

# **forum** erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

## Bildungs- und Kulturraum Europa



*Friedrich Schorlemmer*

**Die Reformationsdekade als Selbstbesinnung des Protestantismus**

*Katrin Stückrath*

**Comenianische Herausforderungen für europäische Bildung**

*Peter Schreiner*

**Kirchen der Reformation als Akteure im Europäischen Bildungsraum**

*Sven Giegold*

**Menschenwürde, Gerechtigkeit und Demokratie – Normative und politische Grundlagen Europas**

# Der Digital Object Identifier (DOI)

## Eindeutiges Zitieren aus digitalen Quellen

Ein Digital Object Identifier (DOI) dient der eindeutigen Bezeichnung eines elektronischen Dokuments.

Der wbv vergibt seit 2012 für alle digitalen Zeitschriftenartikel und Zeitschriftenausgaben (E-Paper) der **forum erwachsenenbildung** einen DOI. Er ermöglicht das nachvollziehbare und zuverlässige Zitieren von Forschungsliteratur im Internet.

Der DOI identifiziert ein digitales Dokument dauerhaft und leitet zu einer hinterlegten Web-Adresse bzw. direkt zum Dokument weiter.

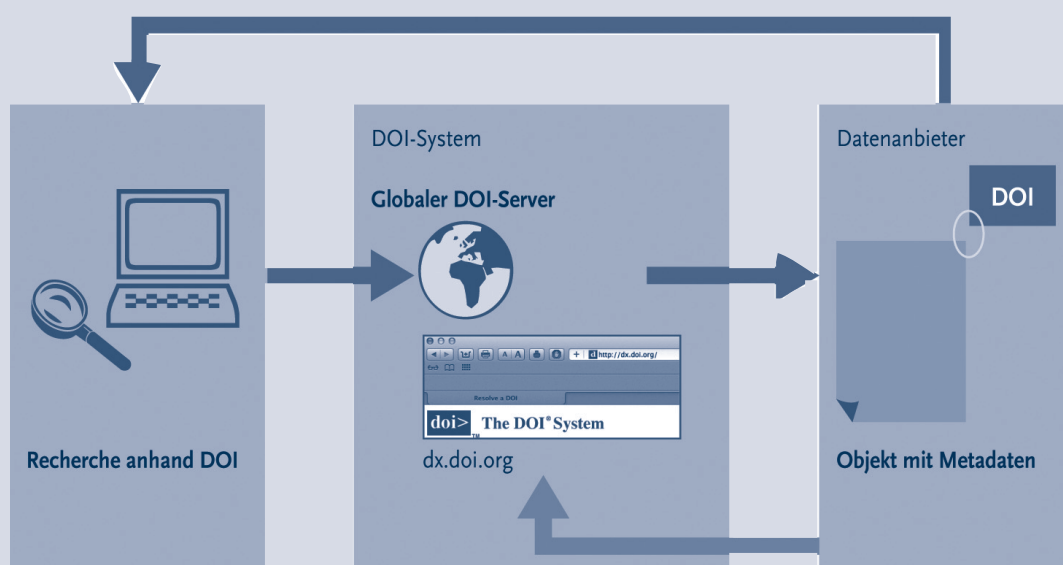
Beispiel eines DOI: 10.3278/FEB1202W

Geben Sie das oben genannte Beispiel unter: <http://dx.doi.org/> in das Suchfeld ein und Sie gelangen direkt zum E-Paper der **forum erwachsenenbildung**.



**forum erwachsenenbildung**  
profiliert – kompetent – evangelisch

[wbv-journals.de/forum-eb](http://wbv-journals.de/forum-eb)



## Liebe Leserinnen und Leser,

die Krise Europas als individuelle und kollektive Lernchance zu begreifen, war der Impuls und das Ziel für das Thema der Mitgliederversammlung der DEAE Anfang März dieses Jahres in Weimar. Durch die Zeitungen und die Tagesschau des Fernsehens werden wir zu Zeugen „europäischer Gipfelverhandlungen“, die uns zeigen, wie Politiker von den Finanzmärkten getrieben und zu Beschlüssen gezwungen werden, die – wie jüngst – schon ein paar Tage danach von den Zwängen der Rettungsaktionen für Banken und überschuldete Staaten überholt werden. Somit ist auch Europa selbst ein „Lerngegenstand“ und „Lernfeld“, begreift man Bildung als tätige Auseinandersetzung mit und Aneignung der „Welt“ – der natürlichen und der von Menschen gemachten.

Die Europäische Union hat in ihrer „Lissabon-Strategie“ im Jahr 2000 auch einen europäischen Bildungsraum definiert, der in den letzten Jahren durch eine Reihe von Gesetzen Gestalt gewonnen hat. Die dadurch in Gang gesetzte Europäisierung auch der nationalen Bildungsräume und die Ausgestaltung des Bildungsraums Europa ist Gegenstand des Beitrages von Peter Schreiner. Er fragt nach den Handlungschancen und Aufgaben, die sich den „Kirchen der Reformation als Akteuren im Europäischen Bildungsraum“ bieten bzw. stellen. Weitergedacht enthält der Beitrag ein implizites Plädoyer für mehr Abstimmung der reformatorischen Kirchen untereinander, um ihr verpflichtendes und zu aktualisierendes Erbe für das Gelingen des historischen Einigungsprojektes Europa zu nutzen.

Dass die Reformation ein deutsches und ein „europäisches Ereignis“ war, signalisiert der deutsche Ursprungsort der Reformation Wittenberg einerseits, und der Name des Flüchtlings und Weltbürgers Jan Amos Comenius andererseits. War die Reformation im 16. Jahrhundert der historische Prozess, der mit einem fundamentalen religiösen Erneuerungsanspruch die katholische Einheitskultur Europas aufsprengt und weitreichende kulturelle und politische Differenzierungsprozesse in Gang gesetzt hat, so geht es heute darum, die Fragen und Einsichten von damals durch ihre analytisch-aktualisierende Interpretation für die „Selbstbesinnung des Protestantismus“ fruchtbar zu machen. Das ist die Intention des Beitrages Friedrich Schorlemmers, die in der These mündet, dass es „keine Liberalität ohne Solidarität und Sozialität“ geben könne, und einfordert, die ambivalente Wirkungsgeschichte des Protestantismus in die Bemühungen um dessen Aktualisierung in der Reformationsdekade miteinzubeziehen. Katrin Stückrath weist darauf hin, dass zu dieser Wirkungsgeschichte auch

das Erbe von Comenius gehört, der durch sein „positives Menschenbild“ und mit seinem „chiliastischen Zeitverständnis“ „die lutherische Reformation in Bildungsfragen überholt“ hat.

Der Impetus der Bildungstheorie eines Comenius, die Menschen als „Mitarbeiter an der Vollendung der Welt“ zu befähigen, und seine politische Vision eines „Weltkonzils“, in dem durch eine gemeinsame Beratungspraxis über die individuelle Glaubensgewissheit hinaus Friede möglich werden soll, täten den heutigen europäischen Bildungsprogrammen und den sie begründenden Strategien not und gut. Darauf zielen auch die beiden kritischen Stellungnahmen des Rates der Weiterbildung (KAW) und von *Democracy and Human Rights Education in Europe (DARE)* ab. Sie markieren eindringlich die Tatsache, dass die Krise der Europäischen Union auch dem Widerspruch geschuldet ist, dass sie sich historisch als „Wertgemeinschaft“ und nicht nur als ökonomischer Interessenverbund begründet hat, und sie heute ihren eigenen normativen Ansprüchen – insbesondere den demokratischen und sozialen – nicht mehr gerecht wird.

Der Umbau der europäischen Bildungsprogramme zu einem zentral gesteuerten und die Partizipationsmöglichkeiten der bürgernahen kleineren Bildungsakteure beschneidenden Steuerungssystem wiederholt in seiner Organisationsstruktur, was auch das inhaltliche Programm kennzeichnet: „den staatsbürgerlichen und sozialen Fähigkeiten in ihren Bildungsprogrammen für die Zukunft keine Priorität (einzuräumen).“ In Widersprüchen dieser Art liegt nach der Diagnose von Sven Giegold der Grund dafür, dass das europäische Elitenprojekt der Integration durch die Krise – verstanden als Angriff auf die Legitimation der europäischen Demokratie – in der Gefahr steht, seine unbestreitbaren Erfolge und seinen Anspruch, eine „moralische Führungsmacht zu werden“, zu verspielen. Zur Entwicklung und Stärkung einer „echten europäischen Bürgergesellschaft“ beizutragen, ist daher das Leitbild und die Aufgabe einer modernen Erwachsenenbildung, die sich ihrer reformatorischen Herkunft und Prägung bewusst ist.

Und denken Sie daran: Auf [wbv-journals.de](http://wbv-journals.de) können Sie zu forum erwachsenenbildung über eine Suchfunktion recherchieren und auch einzelne Beiträge herunterladen.



Andreas Seiverth,  
Bundesgeschäftsführer  
der DEAE und wissen-  
schaftlicher Mitarbeiter  
des Comenius-Instituts,  
verantwortlicher Re-  
dakteur für Heft 2/2012  
[a.seiverth@deae.de](mailto:a.seiverth@deae.de)

Andreas Seiverth

## Evangelische Erwachsenenbildung

## Arbeitsfelder

## Religiöse Bildung

Antje Rösener Zur Missionarischen Bildungsinitiative – Ein Zwischenruf! .....	6
---	---

## Zivilgesellschaft

Andreas Seiverth Wer steuert? Reformationshistorische Bemerkungen zur Krise des europäischen Integrationsprojektes .....	7
--	---

Lothar Elsner „Soziale Grundsätze der Kirchen gestalten Europa“ – EU-Projekt 2008 .....	9
---	---

Hans-Gerhard Klatt Erwachsenenbildung für die Stärkung der Zivilgesellschaft – Bericht von der 4. Werkstatt Kritische Bildungstheorie .....	11
---	----



Joachim Twisselmann  
und Martin Becher

## vor Ort

Im Gespräch: Joachim Twisselmann und Martin Becher .....	14
--	----

## Standpunkte

Stellungnahme des Rats der Weiterbildung zum Vorschlag der Europäischen Kommission für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung des EU-Programms „Erasmus für alle“ .....	17
---	----



Thema: Bildungs- und Kulturraum Europa

Friedrich Schorlemmer

### „Wittenberg war nicht der Anfang und nicht das Ende“ – Die Reformationsdekade als Selbstbesinnung des Protestantismus

Mit der Reformationsdekade soll nach 500 Jahren daran erinnert werden, was durch die Reformation in Deutschland und Europa anders geworden ist. Der Autor unternimmt diesen Versuch, indem er zunächst das Bild seines ganz persönlichen Martin Luther zeichnet, um ausgehend davon das in den Blick zu nehmen, was die Reformation zu einem europäischen Ereignis gemacht hat: die Liebe zur Wahrheit und das Vertrauen auf die Kraft des

Wortes, der Protest gegen die Käuflichkeit des Lebens und den „Volksbetrug mit religiösen Volksaktien“, die Wertschätzung jedes Einzelnen, der Mut zur eigenen Mündigkeit und Urteilsbildung und nicht zuletzt die tiefe Überzeugung, dass die Freiheit des Christenmenschen nicht ohne Solidarität und Sozialität zu haben ist. Alles Themen, die auch im Europa des 21. Jahrhunderts nichts von ihrer Aktualität eingebüßt haben.

Seite 18

Katrin Stückrath

### Comenianische Herausforderungen für europäische Bildung

Inwiefern der Leitspruch des europäischen Bildungsexperten und Bischofs Johann Amos Comenius, dass „alle Menschen alle Dinge auf umfassende Weise“ lernen sollen, auch heute noch inspirierend sein kann, zeigt die Autorin in dreifacher Hinsicht: bezogen auf das Für und Wider einer integrativen Schulpolitik, mit Blick auf die digitale Kommunikation in der Wissensvermittlung und das Projekt einer umfassenden Friedenserziehung betreffend. Ein abschließender Blick in den Comenius-Garten in Berlin-Neukölln weist auf die Früchte dieses Leitspruchs hin.

Seite 25



## Bildung kompakt

## Europa

*Democracy and Human Rights Education in Europe* „Erasmus für alle“ – Einige Punkte, die aus Sicht des DARE-Netzwerkes in Betracht gezogen werden sollten ..... 40

## Bildung aktuell

Fachliteratur über drei Etagen – DIE-Bibliothek lädt ein in großzügige Räumlichkeiten. .... 43

Das Archiv Frau und Musik – Internationale Forschungsstätte ..... 44

## Distance Learning

*Sabine Digel* Das Online-Fall-Laboratorium – Ein netzgestützter Lernraum zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden, Trainern und Beratern ..... 46

## Service

Arbeitshilfen ..... 50

Publikationen ..... 51

Termine ..... 56

Film des Monats ..... 57

Rückblick – vor 25 Jahren ..... 58

Impressum ..... 58



Film des Monats Juni  
Leb wohl, meine Königin!  
(Les adieux à la reine)

## Thema: Bildungs- und Kulturraum Europa

*Peter Schreiner*

### Kirchen der Reformation als Akteure im Europäischen Bildungsraum

Dass sich die Kirchen der Reformation stärker als bisher mit Bildung als einem europäischen Thema beschäftigen, hängt im Wesentlichen damit zusammen, dass sich innerhalb der EU deutliche Entwicklungen hin auf einen Europäischen Bildungsraum abzeichnen. Der Beitrag zeigt auf, um welche konkreten Aktivitäten und Initiativen es sich dabei handelt und welche Anknüpfungspunkte hier für eine europäisch orientierte evangelische Bildungsarbeit gegeben sind.

Seite 27

*Sven Giegold*

### Menschenwürde, Gerechtigkeit und Demokratie – Normative und politische Grundlagen Europas

Die Europäische Union ist nicht nur als eine wirtschaftliche oder politische Einheit, sondern vor allem auch als Wertegemeinschaft gegründet worden, die aus dem kulturellen, religiösen und humanistischen Erbe Europas schöpfte. An Beispielen europäischer Wirtschafts-, Umwelt-, Migrations-, Handels- und Außenpolitik wird in dem Beitrag deutlich gemacht, dass trotz mancherlei Fortschritte in der Umsetzung europäischer Grundwerte immer noch eine große Dis-

krepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit besteht, die nicht zuletzt auch ein entscheidender Grund für die aktuelle „Krise Europas“ ist. Dieser wirksam zu begegnen, so das Fazit, kann nicht allein den Europaspezialisten in Brüssel überlassen werden, sondern muss Aufgabe einer echten europäischen Bürgergesellschaft sein, deren Akteure sich für ein immer engeres Zusammenwachsen engagieren und das benennen, was sich verändern muss.

Seite 32

### Arbeitsfelder der DEAE

- Theologische Bildung
- Religiöse Bildung
- Familienbildung
- Lebensformen
- Bildung im Alter
- Generationen
- Gender
- Kultur
- Kreativität
- Interkulturalität
- Zivilgesellschaft
- Professionelle Praxis

### Religiöse Bildung

#### Zur Missionarischen Bildungsinitiative Ein Zwischenruf!



Antje Rösener

Die Idee der „Missionarischen Bildungsinitiative“ entstand in der letzten Phase der Amtszeit des ehemaligen Ratsvorsitzenden der EKD Wolfgang Huber. Diesem war sehr daran gelegen, die evangelikalen Ränder der Kirche und ihre facettenreichen Vertreter stärker in die Volkskirche einzubinden.

2007 wurden die ersten Informationen über eine Kampagne, die Glaubenskurse in jede Gemeinde Deutschlands bringen sollte und den Namen „Missionarische Bildungsinitiative“ trug, bekannt. Die Verantwortlichen für den Reformprozess Kirche der Freiheit in der EKD und das Amt für Missionarische Dienste (AMD) in Berlin stellten das Projekt vor. Die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung (DEAE) bot ihnen sehr bald an, diese Initiative auf dem Hintergrund ihrer langjährigen Erfahrungen mit vielen Formaten Religiöser Bildung mit zu entwickeln und zu gestalten. Denn das Anliegen, Gemeinden zu attraktiven und zeitgemäßen Angeboten religiöser Bildung zu ermutigen, wurde auch von ihr als sehr wichtig erachtet.

Eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe war aber nicht gewünscht. Der Rat der

EKD beauftragte das Amt für Missionarische Dienste in Berlin, die Kampagne zu steuern. Finanziell ermöglicht wurde das Projekt durch eine Großspende des Unternehmers Deichmann aus Essen (650.000 €), der seinerseits in einer freikirchlichen Gemeinde bei Essen engagiert ist. Die EKD stockte den Etat durch weitere 650.000 € auf.

Inzwischen ist einiges passiert: Im AMD in Berlin nahm ein Projektbüro die Arbeit auf. Der Ordner, in dem die Kampagne in neun von ihr ausgewählten Glaubenskursen vorgestellt wird, wurde 2011 an alle Gemeinden Deutschlands verschickt.<sup>1</sup> Die meisten der dort aufgenommenen Kurse stammen aus der missionarisch geprägten Glaubenskursarbeit. Ein Theologiekurs<sup>2</sup> („Zwischen Himmel und Erde“) stammt aus der Erwachsenenbildung in Baden und Württemberg. In den meisten Landeskirchen wurden Steuerungsgruppen gebildet, die dabei sind, die eigene Klientel für das Projekt zu gewinnen. In einigen Landeskirchen werden deutlich mehr Glaubenskurse durchgeführt als vorher, in anderen fruchtet die Kampagne bislang noch kaum.

Deutlich ist aber schon jetzt:

- Das Format der Glaubenskurse erreicht vor allem die Milieus, die wir in der Kirche eh schon am besten erreichen, nämlich das Milieu der Traditionsverwurzelten und Konservativen, sowie mit etwas Geschick auch Teile der bürgerlichen Mitte.
- Das Format wird von Menschen, die mit der Kirche sehr verbunden sind, zum Teil gern angenommen, da es zur weiteren Vertiefung des eigenen Glaubens beiträgt.
- Die überspannten Erwartungen an einen neuen missionarischen Aufbruch durch flächendeckende Glaubenskurse in Deutschland haben sich deutlich

<sup>1</sup> Erwachsen glauben – Missionarische Bildungsangebote, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Missionarische Dienste (AMD). Gütersloh 2011. Der Ordner ist erhältlich beim Projektbüro „Erwachsen glauben“ in Berlin (projektbuero@kurse-zum-glauben.org).

<sup>2</sup> Zwischen Himmel und Erde. Themen der Theologie erleben und bedenken. Ein evangelischer Theologiekurs, hrsg. von der Landesstelle für Ev. Erwachsenenbildung in Baden und der Landesstelle für Ev. Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg. Gütersloh 2003.

relativiert. Dies hört man in vielen Gesprächen quer durch die Landeskirchen. Denn die modernen Milieus unserer Gesellschaft sind weitgehend resistent gegen das Format „Kurse im Gemeindehaus unter Leitung des Pfarrers/der Pfarrerin“. Gleichzeitig sind es genau diese Milieus, in denen Kirche immer weniger Verbündete findet.

- Nichtsdestotrotz darf davon ausgegangen werden, dass es spätestens 2013 Evaluationsergebnisse geben wird, die den Erfolg der Kampagne belegen werden. Dies braucht die Initiative schon allein deswegen, um weitere Gelder für Nachfolgeprojekte zu erhalten. Die wissenschaftliche Begleitung und damit auch die Evaluation des Projektes hat das Institut zur Erforschung von Evangelisation und Gemeindeentwicklung (IEEG) an der Universität Greifswald unter Leitung von Professor Dr. Michael Herbst übernommen. Herbst ist seinerseits Herausgeber des Glaubenskurses EMMAUS, der in der Kampagne mit beworben wird. Er steht der Theologie der missionarisch geprägten Kurse, die in dem Ordner überwiegen, sehr nah.

#### Einschätzung

Auf dem Hintergrund meiner über 10-jährigen Tätigkeit in der Evangelischen Erwachsenenbildung und vielfältiger Erfahrungen in der Religiösen Bildung (auch in Gemeinden) sowie als Sprecherin der Fachgruppe für Religiöse und Theologische Bildung der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung (DEAE) erlaube ich mir folgende vorläufige Einschätzung:<sup>3</sup>

1. Die Grundidee, in Gemeinden und Kirchenkreisen mehr Angebote Religiöser Bildung zu etablieren, kann ohne Abstriche unterstützt werden.
2. Theologische Kurse im Gemeindehaus sind aber nur eine Möglichkeit unter vielen anderen. Dieses Format spricht fast nur die Milieus an, in denen Kirche eh sehr gut verankert ist. Trotzdem kann es gute Gründe geben, genau dieser Klientel ein glaubensvertiefendes/theologisches Angebot zu machen.

<sup>3</sup> Vgl. dazu auch Antje Rösener: Standards für eine Bildung, die dem Menschen dient und der Kirche gut zu Gesicht steht. In: Johannes Zimmermann (Hrsg.): Darf Bildung missionarisch sein? Neukirchen 2011, S. 132–149.

3. Für kirchliche Bildungsangebote und auch Glaubenskurse sollten aber auch die Qualitätsstandards<sup>4</sup> eingehalten werden, die heute in der Bildungslandschaft gang und gäbe sind:

- a) Die Kurse sollten theologisch dem Stand der theologischen Forschung entsprechen. In den klassisch missionarischen Kursen wie z.B. Alpha-Kurs, EMMAUS, Stufen des Lebens oder SPUR 8 sucht man die Ergebnisse des jüdisch-christlichen Dialogs, der sozialgeschichtlichen Bibelauslegung oder auch interreligiöse sowie genderbewusste Aspekte der theologischen Forschung der letzten 50 Jahre vergeblich.
- b) Den Kursen sollte eine subjektorientierte, partizipative Didaktik<sup>5</sup> zugrunde liegen, die die Teilnehmenden nicht für missionarische Zwecke instrumentalisiert und ihnen jederzeit die Chance lässt, sich von Formen und Inhalten zu distanzieren. (So gehört es zum Beispiel zum methodischen Repertoire des Alpha-Kurses, vom Gespräch über den Glauben direkt dazu überzugehen, Gebetsgemeinschaften zu bilden und durchzuführen. Hier brauchen Teilnehmende sehr viel Mut, sich auszuklinken. Meistens schaffen sie das nicht beim ersten Mal, sondern melden solche Angebote in der Folge und berichten später an anderer Stelle, wie viel Druck ihnen eine solche ver-

einnehmende „Didaktik“ gemacht hat.)

- c) Die Kurse sollten inhaltlich und methodisch der Pluralität von Frömmigkeiten und Theologien Rechnung tragen. Es gibt schon in der Bibel nicht nur ein Evangelium, sondern vier. Es gibt nicht nur eine richtige Interpretation eines Bibeltextes, es gibt nicht nur eine Weise, sein eigenes Christsein zu verstehen. Kurse, die Menschen auf diese Pluralität nicht vorbereiten, tun weder den Menschen noch der Kirche einen Gefallen: Denn früher oder später sind alle mit dieser Pluralität konfrontiert und müssen Entscheidungen begründen und vertreten können. Pluralitätskompetenz gehört zu den wichtigsten Fähigkeiten der Moderne. Einfache und eindeutige Lösungen erweisen sich allzu leicht als fundamentalistische Scheinlösungen. Und wenn es möglich ist, den Religionsunterricht in der Grundschule nach den Standards moderner Pädagogik mit Blick auf die Pluralität von Meinungen und Glaubensweisen auszurichten, dann sollte dies auch für Erwachsene (selbst für solche mit niedrigem Bildungsniveau) möglich sein.
4. Will man aber darüber hinaus mehr Menschen (und vor allem auch die aus den modernen Milieus) auf religiöse Fragen hin ansprechen, muss man die Angebotsformate deutlich erweitern: Filmgottesdienste und Filmabende, Biblisch Kochen, Salongespräche, Meditationsangebote, geführte Pilgerwanderungen, Bibliodrama-Angebote, Frauenmahle, Vater-Kind-Wochenenden, Auszeiten in Klöstern, Exkursionen zu Kirchen, Moscheen, Synagogen, Diskussionen zu aktuellen Themen, Tauffeste und Taufvorbereitungsabende, Ausstellungen, (interreligiöse) Lesungen an besonderen Orten, Kirchenführungen mit allen Sinnen – die Palette ist groß.

Es ist nicht leicht, Erwachsene in ihrer knapp bemessenen Freizeit für religiöse Themen zu gewinnen. Es ist noch schwerer, das Interesse von Erwachsenen aus den modernen Milieus mit nur loser Anbindung an Kirche für solche Angebote überhaupt zu wecken. Hier bieten sich für Gemeinden Kooperationen mit kreis-kirchlichen und landeskirchlichen Bil-

dungsreferaten, mit Volks- und Fachhochschulen, (Stadt-)Akademien, Museen, Initiativen und Vereinen an, damit nicht neue Überforderungen entstehen.

### *Last but not least*

In einer so ausdifferenzierten Gesellschaft wie der unsrigen können die Kirchen mit einem theologisch und pädagogisch so eng vermessenen Angebot wie den Glaubenskursen nicht erfolgreich „missionarisch“ tätig werden. Das wusste man – auch im Rat der EKD – lange bevor die „Missionarische Bildungsinitiative“ gestartet wurde. Aber wenn die ganzen Mühen und die jetzt eintretende Ernüchterung dazu verhelfen, das zu erkennen und von nun an die Unterschiedlichkeit der kirchlichen Akteure und ihre jeweiligen Stärken zu würdigen, zu fördern und in Anspruch zu nehmen – dann wären wir am Ende doch ein gutes Stück vorangekommen.

Mancher Umweg lohnt eben doch.

**Antje Rösener**, Theol. Studienleiterin im Ev. Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V., Mitglied im Vorstand der DEAE, Sprecherin der Fachgruppe für Religiöse und Theologische Bildung  
antje.roesener@ebwwest.de

## Zivilgesellschaft

### Wer steuert?

### Reformationshistorische Bemerkungen zur Krise des europäischen Integrationsprojektes



Andreas Seiverth

Seit 2008 befinden wir uns in der „Reformationsdekade“, die mit dem 500-jährigen Jubiläum zum „Thesenanschlag“ 1517 in Wittenberg abgeschlossen werden wird. Die Dekade

hat eine thematische Agenda, in der für das Jahr 2010 das Thema Bildung in Verbindung mit Melanchthons 450. Todestag behandelt wurde; „Freiheit“ wurde im vergangenen Jahr traktiert und für das laufende Jahr ist „Musik“ zu machen. Für die beiden kommenden Jahre werden die

4 Die Idee von Qualitätsstandards für das missionarische Handeln der Kirche stammt von Professor Hauschildt, mit dem Ziel, dieses Handeln transparenter und anschlussfähiger zu machen. Vgl. dazu: Eberhard Hauschildt: Mission und Werbung – eine Basissoziation. In: Theol. Literaturzeitung, 134 (2009), S. 1289–1302. Die Ev. Erwachsenenbildung ist vonseiten ihrer öffentlichen Geldgeber seit Jahren verpflichtet, Qualitätsmanagement zu betreiben und ihre Standards offenzulegen und sich damit den im öffentlichen Bildungshandeln geltenden Maßstäben zu stellen.

