von FAZ bis konkret einig – mit »Der Aufenthalt« (1977) einen der wichtigsten deutschen Romane zum antifaschistischen Aufbruch nach 1945 geschrieben. Der Roman schildert den Lernprozess eines 19-jährigen deutschen Soldaten, der in polnische Kriegsgefangenschaft gerät und nicht weiß, wofür sein persönliches Schicksal steht. Kant hat hier, orientiert an seiner eigenen Lebensgeschichte, im Grunde das geleistet, was Ulrich Herrmann jüngst mit einer »Kriegsgeschichte von innen« (siehe die Vorstellung in EB 4/11) in Gang setzen wollte: Im »Aufenthalt« werden »Kriegserfahrungen als Lebenserfahrungen« nicht einfach geschildert, sondern aufgearbeitet. Biografie ist nicht Material, um die eigene Person in Szene zu setzen, wie es der heutige biografische Kult in den Medien betreibt. Ein machtloser Einzelner befragt vielmehr seine eigenen Entscheidungen und Nicht-Entscheidungen – mit dem Resultat, dass er sich zu politischen Konsequenzen genötigt sieht, wo er sich doch als Unbefugter aus den Haupt- und Staatsaktionen heraushalten wollte.

Kants Kriegsroman ist biografisch-zeitgeschichtliche Reflexion par excellence – eine Verarbeitung politischer Lernprozesse, wie man sie in der westdeutschen Nachkriegsliteratur vergeblich sucht. Und so weit scheint die Realismus-Doktrin des Ostblocks ja im Recht gewesen zu sein: Literatur spiegelt, sofern ihr nichts Besseres einfällt, die sozialen Verhältnisse wider. Da konnte Kant drüben, obwohl er mit seinen Veröffentlichungen immer wieder aneckte, an den Geist des demokratisch-antifaschistischen Aufbruchs anknüpfen, mit dem die SED ihre Staatsgründung legitimierte. Dass dieser Antifaschismus nicht einfach eine legitimatorische Floskel war, dass dahinter die ernsthafte Entscheidung einer jungen Generation stand und daraus auch ein moralischer, staatsschützerischer Rigorismus beim Kampf gegen die »ewig Gestrigen« resultierte – das macht Kant mit seinem Roman überzeugend deutlich. Und er bietet gewissermaßen eine Utopie im Konjunktiv: Was wäre gewesen, wenn damals die junge Generation ihren Bruch mit der Vergangenheit ernsthaft zu Ende gedacht hätte? Wenn sie sich nicht als aufbauwillige Manövriermasse dem reaktionären, kriegsbereiten Adenauerstaat oder den Karrieren in der staatssozialistischen Aufsicht über eine volksfreundliche Profitwirtschaft zur Verfügung gestellt hätte?

Johannes Schillo

ANTIFASCHISMUS

Freerk Huisken

Der demokratische Schoß ist fruchtbar... Das Elend der Kritik am (Neo-)Faschismus

Hamburg (VSA) 2012, 232 S., 14,80 €

Freerk Huisken, bis 2007 Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Bremen, hat seit den 80er Jahren wichtige Beiträge zur pädagogischen Auseinandersetzung mit Rassismus und Nationalismus geleistet. Zuletzt erschien von ihm unter dem Titel »Alles bewältigt, nichts begriffen! National-

sozialismus im Unterricht« eine Kritik der antifaschistischen Erziehung, die das gängige Schul- und Schulbuchwissen zur NS-Vergangenheitsbewältigung in Deutschland auf den Prüfstand stellte (gemeinsam verfasst mit Rolf Gutte, 3. Auflage 2007, vgl. die Vorstellung in EB 4/07). Als Zusammenfassung seiner einschlägigen Überlegungen, aber auch als aktuelle Fortschreibung, die den neuen Kampf gegen rechts seit der Entdeckung des »brauen Terrors« im November 2011 mit einbezieht, hat Huisken die angezeigte Publikation vorgelegt. Sie variiert im Titel Bertolt Brechts berühmte Warnung, der »Schoß« sei »fruchtbar noch, aus dem dies kroch«, wobei Brechts »noch« bewusst weg gelassen wurde: Im demokratisch verfassten Nationalstaat selbst und nicht in einem noch unvollständig bewältigten Relikt aus dem Vorgängerregime liegt, so Huisken, das Bedürfnis nach einer radikalierten nationalistischen Herrschaftsform begründet – eine Feststellung, die heute auch von empirischen Studien (Wilhelm Heitmeyers »Deutsche Zustände« u.a.) untermauert wird, wenn sie als Träger rassistischer oder ausländerfeindlicher Tendenzen die »gesellschaftliche Mitte« ausmachen.