5 Prof. Dr. Dr. Nipkow hat 2011 in einem Festvortrag in Dortmund noch einmal darauf hingewiesen, wie wichtig es sei, dass die Kirche sich in ihrem Bildungshandeln nicht unter dem in unserer Gesellschaft üblichen (und stetig steigenden) Bildungsniveau bewegt. Vgl. Karl Ernst Nipkow: Lebensbegleitung, Verständigung und Mündigkeit. In: Evangelische Erwachsenenbildung im Strom der Zeit, hrsg. vom Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V., S. 16–31 (abrufbar unter [www.ebwwest.de](http://www.ebwwest.de)).



Themen der Dekade politisch, wenn es um die Themen „Toleranz“ und „Politik“ gehen soll. Die von der EKD ausgerufene Reformationsdekade ist der begrüßenswerte Impuls, dem „deutschen Protestantismus“ erkennbares Profil und eine vernehmbare Stimme zu geben. Sie verfolgt jedoch mit der Setzung des Bezugsdatums zugleich eine unverkennbare Steuerungsabsicht der historischen Selbstinterpretation der Evangelischen Kirche. So unbestreitbar die „Wittenberger Thesen“ und ihre Verbreitung den „reformatorischen Prozess“ initiierten, beschleunigten und ihm einen intellektuellen Horizont vermittelten, den die historisch vorausgehenden Reformbewegungen in dieser Form nicht kannten, so fragwürdig ist es, darin so etwas wie einen „Ursprung“ sehen zu wollen und das Jahrzehnt nach 1517 mit seinen *Entscheidungsjahren 1520/21* (Luthers drei Reformationsschriften und Wormser Verhör) und 1525/26 (Bauernkrieg und Steuerung der „reformatorischen Veränderungen“ durch die weltlichen Obrigkeiten) nicht als historischen Interpretationsrahmen für die intendierte aktuelle Selbstdeutung „des Protestantismus“ zu wählen.

In einer bildungstheoretischen Perspektive geht es mit der hier angedeuteten Kritik an der „Wittenberg-fixierten“ Reformationsdekade primär nicht nur um Erinnerungspolitik und damit um die fragwürdige Formierung unserer intellektuellen und politischen Aufmerksamkeit. Die Lernchance, die in einer Rückbesinnung auf die historische Reformationsdekade nach 1517 liegt, bestünde darin, im Horizont unserer gegenwärtigen Krisenerfahrungen des europäischen Integrationsprojektes die zentrale Frage der *Entscheidungsdekade* für das Schicksal der Reformation aufzunehmen: Wie wurde damals die fundamentale Krise der gesellschaftlichen normativen Ordnung artikuliert und wie die Frage beantwortet, wer die politische Steuerungskompetenz innehat oder sie legitimerweise in Anspruch nehmen darf, um die Krise im Sinne einer Beseitigung ihrer Ursachen und der Herstellung einer neuen gerechtfertigten Ordnung zu bewältigen?

Krisenerfahrungen zeigen, salopp gesagt, dass etwas nicht mehr ungestört

und wie gewohnt weitergeht oder gehen kann. Sie artikulieren gestörte Routinen, markieren Grenzen administrativer Regelungen und machen die Beantwortung der Frage unabweisbar, wer über Ziel und Richtung, Inhalt und Methoden von Problemlösungen entscheidet. Nimmt man diese Fragestellung als Kriterium einer reformationsgeschichtlichen Reflexion, dann wird in aufregender Weise deutlich, welche Ambivalenzen Martin Luthers politisch-theologischen Schriften innewohnen und in welcher unterschiedlicher Weise sie von den verschiedenen gesellschaftlichen Akteuren angeeignet wurden, ohne dass sich bestimmt und abschließend behaupten ließe, welche Aneignungsform die richtige und wahre sei. Orientiert an diesem Reflexionskriterium lässt sich die Geschichte der Reformation weder für die Geschichtskonstruktion einer deutschen Untertanenmentalität von Luther bis Hitler noch für das Projekt einer „Kirche der Freiheit“ in Anspruch nehmen, die darüber vergisst, dass die Unterdrückung jeglichen „Aufruhrs“ von Luther und Melanchthon ebenso gerechtfertigt wurde, wie die städtischen Magistrate und Landesfürsten aufgefordert und ermächtigt wurden, Reformen und revolutionäre Aktionen durchzuführen. Luthers Schrift „An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung“ war in theologischer Hinsicht seine Revolutionsschrift, welche „die Fundamentalunterscheidung zwischen Klerus und Laien unterlaufende egalistische Vorstellung“ begründete, dass alle Christen gleichermaßen „auß der tauff krochen“ seien und sie sich deshalb alle rühmen könnten, „Priester zu sein“, und „alle gleichermaßen berechtigt, in der Wahrnehmung ihres ‚geystlichen standes‘ Verantwortung zu übernehmen, die Schrift auszulegen und die öffentlichen Missstände zu beheben.“<sup>1</sup> Damit war eine Interpretations- und Handlungsermächtigung formuliert, deren einseitige und nach und wegen des Bauernkriegs ausschließliche Zuschreibung an die städtischen Magistrate und Territorialfürsten nur um den Preis einer nachträglichen interpretatorischen Restriktion und aus politisch-pragmatischen, also machtopportunistischen Gründen zum neuen ordnungspoliti-

schen Dogma der sich formierenden und aufstrebenden fürstlichen Territorialstaaten avancieren konnte. Es hat die Reformatoren Luther und Melanchthon eine erhebliche Anstrengung gekostet, jenen „kirchenhistorischen Dammbruch“ nachträglich zu kanalisieren, den die „theologische Ermächtigung der Laien zu eigenständiger Urteilsbildung und zur Überwindung krisenhafter Missstände“<sup>2</sup> ermöglicht und zumindest mitverursacht hatte. Auch wenn man konzidiert oder auch relativierend davon spricht, dass Luthers politisch-theologische Schriften Stellungnahmen in einem historischen Prozess mit offenem Ausgang waren, so stellt sich dennoch heute umso mehr die Frage nach der normativen Gültigkeit und der heute notwendigen Rechtfertigungsfähigkeit seiner ja immer auch mit einem unverkürzten Wahrheits- und Geltungsanspruch vorgetragenen Argumente und Forderungen.

Fragt man in dieser Perspektive nach dem möglichen Beitrag von Luthers Theologie zur Demokratieentwicklung in Deutschland und in Europa, dann ist er am ehesten darin zu finden, dass er die Verpflichtung und die Autorisierung jedes einzelnen Christenmenschen und jeder Gemeinde begründet hat, die *Lehre zu beurteilen*. Luther verknüpft damit die *Urteilsfähigkeit mit der Reflexions- und Begründungspflicht* eines jeden Einzelnen. Darin liegt das praktisch-normative Fundament der Demokratisierung begründet, das im historischen Prozess der Reformation auf die Obrigkeiten und deren politische Repräsentationsinstanzen beschränkt und seit 1529 für diese dann auch rechtlich kodifiziert worden ist. 1523 konnte Luther jedoch ohne Umschweife behaupten: „Nicht bloß haben sie (die Christen) also die Macht und das Recht, über alles, was gepredigt wird, zu urteilen, sondern sind bei der Ungnade der göttlichen Majestät verpflichtet, zu urteilen. Daran sehen wir, wie die Tyrannen so unchristlich an uns gehandelt haben, indem sie dieses Recht und Gebot uns weggenommen und sich selber zugeeignet haben.“<sup>3</sup> Aus der Taufe folgt, dass

<sup>2</sup> Ebd., S. 272.

<sup>3</sup> Martin Luther: Daß eine christliche Versammlung oder Gemeinde Recht und Macht habe, über alle Lehre zu urteilen und Lehrer zu berufen, ein- und abzusetzen, aus der Schrift

<sup>1</sup> Thomas Kaufmann: Geschichte der Reformation. Frankfurt/Leipzig 2009, S. 271.

eine „christliche Gemeinde“ „bei ihrer Seelen Seligkeit“ und der „Verpflichtung entsprechend, die sie Christus gegenüber in der Taufe übernommen hat“, es schuldig ist, „eine derartige obrigkeitliche Gewalt zu meiden, zu fliehen, abzusetzen und sich ihr zu entziehen.“<sup>4</sup>

Theologische, kirchliche und gesellschaftspolitische Missstände ließen sich zur Zeit der Reformation nur im Lichte einer „reinen Lehre“ und mithilfe einer „lauteren Predigt des Wortes Gottes“ identifizieren.<sup>5</sup> Der in normativ-moralischer Hinsicht springende Punkt war für die Reformationszeit die revolutionäre These, dass die Taufe jedem Menschen jenen Status einer unangreifbaren Würde verleiht, der dann in einem postchristlichen („nachmetaphysischen“) Diskurs allen Menschen als Trägern einer unverlierbaren Würde und darin begründeter Menschenrechte zugeschrieben wird. Auf dieser Grundlage vollzog sich „der Klärungsprozess hinsichtlich der Kernfrage, wer das maßgebliche Handlungs- und Entscheidungssubjekt der kirchlichen Neuerungen sein sollte, die kirchliche oder politische Gemeinde, die weltlichen Obrigkeiten oder gar einzelne Aktionsgruppen besonders überzeugungsfester Christenmenschen.“<sup>6</sup> Die theologischen Reformationsakteure von Luther bis Müntzer, von Melancthon bis Karlstadt betrachteten ihre Lehre als Begründungstheorie und als Aufforderungsprogramm, aus denen auf der einen Seite „gemeindeformatorische Gestaltungsprozesse“ legitimiert wurden, aus denen aber auf der anderen Seite auch das Primat der „obrigkeitlichen Entscheidungsvollmacht“ gerechtfertigt wurde.

Eine verbindliche „Lehre“, in deren Licht Entscheidungen getroffen und begründet, praktische Verpflichtungen legitimiert und politische Initiativen ermöglicht werden, müsste auch heute von der Art sein, dass sie zum Handeln ebenso inspirieren wie ermutigen kann und gleichzeitig einen normativen Rechtfertigungshorizont eröffnet, in dem die

begründet und nachgewiesen (1523). In: Martin Luther: Von weltlicher Obrigkeit. Calwer Luther-Ausgabe, Bd. 4. Hamburg 1973, S. 194.

4 Ebd.

5 Thomas Kaufmann, a.a.O., S. 321.

6 Ebd., S. 321.

Angehörigen eines politischen Gemeinwesens „mit guten Gründen“ argumentieren und „ihre persönlichen Überzeugungen“ unzensuriert artikulieren können. Ob dieser Doppelcharakter, der theologisch-politischen Lehren inhärent ist, auch den demokratischen Verfassungsprinzipien und den Menschenrechten zukommt, ist die Frage, an der sich die zukünftige Kraft der europäischen, noch weitgehend nationalstaatlich verfassten Zivilgesellschaften entscheiden wird. Nach der Diagnose von Jürgen Habermas wird sich an dieser Frage allerdings auch entscheiden, ob die politischen Klassen der europäischen Staaten „ihr Eliteprojekt (der Einigung Europas, A. S.) und die Entmündigung der europäischen Bürger“<sup>7</sup> werden fortsetzen können. Heute sind die „Missstände“, die eine ganze Lebensordnung, nämlich die rechtsstaatliche, demokratische und sozialstaatliche Verfassung Europas bedrohen und faktisch in Frage stellen, die offenkundig werdenden Konstruktionsfehler der Europäischen Währungsunion, die in Kraft gesetzt wurde, ohne sie zugleich mit der notwendigen verfassungsrechtlichen und wirtschaftspolitischen Steuerungsfähigkeit auszustatten. Heute zeigt sich, dass für die Herstellung und Funktionsweise eines einheitlichen europäischen Wirtschaftsraums die Regeln des freien Marktes und die Imperative des ungehinderten Wettbewerbs nicht genügen, um die Eurozone gegen die finanzspekulativen Angriffe „der Märkte“ zu verteidigen. Was sich heute vollzieht, ist die Enteignung des europäischen Integrationsprojektes durch die nationalen Regierungen, die die Fortentwicklung der Konstruktionselemente des europäischen Einigungsprozesses auch weiterhin über die Köpfe der Bevölkerungen hinweg betreiben. Der europäische Einigungsprozess „steckt heute in der Sackgasse, weil er nicht weitergehen kann, ohne vom bisher üblichen administrativen Modus auf eine stärkere Beteiligung der Bevölkerung umgestellt zu werden.“<sup>8</sup> Der Preis für den Sieg der Reformation war ihre Überantwortung an die fürstlichen Akteure der aufstrebenden Territorialmächte und die Steuerung ihrer praktischen Umsetzung durch die städtischen Magistrate.

7 Jürgen Habermas: Zur Verfassung Europas. Ein Essay. Berlin 2012, S. 124.

8 Ebd.

Was schon damals die Entmündigung des „gemeinen Mannes“ war, kann und darf nicht die vermeintliche Grundlage für die Fortsetzung eines historischen Projektes sein, an dem die Hoffnungen auf Überwindung nationaler machtsstaatlicher Egoismen hängen, denen „Europa“ nicht nur einmal in die Hände fiel und durch die es sich selbst zerstörte.

Andreas Seiverth ist Bundesgeschäftsführer der DEAE und wissenschaftlicher Mitarbeiter des Comenius-Instituts  
a.seiverth@deae.de

## „Soziale Grundsätze der Kirchen gestalten Europa“ – EU-Projekt 2008



Lothar Elsner

Das nachfolgend skizzierte europäische Projekt wurde vom Bildungswerk der Evangelisch-methodistischen Kirche in Deutschland 2008 gemeinsam mit Verantwortlichen

der Erwachsenenbildung in England und Finnland durchgeführt. Es wurde im Rahmen des Grundtvig-Programms der EU als „Flankierende Maßnahme“ mit knapp 60.000 € gefördert.

### Projekthintergrund:

Folgende Beobachtungen und Einschätzungen waren Ausgangspunkte des Projektes:

1. In dem schon länger bestehenden Austausch zwischen den Mitgliedern der methodistischen Kirchen in Europa wurde deutlich, dass die Verwirklichung von sozialer Gerechtigkeit vor einer doppelten Herausforderung steht: In den alten EU-Ländern werden angesichts von globalem Wettbewerb viele Errungenschaften des Sozialstaats infrage gestellt oder eingeschränkt. Die großen diakonischen Einrichtungen – überwiegend sozialstaatlich finanziert – geraten unter Druck. In den neuen EU-Ländern Osteuropas sind mit der veränderten Wirtschaftsordnung erhebliche Disparitäten und soziale Un-



gerechtigkeiten entstanden. Zugleich ist ein Prozess im Gang, als Zivilgesellschaft Verantwortung für die soziale Gestaltung zu übernehmen und sozialstaatliche Institutionen neu aufzubauen. Viele neue soziale Projekte werden von Kirchengemeinden gegründet.

2. Nicht nur in der Diskussion um eine EU-Verfassung wurde sichtbar, dass die EU sich zwar als eine „Wertegemeinschaft“ sehen will, aber die gemeinsamen Grundlagen nicht leicht zu fassen sind. Der konkrete Wille und die Kraft zur Überwindung von sozialen Ungerechtigkeiten ist in dem vielfältigen Europa nur schwer zu mobilisieren. Es ist ein wesentlicher Auftrag der Kirchen, „ein Bewusstsein von dem, was fehlt“ (Habermas) in der Gesellschaft wach zu halten.
3. Drittens gab es noch einen spezifisch methodistischen Anlass. 1908 wurden im ersten „social creed“ (Soziales Bekenntnis) der Methodisten in den USA die sozialen Rechte (im Bezug auf Arbeitsverhältnisse) formuliert. Die hundertjährige – auch ökumenische – Geschichte dieses Bekenntnisses ist eine Quelle und Bezugspunkt der sozialen Verantwortung bis heute.<sup>1</sup>

### Projektziele:

Das Projekt hatte das Ziel, Multiplikatorinnen, Seminarleitungen der Erwachsenenbildung und Menschen, die in sozialen Projekten aktiv sind, zu befähigen, Prozesse des sozialen Lernens zu initiieren und zu fördern.

Folgende Fähigkeiten sollten erworben bzw. erweitert werden:

- Menschen zu sensibilisieren für lokale Probleme und gesellschaftliche Herausforderungen (z. B. Arbeitslosigkeit, alternde Gesellschaft, Drogenprobleme, Minderheitenrechte);
- Menschen Orientierung in den wachsenden Handlungsmöglichkeiten und dem Wertepluralismus zu ermöglichen, d. h. Menschen dazu anzuleiten, für unterschiedliche politische und gesellschaftliche Fragen „soziale Grundsätze“

formulieren und diskutieren zu können (z. B. verantwortlicher Umgang mit den medizinischen Möglichkeiten am Ende des Lebens, generationengerechte Lastenverteilung);

- Menschen zu politischer Partizipation und sozialem Engagement zu motivieren. Also möglichst viele Menschen zu ermutigen und zu befähigen, sich als Bürgerinnen und Bürger an den politischen Prozessen zu beteiligen und sich (auch ehrenamtlich) für das soziale Zusammenleben zu engagieren (z. B. in konkreten Projekten wie Suchtkrankenhilfe, Arbeitsloseninitiativen, nachbarschaftliche Unterstützung von Senioren oder in Zentren für jugendliche alleinerziehende Mütter).

Diese Ziele sollten direkt bei den 50 Projektbeteiligten durch die intensive Schulung während einer Konferenzwoche erreicht werden.

Darüber hinausgehend wurden sie als Multiplikatoren in ihren sozialen Projekten mit diesen neuen Erfahrungen tätig, um in Veranstaltungen selbst Menschen für soziale Fragen zu sensibilisieren, sie zur Verständigung über soziale Grundsätze zu befähigen und zu politischer Partizipation und sozialem Engagement zu motivieren.

### Projektansatz und -durchführung:

Der Projektansatz bestand aus folgenden Elementen:

1. Vorhandene Kompetenzen entdecken und in einem Netzwerk verknüpfen:  
In 15 alten und neuen EU-Ländern wurden Ehren- und Hauptamtliche der kirchlichen Erwachsenenbildung sowie Mitarbeitende aus sozialdiakonischen Projekten als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sozialen Lernens und sozialen Handelns von den methodistischen Kirchen vor Ort ausgesucht (Bulgarien, Deutschland, England, Estland, Finnland, Italien, Lettland, Litauen, Mazedonien, Norwegen, Portugal, Schweiz, Serbien, Ukraine, Ungarn). Die verbindende Zugehörigkeit zur methodistischen Kirche erleichterte den Teilnehmenden den Einstieg in ein gemeinsames europäisches Projekt und die Besinnung auf gemeinsame Soziale Grundsätze in so unterschiedlichen Kontexten.

Die Teilnehmenden haben ihre schon vorhandene Kompetenz und Erfahrung in den Bereichen Erwachsenenbildung und soziales Handeln in die Gruppe eingebracht. Insbesondere durch die Konferenzwoche wurde ein Netzwerk geknüpft, in dem bis heute ein reger Austausch quer durch Europa gepflegt wird.

2. Weiterbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bei einer zentralen Konferenz:

Die große Zahl unterschiedlicher Kontexte half, die soziale Situation des eigenen Landes schärfer wahrzunehmen und einzuordnen sowie den eigenen Horizont zu erweitern. Spannend waren die 15 persönlichen Berichte zur sozialen Situation und den Ansätzen kirchlichen sozialen Handelns in den jeweiligen Ländern und Lebenszusammenhängen.

Die unterschiedliche Herkunft und Geschichte der Teilnehmenden förderte die Auseinandersetzung über allgemein gültige soziale Grundsätze. Die verschiedenen beruflichen Hintergründe (z. B. Lehrerin, Ökonom, Journalistin, Arzt, Pastor) erweiterten die methodischen Zugänge zum Thema und die Ideen für eigene Projekte. Durch den Austausch und zusätzliche historische, pädagogische, theologische und sozialpolitische Impulse wurden das Orientierungswissen, das pädagogische Repertoire und die Handlungsmöglichkeiten der teilnehmenden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren erweitert.

3. Zentral initiierte und begleitete Entwicklung von lokalen Projekten:  
Bereits während der einwöchigen Konferenz begannen alle teilnehmenden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, ein Projekt des sozialen Lernens und Handelns für ihren lokalen Kontext vorzubereiten. Dadurch wurde die unmittelbare Umsetzung des Gelernten eingeleitet und auftauchende Schwierigkeiten konnten gemeinsam überwunden werden. Das sechsköpfige Leitungsteam aus den drei Konsortiumsmitgliedern begleitete die Teilnehmenden in allen Phasen der Entwicklung ihrer lokalen Projekte, von den ersten Widerständen gegenüber der Idee vor Ort bis zur Evaluation der Projekte.

<sup>1</sup> Vgl. auch Lothar Elsner/Ulrich Jahreis (Hrsg.): Das Soziale Bekenntnis der Evangelisch-methodistischen Kirche. Geschichte – aktuelle Bedeutung – Impulse für die Gemeinde. Göttingen 2009.

Schon am Ende des Projektzeitraums von einem Jahr konnte die Durchführung von 20 Veranstaltungen und acht Kursen mit insgesamt über 1000 Teilnehmenden registriert werden. Auf diesem Wege sind etliche neue sozialdiakonische Initiativen entstanden oder weiterentwickelt worden. Die lokalen Projekte beinhalteten ganz unterschiedliche Formen von einzelnen Informations- und Diskussionsveranstaltungen bis zu Kursen und Seminartagen. Sie variierten vom Gesamtthema der sozialen Grundsätze und des sozialen Handelns bis zu konkreten Teilthemen wie „Umweltzertifizierung“, „nachbarschaftlicher Besuchsdienst“, „Neubesinnung im Umgang mit Geld“ oder „Aufnahme von Flüchtlingen“. (Weitere Beispiele sind noch im Archiv der Homepage <http://www.emk-europrojekt.de/index.php?id=51> dokumentiert.)

4. Für die Verbreitung und Nutzung der Ergebnisse und Erfahrungen wurden die üblichen Wege der Dokumentation im Internet und Arbeitsbuch beschränkt. Darüber hinaus wurden die Teilnehmenden als Multiplikatoren aktiv in ihren kirchlichen, ökumenischen und außerkirchlichen Kontakten, um ihre neuen Erfahrungen mit anderen zu teilen und gemeinsame Veranstaltungen und Aktionen in Angriff zu nehmen.

#### Beobachtungen:

- Die Sprachbarrieren waren bei Teilnehmenden aus 15 Ländern mit zwölf verschiedenen Sprachen hoch. Durch viel Kleingruppenarbeit wurde die Sprachkompetenz gefördert. Zugleich gewann der nonverbale Ausdruck (Tanz, Malen, Musik) stärkeres Gewicht und wurde als wesentliches Element sozialen Lernens entdeckt.
- Dass ein Projekt mit Teilnehmenden aus 15 Ländern verwirklicht werden konnte, lag auch an der Konstruktion eines auf die Mindestzahl von drei Partnern beschränkten Konsortiums mit einer kleinen Projektgruppe, klarer Federführung und nur einer Abrechnungsstelle.
- Bei Antragstellung und Berichten erwies es sich als glaubwürdig und gut vermittelbar, das kirchliche Interesse, z. B. an der Vernetzung der Mitarbei-

tenden oder an der Verbreitung ihrer sozialen Grundsätze, nicht zu verstecken, sondern dieses offensiv mit den Zielen der EU zu verbinden.

**Dr. Lothar Elsner** ist Pastor und seit 1998 Leiter des Bildungswerks der Evangelisch-methodistischen Kirche in Deutschland, Hauptgeschäftsstelle in Stuttgart.  
[lothar.elsner@emk.de](mailto:lothar.elsner@emk.de)

### Erwachsenenbildung für die Stärkung der Zivilgesellschaft

#### Bericht von der 4. Werkstatt Kritische Bildungstheorie



Hans-Gerhard Klatt

Seit 2008 trifft sich in der Evangelischen Bildungs- und Tagungsstätte Bad Alexandersbad eine „Werkstatt Kritische Bildungstheorie“. Ihr Ziel ist es, durch die Vorstellung und Diskussion von Studienarbeiten und Praxisreflexionen an das erwachsenenpädagogische Erbe Heinz-Joachim Heydorns zu erinnern und es in ein Spannungsverhältnis zu den gegenwärtigen Entwicklungen in der Bildungslandschaft zu bringen. Pädagogisch ist das Erbe des Frankfurter Hochschullehrers Heydorn (1916–1974) am deutlichsten im Institut für allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt aufgehoben, an dem die Hochschullehrer Gernot Koneffke und Peter Euler Generationen von Studierenden geprägt und angeleitet haben, in der Spur Heydorns wachsam zu sein auf die innere Widersprüchlichkeit von Bildung zwischen Affirmation und Kritik. Trotzdem hat die in Frankfurt, dem Wirkungs-ort Heydorns, mit ihrer Geschäftsstelle angesiedelte Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) weder Frankfurt noch Darmstadt für die Werkstatt ausgewählt, sondern die Kooperation mit der aus klassisch bundesdeutscher Sicht etwas abgelegenen Bildungsstätte Bad Alexandersbad.

#### *Es ist nicht nebensächlich, wo etwas stattfindet*

In dreifacher Hinsicht macht der Ort Bad Alexandersbad als Heimat der Werkstatt Sinn. Zum Ersten hilft die gewisse Distanz zu den Zentren der bildungspolitischen Entscheidungen, den Kopf frei zu bekommen von den alltäglichen institutionellen Handlungszwängen, die immer auch schon der Funktionalisierung von Bildungsprozessen für ökonomische Zwecke unterliegen. Zum Zweiten verschiebt die geografische Lage von Bad Alexandersbad in der Grenzregion zu Tschechien das europäische Bewusstsein, denn die Werkstatt findet nicht in einer europäischen Randlage statt, sondern im europäischen Zentrum, nah am Geist von Johann Amos Comenius gelegen, ohne den die europäische Bildungsdiskussion nicht denkbar wäre. Zum Dritten erweitert der kirchliche Ort der Werkstatt die Wahrnehmung der lebenskulturellen und geistigen Wurzeln von Heinz-Joachim Heydorn: Er war eben nicht nur der kritische Sozialdemokrat, den seine Partei nach dem Unvereinbarkeitsbeschluss mit einer Mitgliedschaft im SDS aus ihren Reihen ausschloss, sondern auch ein engagiertes Kirchenmitglied (er gehörte ab 1968 der Synode der hessisch-nassauischen Kirche an) und ein großer Freund Israels.

#### *Welche (Evangelische) Erwachsenenbildung braucht die Zivilgesellschaft heute?*

Die 4. Werkstatt Kritische Bildungstheorie vom 21. bis 23. März 2012 stand unter einem besonderen Vorzeichen. Vorausgegangen war der institutionelle Wechsel in der Verantwortung der Werkstatt von der DEAE zum gemeinsam von der DEAE und dem Comenius-Institut aufzubauenen Aufgabenbereich Erwachsenenbildung im Comenius-Institut (CI) in Münster. Entsprechend hatte Andreas Seiverth, Bundesgeschäftsführer der DEAE und seit dem 1. Januar 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Aufgabenbereich Erwachsenenbildung im CI, zusammen mit seinem Ko-Tagungsleiter Joachim Twisselmann, dem stellvertretenden Leiter des Ev. Bildungszentrums Alexandersbad, das Programm der 4. Werkstatt gezielt so

komponiert, dass es Beiträge zu den fünf Dimensionen erwachsenenpädagogischer Reflexion zur Diskussion stellte, die den neuen Aufgabenbereich einmal auszeichnen sollen.

In der *berufspraktischen* Dimension hat Klaus Müller, gerade in den Ruhestand verabschiedeter Pädagogischer Referent und Geschäftsführer der Landesarbeitsgemeinschaft der Ev. Bildungswerke in Württemberg, eine berufsbiografische Rekonstruktion seiner eigenen Erfahrungen in und mit der „Erwachsenenbildung im Wandel“ vorgestellt. Vier Jahrzehnte zogen vor dem geistigen Auge vorbei, die geprägt waren durch das Kategoriensystem des gesellschaftlichen Wandels der Sinus Sociovision-Studie, vom beruflichen Einstieg in einen Ausläufer der württembergischen Kirchenreformbewegung der Sechzigerjahre, dem Haus der Begegnung in Geislingen, und seit 1978 über die Geschäftsführung einzelner Bildungswerke (Würzburg und Geislingen) bis zur Verbandspolitik für Evangelische Erwachsenenbildung auf Landesebene in verschiedenen Rollen. Eine Geschichte der stetigen Ökonomisierung des Bildungshandelns, des Verlusts der emanzipatorischen Deutungshoheit der Disziplin Erwachsenenbildung und der wachsenden Konfliktstellung zwischen Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung. Die Einordnung der eigenen berufsbiografischen Hoffnungen und Enttäuschungen, Aufbrüche und erlebten Grenzen in ein gesellschaftsanalytisches Kategoriensystem schützte davor, eine zu eindeutige (Verlust-)Bewertung vorzunehmen und öffnete die Rekonstruktion der persönlichen Geschichte für das Gespräch zwischen den Generationen. Der heute häufig kennzeichnende Motivationssatz von Teilnehmenden „Ich will hier niemanden kennenlernen, ich will etwas lernen“ markiert zwar den Abstand von 1978, entzieht sich aber auch eindeutigen Verlust- und Gewinnzuordnungen.

Zwei Beiträge trugen Stoff zur *historischen* Verortung der Evangelischen Erwachsenenbildung bei. Andreas Seiverth gab einen Einblick in den Stand seiner Arbeiten zur historischen Selbstbeschreibung der 1961 gegründeten DEAE. Einen besonderen Stellenwert maß er dabei den programmatischen Festansprüchen der diversen Jubiläen bei. Beson-

ders eindrücklich war sein Blick auf 1986, das 25-jährige Jubiläum. Der DEAE wurde damals ein ungewöhnliches Interpretationsangebot vom Grußwort-Sprecher Hans Tietgens geschenkt. Indem er darauf hinwies, dass die Evangelische Erwachsenenbildung wesentlich älter als die Volkshochschulbewegung sei, weil sie ihre Wurzeln in den Paulusbriefen und im Taufunterricht habe, gab Tietgens der DEAE das Pfund eines Blicks auf Erwachsenenbildung als genuin kirchlicher Entwicklung an die Hand. Die DEAE war in ihrer normativen Verankerung aber noch zu sehr in einer aufklärungspädagogischen und emanzipatorischen Gegenüberstellung zur Kircheninstitution verhaftet, als dass sie dieses Geschenk einer sowohl kirchlichen wie öffentlichen Profilierung hätte annehmen können. Ihr sprach mehr der theologische Festredner Martin Stöhr aus dem Herzen, der mit einer biblischen Begründung der Religionskritik im Hintergrund der Ev. Erwachsenenbildung die Aufgabe zuschrieb, die Kritik der (Selbst-)Verdinglichung in einem Weiterbildungsumfeld voranzutreiben, das sich immer mehr von emanzipatorischen Ansprüchen zugunsten von Qualifizierungsoffensiven verabschiedete.

Ein zweiter Beitrag zur historischen Verortung setzte einen Versuch der 3. Werkstatt Kritische Bildungstheorie fort. Während vor einem Jahr an Werner Simpfendorfer erinnert wurde, wurde jetzt der Blick auf den brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo Freire gerichtet, der von 1970 bis 1973 mit Simpfendorfer die Bildungsabteilung beim Weltkirchenrat in Genf aufgebaut hatte. Die Kölnerin Kira Funke, die über Freires brasilianische Alphabetisierungsarbeit und ihre bis heute andauernden Nachwirkungen promovierte hatte, profilierte den Beitrag Freires zu einer (post)modernen pädagogischen Praxis in einem systematisierenden Blick auf die Gehalte und Zusammenhänge seiner Pädagogik, aber auch an anschaulichen Beispielen aus der heutigen Arbeit des Paulo-Freire-Instituts in Sao Paulo, etwa durch die Beförderung einer Mitentscheidungskultur der Bevölkerung am kommunalen Haushalt. Zur Frage, was eine kirchliche Erwachsenenbildung aus der Freire-Tradition für ihr heutiges Selbstbewusstsein schöpfen kann, hieß die Antwort Kira Funkes und der Diskussion über ihren Beitrag: Freire ist Haltung

(der Lehrkräfte) und Verheißung (eines Anerkanntseins)!

In der *bildungstheoretisch-systematischen* Hinsicht ist die Werkstatt per se dem Erbe Heinz-Joachim Heydorns verpflichtet. Schon die 3. Werkstatt 2011 hatte das Gefühl für die Bedeutung dieses Erbes durch eine biografieorientierte Begegnungs- und Gegenüberstellungsskizze zwischen Heydorn und Theodor W. Adorno geschärft. Was nun aber die Frankfurter Doktorandin Rachel Hünig als Zwischenbilanz ihrer Forschung vorstellte, barg Stoff für etliche weitere Werkstätten. Sie setzte – aus dem aktuellen bildungspolitischen Interesse, Substanz in die bewusst diffus gehaltene heutige Verwendung des Bildungsbegriffs zu bringen – Heydorn und Adorno über ein gemeinsames Drittes in ein Verhältnis zueinander, nämlich über ihren Bezug zu Wilhelm von Humboldt und seiner „Theorie der Bildung des Menschen“ (1795). Adornos („Theorie der Halbbildung“, 1959) ideologiekritisch begründetes, nur noch negativpädagogisch ausformuliertes Festhalten am Bildungsbegriff und Heydorns empathische Anknüpfung an Humboldt („Wilhelm von Humboldt. Abstand und Nähe“) erschienen dabei als zwei Seiten einer Medaille. Man darf auf die vollendete Dissertation von Rachel Hünig sehr gespannt sein.

Eine neue Dimension gewann die Werkstatt durch ihren Blick auf die anthropologischen Grundlagen des Bildungshandelns. Gabriele Neuhäuser, Hochschullehrerin in Landau, konnte ihre Provokation für eine Theorie der Erwachsenenbildung aus Krankheitsgründen leider nicht selbst vorstellen, sondern nur durch Andreas Seiverth vortragen lassen. „Mängelwesen Mensch? – Aspekte einer skeptisch-pessimistischen Anthropologie“ lautete ihr Beitrag, dessen provokativen Stoff sie aus ihrer Auseinandersetzung mit Arthur Schopenhauer gewann. So ungewöhnlich es ist, mit einer grundlegend skeptischen Beurteilung der moralischen Fähigkeiten und Möglichkeiten des Menschen und seiner Erziehbarkeit und Humanisierbarkeit einzusetzen, so erwies sich in der Diskussion doch der Rückgriff auf Schopenhauer als einer gewichtigen Quelle zur Traditionsbildung in der Erwachsenenbildung als ein bedenkenswerter und mit dem reformatori-

schen Aufbruch im Gegenüber zu Erasmus' Humanismus verknüpfbarer Weg.

Die Potenziale der *theologisch-systematischen und ekklesiologischen Grundierung* von Erwachsenenbildung herauszuarbeiten, war die Aufgabe von Oberkirchenrat Helmut Strack, dem früheren Leiter der Ev. Erwachsenenbildung in Baden und Vorsitzenden der DEAE und jetzt zuständig für die Personalentwicklung in seiner Landeskirche. Aus der Verknüpfung vieler aktueller soziologischer und ekklesiologischer Diskussionsstränge gewann Helmut Strack die These: „Evangelische Erwachsenenbildung nimmt innerkirchlich wie gesellschaftlich eine kritische Funktion wahr, indem sie gerade auch in als krisenhaft empfundenen gesellschaftlichen Situationen offene und unabschließbare Bildungsprozesse initiiert. Im zivilgesellschaftlichen Kontext eröffnet sie Räume für die Erprobung unabgegotener gesellschaftlicher und individueller Entwürfe und erweist sich gerade darin als unverzichtbar für eine ‚Kirche der Freiheit‘.“

Den Abschluss der Werkstatt bildete der Einblick in die *gesellschaftspolitische*

Kraft der Erwachsenenbildung, den der „Hausherr“ Joachim Twisselmann an den Erfahrungen des Bildungszentrums in der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus gab. Wie kann eine Kommune und eine Region mit dem „Ärgernis eines Grabes“ umgehen, dem Grab von Rudolf Heß in Wunsiedel, das von 2001 bis 2004 in immer größeren Dimensionen am Todestag von Rudolf Heß zum Aufmarschanlass der europäischen Rechten wurde? Es brauchte ein Bündel unterschiedlichster Handlungsebenen, von klassischer Bildungsarbeit wie der Organisation von „Alexandersbader Gesprächen“ über den Aufbau einer Stelle für Bildungsarbeit gegen Rechts, der Organisation einer politischen Gegenöffentlichkeit („Tag der Demokratie“), die die öffentlichen Bilder bunt besetzen kann, und Aktionen des zivilen Ungehorsams bis hin zum Zusammenschluss eines hochkarätig besetzten Bündnisses gegen Rechts auf Landesebene und erfolgreicher Strafrechtsänderungsinitiativen.

Dieses praktische Beispiel der Politischen Bildung sollte dann abschließend noch anhand eines Vortragstextes von

Wiltrud Giesecke, gehalten beim Festakt zum 50. Jubiläum der DEAE in der Humboldt-Universität Berlin 2011, gesellschaftstheoretisch in ein Konzept von Erwachsenenbildung als Stärkung der Zivilgesellschaft eingeordnet werden. Dafür reichte allerdings die Zeit der Werkstatt nicht mehr. Sie war aber ohnehin schon so überreich angefüllt mit guten Gedanken zur Profilierung von Erwachsenenbildung, dass es dieses Abschlusses auch nicht mehr bedurfte – allerdings: Die mit dem Vortrag markierte Aufgabe einer gesellschaftstheoretischen Fundierung Evangelischer Erwachsenenbildung bleibt dringlich und sollte in der geplanten Fortsetzung der Werkstatt aufgegriffen werden. Und so muss in Abwandlung eines 68er-Spruches und damit in Anknüpfung an den Zeithorizont, mit dem die Werkstatt in der berufsbiografischen Rekonstruktion begann, die Parole also lauten: „Schafft ein, zwei, drei ... viele Werkstätten Kritischer Bildungstheorie“!

**Hans-Gerhard Klatt** ist Pastor und Leiter des Ev. Bildungswerks Bremen.  
bildungswerk.forum@kirche-bremen.de



## Im Gespräch: Joachim Twisselmann und Martin Becher

### „Im Fichtelgebirge beißen die Nazis auf Granit und in Franken sind nur die Bratwürste braun.“



v.l. Joachim Twisselmann, Martin Becher

**Das Evangelische Bildungs- und Tagungszentrum Bad Alexandersbad hieß ursprünglich Evangelische Heimvolkshochschule. Was waren die Gründe für diese Umbenennung?**

T. Die Heimvolkshochschulen waren durch die Klausursituation geprägt. Man ging raus aus dem Alltag in ein Heim auf Zeit und konnte dort für sich oder für die Gruppe etwas lernen. Anschließend ging man wieder heim. Das hatte seinen guten Sinn, der auch im gegenwärtigen Modell eines Tagungszentrums erhalten bleibt. Doch in den vergangenen Jahren haben wir unser Angebot sehr viel stärker auf die Menschen hier in der Region ausgerichtet. Daraus ist der Gedanke erwachsen, dass der Begriff „Bildungszentrum“ unsere Arbeit viel angemessener bezeichnet: Menschen und Fragen kommen hier zusammen und gehen anschließend wieder in die Welt hinaus. Außerdem besitzt heute ein Begriff wie „Heim“ einen zu negativen Beigeschmack. Er erzeugt in uns ja nicht mehr Vorstellungen von „Heimat“ oder „heimelig“, sondern eher von „Benimm Dich ordentlich, sonst kommst Du ins Heim.“

**Die ersten Heimvolkshochschulen wurden in Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg gegründet und sind somit eine der ältesten Institutionen der Erwachsenenbildung. Sind mit der Umbenennung diese Traditionslinien aufgegeben oder fortgeführt worden?**

T. Nein, sie sind sicherlich nicht aufgegeben worden. Die Heimvolkshochschu-

len wurden ja gegründet im Blick auf die Bedürfnisse der jungen Leute zu einer Zeit, als es für diese kaum Möglichkeiten einer allgemeinen Schulbildung gab. Da waren vor allem die Winterkurse eine Gelegenheit zu intensiver Persönlichkeitsbildung. Das braucht man heute in diesem Maße natürlich nicht mehr. Und selbst wenn man es für wünschenswert hielte, dass junge Leute sich ein viertel oder halbes Jahr Zeit nehmen zur Persönlichkeitsbildung: wir fänden sie nicht mehr. Der Druck, nach der Schule rasch eine Ausbildung zu beginnen und Geld zu verdienen, ist einfach zu groß.

**Deine Arbeit als Studienleiter für politische Bildung begann 1991, kurz nach der „Wende“. Bis dahin lag die Heimvolkshochschule im „Zonenrandgebiet“, heute liegt sie in „europäischer Zentrallage“. Wie kam es zu dieser Lage und hat sich durch sie die Arbeit verändert?**

T. Zunächst gab es hier nichts, worauf man hätte aufbauen können, weder eine Einrichtung noch eine Immobilie, die man hätte umfunktionieren können, wie das bei den meisten Evangelischen Akademien der Fall war. 1958, als die Heimvolkshochschule gegründet wurde, lag sie an der Nahtstelle der Systeme: im Norden die DDR-Grenze, im Osten die Grenze zur Tschechoslowakei. Alles war verrammelt und verriegelt, auch geistig, denn man setzte sich mit der Weltanschauung

der Sozialisten auseinander, dem historischen Materialismus. Doch der Anstoß zur Gründung war eher unideologischer Natur und beruhte auf einem Nachahmungseffekt. Auf dem Hesselberg in Mittelfranken war ein paar Jahre zuvor eine evangelische Volkshochschule gegründet worden, die mit ihren Winterkursen viele junge Menschen anzog. Daraufhin bildete sich hier eine Initiative unterschiedlichster Menschen, aus der Landwirtschaft, der Kirche, der Politik, auch ein Porzellanfabrikant war dabei, die sagten: „Wir wollen so was für unsere jungen Leute auch hier.“

**Wie sieht heute das Programm des Bildungszentrums und insbesondere Dein Arbeitsbereich aus?**

T. Nach 1989 haben sich hier die ökonomischen und sozialen Bedingungen dramatisch verschlechtert. Allein im Landkreis Wunsiedel gingen durch die Umstrukturierung in der Porzellanindustrie – die hier fast monopolartig organisiert war – etwa 12.000 Arbeitsplätze verloren und kaum eine Familie blieb davon unberührt. Davon ausgehend veränderten wir den Schwerpunkt unserer Arbeit, indem wir sagten, wir müssen den Menschen in dieser Krisensituation beistehen. Inzwischen steht unser Angebot unter zwei Leitideen: Wir wollen einmal ein Zentrum für geistige und geistliche Orientierung sein und dazu bieten wir das klassische Programm an, also Tagungen und Abendveranstaltungen zu religiösen Themen. Wir wollen aber auch ein Ort öffentlicher Verständigung sein und organisieren neben den klassischen Wochenendtagungen zur politischen Bildung auch Abend- und Tagesveranstaltungen, die auf die Region zugeschnitten sind. Daneben gibt es vielfältige kulturelle und kreative Bildungsangebote, wie beispielsweise meditativen Tanzen oder Veranstaltungen zum Thema Landwirtschaft.

**Solch ein Programm entsteht nicht bloß aus Inspiration. Welche „Anreger“ und Kooperationspartner sind speziell für die politische Bildung wichtig?**

T. Einer der wichtigsten Kooperationspartner war der Kirchliche Dienst in der Arbeitswelt (KdA), insbesondere dessen ehrenamtlicher Flügel, die Aktionsgemeinschaft für Arbeitnehmerfragen (AfA), über den sich viele Kontakte vor



Ort entwickelt haben. Schließlich wollte ich politische Bildung nicht nur von der Nachfrageseite her organisieren, nach dem Motto: Was können wir für Euch tun? Ich wollte auch die Angebotsseite stärken über die Leitfrage: Welche Themen und Ziele, Gedanken und Einsichten will die Evangelische Kirche in der modernen Welt verbreiten und inwiefern kann und muss sie sich säkularen Fragen aufschließen? Da ich sehr stark von der Evangelischen Jugend geprägt bin, war für uns der konziliare Prozess für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung ganz wichtig.

**Der konziliare Prozess war Dein persönliches „Dreigestirn der Inspiration“ ...**

T. Ja, und ist es bis heute. Das schlägt sich zum Beispiel in sozialpolitischen Gesprächen zum Thema „Aufbruch zur Gerechtigkeit“ nieder, das wir für viele Lebensbereiche durchdeklinieren: Was heißt Gerechtigkeit im Gesundheitssystem, in der Wirtschaft, in der globalisierten Welt, im Umgang zwischen den Generationen, im Verhältnis zwischen Männern und Frauen, im Blick auf die Schöpfung?

**Du hast in der „IV. Werkstatt Kritische Bildungstheorie“, die wir gemeinsam im März durchgeführt haben, die Geschichte der „Projektstelle gegen Rechtsextremismus“ dargestellt, die Martin Becher bekleidet, und die als Geschäftsstelle für das „Bayerische Bündnis für Toleranz“ dient. Daran konnte man fasziniert verfolgen, wie sich ein zivilgesellschaftliches Bündnis dagegen entwickelt hat, die Stadt Wunsiedel als Begräbnisort von Rudolf Heß, dem Stellvertreter Hitlers, zum Wallfahrts- und jährlichen Aufmarschort der Rechten zu machen. Was waren die „Erfolgsfaktoren“ dieser Geschichte?**

T. Weil der Staat das Demonstrationsrecht aller Bürger sichern muss, durften hier ab 2001 Heß-Gedenkmärsche stattfinden. Der Bürgermeister und die Parteien von Wunsiedel haben zunächst versucht, dem Aufmarsch nicht noch zusätzlich Aufmerksamkeit zu verschaffen durch ausführliche Berichterstattung oder gar Gegenveranstaltungen. Ich hielt das für falsch. Wir haben dann im Frühjahr 2002 eine Veranstaltung mit Michael Kohlstruck vom Zentrum für Antisemitismusforschung in Berlin gemacht und es waren Kommunalpolitiker wie Karl

Willi Beck (CDU) und Johanne Arzberger (SPD) dabei. Mit denen haben wir diskutiert über die Frage, ob Wunsiedel künftig der Ort sein soll, wo sich die Neonazis treffen. Oder ob es zu zeigen gelingt, dass Wunsiedel der Ort ist, den die Neonazis instrumentalisieren wollen, der sich aber dagegen wehrt. Es stehen der Ruf und die Zukunft des Ortes auf dem Spiel.

**War das der zentrale Impuls für dieses Bürgerbündnis?**

T. Ja, und das Bündnis erstreckte sich quer über das politische Spektrum, beschränkte sich nicht auf die Linken, Grünen und Alternativen, sondern auch die konservative Staatspartei und der Bürgermeister waren dabei, die sich ja mit der Sitzblockade in gewisser Weise strafbar gemacht haben. Die erste Polizeiautorität setzt sich sozusagen der Polizei in den Weg. 2006 schließlich war die Synode hier im Zentrum mit einem Empfang in Wunsiedel. Günther Beckstein war damals Innenminister, aber auch Synodalrat der Evangelischen Kirche und bei diesem Anlass entstand die Idee, hier eine Projektstelle gegen Rechtsextremismus einzurichten.

**Die 2010 Martin Becher übernahm. Martin, Du warst viele Jahre in der Arbeiterbildung und Regionalentwicklung aktiv. Was hat Dich zum Engagement gegen Rechtsextremismus bewogen?**

B. Dafür gibt es natürlich biografische Gründe. Ich war schon als Student in Berlin bei der Gedenkstätte Deutscher Widerstand tätig, war in der Jugendbildung und erlebte schon einen ersten Schub des Rechtsextremismus vor 20 Jahren, bald nach dem Mauerfall.

**Was charakterisiert die Arbeit auf einer Projektstelle?**

B. Sie ist in hohem Maße personenabhängig, weil es kein institutionelles Gerüst gibt. Ich versuche, zivilgesellschaftliche, religiöse und arbeitsweltliche Akteure mit Akteuren aus dem Bildungssektor, wie den Schulberatungsstellen, und dem Staat, wie der Polizei und dem Verfassungsschutz, zusammenzubringen. Dabei geht es häufig um Strukturfragen wie beispielsweise: Wie organisiere ich so ein Bündnis? Wie treten wir an die Öffentlichkeit? Wie organisieren wir interne Meinungsbildungsprozesse? Wie treten

wir gegenüber städtischen Verantwortlichen oder der Polizei auf? Ich berate aber auch Kommunen oder die Polizei und insofern gibt es ein regelrechtes Kaleidoskop an Adressaten dieser Unterstützung und Beratung. Dabei changiert die Arbeit stets zwischen Bildung und Beratung.

**Kannst Du dieses Changieren konkretisieren?**

B. Wenn ich im Namen der Projektstelle Veranstaltungen hier im Haus mache mit Kollegen aus anderen regionalen oder fachlichen Kontexten wie dem Deutsch-Tschechischen Seminar oder dem jugendschutz.net aus Mainz oder Geschichtslehrerinnen und -lehrern oder den Jugendberatern aus den Behörden, dann mache ich mit denen Veranstaltungen zum Thema Rechtsextremismus, die auch immer Beratung für die konkrete Arbeit vor Ort in unterschiedlichen beruflich-funktionalen Zusammenhängen sind.

**Dadurch hat doch sicherlich auch das Zentrum ein neues Profil in seinem Angebot gewonnen?**

B. Ja, das ist quasi ein öffentlich-rechtlicher Auftrag, Fortbildungen für Lehrkräfte zu machen, die dann als staatliche Lehrerfortbildungen anerkannt werden. Oder es kommen Schulklassen zu uns, um hier politische Bildung zu genießen.

**Joachim, vor wenigen Jahren wurde durch eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung festgestellt, dass in Kirchengemeinden rechtsradikales Gedankengut überproportional vertreten ist. Gibt es einen Zusammenhang zwischen einem bestimmten Typus religiöser Haltung und rechtsradikalen Einstellungen?**

T. Das ist nicht meine These. Ich glaube, es ist eher so, dass unsere Evangelischen eben ganz normale Zeitgenossen sind und sich bei ihnen einfach vieles mischt. Bemüht wird gerne das Beispiel der Landfrauen, die Sätze formulieren wie: „Für uns kommen die Deutschen zuerst.“ Doch dieselben Frauen, die so reden, sind im Einzelfall sehr menschlich und hilfsbereit, auch gegenüber Fremden. In solchen Äußerungen steckt auch viel Überforderung durch die moderne, globalisierte Welt. Außerdem sind gut gepflegte Feindschaften schon mit dem Nachbarort ganz üblich oder wie hier zwischen Oberfranken und Oberpfälzern. Das sind menschliche Unzulänglichkeiten und Schwächen, und man begeht einen Feh-



ler, sie nur als politischen Extremismus zu deuten. Zwar sind solche Menschen bis zu einem gewissen Grad durch Demagogen mobilisierbar. Denkbar ist aber auch, dass zum Beispiel ein Bischof, der einen menschenfreundlichen und politischen Protestantismus vertritt, das Klima in die andere Richtung wenden und etwa solchen Frauen sagen kann, dass im Alten Testament steht, ihr sollt die Fremdlinge nicht bedrücken, weil ihr ward selber mal Fremdlinge in Ägyptenland, und dass Jesus sagt: Was ihr den nächsten meiner Brüder und Schwestern tut ... Und das ist alles auch in ihnen. Diese Seite müssen wir als evangelische Kirche stärken und kräftigen.