Diesem Zusammenhang ist der Hauptteil des Buches gewidmet (Kapitel 1, 2, 4, 8 und 9). Huisken erläutert hier auch seine Entscheidung, angesichts der bleibenden Herausforderung für Nationalstaaten »Faschismus« als Oberbegriff für die verschiedenen nationalen Projekte zu verwenden. Das NS-Regime stelle eine historische Variante des Programms dar, die Volks-einheit unter Bedingungen moderner marktwirtschaftlicher, damit tendenziell globalisierter Gesellschaften herzustellen. »Der Faschist ist nichts anderes als der aus dem Untertanengeist geborene radikalierte Vertreter erfolgreicher starker Staatsmacht«, lautet die Kernthese. Die aus diesem Radikalismus geborene Absage an den demokratisch verwalteten Kapitalismus habe einen gemeinsamen Kern – den rassistischen

Bezug auf die Volksgemeinschaft –, ihre moderne Entwicklung gehe jedoch andere Wege als die Vorgängerregime aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, was sich heute ja auch an der Vielfalt rechtsextremer oder -populistischer Parteien in Europa zeigt. Huisken beschäftigt sich ausführlich mit den modernen Formen dieses Herrschaftsprogramms (Kapitel 3, 5 und 6), die gerade in linken »Antifa«-Kreisen für Irritationen sorgen (vgl. Kapitel 7). Dass Neonazis heute mit Antikapitalismus und Globalisierungskritik antreten, führt Huisken auf die zeitgemäße Fassung dieses Programms zurück und nicht auf taktische Winkelzüge und Verstellung der Aktivisten. Es wäre ja auch seltsam, in der politischen Öffentlichkeit eine Position bekannt zu machen, die dann bei der Rekrutierung von Anhängern gleich widerrufen werden müsste...

Für die politische Erwachsenenbildung dürfte vor allem das 10. Kapitel (»Wie man nationalistische und (neo-)faschistische Urteile und Parolen kritisieren sollte und wie besser nicht«) von Interesse sein. Es befasst sich mit Konzepten und Anleitungen, die in der Bildungsarbeit eine wichtige Rolle spielen und die besonders in den letzten Jahren in Abgrenzung zu repressiven Ansätzen (Verbotspraxis, Verfassungsschutz als neuer Bildungsakteur) oder zu sozialpädagogischen Maßnahmen im Umgang mit jungen Rechtsextremen (akzeptierende Jugendarbeit) entstanden sind. Von der zentralen Stamm-tischparole »Die Ausländer nehmen den Deutschen die Arbeitsplätze weg« bis zur Holocaustleugnung werden acht Argumentationsmuster ausführlich besprochen. Wichtig sind dabei die Hinweise darauf, sich die Logik neofaschistischer Parolen klar zu machen und daraus eine Kritik zu entwickeln. Andernfalls begebe man sich, so die Warnung, auf das Terrain der kritisierten Positionen und lasse sich mit Beschwichtigungen und Beschönigungen für die nationalistische Sorge vereinnahmen.

Johannes Schillo

MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER DIESES HEFTES

Prof. Dr. Stefan Kammhuber, ikik – Institut für Kommunikation und Interkulturelle Kompetenz, Hochschule für Technik, Oberseestr. 10, 8640 Rapperswil, Schweiz; **Dr. Jakob Johannes Koch**, Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Kaiserstraße 161, 53113 Bonn; **Brigitte Krecan-Kirchbichler, Hubert Klingenberger**, Erzbischöfliches Ordinariat München, Geschäftsstelle KEB München und Freising e.V., Pacellistraße 8/III, 80333 München; **Prof. Dr. Stephan Leimgruber**, Ludwig-Maximilians-Universität, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München; **Dr. Heide Mertens**, kfd-Bundesverband, Prinz-Georg-Str. 44, 40477 Düsseldorf; **Prof. Dr. Halit Öztürk, Niels Klabunde**, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Bismarckstr. 1 1/2, 91054 Erlangen; **Dr. Hans Prömper**, Katholische Erwachsenenbildung – Bildungswerk Frankfurt, Haus am Dom, Domplatz 3, 60311 Frankfurt; **Hildegard Schuster**, Akademie Klausenhof, Klausenhofstraße 100, 46499 Hamminkeln; **Dolores Smith**, Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Joachimstraße 1, 53113 Bonn; **Elisabeth Vanderhelden**, Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz, Landesarbeitsgemeinschaft e.V., Welschnonnengasse 2-4, 55116 Mainz; **PD Dr. Hamid Reza Yousefi**, Universität Trier, Universitätsring 15, 54296 Trier

MetaCards

Innovatives Coaching-Tool für die kreative Jugendarbeit

Das **MetaCards-Training-Programm** unterstützt speziell ausgebildete Trainer bei der Coaching-Arbeit mit Jugendlichen.