B. Extremismus gibt es auch in der politischen Mitte, er beschränkt sich nicht auf die radikale Rechte oder Linke. Das ist sozusagen die Verfassungsschutzperspektive: Hier gibt es die gute Mitte und dann gibt es die rechten und linken Radikalen und die Extremisten. Damit spielt man Verschiebebahn: Man erklärt das Problem zu dem der anderen und es hat nichts mit einem selbst zu tun. Doch wenn man institutionell denkt, müssen alle, die Evangelischen und Katholischen, die Gewerkschaften und Parteien, der Feuerwehrverein und alle Verbände bei sich anfangen. Mein Leitspruch in dieser Frage lautet: Erst wenn wir erkennen, dass wir Teil des Problems sind, können wir Teil der Lösung werden.

**Inwiefern sind wir selber Teil des Problems?**

B. Vielleicht kann man es an einem anderen Thema verdeutlichen, das in den Debatten zur Kirchenverfassung wichtig ist. Wenn es um die Frage geht, ob Homosexuelle Pfarrer werden dürfen, da gibt es Diskurse und Positionen, die zum Teil weit über das Konservative hinausgehen und von Rechtsextremen aufgegriffen werden können. In diesem Sinne sind wir Bestandteil. Das ist übrigens eine große Stärke des Bündnisses für Toleranz, dass wir uns noch auf die klassischen Institu-

tionen hin orientieren, die sich mit ihrer Geschichte auseinandersetzen, wie etwa dem Bayerischen Lehrerinnen- und Lehrerverband, und ihre Rolle während der Nazizeit aufgearbeitet haben.

T. Und es stimmt, was die Dekanin Schürmann sagt: Die leitenden Leute der evangelischen Kirche positionieren sich inzwischen in dem Bündnis. Das tun sie aber auch deshalb – das ist meine These –, weil wir hier vornewegmarschiert sind und es uns gelungen ist, einen gewissen Sog zu erzeugen. Ich glaube, dass wir hier in Wunsiedel und der Gegend eine Hegemonie übernommen haben: Die Braunen kriegen hier keinen Fuß in die Tür. Lass es mich so sagen: Im Fichtelgebirge beißen Nazis auf Granit und in Franken sind nur die Bratwürste braun.

*Zeigt sich in dieser individualisierten Zueignung moralischer Überzeugungen eine Emanzipation von der Orientierung an kulturellen Eliten, die einen moralischen Konsens vorlegen, der sich aus der Erinnerung an Verbrechen speist?*

T. Es war ein dialektischer Prozess, ausgehend von der Evangelischen Jugend oder dem Arbeitskreis Evangelische Kirche gegen Rechtsextremismus, dem sich auch die leitenden Kirchenleute nicht entziehen konnten.

B. Spannend daran ist, dass es in diesem Prozess des Sich-Wehrens gegen Rechtsextremismus zentral um die Frage nach der Demokratie geht. Worin besteht sie? Ist sie etwas Formales? Demokratie ist nicht einfach erlernbar durch einen Kursus oder so, sondern sie muss erfahren werden, indem man sich widerständig mit etwas auseinandersetzt und merkt, dass man Rechte hat und um diese Rechte kämpfen muss. Ich versuche den Leuten auch immer klar zu machen, dass sie sich von diesen Rechtsextremisten nicht die Agenda aufnötigen lassen sollen. Die Leute auf den Dörfern empfinden meine Beratung und Vorträge auch ganz

stark als Ermutigung und Ermunterung. Sie lernen, sich als Herr oder Frau der Prozesse zu verstehen, die hier anstehen, für die sie sich von niemandem die Berechtigung holen müssen. Aber darüber hinaus muss auf der Ebene der Landeskirche die Vernetzung stärker werden. Eine Art runder Tisch der evangelischen Landeskirche zum Thema Rechtsextremismus wäre gut, um den Erfahrungsaustausch mit Theologinnen und Theologen zu gestalten. Ebenso wichtig ist jedoch die Arbeit mit Familien, mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, der Gefängnisseelsorge, der Caritas. Vor allem hier versuchen die Rechten über junge Frauen in die sozialen, erzieherischen und pflegerischen Berufe hineinzukommen und ihre Thesen zu verbreiten.

*Welche künftigen Impulse und Strukturveränderungen für die evangelische Erwachsenenbildung ergeben sich aus Eurer Arbeit und der Organisation eines Bildungszentrums?*

T. Es wird weiterhin so sein, dass Leute, die jetzt durch diese Arbeit angeregt werden, etwa über Demokratie oder das Zusammenleben von Menschen in Europa nachzudenken, dass die neugierig werden auf politische Fragen.

B. Ich glaube, die Organisationsentwicklung wird künftig andere Formate nötig machen, die zwischen Beratung und Bildung stehen. Auch die Ausrichtung auf bestimmte Akteursgruppen wird wichtiger, denn ich mache keine politische Bildung für „Endverbraucher“, sondern für Menschen in ihrer jeweiligen Funktion als Bürgermeister, als Polizist, als Mitglied in der Bürgerinitiative oder als Schulleiter. Und wir brauchen eigentlich nicht noch mehr Unterricht über den Nationalsozialismus, sondern viel mehr so etwas wie eine Wertschätzung demokratischer Vorgänge und somit eine umfassende politische Bildung, die nicht in den Abrechnungseinheiten des Teilnehmerdoppelstundensystems aufgeht.

**Vielen Dank für das Gespräch.**

Das Gespräch führte Andreas Seiverth.

**Dr. Joachim Twisselmann**

Stellvertretender Leiter des Evangelischen Bildungs- und Tagungszentrums Alexandersbad

**Martin Becher**

Geschäftsführer des „Bayerischen Bündnis für Toleranz“



Rat der  
Weiterbildung - KAW

## Stellungnahme des Rats der Weiterbildung zum Vorschlag der Europäischen Kommission für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung des EU-Programms „Erasmus für alle“

Bildung ist die Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und wirtschaftliche Entwicklung. Die Europäische Union (EU) braucht eine umfassende Bildungsförderung, um den Fortbestand der EU zu sichern. Das bedeutet, in lebenslanges Lernen (LLL) zu investieren. Denn gerade das Lernen in allen Phasen des Lebens und der Erwerbsbiografie ist von entscheidender Bedeutung in einer globalen Gesellschaft, einem sich stetig ändernden Arbeitsmarkt und den sich somit verändernden Anforderungen an die Menschen sowie einem Europa der Bürgerinnen und Bürger.

Der Rat der Weiterbildung begrüßt, dass die Europäische Kommission sich der Verwirklichung des LLL für alle EU-Bürger verschrieben hat und mit dem Programm „Erasmus für alle“ diese Ziele umsetzen möchte. So heißt es in dem Entwurf der EU-Kommission, der am 23. November 2011 vorgestellt wurde, dass mit dem neuen Programm die EU-Maßnahmen strukturell besser auf den Prozess des LLL abgestimmt werden sollen, die Effizienz von allgemeiner und beruflicher Bildung gesteigert werden, die strategische Ausrichtung verstärkt werden und die Synergien zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen effizienter ausgeschöpft werden sollen. Darüber hinaus soll der Einsatz der Mittel effektiver erfolgen, die Finanzierungsmodalitäten und somit die formalen Anforderungen für die Bildungsteilnehmenden sollen vereinfacht werden. Der Rat der Weiterbildung begrüßt ebenso die Budgeterhöhung um 70 Prozent gegenüber der laufenden Förderperiode des Programms lebenslanges Lernen:

Dennoch gibt es aus Sicht des Rats der Weiterbildung einige kritische Punkte bezüglich des vorgelegten Programmvorschlags.

1. Der Programmvorschlag begründet nicht nachvollziehbar genug, warum mit der Zusammenlegung von sieben Bildungsprogrammen (u. a. Schule, Aus-, Berufs- und Hochschulbildung) die Programmziele besser umgesetzt werden können. Die Zielsetzungen der Strategie 2020 sind größtenteils bildungsbereichsspezifisch, was für ein Festhalten an der jetzigen Struktur sprechen würde. Zudem fehlt eine Konkretisierung, welche aktuellen Maßnahmen fortgeführt und welche abgeschafft werden sollen.

2. Eine konkrete Budgetfestlegung für die einzelnen Bildungsbereiche fehlt bisher. Dies ist dringend erforderlich für Bildungseinrichtungen, die sich im Bereich der EU-geförderten Bildung engagieren. Bisher liegt eine prozentuale Mindestzuordnung zu einzelnen Bereichen von 56 Prozent des Gesamtbudgets vor. Diesen Zuordnungsanteil gilt es auf mindestens 80 Prozent zu erhöhen.
3. Der Fokus wird stark auf die Hochschulbildung (25 Prozent der geplanten Mittel) gelegt, u. a. auf die Mobilität von Studierenden, obwohl gerade diese Gruppe nachweisbar bereits eine hohe Mobilität aufweist. Um LLL für alle EU-Bürger zu verwirklichen sowie den europäischen Gedanken zu verbreiten, sollten vor allem Gruppen gefördert werden, die eher bildungsfern sind bzw. eine geringere Mobilität aufweisen wie Auszubildende, Migranten, Geringqualifizierte, Ältere, Jugendliche. Denn gerade diese Gruppen würden in hohem Maße davon profitieren.
4. Der Schwerpunkt des LLL liegt nach dem Abschluss der formalen Bildung. Deshalb sollte ein Hauptaugenmerk der EU-geförderten Bildung auf der non-formalen Bildung liegen. Auch der demografische Wandel, der sich in den meisten EU-Mitgliedstaaten vollzieht, sollte verstärkt Berücksichtigung finden. Für die (allgemeine) Erwachsenenbildung sowie die berufliche Bildung sollte daher jeweils ein eigenes Bildungsprogramm vorgesehen werden, um den vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen gerecht zu werden. Das Budget der allgemeinen Erwachsenenbildung sollte mit mindestens 7 Prozent des Gesamtbudgets ausgestattet werden.
5. In Deutschland hat sich die Zuständigkeit verschiedener Nationalagenturen anhand von Bildungsbereichen und Zielgruppen bewährt. Der Rat der Weiterbildung lehnt deshalb die Reduzierung auf nur eine Nationalagentur ab.
6. Das neue Programm sieht keine Basisförderung für Europäische Dachverbände mehr vor. Eine Streichung dieser Förderung hätte drastische Folgen für die Verbände, die mit der Kommission arbeiten, um die europäische Bildungspolitik praxisorientierter zu gestalten. Eine Unterstützung der Zivilgesellschaft im Bereich des lebenslangen Lernens beinhaltet auch eine zuverlässige Förderung der zivilgesellschaftlichen europäischen Dachverbände. Eine Basisförderung sollte deshalb wieder in das Programm aufgenommen werden.

Bonn, den 11.5.2012



Friedrich Schorlemmer

## „Wittenberg war nicht der Anfang und nicht das Ende“ – Die Reformationsdekade als Selbstbesinnung des Protestantismus



*Der folgende Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, den Friedrich Schorlemmer beim Studientag der DEAE-Mitgliederversammlung am 6. März 2012 in Weimar gehalten hat. Der Vortrag wurde in weiten Passagen in freier Rede gehalten. Für die Veröffentlichung wurde der Vortragsstil beibehalten, insgesamt der Text jedoch gekürzt.*

In Weimar kann man an Goethe nicht vorbei, deswegen gleich zu Anfang der Schluss aus einem seiner spöttischen Gedichte: „Freiheit erwacht in jeder Brust. Wir protestieren all mit Lust.“

In Deutschland kommen die großen Dinge meistens aus den ganz kleinen Orten, dazu gehört Weimar, und erst recht das Nest Wittenberg. Ich war ganz überrascht, bei Goethe in den Gesprächen mit Eckermann so etwas lesen zu können, das übrigens auch für unsere katholischen Mitchristen, denke ich, von einiger Bedeutung sein könnte. Ich neige immer dazu, das einfach ernst zu nehmen und nicht zu fragen, wie viel Eckermann, wie viel Goethe ist da drin, so wie ich mich etwa auch beim Epheserbrief nicht frage, wie viel Paulus ist darin oder wie viel Jesus ist bei Paulus drin, obgleich das natürlich schon auch eine spannende Frage ist. Je älter ich werde, desto ungehaltener werde ich über manche Dinge, zum Beispiel darüber, dass die Theologie sich weitgehend, auch so Leute wie Schleiermacher, von der Kultur abgelöst

hat und sich kaum theologisch mit Lessing beschäftigt hat. Wo habe ich im Studium einmal etwas über Lessing gehört? Ist doch nicht zu fassen! Oder über Schiller und über Goethe? Ja, Herder vielleicht mal. Sie haben das ganz rausgelassen, zu unserem eigenen Schaden, und da, glaube ich, sind die Katholiken halt als Weltkirche sehr viel offener, und übrigens haben sie meistens auch sehr viel mehr Geschmack als wir. Schauen Sie sich nur mal an, was manche der Pfarrer den Kirchen antun – überhaupt kein Gefühl für die Ästhetik von Räumen. Ich kann jedenfalls die Katholiken verstehen, die manche der gotischen Kirchen zurückhaben wollen. Gucken Sie einfach mal, was bei uns in der Kirche hinter den Altären so rumsteht. Also wenn ich Bischof wäre ... Aber gut, zurück zu Goethe: „Wir wissen gar nicht, was wir Luthern und der Reformation im allgemeinen alles zu danken haben. Wir sind frei geworden von den Fesseln geistiger Borniertheit, wir sind infolge unserer fortwachsenen Kultur fähig geworden, zur Quelle zurückzukehren und das Christentum in seiner Reinheit zu fassen. Wir haben wieder den Mut, mit festen Füßen auf Gottes Erde zu stehen und uns in unserer gottbegabten Menschennatur zu fühlen. Mag die geistige Kultur nur immer fortschreiten, mögen die Naturwissenschaften in immer breiterer Ausdehnung und Tiefe wachsen und der menschliche Geist sich erweitern, wie er will – über die Hoheit und sittliche Kultur des

Christentums, wie es in den Evangelien schimmert und leuchtet, wird er nicht hinauskommen. Je tüchtiger aber wir Protestanten in edler Entwicklung voranschreiten, desto schneller werden die Katholiken folgen. Sobald sie sich von der immer weiter um sich greifenden großen Aufklärung der Zeit ergriffen fühlen, müssen sie nach, sie mögen sich stellen, wie sie wollen, und es wird dahin kommen, dass endlich alles nur eins ist.“ Das Universalistische, dass alles nur eins ist, dass die Idee größer ist als die kleinen Konfessionen, in denen wir uns wiederfinden. Und dass letztlich also die Kirche nur nachkommt, wenn Rom nachgibt, wenn es weiterhin auch die universalistische Kirche gibt und nicht nur diese kleinen protestantischen Kirchen mit ihren inneren Verengungen. Da ich bis zu meinem 46. Lebensjahr in der DDR gelebt habe, kann ich doch nicht darauf verzichten, zu Beginn auch noch an einen anderen Mann zu erinnern, den aus Trier, der über Luther schrieb: „Luther hat allerdings die Knechtschaft aus Devotion besiegt, weil er die Knechtschaft aus Überzeugung an diese Stelle gesetzt hat. Er hat den Glauben an die Autorität gebrochen, weil er die Autorität des Glaubens restauriert hat. Er hat die Pfaffen in Laien verwandelt, weil er die Laien in Pfaffen verwandelt hat. Er hat den Menschen von der äußeren Religiosität befreit, weil er die Religiosität zum inneren Menschen gemacht hat. Er hat den Leib von der Kette emanzipiert, weil er das Herz in Ketten gelegt hat.“ So weit noch zu Marx.

### Die kleine Stadt, die einen großen Namen hat

Ich komme aus einem Ort, oder sagen wir, ich lebe seit 1978 in einem Ort, der mich immer wieder dazu führt, eine richtige Stadt zu besuchen. Schon Luther hat über Wittenberg geschrieben, also die kleine Stadt, die einen großen Namen hat, die er dann auch mit Jerusalem verglichen hat, sicher auch seinetwegen. Aber er hatte auch sehr früh und ziemlich verbittert gesagt: „Wenn man hier nur lauter feine Leute gesät hätte, es wären doch nur grobe Sachsen aufgegangen.“ Ob er damit Recht hatte, mag dahingestellt bleiben, das Besondere jedenfalls an Wittenberg ist, dass da etwas angefangen hat, was eigentlich unglaublich ist, und das mit zwei Leuten, Luther und Melanchthon. Ich ging mit einem katholischen Freund aus Würzburg durch Wittenberg und der schüttelte immer den Kopf. Wir gingen die Straße hoch und runter, mehr ist da nicht, und ich sag: „Was hast du denn?“ Worauf er erwiderte: „Ich begreife es nicht, weißt du, ich war gerade in Rom, und aus so einem Ort hier ist so etwas geworden. Und das alleine durch das Denken, im Wesentlichen von zwei Menschen und mit dem Wort, nur mit dem Wort, mit nichts anderem. Und dass so ein Ort“ – er hatte nicht Nest gesagt – „deshalb Rom trotzen konnte. Wie konnte das kommen?“ Ja, wie konnte

das kommen? Ich weiß auch noch nicht, wie es kommen konnte. Die Zeit war reif, und die Zeit rief sich einen Menschen, der das zur Sprache brachte. Wir beginnen ja jetzt die sogenannte Reformationsdekade, und wenn jemand Luther-Dekade sagt, dann sträuben sich mir alle Nackenhaare. Es ist die Reformationsdekade. Ein Versuch, nach 500 Jahren daran zu erinnern, was durch die Reformation in Deutschland und Europa anders geworden ist. Und in diesem Zusammenhang spielt natürlich auch Luther eine große Rolle. Wenn man im ZDF der Umfrage von Kerner glauben sollte, dann gehört nach Meinung der Deutschen Luther sogar zu den drei größten Deutschen. Ja, da ging es um die hundert besten Deutschen, um die hundert größten. Haben Sie auch angerufen? Ich habe fünf Mal angerufen. Was da herauskam, war Folgendes. Die Rheinländer haben noch öfter angerufen als ich, sodass der bedeutendste Deutsche, nach der ZDF-Umfrage, Konrad Adenauer ist. Und an zweiter Stelle, na? Martin Luther. Da haben die Protestanten angerufen. Der drittgrößte Deutsche ist, man glaubt es kaum: Karl Marx, da hat die Linke angerufen. Thomas Mann übrigens rechnet zu den ersten drei Gewaltigen immerhin auch Goethe mit dazu, neben Bismarck und Luther. Wir müssen also, wenn wir an die Reformationsdekade erinnern, Luther natürlich auch einen großen Platz einräumen.

Die EKD hatte eine Reformdekade ausgerufen, und das störte die Reformationsdekade. Insofern haben sie Luther-Dekade gesagt. Und Luther-Dekade führt zwangsläufig zu Strickmustern, also Luther-Socken. Und zu 800 Plastikzwergen in sogenannter serieller Kunst in Wittenberg auf dem Marktplatz ausgestellt. Wenn so einer hier am Eingang stehen würde, würden Sie einen Schreck kriegen. Einen Meter groß, ganz leicht – Sie können ihn in den Arm nehmen – und überall in Deutschland verteilt, als Lutherbotschafter, es ist nicht zu fassen. Ich weiß nicht, was da noch kommen soll. Auf Neudeutsch würde man sagen, es ist nicht mehr zu toppen. Auf der anderen Seite sind wir im Medienzeitalter, und was sich nicht personalisieren lässt, ist nichts. Was ich damit nur sagen will, ist, dass jeder, der die Luther-Dekade um 1517 gestalten will, die Reformation im Blick behalten muss, und zwar als ein europäisches Ereignis. Wir haben dabei auch noch etwas gutzumachen, das wir bisher noch nicht im Blick hatten, nämlich gegenüber den Linken oder dem sozialen Flügel der Reformation. Lesen Sie einfach einmal eine Auslegung des Lukasevangeliums von Müntzer, das ist einfach hinreißend gut. Aber auch das, was der Luther nach dem Tode von Müntzer noch so rausgelassen hat, muss mit in den Blick kommen. Doch wir haben auch noch in anderer Hinsicht etwas gutzumachen: gegenüber der Renaissance, also gewissermaßen dem aufge-



**Friedrich Schorlemmer**  
Evangelischer Theologe und Publizist; Mitbegründer des Demokratischen Aufbruchs in Dresden am 21.8.1989; Mitherausgeber der Blätter für deutsche und internationale Politik und der Universitas; 1993 Friedenspreis des Deutschen Buchhandels; seit 2002 Ehrendoktor der Concordia University in Austin/Texas.  
Web: [friedrich-schorlemmer.de](http://friedrich-schorlemmer.de)  
Kontakt: [friedrich.schorlemmer@gmx.de](mailto:friedrich.schorlemmer@gmx.de)



klärten Denken bezogen auf die Reformation, gegenüber den Reformierten, insbesondere im Hinblick auf deren Theologie, der ich immer näherkomme, und gegenüber den Juden und ihrem Geschick bis 1945. Man kann nicht Reformationsgedenken veranstalten ohne die Wirkungsgeschichte mitzuerzählen, und man darf dabei auch die problematische nicht

auslassen. Nicht in protestantischer Selbstkasteiung, sondern in lutherischer Ehrlichkeit. Das scheint mir besonders wichtig, und deswegen auch das Thema: Das Reformationsgedenken als Anlass zur Selbstbesinnung des Protestantismus auf sich selbst. Ohne jede Selbstheroisierung, aber auch nicht mit der allzu oft vorkommenden

Selbststigmatisierung. Immer wieder werde ich angesprochen, ob ich mich denn schon mal mit dem Luther und den Juden beschäftigt hätte. Und da gebe es doch was ganz Schreckliches. Die interessiert nichts anderes als Luther und die Juden. Da gibt es förmlich eine richtige Fixierung, und freilich muss auch das bedacht werden. Aber ich finde es inzwischen schon ehrenrührig, wenn man mich fragt, ob ich mich schon mal damit beschäftigt hätte. In Wittenberg an der Stadtkirche findet sich tatsächlich eines der größten Schandmaler, nämlich die größte erhaltene Judensau in Deutschland, vielleicht sogar in Europa. Darauf sind Judenkinder abgebildet, die an den Zitzen einer Sau saugen. Ich habe erst in Wittenberg begriffen, was Judensau eigentlich heißt. Denn bei Juden ist das unreine Tier das Schwein. Und wenn man dann jüdische Kinder an den Zitzen einer Sau saugen lässt, ist dies das Höchste an Verspottung, was man sich denken kann. Und dann ist dazu auch noch der Rabbi, am Hütchen zu erkennen, abgebildet, der den Schwanz der Sau hochhält und nach Erkenntnis forscht. Und drunter schreiben sie noch den geheimnisvollen Namen Gottes. Wir haben 1978 nach einem langen Gesprächsprozess am Fuße dieses Schandmals einen Stolperstein eingebracht. In den Medien kommt im Allgemeinen natürlich nur die Sau vor und wie antisemitisch die Leute im Grunde genommen noch immer sind. Und nichts über den Stolperstein, den wir da unten angebracht haben. Nicht ein Wort, dass wir uns damit auseinandergesetzt haben. Das kann doch nicht sein. An dieser Stelle haben die Pfarrer von Wittenberg im Jahre 1938 den Nazischergen ein Foto präsentiert, auf dem ein Pfarrer auf die Judensau zeigt und sagt: Wir auch. Das gehört auch zu unserer Geschichte, ohne dass wir uns dabei kas-



teien müssten. Aber es muss bedacht werden. Und am Ende meiner Tätigkeit in Wittenberg hatten wir eine Lesung: Luther und die Juden. Wir sind etwa bis zu einer halben Stunde gekommen und dann hat die Gruppe gesagt: Aufhören! Aufhören! Wir können es nicht mehr aushalten. Die Frage war, was wir jetzt tun sollten. Einfach weiterlesen? Wir haben ja nur Original-

texte gelesen. Dem muss man sich aussetzen. Aber ich glaube, es war doch etwas zu doll. Und es muss doch auch mit benannt werden, was in der thüringischen Kirche zwischen 1933 und 1945 los war. Und was sie als Volkskirche – das Volk war auch noch mit dabei – getan hat; es hat nicht nur die Kirche Schuld, nein, nein. Wir wollen

auch dem Volke nahe sein. Was mit dem Entjudungsinstitut und dem Professor Grundmann in Eisenach passiert war. Das muss mit benannt werden. Die Untertanen, die jahrhundertlang Untertanenideologie des Luthertums und immer auch die Aufbruchsbewegungen daraus, das alles muss mit benannt werden. Natürlich. Aber ich denke, wer von Gnade weiß, muss zur Ehrlichkeit bereiter (befreiter) sein. Und auf dem Wege nach 2017 liegt auch noch 2014. Hundert Jahre nach der Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts. Da interessiert mich insbesondere die Position der lutherischen Theologen, meiner Amtsbrüder von damals. Und ab wann es den Widerstand gab. 1917, da war es noch ganz schwierig, denn es gab nur ein paar Pfarrer in Berlin, aber einige wenige, die sich auflehnten, gab es doch. Das muss mit benannt werden. Und dennoch, Schwestern und Brüder, möchte ich heute nicht über Orthodoxie, über Untertanen, Ideologie und über Gewaltverherrlichung im Namen von Gott und Kaiser sprechen, sondern zum Thema „Die Reformationsdekade als Selbstbesinnung des Protestantismus“.

### Mein Martin Luther

Zum Bronzedenkmal erstarrt, zur Streudose wohlfeiner Zitate für allerlei Interessen verformt, zum Heros wie zum Prügelknaben verdammt, zur Socke gestrickt und zum hundertfachen Plastikzweig gekommen, und dennoch: Martin Luther überzeugt mich noch immer mit seinen Briefen, Predigten, Schriften und Gesprächen. Er reizt noch immer zum Widerspruch, bleibt noch immer ein unbegreiflicher Mensch, der sich bis zum letzten Atemzug ganz der Gnade Gottes anvertraute. Wir sind Bettler. Martin Luther ist der kernige Prediger, der resignierte Pole-

miker, der sanfte Poet, der scharfsinnige Publizist, ein liebevoller Briefeschreiber, ein geselliger Hausherr, ein depressiver, angstbesetzter Mönch, ein polternder Rechthaber, ein überschwenglich fröhlicher und sinnenfreudiger Mensch, ein tief im Innern getrösteter Christ, ein humorvoller Ehegemaal, ein Wortgläubiger, der durchaus zum Wortklauber werden kann, denn ohne das Wort ist alles nichts, also wagt er es, bei den öffentlichen Dingen ganz auf das Wort zu setzen. Wer aber allen zu Gefallen reden will, wird nichts mehr zu sagen haben. Daher gibt es bei ihm wirklich Sätze, die sitzen. Und im Übrigen: Wenn doch der Calvin nur mehr Bier getrunken hätte, dann hätte er den Servet nicht verbrannt. Calvin hatte nun gar kein Verhältnis zu den sinnlichen Freuden gehabt, da ist der Luther also wirklich ein Glück. Er wollte immer, dass man seinen Namen weglasse und sich nicht lutherisch, sondern Christ nennen möge. Armer Luther, er wurde von den groben Sachsen in Wittenberg bejubelt, verachtet, vergessen. Er war ihnen treu geblieben, in Hungersnöten und in der Pest, in aller Gefahr, im Krieg. Mein Luther ist ein Mensch, der ganz im Leben steht und ganz loslassen kann. Am Lebensende lässt er seinen Gefühlen freien Lauf: Nur weg aus diesem Sodom, will lieber als Umherschweifender das Bettelbrot essen, als seine armen letzten Tage mit dem unordentlichen Wesen zu Wittenberg martern. Und Katharina ist nach Torgau geflohen. Die Todessehnsucht begleitet den so im Leben Stehenden, dass er gar in einem Brief an seinen erkrankten Freund Myconius schreiben kann: „(...) so begehre und bitte ich, dass mich der liebe Gott an Eurer statt krank werden lässt und mich ablegen lässt, diese meine Hülle, die nur gearbeitet, ausgedient hat, die verzehrt und kraftlos geworden, deshalb untüchtig ist. Ich sehe es ja auch, dass ich niemand mehr nützlich bin.“ Also er bittet Gott, dass der andere gesund wird und ihn dafür nimmt, wenn er einen haben will. Das ist so locker gesagt wie tief gemeint. Das sagt der, der gleichzeitig einschärft, man solle arbeiten, als wolle man ewig leben, und doch so gesinnt sein, als sollten wir noch diese Stunde sterben.

Auch der Polemiker Luther teilt die Resignation, die allen Realisten eigen ist. Und meint immer wieder, die Gunst der Stunde zu ergreifen. Vor dem Hintergrund der unerwarteten großen Chance, bei der Neuvereinigung Deutschlands, höre ich seine bitterböse wahre Polemik: „Liebe Deutsche, kauft, solange der Markt vor der Türe ist, sammelt ein, solange Sonnenschein und gut Wetter ist, braucht Gottes Gnade und Wort, solange es da ist! Denn das sollt ihr wissen: Gottes Wort und Gnade ist ein fahrender Platzregen, der nicht wieder dahin kommt, wo er einmal gewesen ist.“ Und nun kommt auch die europäische Perspektive noch ins Spiel. „Er ist bei den Juden gewesen –

aber hin ist hin. Sie haben nun nichts. Paulus brachte ihn nach Griechenland. Hin ist auch hin. Nun haben sie den Türken. Rom und lateinisches Land hat ihn auch gehabt – hin ist hin: Sie haben nun den Papst. Und ihr Deutsche braucht nicht zu denken, dass ihr ihn ewig haben werdet, denn der Undank und die Verachtung wird ihn nicht bleiben lassen. Drum greift zu und haltet fest, wer greifen und halten kann! Faule Hände müssen ein böses Jahr haben.“ Ich finde, er könnte nicht eindrücklicher ins Bild bringen, was damit gemeint ist, den Kairos zu ergreifen. Und hin und wieder in unserer Geschichte haben wir den Kairos ja tatsächlich

ergriffen. Eine tiefe Gewissheit mischt sich mit einer Portion Trotz, wenn er gegenüber allen seinen Gegnern unnachgiebig bleibt und sich am Ende seines Lebens nicht nur im Ton vergreift, wenn er sich gerade zu einem höllischen Richter über die Juden aufspielt. Hier wird die Problematik einer Grundstruktur offenbar, die in der frühen Phase durchaus noch etwas Imponierendes gehabt hatte: „Es nehme die Last, Mühe und Arbeit, die mir aufliegt, auf sich, wer da will, es verbrenne auch meine Bücher, wer Lust hat: ich muß es lassen geschehn.“ Den Teufel, den traurigen Geist vertreibt er mit der Musik. Der Teufel hält es dort nicht aus, wo Menschen singen. Und Luther meint vor allem die geistlichen Lieder. Also die anderen Lieder, da ist er schon damals dagegen. Aber jedenfalls singen, singen, sind wir dann nicht längst des Teufels los? Vor allem aber lässt mein Luther die Sprache singen, unübertrefflich. Hier kommen gar Form und Inhalt zusammen, wenn er den Psalm, den Beginn des 8. Psalms so übersetzt: Herr, unser Herrscher, wie herrlich ist dein Name in allen Landen. Und wenn man dann das vertont von Bach hört, also wie der es versteht, die lutherische Sprache in Musik zu übersetzen. Dann gibt es diese Übertragung, die eben keine bloße Literatur mehr ist. Mein Luther nennt Gott den größten Narren, den größten Narren der Narren, dass er seine Sache mit dem Wort und der Predigt ausrichtet: „Wenn die Welt unsere Predigt verlacht, so lache du nur mit“, ruft der mir zu. Nicht der tote Buchstabe, das zugesprochene Wort



rührt das Herz an und wird zum Wegweiser. Da frag ich natürlich, was ist nur los mit der Kirche des Wortes, wo Nikolaus Schneider nun noch nach Trier pilgern will. Was ist das, was sagt uns das wirklich, wollen wir denn dieser Vorstellung unserer katholischen Mitchristen wirklich folgen? Dann, so denke ich, doch gleich nach Santiago de Compostela pilgern und die Gebeine suchen, und vielleicht ja auch finden.

### Was uns die Reformation aufgibt

Die Liebe zur Wahrheit und das Bestreben, diese zu erklimmen, der Kraft des Arguments zu trauen und sich nicht dem Argument der Macht zu unterwerfen, darauf gründen zu Beginn die berühmten 95 Thesen Luthers bei der Suche nach Wahrheit. Luther protestiert zudem gegen die Käuflichkeit des Lebens, da Gott in einer Welt ist, wo selbst die heiligsten Güter in Geld umgemünzt werden.

Selbstvergewisserung muss zeitgemäß und zugleich sachgemäß bleiben, sonst wird sie modische Anbiederung mit anspruchsarmer Ausdehnung. Eine Reform hat die Substanz zu bewahren und diese besser an die Menschen zu bringen. Sie ist nötig, weil sonst Erstarrung, Gleichgültigkeit, Banalisierung oder Missbrauch drohen. Das ganze Leben ist eine Buße, eine Umkehr, eine Reformation, betont Luther. Unsere Kirche braucht beständige Vergewisserung über ihren Ursprung und ihr Ziel. Sie braucht Selbstreflexion und Selbstgewissheit, die in der Gottesgewissheit ankert. Reform darf nicht zum Lügenwort, zur Täuschung verkommen, weil sie dann faktisch Abbau bedeutet. Ich denke hier an das, was im Hinblick auf die Strangulierung Griechenlands gerade passiert. Wenn das so weitergeht, geht Europa kaputt, weil den Menschen nur verordnet wird, wo sie sparen sollen, aber nicht gezeigt wird, wie sie investieren können, wie sie mit ihrer Wirtschaft auf die Beine kommen. Auch soziale Reformen sind nötig, aber sie dürfen nicht an die Substanz unseres Gemeinwe-

sens gehen, in dem jeder seinen Platz in Würde finden muss, freilich ohne Gleichmacherei. Reformen kommen auf den Hund, wo alle diejenigen, die weiter oben sitzen, der Masse derer, die unten sind, erklären, dass sie mit Wenigem gut zurecht kommen können. Wenn jemand Freiheit sagt, muss man auch fragen, wo die Leute sind, die sich die Freiheit, die ich habe, nicht leisten können, die überhaupt nichts haben. Also muss die Freiheit auch mit dem Brot gekoppelt werden, wie dies Camus schon früh sehr schön gesagt hat. Manche, die es materiell und auch sonst gut getroffen haben, rufen anderen zu, sie sollten doch die Freiheit ergreifen und preisen. Sie sagen: Nehmt euch die Freiheit, sie ist endlich da. Ich kenne eine ganze Reihe von Menschen, die haben studiert, die sind fertig, aber keiner will sie haben. Sucht eure Chance, schreibt jeden Tag drei Bewerbungen, heißt es dann. Viele wollen die Welt verändern, aber die wollen die Welt so verändern, dass die Weltveränderer sich selber nicht zu ändern brauchen, schrieb Hans Günter Hirsch 1968 den damaligen Reformern ins Stammbuch. Wenn Reform, dann eine Reform an Haupt und Gliedern, wo Starke für Schwächere eintreten, damit sich keiner als Aufgegebener empfindet. „Man soll die Christen lehren: Dem Armen zu geben oder dem Bedürftigen zu leihen ist besser, als Ablass zu kaufen.“ (43. These). Unser Reichtum ist das Leben selber und die Begabung, mit der wir einander dienstbar und damit glücklich werden. Zu unserer Tradition gehörte auch, dass Menschen sich der Hilfe an anderen verschrieben haben und dabei nicht unglücklich wurden, sondern es wirklich mit Überzeugung getan und sich verschenkt haben und dabei merkten, dass sie auch was zurückbekommen. Wenn wir an die Reformation erinnern, dann immer, um mutig unsere Zukunftsaufgabe anzupacken, unsere. Da wäre ein Vergleich zwischen Hartz IV 2012 und dem Gemeinkasten 1524 schon eine Diskussion wert. Überhaupt, was da in dem Gemeinkasten steht, ist hoch interessant für uns heute noch. Und nebenbei sag ich noch, wir haben natürlich eine Welt, in der Event alles ist und wo der Haloweenschnickschnack alles entleert, was da im Kopf war. Oder die Selbstverblödung, die in der freien Welt in einem zunehmenden, erschreckenden Maße grassiert. Die Art, wie Leute geschickt Menschen dumm machen, sodass sie nicht mehr merken, wie dumm sie werden. Wenn man sich nur die Einschaltquoten der Dummmachersender anschaut, kann man sich klar machen, in welchem inneren Zustand das Land sich mittlerweile befindet. Oder wenn Meinungsumfragen innerhalb von wenigen Stunden gedreht werden können, also von 46 % auf 77 % Zustimmung, innerhalb von zwei Stunden, da stimmt doch was nicht.

In welchem Zustand befand sich Deutschland im Jahre 1517? Das Land schien wie erstarrt in einem läh-



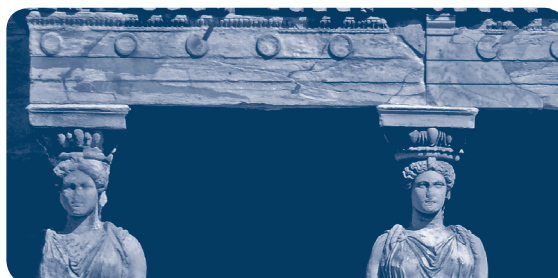


menden Reformstau. Alle spürten, dass sie etwas ändern müssen, aber jeder hielt an den Seilen fest. Der Gegensatz zwischen Arm und Reich verschärfte sich mehr und mehr, sogar das Religiöse wurde zu einer Frage des Geldes, etwa im Ablasshandel für den verschuldeten Kurfürsten Albrecht von Mainz. Ungezügeltes Zins- und Wucherwesen mit erhöhter Spekulation machte den Staat arm und Einzelne, die wir heute Heuschrecken nennen, steinreich. Und Luther sagte schon damals, 1524, dass die großen Gesellschaften, die großen Monopole alles kaputt machen, und dabei ist er gleichzeitig für Handel, denn Handel muss sein und Gewinn auch, aber es muss auch jeder so viel bekommen, für das was er tut, dass er davon leben kann. Ich finde, Luther als ein Nationalökonom, das wäre auch ein Thema in dieser Dekade. Religiös motivierte Weltuntergangsstimmungen geisterten damals ebenfalls herum, mit den entsprechenden Begleiterscheinungen einiger zu jeder Gewalttat bereiten Umstürzler. Also die würden wir heute Terroristen nennen. Geschäfte machte die religiöse Großinstitution, die römische Kirche und der Papst, mit der Angst und dem Aberglauben. Selbstbewusste Stände und Städte fieberten nach mehr Eigenständigkeit.

Und es gab die Angst vor fremden Kulturen. Die Türken vor den Toren Europas, auch das wäre interessant anzuschauen, was Luther 1530 so über die Türken gedacht hat. Ich denke, dass man sich in der Reformationsdekade unbedingt auch mit unserem Verhältnis zu den Muslimen, die dauerhaft hier leben wollen, beschäftigen sollte. Und das ohne Vorurteile zu der einen oder anderen Seite hin. Wenn man heute in bestimmten Kreisen sagt: „Ich finde, dass Menschen, die zuwandern und auf Dauer hier leben wollen, auch Deutsch lernen sollten“, dann kommen die ganz Verhärteten und sagen, das ist fremdenfeindlich. Ich finde, die Integration braucht auch den Zugang zu der bei uns üblichen Sprache, und noch sprechen wir Deutsch. Aber es gibt ganze Teile von Berlin, meine Schwester arbeitet da in einer Sonderschule in Wedding, wo das tatsächlich nicht mehr der Fall ist und wo wirklich auch eine riesige Aufgabe besteht; das dürfen wir nicht einfach wegschieben und sagen, gar nicht daran rühren, davon geht das auch nicht weg. Europa war einst ein einziges großes Corpus Christianum und erstreckte sich so weit wie die lateinische Messe reichte. Und ich glaube, so weit reicht Europa immer noch.

Ich habe versucht zu sagen, was uns die Reformation aufgibt. Was waren die „Hammerschläge“? Sie waren entstanden aus Protest gegen den groß angelegten Volksbetrug mit religiösen Volksaktien, gegen verlogenen, wenn nicht zynischen Seelenfreikauf

ohne jede Selbstbesinnung. Ohne Selbstprüfung und ohne Umkehr von falschen Wegen. Alles war zu einer Frage des äußeren schönen Scheins geworden. Den Blick auf die Armen wollte Luther freilegen. Sie sind der Schatz der Kirche, die bei der Beseitigung von Armut und ungerechten Verhältnissen an vorderster Front zu stehen habe. Es geht um Rückgriff auf die Bibel, auf die Zeugnisse des Neuen Testaments und nicht um Papst-Hügel, auf dem prächtig gekleidete Herren liturgisch sauber und medial inszeniert rotieren. Haben Sie die Bilder noch in Erinnerung, als in Köln bei dem Besuch des Papstes anlässlich des Weltjugendtags – des sogenannten Weltjugendtags, denn es war ein katholischer Weltjugendtag – extra ein Hügel aufgeschüttet wurde, nur für diesen Zweck. Er war auch begrünt, sodass man denken sollte, er sei immer schon da gewesen. Ich habe mir damals auch alles angehört und dachte mir, wenn man so viel auf das Äußere verwendet, hat man keine Kraft mehr, was Inneres zu machen, oder man braucht es nicht oder kann es nicht. Aber das Ganze war natürlich unglaublich gut inszeniert, die jungen Menschen waren ganz hoch motiviert, es war toll, dabei zu sein. Aber das nur am Rande, denn was ich eigentlich sagen will, ist: Der Mensch ist von Gott freigesetzt und kann sein Haupt erheben und muss nicht mehr gebückt leben und kann unerschrocken sagen, was seines Herzens Meinung sei. Der Freie ist zugleich mitverantwortlich für sein nächstes und gedeihliches Gemeinwesen. Freiheit ist nicht Willkür, sondern meint frei sein füreinander. Keine Liberalität ohne Solidarität und Sozialität. Und das steht alles heute und in neuer Weise an: Mündigkeit gegen Manipulation und medial inszenierte, nur auf äußeren Gewinn gerichtete Ablenkung und Selbstverdummung; der Versuch und das Wagnis einzugehen – und das ist nicht zuletzt auch Ihre Aufgabe –, die vielen Einzelnen dazu zu ermun-



tern, mündig zu bleiben, oder wie Kant es so schön gesagt hat, den Mut haben, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen. Dazu gehört auch der Mut, sich zu bekennen und dieses Bekenntnis auch in die Gesellschaft einzubringen. Das ist die Suche nach den Ursprüngen, nach den Verwurzelungen, den Quellen. Wobei ich sagen muss, dass sich da die Reformation auch ein bisschen getäuscht hat, denn reine Quellen

gibt es nicht, weil wir ja immer schon außerhalb des Paradieses sind. Die christliche Religion ist weder ein Geschäftsunternehmen noch ein Angstmacher oder gar Opiumverabreicher, sondern Trägerin einer Botschaft der Freiheit. Und insofern ist es schon richtig, dass unsere Kirche die Parole ausgegeben hatte: Wir sind die Kirche der Freiheit. Aber ich würde etwas zurückhaltender sein damit, weil es so aussieht, als wären wir das schon. Nein, es ist unsere Aufgabe, Kirche der Freiheit zu sein. Die Umkehr aller zu einem zukunftsverträglichen Handeln in der Welt, die den Menschen anvertraut ist und in der sie ihre Verantwortung wahrnehmen. Die Wertschätzung jedes Einzelnen gemäß Artikel 1 des Grundgesetzes – Die Würde des Menschen ist unantastbar – und die Entfaltungsmöglichkeit für seine Begabung zu gemeinsamem Nutzen. Es gibt einen Satz von Luther, der mir immer am nächsten gewesen ist, nicht zuletzt deshalb, weil ich jeden Tag in der Alten Universität in Wittenberg unter ihm hindurchgegangen bin: „Niemand lasse den Glauben daran fahren, dass Gott an ihm eine große Tat tun will“. Ich finde das so einen tröstlichen Satz. Luther hat das 1521 in der Auslegung des Magnificats geschrieben. An uns wird eine Tat getan, die wir dann auch selbst tun. Dieses Grundmotiv trägt uns, da sind wir, glaube ich, durchgetragen. Selbstgewissheit aus spiritueller Tiefenkraft eines aufgeklärten Bürgers, dessen Wert sich weder aus seiner gesellschaftlichen bzw. kirchlichen Stellung noch aus seinem Reichtum bemisst.

Wir bräuchten im 21. Jahrhundert nicht nur die Erinnerung an den Initiationsakt des 31.10. 1517 (also des Reformationstags im 16. Jahrhundert), sondern auch an mutige Reformen, die sich am größeren Wohl für die größere Zahl orientiert, zu orientieren hätte, nicht an weiteren weltweiten höheren Gewinnen weniger. Das bedarf jener von Albert Schweitzer entworfenen Ehrfurcht vor dem Leben, vor einem Leben, das verdankt ist und das verpflichtet. Da ist jeder gemeint, und keiner kann sich mehr auf vermeintlich Höheres und Wichtigeres hinausreden. Und da hat auch die protestantisch geprägte Kirche eine aus ihrer Tradition kommende Verpflichtung zu erfüllen, nämlich: zur Selbstbildung und zu umfassender Bildung und Ur-

teilsbildung, zu gedanklicher Präzision und sprachlicher Schönheit, zu musischer Entfaltung und zu biblisch orientierter Frömmigkeit beizutragen sowie zu einer Grundlage verdankter und darum dankbarer Existenz, verbunden mit kritischer Selbstbefragung, Lebenseinstellung, praktischer Umsicht und Einfühlung, einer unbeirrbaren Hoffnung, fröhlichen Gelassenheit und eines herzlichen Mitempfindens in sozialer Mitverantwortungsbereitschaft. Darunter sollte es nicht sein, vor allem nicht in einer Welt, in der eine neue Medienrevolution stattgefunden hat, deren soziale und psychische Folgen wir heute noch gar nicht absehen können. Selbstbildung und Welterkenntnis im Lichte der biblischen Zeugnisse, aber auch anderer großer Erfahrungsbücher der Menschheit eröffnen eine Bildung, die Grenzen anerkennt, die den wunderbaren Geheimnissen des Lebens Raum lässt, die Kreativität schafft, die Vita activa und Vita contemplativa miteinander verknüpft sowie menschliches Bebauen und Bewahren der Schöpfung in ein lebensfähiges Gleichgewicht führt. Das hieße heute sozial- und naturverträglich zu leben. Und das kann nicht mehr auf unser Land, das kann nicht mehr auf Europa allein beschränkt werden. Das steht als Aufgabe für uns als Weltbürger an, die wir dies vielleicht seit 1992 sind, oder andere sagen seit dem 6. August 1945. Ich sehe alles, was ich Ihnen hier vorgetragen habe, unter der Maßgabe des Psalms 118, den Martin Luther „das schöne Confitemini“ nannte. Ein Gebet, das ihn begleitete, als es 1530 in Augsburg um die Einheit und um die grundlegenden Reformen der Kirche ging, um Reformatio, nicht bloß um die sogenannte Reformagenda. In diesem Psalm kulminieren Dankbarkeit, Hoffnung und Zuversicht, die wir Menschen nicht machen können, aber aus denen wir etwas machen können. Da heißt es: Danket dem Herren, denn er ist freundlich, und seine Güte währet ewiglich.

Und zum Schluss erlaube ich mir, Ihnen noch einmal die eingangs zitierte Zeile aus dem Gedicht Goethes in Erinnerung zu bringen, die ich gleichsam als Motto über meinen Vortrag gestellt habe: „Freiheit erwacht in jeder Brust. Wir protestieren all mit Lust.“

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.



Katrín Stückerath

## Comenianische Herausforderungen für europäische Bildung

*„Jetzt fange ich nicht damit an zu ermuntern, dass bei uns Schulen begründet werden sollen, sondern, dass sie auch verbessert werden. Denn sie sind mit solchem Eifer über Europa verbreitet worden wie kaum in einem anderen Weltzeitalter. (...) Wie steht es um die moderne Bildung, die durch die Schulen vermehrt wird? Wenn es hoch kommt, erhalten wir Philosophen, Juristen, Ärzte und Politiker, das heißt Erdbewohner, Bewunderer und Bediente ihrer Eitelkeit. Aber wir erhalten auch Theologen. Ich antworte: Aber auch diese sind schon in den Dienst der Jagd nach Gewinn und Eitelkeit gestellt worden.“*

So schreibt der europäische Bildungsexperte und Bischof der Böhmisches Brüder Johann Amos Comenius (1592–1670) in seinem großen Werk „Allgemeine Beratung zur Verbesserung der menschlichen Dinge“. Die Schulen spielen darin als „Werkstätten des Lichts“ bei der umfassenden Verbesserung der Welt eine entscheidende Rolle. Solche Bildung kann Comenius zufolge nur so eingelöst werden, dass „alle Menschen alle Dinge auf umfassende Weise“ lernen (*omnes – omnia – omnino*). Dieser Anspruch auf wahre Allgemeinbildung bleibt inspirierend, wie im Folgenden anhand von ausgewählten Herausforderungen für die Bildung heute zugespitzt werden soll.

### „Allen“ – oder die Herausforderung der Integration

Dem dreigliedrigen Schulsystem wird bescheinigt, die Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler eher zu beschneiden als zu fördern. Schulpolitik steht zudem seit der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 unter dem Ziel der Integration. Comenius ist nicht nur der Vater der Erziehung für beide Geschlechter, alle Stände und alle Lebensalter, sondern auch derjenige, der kein Kind verlor. Bezeichnenderweise sind die nach Comenius benannten Schulen in Deutschland mehrheitlich Förderschulen. Ihm zufolge ist eben niemand ein solcher Klotz, dass er nicht bearbeitet werden könnte. Positiv formuliert: Alle Menschen sind lernfähig, da an Neuem interessiert, tätig und den Dingen zugewandt. Weil der Lehrende nicht weiß, was Gott noch mit einem Menschen vorhat, steht es ihm nicht an, seine Möglichkeiten zu beurteilen. Wie in einem Garten Obstbäume zu unterschiedlicher Zeit Frucht bringen, sollen schnell und langsam lernende Kinder gemeinsam die Grundschule besuchen. Den Vorteil der Gemeinsamkeit sieht Comenius vor allem darin, dass ständiges Beispiel und gegenseitiger Wettstreit zu schnelleren und festeren Erfolgen führen. Sollten Förderschulen deshalb ganz aufgelöst werden? So richtig ist es, dass Schüler am besten von Schülern lernen, setzt das kompetitive Lernen, das Comenius propa-

giert, doch eine gewisse Vergleichbarkeit der Kinder voraus. Es ist problematisch, wenn lernbehinderte Schüler auf Gymnasien geschickt und stundenweise von Sonderpädagogen im mobilen Dienst unterrichtet werden. Hier sind sie doppelt benachteiligt durch den faktischen Ausschluss vom „Wettkampf“ mit den anderen Schülern und durch den zusätzlichen Unterricht durch Privatlehrer. Mit Comenius ist auch deshalb die Abschaffung der Förderschule vorerst nicht zu machen, da in einer schlechten Welt letztlich auch nicht gut gelernt werden kann. Dieser Einsicht des alten Comenius zufolge müsste unsere Gesellschaft als Ganze integrativer werden.

### „Alles“ – oder die Herausforderung der digitalen Kommunikation

Wenn die reformatorischen Kirchen Bücherreligionen sind, ist es die der Böhmisches Brüder insbesondere. In der Zeit der Verfolgung berichtet ein katholischer Beamter erstaunt, dass die Evangelischen auch dann noch Geld in Bücher investieren, wenn kein Brot mehr im Hause ist. Mit Büchern erhielten die Evangelischen in der Zeit der Verfolgung des 18. Jahrhunderts ihren Bildungsstandard aufrecht.

Comenius ist nicht nur der Verfasser der innovativsten europäischen Lehrbücher, sondern er reflektiert auch Medien und ihre Grenzen, damals vor allem Bücher, ausführlich in seiner „Pambiblia“. Medien sind hilfreich zur Anschauung, müssen aber dem Ziel des selbsttätigen Handelns dienen. Insofern müsste Comenius die heutige digitale Kommunikation, Wissensdarbietung im Internet und Möglichkeiten des Web 2.0 begrüßen, denn hier wird kommunikatives Wissen und Handeln demokratisiert. Überhaupt war Comenius geradezu ein Technik-Freak, was man an seinen Bemühungen um das Perpetuum mobile ablesen kann, eine Maschine, die er als Kairos-Zeichen der Weltverbesserung den Mächtigen Europas präsentieren wollte.