Mithilfe verschieden gestalteter Karten werden junge Menschen ermutigt, über sich selbst und ihr Leben zu sprechen.

MetaCards steht dabei als Sammelbegriff für drei verschiedene Kartensätze:

- PowerCards
- MirrorCards
- RoadCards

Auf kreative und spielerische Weise wird eine offene Kommunikation mit den Jugendlichen ermöglicht und es gelingt, sie in ihrer Welt abzuholen. So unterstützen und begleiten ausgebildete MetaCards-Practitioner Jugendliche bei der Problembewältigung in schwierigen Phasen.



Dave Stewart

MetaCards

Innovatives Coaching-Tool
für kreative Jugendarbeit

Starter-Set MetaCards

- Kartenset DIN A6, 3 x 20 Karten in transparenter Hülle mit Verschluss
- Handbuch, 60 S., DIN A4
- Tasche

2012, 89,90 € (D)
Best.-Nr. 6004260

metacards.de



Mediengestützte Fallarbeit

Übergreifendes Konzept zur Fortbildung der Lehrenden in der Weiterbildung



Josef Schrader, Reinhard Hohmann, Stefanie Hartz (Hg.)

Mediengestützte Fallarbeit

Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern

EB Buch, 31

2010, 306 S., 29,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4659-4

ISBN E-Book 978-3-7639-4660-0

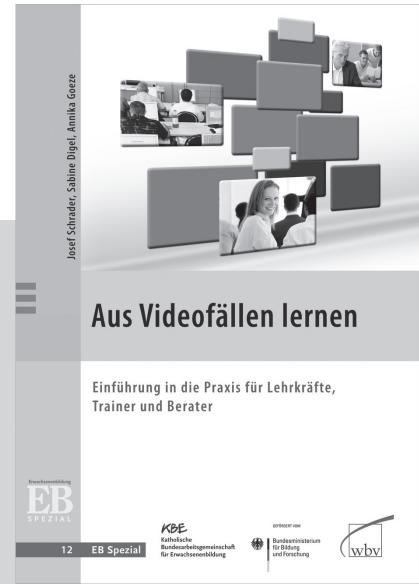
Best.-Nr. 6004103

Werden theoretisches Wissen und praktisches Handeln nicht systematisch aufeinander bezogen, droht Wissen träge zu bleiben und Handlungsfähigkeit unreflektiert. Hier setzt das Konzept der mediengestützten Fallarbeit an.

Es arbeitet mit authentischen, didaktisch aufbereiteten Videofällen, integriert sie in eine computerunterstützte Lernumgebung und bietet so flexibel nutzbares Material für die Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern.

Mit der Publikation wird insofern ein Projekt präsentiert, das weitreichende, förderliche Impulse für die berufspraktische und gleichermaßen für die wissenschaftliche Professionalisierungs- und Qualitätsdebatte gibt.

HENRIK BRUHNS, EB



Sabine Digel, Annika Goeze, Josef Schrader

Aus Videofällen lernen

Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater

EB spezial, 12

2012, 135 S., 24,90 €

ISBN 978-3-7639-4661-7

ISBN E-Book 978-3-7639-4662-4

Best.-Nr. 6004104

Der Band zur Videofallarbeit stellt vor, wie das Konzept in die Praxis umgesetzt werden kann.

Der Leser erfährt,

- was ein Fall unter didaktischen Gesichtspunkten ist,
- wie Fälle per Video dokumentiert und didaktisch aufbereitet werden können,
- welche Einsatzmöglichkeiten Fälle für die Bildungspraxis bieten.

Die Einführung richtet sich an zukünftige Fallentwickler und -nutzer in der Praxis. Sie erfahren wie sie Fallarbeit in unterschiedlichen Settings anwenden können und werden in die Lage versetzt, selbst Fälle zu gewinnen. Die Erfahrungsberichte aus dem laufenden Forschungs- und Entwicklungsprojekt regen zu weiteren Praxismodellen an. Der Band ist eine Hilfe für alle, die Videofälle in Aus- und Fortbildungen in zeitlich und örtlich flexibel gestaltbaren Nutzungsformaten einsetzen möchten und ergänzt damit das Buch „Mediengestützte Fallarbeit“.

wbv.de