Pädagogische Bedenken gegen das Internet werden heute jedoch lautstark artikuliert: Werden damit nicht Schrott-Informationen und Halbwissen verbreitet? Comenius war in verschiedenen Lebensphasen mal mehr und mal weniger überzeugt, dass Zensur weiterhelfen könnte. Allerdings ist sie auch bei ihm nur ein Hilfsmittel unter anderen auf dem Weg zu wahrer Gelehrtheit („Pandogmatia“), mithilfe derer erkannt werden kann, wie „dieser oder jener der Welt seine Gedanken in verschiedenen Abarten, Bildern, Gaukeleien oder Zeugnissen von den Dingen mitteilt“. Auf der Grundlage der Glaubens- und Gewissensfreiheit kann Zensur letztlich kein Mittel



Dr. Katrin Stückerath

Jg. 1975, Vorstandsmitglied der Deutschen Comenius-Gesellschaft und Pfarrerin in Lünen. Sie hat über Bibelgärten, das sind christliche Themengärten mit didaktischer Ausrichtung, promoviert.  
Kontakt: [kstueckrath@gmx.de](mailto:kstueckrath@gmx.de)

sein, sondern allein die Bildung zur Unterscheidung der Geister. „Alles“ zu lehren bezieht sich bei Comenius auf das, „was der Mensch unter sich, um sich und über sich hat“. Diese Hierarchie ist für Comenius noch schöpfungsmäßig angelegt; heute müssen wir über sie beraten, um einen häufig von Comenius benutzten Ausdruck zu gebrauchen. Und wir müssen uns zum Beispiel auch darüber verständigen, wie Schülerinnen und Schüler Facebook zum Frieden nutzen können und nicht zum Krieg. Comenius wäre über Facebook als Möglichkeit der Vernetzung vermutlich begeistert gewesen. Er hätte aber auch gefordert, den Umgang damit allererst zu erlernen, und zwar in der Schule, und darüber zu diskutieren, sodass wir – denn das muss das Ziel der „chresis“ (Nutzanwendung) sein – dieses Medium in sinnvoller und kreativer Weise zu gebrauchen wissen.



### „Auf umfassende Weise“ – oder die Herausforderung zu Demokratie und Frieden

Alle Bemühungen zur Verbesserung der Schule dienen Comenius zufolge letztlich dem religiös motivierten Ziel einer Instandsetzung des Menschen als Bild Gottes und Mitarbeiter an der Vollendung der Welt (deshalb nicht „Erd-“, sondern „Himmelsbewohner“).

Sein positives Menschenbild zusammen mit einem chiliastischen Zeitverständnis treiben ihn zu einem Reformeifer an, der die lutherische Reformation in Bildungsfragen überholt. Letztlich geht es ihm um nichts Geringeres als den Weltfrieden. Seine „Panorthosia“ endet deshalb mit der Vision eines Weltkonzils. Gemeinsame Beratung ist für Comenius der einzige dem Menschen angemessene Schlüssel zum Frieden. Er selbst erlebte den Westfälischen Friedensschluss als Katastrophe, weil die Tschechische Reformation dabei unberücksichtigt blieb. Als Bischof einer aufzulösenden Kirche gab Comenius den Böhmisches Brüdern mit auf den Weg, Christus zu dienen, in welcher evangelischen Kirche auch immer. Seine Glaubensgemeinschaft lebte weiter im Untergrund und in der Migration in andere Länder und andere Kirchen.

An einem solchen Ort der Einwanderung der Böhmisches Brüder ist ein Garten gewachsen, dessen 20. Geburtstag in diesem Jahr gefeiert wird. Es ist der Comenius-Garten in Berlin-Neukölln. Heute leben in dem Stadtteil, in den vor 275 Jahren 83 tschechische Familien kamen, Kinder aus 160 Nationen. Wie Erziehung zu gemeinsamer Beratung hier möglich ist, kann im Comenius-Garten erlebt werden. Gemeinsam mit Studierenden des Max-Planck-Instituts für Wissenschaftsgeschichte forschen Kinder jeweils einen Sommer lang an Themen wie „Das Nichts“, „Wunder“ und „Himmel“. In Gesprächen und ihren Dokumentationen in Ausstellungen wird der kulturelle Reichtum der Kinder sichtbar. Dahinter steht die Einsicht, dass das Schulsystem einer auf ökonomischen Erfolg („Gewinn und Eitelkeit“) ausgerichteten Gesellschaft einen Anpassungsdruck erzeugt, dem die einheimischen Kinder, weil sie mit ihr vertraut sind, zwar noch standhalten können, der die Kinder aus anderen Kulturen jedoch schneller scheitern lässt. Auf diese Kinder muss intensiver als auf die eigenen eingegangen werden. Ziel der Arbeit im Comenius-Garten ist deshalb, ihre Fragen verstehen zu lernen und sie als Gesprächspartner in Sachen Wissen ernst zu nehmen. Jedes Kind zum „Selbstsehen – Selbstsprechen – Selbsthandeln“ zu befähigen ist das Ziel im Comenius-Garten, denn nur diese Erziehung entspricht der „Methode des Paradieses“, die gewährleistet, dass unsere Schulen eher Gärten als Labyrinth und Zwangsanstalten sind.

Peter Schreiner

## Kirchen der Reformation als Akteure im Europäischen Bildungsraum

### Einführung

In diesem Beitrag werden Konturen und Entwicklungen eines Europäischen Bildungsraumes vorgestellt. Damit soll begründet werden, warum sich die Kirchen der Reformation stärker als bisher mit Bildung als einem europäischen Thema beschäftigen und einen Europäischen Bildungsraum mitgestalten sollen.

Wenn programmatische Aussagen, dass es den Kirchen ein Anliegen sei, ein soziales, am Menschen orientiertes, friedvolles und gerechtes Europa in „beredter Loyalität“ (Nikolaus Schneider) mitzugestalten (Felmborg 2011; Schneider 2011), inhaltlich gefüllt werden sollen, dann darf der Bildungsbereich nicht weiter vernachlässigt werden.

Zunächst will ich Entwicklungen skizzieren, die sich im Bereich allgemeine und berufliche Bildung im Rahmen der beiden politischen Institutionen Europäische Union und Europarat als Bestandteil der europäischen Integration feststellen lassen. Der Europarat wird in die Darstellung einbezogen, weil dort, orientiert an den Grundwerten der europäischen Integration Demokratie, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit, eine breite Debatte um Religion und Bildung stattfindet, die wertvolle Impulse und Anregungen für eine aktive Beteiligung protestantischer Kirchen am europäischen Bildungsdiskurs liefert. Im zweiten Teil finden sich Argumentationen und Anknüpfungspunkte für eine europäisch orientierte evangelische Bildungsverantwortung und Anregungen zu anstehenden Themen und Aufgaben.

### Konturen eines europäischen Bildungsraumes

Mit dem Beschluss des Europäischen Rates in Lissabon (2000), die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt werden zu lassen, hat ein Perspektivenwechsel im Blick auf die Bedeutung von Bildung und Ausbildung für die europäische Integration stattgefunden. Der Beschluss brachte nicht nur das Streben nach einer tief greifenden Umgestaltung der europäischen Wirtschaft mit sich, sondern läutete auch ein ambitioniertes Programm zur Modernisierung der Bildungs- und Ausbildungssysteme in Europa ein. Zugleich gab es Initiativen, mit dem *Bildungsdilemma der EU* konstruktiv umzugehen. Dieses besteht darin, dass die Kompetenz für Bildung im Blick auf Inhalte und Struktur bei den Mitgliedstaaten verbleibt, sich jedoch zugleich europaweit und international der Druck erhöht, eine „qualitativ hochstehende Bildung“ erreichen zu wollen, um den Herausforderungen der Globalisierung und einer

internationalen Wissensgesellschaft gewachsen zu sein. Wie wird mit diesem Bildungsdilemma umgegangen?

Mit der von der Europäischen Kommission propagierten *Offenen Methode der Koordinierung* (OMK) wurde ein Verfahren vorgeschlagen, das der Gegebenheit Rechnung trägt, die koordinierenden Qualitäten der Europäischen Union zu nutzen und ihre „ergänzende und unterstützende Kompetenz“ (supporting competence) zur Geltung zu bringen. Die OMK kommt in den Politikfeldern zum Einsatz, die nicht durch Gemeinschaftsrecht geregelt sind, z.B. im Bildungsbereich. „Sie soll es ermöglichen, durch die Vorgabe von Leitzielen, einschließlich eines konkreten Realisierungsplans, durch die Festlegung von qualitativen Indikatoren für länderübergreifende Vergleiche und durch Monitoringprozesse europapolitische Strategien im Bildungs- und Berufsbildungsbereich durchzusetzen.“ (Bohlinger 2008, S. 15)

In der Umsetzung des Beschlusses von Lissabon wurde ein „Detailliertes Arbeitsprogramm“ (2002) erarbeitet, und in den Folgejahren wurden die darin enthaltenen Verabredungen konkretisiert. Als Leitbegriffe haben sich die Forderung nach *lebenslangem Lernen* und die Gestaltung einer *globalen Wissensgesellschaft* entwickelt.

Die Konturen eines „Europäischen Bildungsraumes“ entstehen insbesondere im Rahmen von drei Prozessen:

- Im Bereich der Hochschulbildung ist es der *Bologna-Prozess*, der einen harmonisierten Europäischen Hochschulraum mit vergleichbaren akademischen Abschlüssen anstrebt (Bachelor, Master und Promotion) und Hemmnisse für eine erhöhte Mobilität abschaffen will.
- Eine Intensivierung der Kooperation im Bereich der beruflichen Bildung soll im Rahmen des *Kopenhagen-Brücke-Prozesses* durch Transparenz bei berufsqualifizierenden Abschlüssen, gemeinsame Instrumente der Qualitätssicherung und die Validierung von Qualifikationen durch nicht-formales und informelles Lernen erreicht werden.
- Im Bereich der allgemeinen Bildung kam es mit der *Lissabon-Strategie* zu einem Perspektivenwechsel. Nunmehr sind Bildung und Ausbildung integrierte Bereiche der europäischen Politik mit einer zentralen Funktion im Blick auf die wirtschaftliche Entwicklung und den Arbeitsmarkt. Die Förderung des „Humankapitals“ soll intensiviert werden. Stichworte sind dabei: Employability, Flexibility und Mobility.



Peter Schreiner  
Dipl.-Päd., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Comenius-Institut, Ev. Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V., Münster.  
Kontakt: schreiner@comenius.de



2009 wurde als Nachfolgestrategie für Lissabon 2000 ein Strategischer Rahmen für die *Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung* (ET 2020) verabschiedet. Er propagiert vier strategische Ziele:

- Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität
- Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung
- Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns
- Förderung von Innovation und Kreativität – einschließlich unternehmerischen Denkens – auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung.

Der Strategische Rahmen wird in der Lissabon-Nachfolgestrategie Europa 2020 berücksichtigt und u. a. durch die Leitinitiative „Jugend in Bewegung“ (eine von insgesamt sieben Leitinitiativen) konkretisiert. Die Herausforderung, der mit diesen Aktivitäten begegnet werden soll, kommt deutlich im Bericht einer „Reflexionsgruppe an den Europäischen Rat über die Zukunft der EU 2030“ (Mai 2010) zum Ausdruck, in dem es heißt: „Das Humankapital ist das entscheidende strategische Instrument für den Erfolg in der Weltwirtschaft. Allerdings hat Europa im Wettlauf der Wissensökonomie bereits beträchtlich an Boden verloren. Um diesen Rückstand wieder aufzuholen, bedarf es einer koordinierten Anstrengung. Die Mitgliedstaaten müssen die Ressourcen, die sie für F&E-Investitionen zugesagt haben, mit Hilfe des Privatsektors aufbringen und das Bildungswesen in jeder Hinsicht, einschließlich der beruflichen Bildung, reformieren.“ (Reflexionsgruppe, Mai 2010, S. 5)

### Der Europarat als Bildungsakteur

Der Europarat besteht seit 1949 und hat aktuell 47 Mitgliedstaaten. Das Ministerkomitee (Außenminister der Mitgliedstaaten) ist das höchste beschlussfassende Organ, die Parlamentarische Versammlung besteht aus Delegierten der jeweiligen nationalen Parlamente; sie spricht Empfehlungen an die Mitgliedstaaten aus. Insgesamt gründet sich die Arbeit des Europarates auf der Wahrung der *Menschenrechte, der pluralen Demokratie und der Rechtsstaatlichkeit*.

„Kultur und Bildung“ ist ein Haupttätigkeitsfeld des Europarates, das u. a. durch Aktivitäten und Initiativen in folgenden Bereichen gekennzeichnet ist:

- Umgang mit Geschichte, insbesondere in den Schulen, seit den 1950er Jahren;
- Austauschprogramme (Studierende, Lehrkräfte) inkl. Lehrerfortbildungsseminare seit den 1970er Jahren;

- Interkulturelle Bildung seit den 1970ern (seit 2002 unter Aufnahme der religiösen Dimension);
- Education for Democratic Citizenship (EDC) (seit 1997) mit der Etablierung des Europäischen Werteländ Centre in Oslo (2009) für Forschung, Lehrerfortbildung und Vernetzung in den Bereichen interkultureller Dialog, Menschenrechte und Demokratie lernen ([www.theewc.org](http://www.theewc.org)).

In einer Reihe von Empfehlungen der Parlamentarischen Versammlung und des Ministerkomitees werden Aspekte von Bildung und Religion thematisiert. In vergleichender Analyse ist ein zunehmend differenziertes Verständnis von Religion zu entdecken, das u. a. auf einen intensiveren Dialog mit den Religionsgemeinschaften zurückgeführt werden kann.<sup>1</sup>

### Zur europäischen Bildungsverantwortung der Kirchen der Reformation

Für die Kirchen der Reformation steht vor dem Hintergrund der geschilderten Entwicklungen an, ihre Bildungsverantwortung stärker an europäischen Themen und Herausforderungen auszurichten, als dies bisher der Fall war. Dies gehört zur vielfach geäußerten Verantwortung für die Mitgestaltung einer europäischen Gesellschaft. Was in den politischen Institutionen längst erkannt wurde – die Bedeutung von Bildung und Ausbildung für die europäische Integration –, sollte nun auch im kirchlichen Bereich entdeckt und gestaltet werden. Schließlich gehört *Bildung zum Öffentlichkeitsauftrag des Evangeliums*, und die Kirchen der Reformation sind zentrale Bildungsträger von der frühkindlichen Bildung bis zur Erwachsenen- und Seniorenbildung. Deshalb sollten Entwicklungen einer Europäisierung von Bildung (vgl. Schreiner 2009) berücksichtigt und aktiv begleitet werden.

Die Kirchen in Europa sollten europäische Öffentlichkeit mitgestalten. Dazu wäre es jedoch notwendig, die Intensität der Zusammenarbeit im Rahmen der Konferenz Europäischer Kirchen (KEK) und der Gemeinschaft Evangelischer Kirchen in Europa (GEKE) zu stärken und Partikularinteressen zurückzustellen. Es sind institutionelle Strukturen zu entwickeln, die den Dialog mit den Europäischen Institutionen sachgemäß und engagiert führen können.<sup>2</sup>

Eckhart Marggraf, dem langjährigen Sekretär der International Association for Christian Education, ist bei seiner Einschätzung zuzustimmen, dass die Bildungsverantwortung keine etwa dem diakonischen und sozialetischen Handeln nachgeordnete Ebene kirchlicher Arbeit darstellt, sondern es sich vielmehr in diesem Feld entscheidet, ob Sichtweisen der Kirchen und Religionsgemeinschaften überhaupt in die

<sup>1</sup> Dazu gehören u. a. die Empfehlung 1202 (1993): *Religious tolerance in a democratic society*; die Empfehlung 1720 (2005): *Education and religion*; das Weißbuch zum Interkulturellen Dialog (2008): „Gleichberechtigt in Würde zusammenleben“; und die Empfehlung 1962 (2011) zur religiösen Dimension des interkulturellen Dialoges.

<sup>2</sup> Dialogangebote vonseiten der Europäischen Institutionen bestehen in den seit 2008 regelmäßig vom Europarat durchgeführten Exchanges mit den Religionsgemeinschaften, und aufseiten der EU ist ein offener, regelmäßiger und transparenter Dialog in Art. 17 des Vertrags zur Funktionsweise der Europäischen Union verankert.



Überlegungen im Blick auf Empfehlungen, Richtlinien und Mitteilungen der europäischen Institutionen einbezogen werden oder ob die religiöse Perspektive lediglich als historisches Moment berücksichtigt wird.

Elemente eines Beitrages des Protestantismus zur Identitätsbildung in Europa, zur europäischen Identitätsbildung und zu einem Europäischen Bildungsraum können dabei folgende Themen und Zusammenhänge sein:

- Die Menschenwürde
- Die dialektische Verschränkung von Glaube und Vernunft, Glaube und Wissen
- Glaubensfreiheit des Einzelnen
- Glaube und Öffentlichkeit
- Glaube und Weltverantwortung
- Vorrangige Option für die Armen als Maß der Gerechtigkeit
- Gewaltverzicht vor der Durchsetzung der Eigeninteressen mit Gewalt.

Der EKD-Ratsvorsitzende Nikolaus Schneider hat am 26. Mai 2011 in Brüssel von „beredter Loyalität“ als Merkmal eines evangelischen Engagements für Europa gesprochen. Damit charakterisiert er eine angemessene Form kirchlichen „Einmischens“ und „Mitmischens“ in politische(n) Prozesse(n). Mit dem Begriff kommt eine grundsätzliche Verbundenheit mit Prozessen der europäischen Integration zum Ausdruck, die um eine Mitverantwortung für Europa weiß und sie wahrnimmt.

Die GEKE hat bei ihrer 6. Vollversammlung im September 2006 in Budapest beschlossen, „die Orientierung an der Freiheit in Verantwortung, das christliche Menschenbild und die Orientierung am Gemeinwohl in die europäische Bildungsdebatte einzubringen“.

In konkreten Projekten sollen „die Bildungspotenziale der evangelischen Kirche bewusst“ und ein evangelischer Beitrag für eine zukünftige europäische Bildung skizziert werden.

Aus diesem Beschluss lässt sich folgern, dass die Aufgabe ansteht, ein gemeinsames Bildungsverständ-

nis der Mitgliedskirchen der GEKE zu entwickeln, das anschlussfähig wird an die Themen und Herausforderungen einer europäischen Bildungsagenda. Dazu gehört dann auch die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Wissensgesellschaft und der übergreifenden Forderung des lebenslangen Lernens.

Das Feld an Aktivitäten, das in den europäischen Bildungsdiskurs eingebracht werden kann, reicht von kirchlich-internen Bildungsaktivitäten bis zur kirchlichen Mitverantwortung an nationaler und europäischer Bildungspolitik. Zwei Beispiele dazu:

1. Auf Initiative der Universität Tübingen und des Comenius-Instituts wurde ab 2007 eine international-vergleichende Untersuchung zur Konfirmandenarbeit in sieben europäischen Ländern durchgeführt.<sup>3</sup> Ein Begründungszusammenhang für den empirischen Blick auf die Konfirmandenarbeit war, öffentlich sichtbar und transparent zu machen, welche Bedeutung kirchliche Bildungsarbeit über den kirchlichen Bereich hinaus hat. Friedrich Schweitzer, einer der Initiatoren der Studien, begründet das so: „Kirche in der Zivilgesellschaft muss auch ihr auf die Zivilgesellschaft bezogenes Bildungshandeln sichtbar und öffentlich plausibel machen.“ (2009, S. 15) Dahinter steckt die These, dass Kirche zur Bildung und Aufrechterhaltung einer starken Zivilgesellschaft beiträgt. Zu denken ist hierbei an bestimmte Einstellungen oder Haltungen, traditionell Tugenden oder Wertorientierungen genannt, zu denen Solidarität, Gemeinsinn, Engagement und Verantwortung, Prosozialität und soziale Haltungen, aber auch moralische Urteilsfähigkeit und persönliche Autonomie gehören (vgl. ebd., S. 29). Die Studien zeigen, dass Konfirmandenarbeit einen wesentlichen Bildungsbeitrag für die europäische Zivilgesellschaft leistet.
2. Die EKD-Synode im Herbst 2010 hatte den Schwerpunkt Bildungsgerechtigkeit. In der Kundgebung mit dem Titel: „Niemand darf verloren gehen!“ Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit“ (EKD 2010) wird ausgeführt, dass Bildungsgerechtigkeit zum evangelischen Selbstverständnis gehört und dass ungerechte Bildungsverhältnis-

<sup>3</sup> Mehr als 28.000 Personen waren in die europäische Untersuchung einbezogen. Ergebnisse und Beiträge sind in mehreren Bänden im Gütersloher Verlagshaus erschienen, ebenso zusammenfassend in verschiedenen Artikeln, u. a. im Deutschen Pfarrerberblatt Nr. 4/2011.



se zum Widerspruch herausfordern. Ziele, die in der Kundgebung argumentativ begründet werden, sind:

- Die Hervorhebung der Verstehens- und Orientierungsdimension von Bildung
- Gegen eine Reduktion von Bildung auf Wissen
- Betonung der wechselseitigen Angewiesenheit von Bildung und Religion, nicht nur in der Reformation, sondern auch in der sog. Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts.

Die Konferenz Europäischer Kirchen (KEK) hat 2010 durch ihre Kommission Kirche und Gesellschaft (KKG) eine „Bildungsstrategie“ verabschiedet und eine Arbeitsgruppe „Education“ eingerichtet. An zwei Schwerpunkten – Education for Democratic Citizenship und dem bereits erwähnten Strategischen Rahmen für die Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) – wird versucht, die Mitgliedskirchen der KEK über aktuelle europäische Themen zu informieren und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, die eine Beteiligung an den mit den Schwerpunkten verbundenen Themen und Herausforderungen ermöglichen. Dazu gibt es aktuell eine einführende Information (Briefing Paper ET 2020), die über die Internet-Seite der Konferenz Europäischer Kirchen abgerufen werden kann.

Die Gestaltung europäischer evangelischer Bildungsverantwortung könnte sich an folgenden erläuterten Leitfragen orientieren:

- Was sind die zentralen Themen und Herausforderungen auf der Agenda „Bildung“ in Europa aus kirchlicher Sicht? Welches Bildungsverständnis dominiert?  
Die tief greifende Wirtschafts- und Finanzkrise in der EU birgt die Gefahr, dass die „Erschließung des Humankapitals“ nur halbherzig die Ziele des oben genannten Strategischen Rahmens verfolgt und exklusiv ökonomische Kriterien anlegt, wenn es um Qualität und Effizienz der Bildungs- und Ausbildungssysteme geht. Es geht um ein umfassendes Verständnis von Bildung, das ihren Beitrag zu Gerechtigkeit, zu sozialem Zusammenhalt und zu aktivem Bürgersinn – ohne die es ein friedvolles Zusammenleben in Europa nicht geben wird

– konkretisiert und stärkt. Hier liegt eine besondere Aufgabe europäischer evangelischer Erwachsenenbildung.

- Welche Beiträge können die KEK, die GEKE und ihre Mitgliedskirchen im Blick auf Europa und Bildung leisten? Zuvörderst steht die Aufgabe an, „Maße des Menschlichen“ in die Bildungsdebatte einzubringen und nicht zuzulassen, dass der Wert des/der Einzelnen auf seine/ihre Lernleistungen, d.h. seine/ihre Qualität und Effizienz als „Humankapital“ reduziert wird. Zum anderen geht es darum, zutiefst reformatorische Orientierungen wie die Würde jedes einzelnen Menschen, Gerechtigkeit und sozialen Zusammenhalt als Kriterien für die Beurteilung von Politik einzubringen und im Rahmen der Zivilgesellschaft zu buchstabieren. Gerechtigkeit im Bildungssystem und Ausbildungsplätze für die hohe Zahl arbeitsloser Jugendlichen sind Beispiele für konkrete Zielsetzungen und Aktionsfelder.

- Welche Synergien lassen sich aus Kooperationen erschließen?

Bündnisse mit anderen Akteuren der Zivilgesellschaft sind notwendig und können die Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen erhöhen, die an der konkreten Lebenssituation orientiert sind.

- Was folgt daraus an strategischen und inhaltlichen Vorschlägen?

Die Kirchen der Reformation sollten sich zunehmend die nötigen Sachkenntnisse aneignen, die es ermöglichen, sich aktiv und engagiert am europäischen Bildungsdiskurs zu beteiligen. Es braucht Clearingstellen und vernetzende Aktivitäten, die die Bedeutung europäischer Entwicklungen erklären und zugleich den spannungsvollen Zusammenhang von lokalen, regionalen, nationalen, europäischen und globalen Entwicklungen thematisieren, diesen nicht als eine „Entweder-oder-Perspektive“ verstehen, sondern die wechselvollen Beziehungen aus einer „Sowohl-als-auch-Perspektive“ wahrnehmen und als Ausgangspunkt vernetzter Initiativen begreifen.

Als Anregung seien mögliche Themen und Aufgaben genannt, die für die Kirchen der Reformation im europäischen Kontext aufgenommen werden könnten:

- European Democratic Citizenship – Förderung von bürgerschaftlichem Engagement und Gemeinsinn in Europa. Der Politik- und Europaverdrossenheit begegnen die europäischen Institutionen mit einer Vielzahl an Bildungs- und Öffentlichkeitsmaßnahmen, die das Erlernen von Demokratie ermöglichen sollen und eine aktive Beteiligung an politischen Prozessen und Strukturen fördern wollen. Die Kirchen der Reformation sollten auf die bestehenden Demokra-



tiedefizite im Rahmen der europäischen Institutionen hinweisen und aktiv Instrumente von Partizipation fördern und fordern.

- *Interkulturelle Bildung unter Einbezug der religiösen Dimension.*

Im Rahmen des Europarates hat es ab 2002 eine konzeptionelle Öffnung im Blick auf interkulturellen Dialog und interkulturelle Bildung gegeben, bei der Religion in ihrer individuellen wie institutionellen Ausprägung deutlicher wahrgenommen wird. Der Ausgangspunkt des Europarates, bei konkreten Bildungsempfehlungen Religion als kulturelles Faktum aufzunehmen, birgt die Gefahr einer instrumentellen Verkürzung von Religion, da diese für Gläubige weitaus mehr bedeutet als nur ein kulturelles Faktum. An dieser Stelle bedarf es eines weitergehenden Dialoges über das Potenzial und die Bedeutung von Religion im europäischen Kontext.

- *Auseinandersetzung mit dem einseitigen Bildungsverständnis einer „Wissensgesellschaft“.*

Wenn Bildung zu sehr in den Dienst von Arbeitsmarktfähigkeit, Flexibilität und Mobilität gestellt wird, verliert sie ihr menschliches Antlitz. Lebenslanges Lernen darf nicht zum Zwangskorsett menschlicher Entwicklung werden. Die Würde des Menschen erschließt sich nicht durch seine erbrachten Lernleistungen. Daran ist immer wieder zu erinnern. Zu einem umfassenden Bildungsverständnis gehören auch die Fähigkeit des Innehaltens, der Sinn- und Wertorientierung des/der Einzelnen wie der Gesellschaft. Für den Protestantismus ist die Rede von der „Rechtfertigung“ des Menschen „allein aus Gnade“ und „allein durch den Glauben“ zentral und dient der Unterscheidung zwischen dem Menschen als „Person“ und seinen „Werken“, eine Unterscheidung, die heilsam ist.

- *Widerspruch gegen ein verkürztes, politisch funktionalisiertes Verständnis von Religion.*

Die Kirchen der Reformation sollten sich als Dialog- und Aktionspartner der Politik verstehen, sich jedoch gegen ein verkürztes, instrumentalisierendes Verständnis von Religion in der Politik wenden. Eine „beredete Loyalität“ schließt den kritischen Blick für menschenunwürdige Verhältnisse ein.

- *Den Beitrag evangelischen Bildungshandelns für die nationale und europäische Zivilgesellschaft in den europäischen Bildungsdiskurs einbringen.*

Die Kirchen und Religionsgemeinschaften werden als wichtige Akteure im europäischen Kontext geschätzt. Dialog- und Mitgestaltungsangebote bestehen. Notwendig erscheint dagegen eine Intensivierung des interkonfessionellen und interreligiösen

Dialogs, um mit abgestimmten Positionen und Perspektiven diesen Dialog wahrnehmen zu können.

#### Literatur

Beck, U./Grande, E. (2004): Das kosmopolitische Europa. Frankfurt am Main.

Bohlinger, S. (2008): Kompetenzentwicklung für Europa. Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung. Opladen.

EKD (2010): „Niemand darf verloren gehen!“. Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit. 3. Tagung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, 7. bis 10. November 2010 in Hannover.

Felmborg, B. (2011): „Religion ist integraler Bestandteil individueller und kollektiver Identität“. Rede vor dem Europarat in Straßburg. Online verfügbar unter [http://www.ekd.de/bevollmaechtigter/predigten\\_vortraege/20110412\\_felmborg\\_europarat.html](http://www.ekd.de/bevollmaechtigter/predigten_vortraege/20110412_felmborg_europarat.html).

Schneider, N. (2011): „Beredete Loyalität“. Evangelisches Engagement für Europa. Rede des Vorsitzenden des Rates der EKD, Präses Nikolaus Schneider, anlässlich des Empfangs in der Ständigen Vertretung der Bundesrepublik Deutschland bei der Europäischen Union. Brüssel. Online verfügbar unter [http://www.ekd.de/download/110526\\_rv\\_brussel\\_beredete\\_loyalitaet.pdf](http://www.ekd.de/download/110526_rv_brussel_beredete_loyalitaet.pdf).

Schreiner, P. (2009): Europäisierung von Bildung und Religion – Tendenzen und Herausforderungen. In: Meyer-Blanck, M./Schmidt, S. (Hrsg.): Religion, Rationalität und Bildung. Würzburg, S. 149–162.

Schweitzer, F./Elsenbast, V. (Hrsg.) (2009): Konfirmandenarbeit erforschen. Ziele – Erfahrungen – Perspektiven. Gütersloh.

#### Internet-Dokumente

Council of the European Union (2009): Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training („ET 2020“). 2941th Education, Youth and Culture Council meeting. Brussels (9845/09 EDUC 88 SOC 324 MI 202 COMPET 266). Online verfügbar unter <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/09/st09/st09845.en09.pdf>.

Die erwähnten Dokumente des Europarates zu Religion und Bildung sind online verfügbar unter <http://assembly.coe.int>.

Bildungsdokumente der Europäischen Union sind verfügbar über: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/index\\_de.htm](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_de.htm).

Informationen zur neuen Wachstumsstrategie der EU Europa 2020 finden sich unter: [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_de.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_de.htm).

Bericht der Reflexionsgruppe „Projekt Europa 2030. Herausforderungen und Chancen“ (Mai 2010):

<http://www.reflectiongroup.eu/wp-content/uploads/2010/06/project-europe-2030-de.pdf>

Sven Giegold

## Menschenwürde, Gerechtigkeit und Demokratie – Normative und politische Grundlagen Europas



Sven Giegold MEP

Seit 2009 als Abgeordneter für Bündnis 90/ Die Grünen im Europäischen Parlament und finanz- und wirtschaftspolitischer Sprecher der Fraktion Die Grünen/EFA.  
Anschrift:  
Sven Giegold MEP  
ASP o8 G 209  
Rue Wiertz 60  
B-1047 Brüssel  
E-Mail: sven.giegold@europarl.europa.eu

oder:  
Europabüro Sven Giegold MdEP  
Jahnstraße 52  
D-40215 Düsseldorf  
E-Mail:  
alberts@gruene-nrw.de

*Der folgende Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, den Sven Giegold beim Studientag der DEAE-Mitgliederversammlung am 6. März 2012 in Weimar gehalten hat. Für die Veröffentlichung wurde der Vortragsstil beibehalten, insgesamt der Text jedoch gekürzt.*

Liebe Schwestern und Brüder oder liebe Kolleginnen und Kollegen – wie immer Sie das hier handhaben wollen. Ersteres ist mir eigentlich lieber im kirchlichen Kontext. Zunächst einmal vielen Dank für die Einladung.

Bevor ich in den Inhalt einsteige, möchte ich noch eins vorab sagen, damit Sie wissen, mit wem Sie es eigentlich zu tun haben. Ich bin im Europäischen Parlament der Koordinator für Wirtschaft und Währung für die Fraktion der Grünen. Das ist der Ausschuss, der zuständig ist für die Regulierung der Finanzmärkte, also für Banken, Versicherungen, Hedgefonds und dergleichen, und außerdem haben wir die Zuständigkeit für die Kontrolle der Europäischen Zentralbank. Ebenso für europäische Steuerpolitik. Sie kennen ja sicher die Stichwörter „Steuerparadies“, „Finanztransaktionssteuer“, „Steuerflucht“. Aber auch das der „europäischen Wettbewerbspolitik“. Das sind die zentralen Kompetenzen dieses Ausschusses. Damit beschäftige ich mich normalerweise.

Jetzt haben Sie natürlich einen Ökonomen gefragt, über das Thema „Menschenwürde, Gerechtigkeit und Demokratie – Normative und politische Grundlagen Europas“ zu reden. Das finde ich schon einmal mutig, denn normalerweise beginnen Ökonomen am liebsten damit, sofern sie solche Fragen überhaupt erörtern, dass sie bei ökonomischen Modellen alles auf der Ebene der Annahmen ausklammern und sich grundsätzlich dafür nicht für zuständig erklären. Das ist natürlich mit dem christlichen Glauben so nicht vereinbar. Aber ich will das Thema genauso ernst nehmen, wie Sie es mir gestellt haben. Ich komme ja ursprünglich nicht aus der Parteipolitik, sondern ich habe damals Attac mit gegründet und engagiere mich auch weiter in der Präsidialversammlung des Evangelischen Kirchentages. Das wollte ich noch sagen – nur zu meinem Hintergrund und weshalb ich auch diese Anrede gewählt habe.

Die Europäische Union schöpfte bei ihrer Gründung aus dem kulturellen, religiösen und humanistischen Erbe Europas, aus dem sich die unverletzlichen und unveräußerlichen Rechte der Menschen sowie Freiheit, Demokratie, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit als universelle Werte entwickelt haben, und weiter heißt es dann im Vertrag, der die Europäische Union begründet: „Die Werte, auf die sich die Union grün-

det, sind die Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte, einschließlich der Rechte der Personen, die Minderheiten angehören. Diese Werte sind allen Mitgliedstaaten in einer Gesellschaft gemeinsam, die sich durch Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und die Gleichheit von Frauen und Männern auszeichnet.“

Europa ist gegründet worden, nicht einfach nur als Rechtsgemeinschaft – also als politische Einheit –, sondern als Wertegemeinschaft, und das ist etwas, das konstitutiv ist für das europäische Projekt, so wie es begründet wurde. Und das genau macht auch seine Krise aus, weil derzeit natürlich die dort – und an vielen anderen Stellen, z.B. in den europäischen Verträgen – gestellten Ansprüche nichts von der Stärke eingebüßt haben, mit der sie formuliert wurden, sondern oft sogar weitergehen als der Anspruch, den wir etwa im Grundgesetz formulieren. Das ließe sich an vielen Stellen zeigen. Und umso tiefer sind natürlich die Anfragen, die jetzt gestellt werden an den Zustand des europäischen Projekts.

Aber bevor ich auf die Krise im engeren Sinne eingehe – wobei ich das gar nicht so ausführlich tun will –, möchte ich vielmehr grundlegend Fragen zu diesen drei Stichworten stellen, die Sie mir gegeben haben, nämlich Menschenwürde, Gerechtigkeit und Demokratie. Wie sieht es mit dem europäischen Projekt bezogen darauf aus? Und was könnten diese Stichworte für zivilgesellschaftliche Akteure, wie Sie es sind, innerhalb dieses Projekts bedeuten? Das ist es, worüber ich mir vorgenommen habe zu sprechen.

### Projekt Europa – Was bislang erreicht wurde

Der Verfassungsanspruch im Sinne der Demokratie ist ein sehr hoher, und die Legitimation Europas kann ja, wie überhaupt jede demokratische Legitimation, aus zwei grundsätzlichen Quellen schöpfen: einerseits aus der sogenannten Output-Legitimation, die danach fragt, was im Sinne der Menschen, der Bürgerinnen und Bürger, erreicht wurde; und andererseits der Input-Legitimation, also der Frage, wer am Entstehen einer Entscheidung oder von Entscheidungen mitwirken konnte. Das sind die beiden Pfeiler demokratischer Legitimation. Ganz üblicherweise wird Europa meist nur über den Output definiert. Europa wurde nicht gemacht, weil es die Menschen wollten. Niemand nach dem Zweiten Weltkrieg hat oder sehr wenige Bürgerinnen und Bürger haben auf den Trümmern des Zweiten Weltkriegs gefordert, jetzt eine Vereinigung des Kontinents schrittweise herbeizuführen.

Das war kein Projekt der Bürgerinnen und Bürger, auch wenn es sicherlich Minderheiten gab, die das wollten. Es gab auch aktive Föderalistinnen und Föderalisten auf beiden Seiten des Rheins. Aber das war gewiss keine Bürgerbewegung, die das getragen hat, sondern es war ein Elitenprojekt, und die weitere Rechtfertigung kam aus dem, was erreicht wurde. Und da muss man sagen, dass Europa auf der Ebene dessen, was erreicht wurde, zunächst einmal sehr sehr stolz sein kann. 60 Jahre Frieden – zumindest innerhalb der Mitgliedsländer der Europäischen Union und der Europäischen Gemeinschaft – sind natürlich eine außergewöhnliche Phase innerhalb der europäischen Geschichte, die man überhaupt nicht hoch genug wertschätzen kann, und jeder, der glaubt, dass das immer so selbstverständlich sein müsse, irrt fundamental, wenn man nur sieht, wie leicht es ist, nationalistische Ressentiments zu reaktivieren. Das gilt derzeit in allen Teilen Europas, und das gilt genauso, wenn deutsche Fahnen in Athen brennen und Frau Merkel mit einem Hitlerbärtchen karikiert wird, aber auch wenn hier in Deutschland pauschalisierend von den Griechen, den Portugiesen usw. geredet wird. Und die angeblich auf unsere Kosten leben. Das heißt, die Frage des Friedens ist in keiner Weise erledigt, schon gar nicht, wenn man sich bewusst macht, wie das denn mit dem Frieden und Europa außerhalb unserer eigenen Grenzen ist, wo die Bilanz nicht ganz so eindeutig ausfällt.

Darüber hinaus wurde natürlich die Schaffung eines gemeinsamen Marktes erreicht und damit auch ein hohes Maß an Verwirklichung der vier Grundfreiheiten, durch die dieser gemeinsame Markt ausgestattet ist. Nämlich zunächst einmal die Bewegungsfreiheit für die Menschen, die praktisch vollständig erreicht ist, bis derzeit noch auf Rumänien und Bulgarien, deren Bürgerinnen und Bürger dieses Recht noch nicht vollständig genießen dürfen, aber alle anderen können sich nun entscheiden, wo sie arbeiten und die Grenzen passieren möchten. Mit dem sogenannten Schengen-Abkommen haben die meisten Länder auch die Grenzkontrollen abgeschafft, sodass damit auch nach innen hin ein hohes Maß an Bewegungsfreiheit erreicht wurde. Was auch dazu geführt hat, dass es in vielerlei Hinsicht zu kulturellen Vermischungen gekommen ist, die ich persönlich höchst erfreulich finde. Denn je mehr Kontakt und reales Zusammenwachsen es in Europa in dieser Hinsicht gibt, umso tiefer ist auch das europäische Einigungswerk.

Zu den vier Grundfreiheiten im gemeinsamen Markt gehören auch die Niederlassungsfreiheit von Unternehmen und die Freiheit des Kapitals, über Grenzen hinweg zu fließen, sowie der Handel mit Waren und Dienstleistungen. Und ich betone das

deshalb, weil dieser Binnenmarkt an sich auch ein solidarisches Moment hat. Das mag in kirchlichen Kreisen nicht sofort eingängig sein, und bei Attac war das noch viel weniger so. Aber grundsätzlich bedeutet das ja, dass in einem Binnenmarkt Länder, die hoch entwickelt sind, zusammen sind mit Ländern, die schwach entwickelt sind, was dazu führt, dass Kapital aus den Ländern, die eine hohe Kapitalausstattung besitzen, in diejenigen Länder fließt, die bisher wenig Kapital hatten. Und diese Kapitalflüsse sind eigentlich etwas Positives, denn sie bedeuten eine schnellere wirtschaftliche Entwicklung. Ich habe nie zu denen gehört, die gesagt haben, es ist doch unmöglich, dass jetzt zum Beispiel in der Automobilbranche Investitionen in Osteuropa stattfinden. Ich finde, dass die protektionistischen Haltungen diesbezüglich gegen das universalistische Prinzip in Europa gerichtet sind, das besagt, dass ein Arbeitsplatz in Rumänien genauso viel Wert hat wie einer bei uns. Ein dort geschaffener Arbeitsplatz ist daher nicht etwa ein Anschlag auf die Soziale Marktwirtschaft, sondern bedeutet, dass viel schwächere Menschen nun auch Zugang zu Arbeit und Einkommen bekommen. Das rechtfertigt natürlich nicht, dass man nun sagt, man brauche sich deshalb in den reicheren Ländern nicht mehr um den eigenen Sozialstaat zu scheren – so möchte ich nicht missverstanden werden. Der Punkt ist aber, dass der Zugang zu dem Kapital und den Investitionen und den Staaten und Unternehmen eines Teils der Union für alle gewährleistet sein muss und auch das Verbot einer diesbezüglichen Diskriminierung für alle gelten muss.

Allerdings, und da kommen wir zu den offensichtlichen Schwächen auf der Output-Legitimationsseite, haben wir zwar die Grenzen für Kapital, Waren und Dienstleistungen geöffnet, wir haben aber nicht gleichzeitig Regeln geschaffen, die dafür sorgen, dass das zu einer vernünftigen, gleichmäßigen Entwicklung führt.

Das haben wir im Bereich der Finanzmärkte überhaupt nicht ausreichend gemacht, und das haben wir auch im Bereich der Wirtschaftspolitik nicht in genügendem Maße getan. Wir haben im Wesentlichen die Regeln national gelassen, aber den Wettbewerb europäisiert. Und wozu das führt, wussten die Gründerväter der Sozialen Marktwirtschaft von Anfang an. Marktwirtschaften brauchen einen starken Ordnungsrahmen, weil sie ansonsten sowohl ökonomische Instabilität, soziale Ungleichheit als auch ökologische Zerstörung mit sich bringen. Und dieser gemeinsame Ordnungsrahmen, der ist in Europa noch unvollständig.

Im Bereich der Nichtdiskriminierung von Männern und Frauen war Europa – das sage ich einmal – häufig



der Bunkerbrecher, das heißt, es war Europa, das viele der diskriminierenden Regeln abgeschafft hat. Man erinnere in Deutschland z. B. an die Klage vor dem Europäischen Gerichtshof einer Frau, die sich den Zugang zur Bundeswehr und den dortigen Ausbildungsprivilegien gesichert hat. Das war der Europäische Gerichtshof, das war nicht der Bundestag, der diese Rechte den Frauen gegeben hat. Man kann natürlich über die Bundeswehr lange streiten, aber wenn wir die Bundeswehr haben, dann soll sie auch alle – Frauen wie Männer – gleich behandeln.

Auch im Umweltschutz hat die Europäische Union ein im Vergleich hohes Schutzniveau erreicht. Ich erinnere nur an den Naturschutz, wo es Europa gelungen ist, dass 10 % der Landesfläche – europaweit – vorrangig Naturschutzziele dienen. Was ein Theater das war in Deutschland, weil eben Europa dort die Bewahrung der Schöpfung höher gesetzt hat als die Nutzungsinteressen der Menschen. Aber das ist eine Errungenschaft, die man überhaupt nicht hoch genug bewerten kann.

Doch es gibt, wie gesagt, auch die relevanten Schwächen auf der Output-Seite, die vor allem im Bereich der Außenpolitik liegen. Viele Menschen wünschen sich, dass nicht mehr 27 diplomatische Vertretungen in den verschiedenen Staaten weltweit sich gegenseitig Konkurrenz machen. Jetzt haben wir zwar eine 28ste dazu gesetzt, d. h. Europa hat jetzt einen eigenen diplomatischen Dienst. Aber nach wie vor findet im Wesentlichen die Vertretung der Interessen Europas in den Außenbeziehungen auf der nationalen Ebene statt, und häufig wird dort nicht mit einer Stimme gesprochen. Das schwächt die Stimme dieser Wertegemeinschaft auf der internationalen Ebene enorm. Länder wie China, die USA, Indien, Brasilien sind jetzt schon oder bald ökonomisch und erst recht politisch stärker als irgendein Mitgliedsland der Europäischen Union. D. h. auch Länder wie Frankreich, Großbritannien und Deutschland müssen lernen, dass sie ihre Interessen nur geeint vertreten können, und das fällt den Mitgliedsländern, gerade denen mit einer langen diplomatischen Tradition, unendlich schwer. Bei allen großen Fragen zur Zukunft des Planeten besteht die sehr große Gefahr, dass sie ohne Europa verhandelt werden. Wenn es so weitergeht, werden künftig China und die USA im Wesentlichen bilateral die großen Linien ziehen.

Und wir haben auch nach innen hin eine zweite große Schwäche: Wir haben zwar den gemeinsamen Markt geschaffen, in Fragen sozialer Rechte ist Europa aber schwach geblieben, auch und gerade was den Schutz von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern angeht. Hier haben wir es allerdings mit der Situati-

on zu tun, dass dies – anders als bei den außenpolitischen Fragen – von den Bürgerinnen und Bürgern auch bisher nicht gewünscht ist. Wenn Sie die Bürgerinnen und Bürger fragen, wo sie ihre Sozial- und Arbeitsmarktpolitik angesiedelt haben wollen, dann sagen die Menschen übereinstimmend und praktisch über alle Grenzen hinweg, dass das nicht Europa, sondern der Nationalstaat machen soll. Das Ironische dabei ist nur, dass der Nationalstaat zusehends die Kraft dazu verliert. Das lässt sich leicht an der Besteuerung der großen Einkommen erkennen. Praktisch überall in Europa wurden Vermögenssteuern abgeschafft. Überall wurden die Spitzsteuersätze gesenkt. Überall wurden die Steuersätze auf Kapitaleinkommen, insbesondere Zinsen, Dividenden und dergleichen, abgesenkt im Wettbewerb miteinander. Natürlich mit der Konsequenz, dass dies die soziale Ungleichheit erhöht.

Gleiches gilt auch im Bereich der sozialen Schutznormen. Zwar weist die Grundrechte-Charta – die ja Teil der europäischen Verträge ist – einen sehr starken Bezug auf soziale Grundrechte auf, doch diese werden von Europa nicht erfüllt, denn die Grundrechte-Charta bindet die Europäische Union nur im Bereich ihrer eigenen Zuständigkeit. Die Grundrechte, die dort formuliert sind, sind in vielen Punkten stärker als das, was wir im Grundgesetz haben. Aber im Bereich der sozialen Rechte läuft die Grundrechte-Charta ins Leere, denn die Rechte, die darin proklamiert sind, binden nur die Europäische Union und die Mitgliedstaaten bei der Umsetzung europäischen Rechts. Sie generieren aber keine Rechte *sui generis*. Das heißt, man kann sich nicht als Individuum auf die Erfüllung dieser Rechte berufen, wenn die Zuständigkeit nicht bei der EU liegt. Und in der Konsequenz ist das überhaupt nicht zu unterschätzen. Das bedeutet nämlich, dass es in Europa keine Regeln darüber gibt, wie hoch etwa die Sozialhilfe zu sein hat, aber auch keine Regeln hinsichtlich so absolut grundlegender Fragen wie: Was ist mit dem Schwächsten? Was passiert, wenn Menschen krank sind? Müssen sie geschützt werden, ja oder nein? Was heißt es, wenn Menschen nicht mehr arbeiten können und eine Rente beziehen? Wie hoch hat diese Rente zu sein? Was ist, wenn ein Mensch – aus welchen Gründen auch immer – körperlich eingeschränkt ist, wie viel Hilfe steht ihm dann zu usw.? All diese grundlegenden sozialen Rechte sind nicht europäisch geregelt, und das wesentliche Problem an dieser Stelle ist ja folgendes: Die Erfüllung dieser Rechte ist ja ökonomisch gesehen eigentlich eine Verschwendung, das heißt, wenn ich mich um den Schwächsten kümmere, hat das ökonomisch keinen Nutzen im Wettbewerb. Es ist etwas anderes mit Bildung, es ist auch zum Teil etwas anderes mit Gesundheit. Beides sind Bereiche, in de-

nen zu investieren sich lohnt, denn wenn der Staat dort mehr investiert, wird er auch wirtschaftlich leistungsfähiger. Wenn ich mir dagegen mehr Zeit für zu Pflegende nehme, wenn ich Menschen einen höheren Hartz IV-Satz zahle, wenn ich eine höhere Grundrente vereinbare, dann ist das ökonomisch in der Regel nicht produktiv. Und das bedeutet, dass diese Rechte tendenziell im Binnenmarkt unter Druck stehen. Und tatsächlich ist mit der Gründung der Europäischen Union die Stärkung dieser Rechte zum Erliegen gekommen.

Es ist in gewisser Weise schizophren: Auf der einen Seite spüren die Menschen, dass da etwas Schlechtes aus Europa kommt. Sie sehen nicht, wo Europa sich dafür einsetzt, dass die Bedingungen im Sozialstaat und am Arbeitsplatz sich weiter verbessern oder zumindest nicht verschlechtern. Sie vermissen, dass Europa nicht für die Stärkung der sozialen Rechte eintritt. Auf der anderen Seite, und weil die Menschen spüren, dass der Druck sich durch den stärkeren europäischen Wettbewerb erhöht hat, trauen sie der Europäischen Union auch gar nicht zu, auf diesem Gebiet einen wirklichen Beitrag leisten zu können. Dabei wird andersherum ein Schuh draus: Erst wenn man auf europäischer Ebene gemeinsame Basisregeln vereinbart, die bindende soziale Standards für alle bedeuten, nimmt der Druck auch auf nationaler Ebene wieder ab, sich an diesem Wettbewerb nach unten mit zu beteiligen. Das heißt, da haben wir auf jeden Fall auch ein Problem.

### Brüssel ist kein Moloch

Auf der Input-Seite ist die Demokratiebilanz Europas natürlich deutlich durchmischer. Ich habe bereits gesagt: Europa begann von Anfang an mit einer sehr geringen Input-Legitimation. Das heißt, die Möglichkeit der Bürgerinnen und Bürger, an der Gestaltung Europas direkt mitzuwirken, war am Anfang weitgehend null. Man konnte nur die eigene Regierung wählen, aber Europapolitik spielte bei der Wahl der Regierung kaum eine Rolle. Europa, das war ein Elitenprojekt und basierte auf einem Elitenkonsens. Vermutlich gab es zu der Zeit dazu auch keine Alternative. Hätte man die Leute befragt, hätten sie wahrscheinlich dieses Projekt niemals realisiert.

Aber Reform für Reform, Vertragsreform für Vertragsreform wurde die Demokratie in Europa vertieft, und man kann sagen, so viel Demokratie wie heute war – institutionell gesehen – noch nie in Europa. Nie hatte das Europäische Parlament so große Mitwirkungsrechte wie heute. Auch das Maß an Transparenz, das wir in der europäischen Entscheidungsfindung – zumindest in der Kommission und

im Parlament – haben, ist weit größer, als was wir in Berlin haben. Das wissen viele Menschen gar nicht und glauben, das Europäische Parlament hätte nach wie vor nichts zu sagen. Ich kann Ihnen nur sagen, das ist ein großer Irrtum. Gerade bei der Ausgestaltung des Binnenmarktes, wo es eben um die Regelung geht, da ist das Europäische Parlament sehr wichtig und dort werden die Entscheidungen im Europaparlament eben sehr transparent gefällt. Sie können zum Beispiel alle unsere Ausschusssitzungen in allen Amtssprachen im Internet verfolgen und auch nachher nachschauen. Versuchen Sie da einmal eine Ausschuss-Sitzung im Bundestag zu verfolgen. Versuchen sie einmal die Dokumente zu finden. Bei uns ist alles transparent.

Und trotzdem haben die Menschen das Gefühl, weit weg zu sein von Brüssel. Sie denken, Brüssel muss ein Moloch sein, weil sie auch die grundlegenden Entscheidungsstrukturen nicht verstehen und auch ständig die Institutionen durcheinanderbringen. Viele wissen nicht, was der Unterschied zwischen Europarat und Europäischem Rat ist. Das klingt fast gleich, ist aber etwas völlig anderes. Die Menschen verstehen nicht, dass Gesetze immer auch stark von den nationalen Regierungen gemacht werden. Es gibt ganz stark das Gefühl, „in Brüssel wird irgendetwas ausgekocht“. Was besonders aus deutscher Perspektive geradezu ironisch ist, weil ich regelmäßig erlebe, dass kein Gesetz in Brüssel gegen den Willen der deutschen Bundesregierung gemacht wird. Kein einziges. Ich kann verstehen, wenn in kleineren Ländern so etwas gesagt wird. Interessant ist aber, dass gerade diese Vorurteile, Brüssel würde inzwischen alles irgendwie dominieren, gerade in einigen der großen Mitgliedsländer – auch in unserem – besonders prägend sind. Das Gegenteil ist der Fall. Im Rat gibt es nach wie vor eine Kultur, dass zumindest die großen Länder sich nicht gegenseitig überstimmen. Und da kommen wir eigentlich an die Grundprobleme europäischer Demokratie.

Das Problem der europäischen Demokratie ist die relative Bürgerferne, die letztlich auch in einem Fehlen europäischer Identität der Bürgerinnen und Bürger Europas begründet ist. Das heißt, viele Menschen verstehen diese Ebene nicht, schalten innerlich ab, wenn in den Medien darüber berichtet wird. In der Konsequenz wird weniger in den Medien darüber berichtet, und das ist ein Teufelskreis, der sich dann reproduziert.

Aber wir haben eben auch den Ort, wo am wenigsten Demokratie praktiziert wird, nämlich den Europäischen Rat. Die Mitglieder des Europäischen Rats, also der Mitgliedsländer, sind zwar alle gewähl-



te Regierungsvertreter. Aber das, was sie dort tun, findet hinter verschlossenen Türen statt. Wenn ein Gesetz von der Kommission vorgeschlagen wird, kommt es ins Parlament, wird dort öffentlich beraten und kommt parallel in den Europäischen Rat, und nun müssen sie sich da beide einigen, das ist ja



das Grundprinzip. Aber im Rat findet die Verhandlung hinter verschlossenen Türen statt. Die Bürgerinnen und Bürger genauso wie die Medien erfahren nicht, welches Land sich wie verhalten hat. Nach wie vor herrscht im Rat das Prinzip der internationalen, aus der geheimen Diplomatie kommenden Traditionen des Intergouvernementalismus. Das heißt, Regierungen verhandeln miteinander und versuchen in einem Klüngel eine gemeinsame Lösung zu finden. Aber nicht im Sinne von demokratischen Mehrheitsabstimmungen, sondern es gibt eben dort eine tief sitzende Kultur des – ich nenne es einmal zugespitzt – Krähenprinzips. Also eine Krähe hackt der anderen kein Auge aus. Und dieses Krähenprinzip ist Grund für viele der Probleme, die wir heute haben. Nehmen wir als Beispiel unsere derzeitigen hohen Exportüberschüsse. Da hat die Bundesregierung mit massivem diplomatischem Druck es geschafft, dass die nicht in den Blick der jetzigen stärkeren Koordinierung der Wirtschaftspolitik geraten. Aber dafür finden Sie Beispiele für alle Länder: Die Steueroasen schaffen es regelmäßig, dass es keine stärkere Steuerkooperation gibt. London wehrt sich mit Händen und Füßen gegen tiefere Finanzmarktregeln. Und jeder bekommt dort sozusagen in relativ großem Maße seinen Willen, wenn er nur eine relevante Kraft im Rat ist. Und von all dem bekommen die Bürgerinnen und Bürger wenig mit, weil das eben nicht öffentlich passiert. Wir haben also ein massives Problem der Intransparenz des Rates und der Nichtnachvollziehbarkeit, wer dort eigentlich was gesagt hat.

Nun muss man sagen, dass bei allen Fortschritten der Demokratie trotzdem natürlich jetzt in der Krise ein ganz fundamentales Problem verbleibt. Und das gilt auch für die Entscheidungen im Europäischen Parlament. Denn die Entscheidungen, die derzeit im Zuge der Krise gefällt werden, standen ja in keinem Wahlprogramm. Niemand ist angetreten – weder auf nationaler noch auf europäischer Ebene – mit dem Versprechen: „Wir werden die Banken retten, wir werden in großem Maße Staaten retten und für deren Pleiten aufkommen usw.“. Nirgendwo stand, dass wir jetzt Strukturanpassungsmaßnahmen in den schwächeren Staaten exekutieren, die mit den Grundwerten, die ich vorhin verlesen habe, wirklich nichts zu tun haben. Das stellt natürlich eine enorme Frage an die europäische Demokratie dar. Wir haben eine enorme Diskrepanz zwischen dem, was angekündigt war, und dem, was jetzt gemacht wurde. Zum Teil haben wir auch ein enormes Auseinanderfallen zwischen demokratisch beschlossenen Regeln und den jetzt exekutierten Regeln. Denn weder das Drucken von Geld in großem Maße zur Stabilisierung von Banken noch das Finanzieren von Defiziten im Staatshaushalt durch die Europäische Zentralbank, noch das Bail-out, also das Haften für die Verschuldung anderer Länder: All das steht ja so nicht im europäischen Recht, sondern gelingt sozusagen ja nur durch juristische Winkelzüge. Das mag vielleicht den Buchstaben des Gesetzes aus Sicht eines Juristen entsprechen, aber dem Geist des Gesetzes und dem, was den Bürgerinnen und Bürgern versprochen wurde, entspricht die jetzige Krisenpolitik weder in ökonomischer noch in rechtlicher noch in sozialer Hinsicht. Und das wirft natürlich fundamentale Fragen an die Legitimation des europäischen Projekts derzeit auf. Und zwar interessanterweise sowohl in den Peripheriestaaten, wo die Menschen das Gefühl haben, sie müssen sich einer sozial-rigiden und demokratisch-rigiden Krisenpolitik unterwerfen, als auch in den starken Ländern wie Finnland, Niederlande, Deutschland, wo die Menschen das Gefühl haben, wir müssen jetzt für Dinge zahlen und haften, die wir nicht verantwortet haben. Der Legitimationsangriff durch die Krise auf die europäische Demokratie kommt von beiden Seiten. Und es kann, glaube ich, kaum überschätzt werden, wie tief die Verunsicherung diesbezüglich ist.

### Europa als Wertegemeinschaft: Anspruch und Wirklichkeit

Ich will nun, wesentlich kürzer, noch ein paar Worte zu der Frage der Menschenwürde und der Gerechtigkeit sagen. Manches dazu habe ich ja schon angedeutet. Ich würde die Frage der Menschenwürde mit Blick auf die Verträge in einen Bezug zu den Menschenrechten stellen, auch wenn das nicht völlig iden-



tisch ist, aber letztlich umfasst ein weiter Begriff der Menschenrechte eigentlich auch die verschiedenen Dimensionen der Menschenwürde. Und hier ist die Europäische Union auch wieder sowohl in der Präambel als auch in den entsprechenden Regeln sehr stark. Das heißt, es gibt einen starken Bezug auf die Menschenrechte und es gibt die Absicherung der Grundrechte-Charta und, was auch neu ist mit dem Lissabon-Vertrag, es gibt eine sehr starke Selbstbindung der Europäischen Union hinsichtlich der Förderung der Menschenrechte international. Also das heißt, die eigene Außenpolitik wird nicht definiert als einfache, materielle Interessenswahrnehmung, sondern sie wird definiert im Sinne einer Union, die genau diese Werte wie Rechtsstaatlichkeit, Menschenrechte, Demokratie usw. vertritt. Ich will das kurz zitieren, weil ich das für sehr sehr wichtig halte. So etwas findet man auch so nicht im Grundgesetz: „Die Union lässt sich bei ihrem Handeln auf internationaler Ebene von den Grundsätzen leiten, die für ihre eigene Entstehung, Entwicklung und Erweiterung maßgebend waren und denen sie auch weltweit zu stärkerer Geltung verhelfen will: Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, die universelle Gültigkeit und Unteilbarkeit der Menschenrechte und Grundfreiheiten, die Achtung der Menschenwürde, der Grundsatz der Gleichheit und der Grundsatz der Solidarität sowie die Achtung der Grundsätze der Charta der Vereinten Nationen und des Völkerrechts.“

Das ist stark. Das ist wirklich stark. Ich betone das deshalb so, weil die schärfsten Menschenrechtsverletzungen, die schärfsten Angriffe auf die Menschenwürde sicherlich außerhalb Europas stattfinden. Der Skandal von einer Milliarde Menschen, die hungern, der Skandal von mehreren Milliarden Menschen, die keine demokratischen Mitwirkungsmöglichkeiten haben, der Skandal der Abwesenheit von ganz grundlegenden Menschenrechten sind natürlich etwas, was vor allem international eine Rolle spielt. Ich habe auf einige soziale Probleme in der EU vorhin schon verwiesen. Ich will das nicht wiederholen. Aber im Vergleich dazu ist natürlich die Mitverantwortung für diese Form massiver Zerstörungen in anderen Teilen der Welt absolut wichtig, weil natürlich Europa mit der eigenen Geschichte des Kolonialismus eine gigantische Mitverantwortung auch für die nicht funktionierenden Staaten in diesen Ländern hat, und dafür, dass es dort solche Probleme gibt. Damit will ich nicht sagen, dass wir für jede Korruption und jede schlechte Regierungsführung auf der ganzen Welt verantwortlich sind, aber der historische Bezug muss schon gesehen werden.

Und da kommen wir jetzt natürlich zu folgender Grundsituation: Denn wenn Europa mit diesem Wertanspruch international auftritt – und das ist sehr

bekannt, dass wir diesen Anspruch haben –, dann wird es natürlich auch an diesem Maßstab gemessen. Europa ist in dieser Hinsicht nach wie vor hoch attraktiv.

Ich glaube, die allermeisten jungen Menschen wünschen genau diese Werte. Und sie sehen halt die Europäische Union, die das eigentlich vertritt, aber eben regelmäßig in der eigenen Politik an diesem Maßstab scheitert. Schauen Sie sich die Agrarpolitik an: Wir fördern mit 40% des EU-Budgets Agrarprodukte und exportieren diese dann subventioniert international, um bei uns eine nicht nachhaltige und auf immer mehr, immer weiter und andere Formen der Maßlosigkeit basierende Landwirtschaftspolitik und Landwirtschaftspraxis zu verfolgen, was dann in anderen Teilen der Welt zur Zerstörung von kleinbäuerlichen Strukturen und des dortigen Mittelstands führt. Mit den entsprechenden Folgen der Landflucht und Fehlentwicklung der Urbanisierung, die wir in einigen Teilen der Entwicklungsländer sehen, weil die Menschen natürlich angesichts des gedrückten Preises dort ihre Region verlassen.

Wir haben ganz Ähnliches in der Handelspolitik. In der Handelspolitik sind wir als Europaparlament jetzt erstmals in der Lage, dass wir über die Handelsverträge – die die EU schließt – abstimmen dürfen. Das durften wir vorher nicht, und daher kommen jetzt große Tests auf uns zu. Zum Beispiel bei der Frage eines Freihandelsabkommens mit Kolumbien und Peru. Es gibt einen enormen Druck vor allem der Liberalen und der Konservativen, dass wir ein Freihandelsabkommen mit diesen Ländern schließen, obwohl bekannt ist, dass es kein anderes Land auf der Welt gibt, in dem so viele Gewerkschaftler sterben wie in Kolumbien. Und worum geht es? Es geht im Kern um den Zugang zu billigen Rohstoffen, der in aller Regel zur Vertreibung der Menschen, die dort Landwirtschaft betreiben, führt und diesen dadurch ihr Grundrecht auf Nahrung verweigert.

Und zu guter Letzt, und geradezu symbolisch vor der eigenen Haustüre, die Frage der eigenen Migrationspolitik, wo wir eine absolut zynische Politik betreiben, die nämlich grob so funktioniert: Wir betreiben eine Abschottung, die aber so gemacht ist, dass man – ich sag's mal zugespitzt – einerseits genau so viele Menschen hereinlässt, wie man sie in großem Maßstab als billige Arbeitskräfte ausbeuten kann. Das billige Gemüse aus Spanien gäbe es ja nicht ohne die illegalen Immigranten. Die werden auch nicht rausgeschmissen bzw. nur in relativ geringem Maße rausgeschmissen. Weil die nämlich wirtschaftlich nützlich sind. Auf der anderen Seite aber schottet man sich so weit ab, dass man eben nicht befürchten muss,

im Übermaß mit der Armut der Welt hier im eigenen Land konfrontiert zu werden. Ich sage nicht, dass es eine einfache Lösung dafür gibt. Ich gehöre nicht zu denen, die sagen, Grenzen auf für alle und alle Rechte für jeden Flüchtling. Ich glaube, das würde Europa politisch wie auch ökologisch überfordern. Ich glaube, dass es in einer Welt, in der es gleichzeitig großen Reichtum und große Armut gibt, immer auch Spannungen geben wird, da gibt es keine ideale Lösung. Aber was überhaupt nicht geht, ist, dass man praktisch das Grundrecht auf Asyl faktisch einschränkt und außer Kraft setzt, indem man die Abwicklung der Asylanträge teilweise dem Ausland überlässt. So haben wir zum Beispiel mit Libyen Verträge, die so angelegt sind, dass die Menschen von dort gar keinen richtigen Asylantrag stellen können. Wir haben regelrecht solche Strukturen eingerichtet und sind damit eindeutig zu weit gegangen, viel zu weit gegangen in der Frage, wie wir mit Migration umgehen.

Was ich nur sagen will, ist, dass wir die Chance Europas, zu einer im Sinne dieser Wertegemeinschaft auch moralischen Führungsmacht zu werden und damit auch die internationale Politik der Globalisierung zu gestalten, massiv durch die Art und Weise gefährden, wie wir unseren eigenen Standards nicht gerecht werden.

Und schließlich noch zu der großen Frage der Gerechtigkeit, das war ja das Dritte, was Sie mir in dem Titel aufgegeben haben. Wir, als Grüne, haben in unserem Grundsatzprogramm den Begriff der Gerechtigkeit ins Zentrum gestellt und definieren ihn als einen mehrdimensionalen. Im Kern sind dabei fünf Dimensionen von Gerechtigkeit angesprochen: Es gibt die Geschlechtergerechtigkeit, es gibt die Chancengerechtigkeit, die Verteilungsgerechtigkeit, die Gerechtigkeit zwischen den Generationen und die internationale Gerechtigkeit. Ich habe zur internationalen Gerechtigkeit bereits ein paar Dinge gesagt. Aber es gilt noch hinzuzufügen – und das ist eng verbunden mit der Frage der Generationengerechtigkeit –, dass wir in der Form, wie wir mit unserem hohen materiellen Wohlstand umgehen, ihn immer auch auf Kosten anderer auf der Welt und auf Kosten der Zukunft genießen. Da haben wir sicher große Schwächen. Aber Europa hat im Bereich gerade der großen Umweltabkommen international dennoch eine progressive Rolle gespielt und gilt international auch bei den großen Friedensabkommen nicht gerade als der Hauptbremsen. Bei den Schwierigkeiten, die wir in einigen dieser Bereiche hatten, war nicht Europa das Problem, sondern regelmäßig die USA, an denen viele der großen Abkommen auf UN-Ebene gescheitert sind.

Im Bereich der Chancengerechtigkeit würde ich sagen, dass Europa sehr große Fortschritte erreicht

hat. Das gilt insbesondere für den ganzen Bereich der Nichtdiskriminierung. Es gilt weniger im Bereich der Bildung, denn der Bereich der Bildung ist im Wesentlichen nationalstaatliche Aufgabe. Europa hat hier zwar hohe Ziele gesetzt, hat aber selbst weder Geld noch die Zuständigkeit, um ihre Durchsetzung auch zu erreichen. Die größten Zweifel sind, aus meiner Sicht, bei der Verteilungsgerechtigkeit angebracht. Auf diesem Gebiet hat Europa eher zu einer größeren Ungleichheit beigetragen als zu größerer Gleichheit. Das ist bedauerlich und widerspricht auch den eigenen Werten.

### Plädoyer für eine europäische Bürgergesellschaft

Ich will aber abschließend noch Folgendes sagen: Wenn man so den Blick auf die Grundwerte Europas und deren Realisierung richtet, also auf die Menschenrechte und Menschenwürde, Gleichheit, Gerechtigkeit und Demokratie – wobei ich andere wie Freiheit und Rechtsstaatlichkeit jetzt gar nicht diskutiert habe –, dann stellt man fest, dass die Menschen derzeit eine ganz grundlegende Unzufriedenheit mit dem Zustand Europas empfinden. Und die Frage, die sich dann stellt, ist, was eigentlich mit diesem Projekt Europa, das ja so viel schon bewegt hat, passieren soll. Und ich sehe mit großer Sorge, wie rund um Deutschland derzeit überall rechtspopulistische Parteien enormen Zulauf gewinnen, mit Thesen, die absolut haarsträubend sind. In den Niederlanden hängt die dortige Mitte-Rechts-Regierung an der Zustimmung von Wilders, der erst kürzlich den Euro-Austritt der Niederlande gefordert hat und ansonsten eine ausländerhetzerische Website betreibt. Und wir haben in Dänemark sehr starke rechtspopulistische Parteien, die auch an der Regierung mit beteiligt waren, die jetzt abgelöst wurde. Wir haben in Ungarn eine Regierung, die politische Verhältnisse schafft, die einfach unglaublich sind. Also mit welcher Rhetorik dort über das europäische Projekt, über Minderheiten wie die Roma geredet wird, mit welcher Aggression die Grenzen in Frage gestellt werden gegenüber anderen europäischen Ländern, in denen ungarische Minderheiten leben. Das sind Zustände, die schlicht unerträglich sind. Und ich muss sagen, ich bin ganz stolz, dass das Europaparlament nun ein Artikel 7-Verfahren gegen Ungarn fordert. Das bedeutet, dass dort praktisch die Frage gestellt wird, ob Ungarn noch die Grundwerte der Europäischen Union einhält, und das kann bis zum Entzug der Stimmrechte im Rat führen. Das ist einmalig. Das hat es noch nie gegeben in Europa. Und es ist ein großer Fortschritt, dass es jetzt passiert. Aber dahinter steht ja jenseits der Einzelfälle eine Tendenz, die gefährlich ist. Wir müssen nur warten, was bei den nächsten Europa-

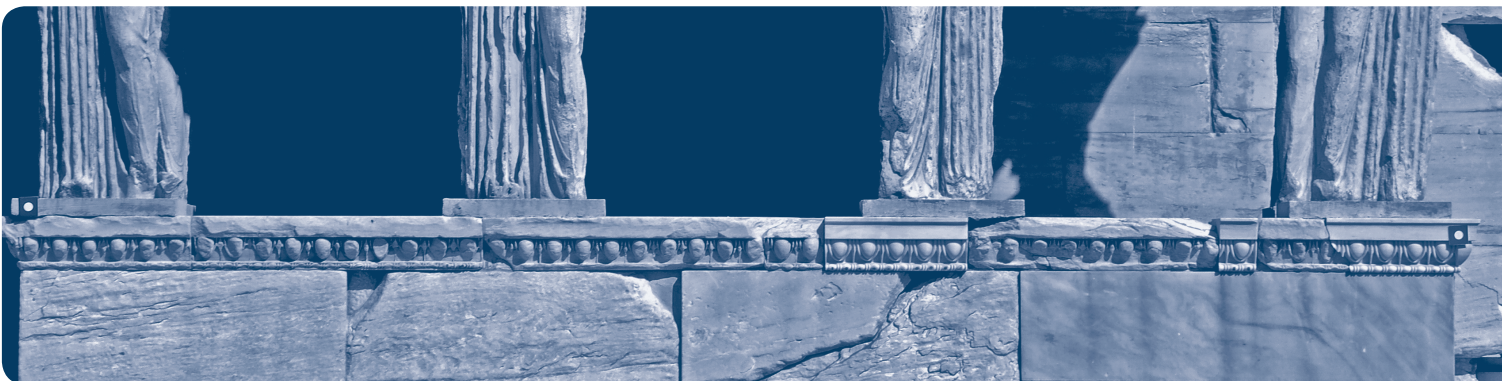
wahlen passiert. Das Bundesverfassungsgericht in seiner Weisheit hat die 5 %-Hürde für die Europawahlen außer Kraft gesetzt und für nicht verfassungsgemäß erklärt. Das bedeutet, wir werden Antieuropäer aller Couleur haben, auch in Deutschland, die diesen Europawahlkampf in massiver Weise für sich in Beschlag zu nehmen versuchen werden. Und welche Konsequenzen das haben wird, kann man sich wirklich ausmalen.

Ich glaube, dass es daher eine ganz starke Verpflichtung gibt, das Projekt Europa nicht nur als „Na das machen die in Brüssel“ zu definieren, sondern dass sich hier eine zivilgesellschaftliche Frage stellt. Die Menschen in Europa werden sich jetzt entscheiden müssen, ob sie als Konsequenz dieser Krise das Projekt Europa für gescheitert betrachten wollen, oder ob sie sich trotz der Schwächen dieses Projektes für ein engeres Zusammenwachsen engagieren wollen. Das ist eine grundlegende Entscheidung, die die Bürgerinnen und Bürger jetzt treffen müssen.

Und ich glaube, dass es da auch eine ganz besondere Verantwortung für die Christinnen und Christen gibt. Europa wäre, glaube ich, ohne das Christentum so gar nicht möglich gewesen. Auch der Schritt, nach dem Zweiten Weltkrieg in dem Maße zusammenzurücken, wäre ohne das Christentum so nicht möglich gewesen, man denke nur an Schumann, Adenauer und de Gaulle. Und ich glaube, dass heute Christinnen und Christen die Verantwortung haben, nicht Europa schönzureden, sondern sehr wohl zu benennen, wo es sich verändern muss.

Die Aufgabe, die sich daher stellt, und zwar nicht nur den Kirchen, sondern auch den Gewerkschaften, den Umweltverbänden und allen zivilgesellschaftlichen Organisationen, ist also, sich dieses Projekts Europa in neuer Weise anzunehmen. Und damit meine ich nicht Erwachsenenbildungsveranstaltungen, die erklären, wie Europa ist. Das meine ich damit dezidiert nicht. Das hatten wir viel. Ich meine da-

mit vielmehr, eine europäische Bürgergesellschaft zu organisieren in dem Sinne, dass für bestimmte Ziele, die wir teilen – wie zum Beispiel soziale Rechte, wie zum Beispiel die Verteidigung der Menschenwürde –, Europäerinnen und Europäer zusammenzubringen und zu ermächtigen sind, als Bürgerinnen und Bürger zu handeln. Und da erlebe ich nämlich eine enorme Diskrepanz. Denn die mächtigen Verbände, die ihre Partikularinteressen vertreten, sind bereits sehr gut europäisiert. Die haben zwar auch ihre Widersprüche untereinander, und das ist auch nicht das Problem. Der Punkt ist aber, dass sie inzwischen Europa als politische Handlungsebene begriffen haben, und da, wo sie gemeinsame Interessen haben, organisieren sie sich und sind auch in der Lage, gemeinsam für ihre Interessen zu streiten. Für die Werte und Gemeinwohlinteressen sind die Bürgerinnen und Bürger im Allgemeinen sehr viel schlechter organisiert. Was wir dort haben, sind in der Regel europäische Dachverbände, zu denen einzelne Abgesandte geschickt werden: Europaspezialisten. So läuft das in allen Verbänden: bei den Gewerkschaften, in den Umweltverbänden, in vielen der Menschenrechtsorganisationen. Aber europäische Bürgergesellschaft findet erst dann statt, wenn diejenigen, die an der Basis aktiv sind, denjenigen begegnen, die an der Basis in anderen Ländern Europas aktiv sind und auf dieser Ebene gemeinsame Interessen formulieren und auch öffentlich machen. Und ich glaube, Erwachsenenbildung, kirchliche Erwachsenenbildung könnte für den Kreis der Menschen, die für uns offen sind, genau das organisieren. Und wenn Sie dazu einen Beitrag leisten, dann wäre, glaube ich, Europa Ihnen dankbar, und das wäre auch der Schritt, den wir jetzt als Europäerinnen und Europäer – egal, wo wir in welchen Institutionen aktiv sind, ob wir politisch links, rechts, in der Mitte oder nicht wissen, wo wir stehen – hin auf eine echte europäische Bürgergesellschaft machen sollten. Wenn Sie also dazu einen Beitrag leisten würden, dann wäre das ganz großartig – und jetzt freue ich mich auf die Diskussion.





## DARE

*Democracy and Human Rights Education in Europe*

## „Erasmus für alle“ – Einige Punkte, die aus Sicht des DARE-Netzwerkes in Betracht gezogen werden sollten.

- Das DARE-Netzwerk begrüßt die geplante Erhöhung des Budgets für das neue Bildungsprogramm der EU 2014–2020 ausdrücklich.

Aber bevor man sich für eine neue Programmstruktur entscheidet, sollte man eher die Bildungsinhalte aufzeigen, als mit leicht verdaulichen Finanzierungstabellen herumzuzaubern. Das DARE-Netzwerk hat große Probleme zu akzeptieren, dass die EU-Kommission keine realistischen Vorstellungen zur Finanzierung des gestiegenen EFA (Erasmus for All)-Budgets veröffentlicht hat. Der Vorschlag der EU-Kommission, über die Einführung einer Finanztransaktionssteuer in den einzelnen Mitgliedstaaten der EU neues EU-Einkommen zu erwirtschaften,<sup>1</sup> erscheint angesichts der aktuellen Entwicklung der Finanzmärkte und der finanziellen Kürzungen in den Mitgliedstaaten nicht realistisch. Wir bitten die Mitglieder des Europäischen Parlaments und die Repräsentanten des Ministerrates bei der Diskussion über die Refinanzierung des vorgeschlagenen Budgets für die EFA auf eine vernünftige Strategie zu bestehen. Höhere Investitionen müssen auf einer soliden Refinanzierungsstrategie basieren und zumindest von sichtbaren Einsparungen von Geldern in anderen Bereichen der EU-Politik begleitet sein.

- Das neuerdings eingeführte System von „one-stop-agencies“ („Alles aus einer Hand“) läuft Gefahr, hinter die bewährten Standards zurückzufallen.

Was die Art und Weise der Kommunikation und Information der EU-Kommission bezogen auf EFA betrifft, so ist diese aufgrund der Einführung eines Systems von „one-stop-agencies“ durch eine Rationalisierung und Kürzung in der Verwaltung gekennzeichnet. Die Idee, Synergien zwischen den einzelnen Maßnahmen zu erzeugen und damit die Verwaltungskosten zu reduzieren, ist verlockend.

DARE gibt hier dagegen ausdrücklich zu bedenken, dass die aktuelle, in einem hohen Maße dezentrale Verwaltung durch nationale Vertretungen die Grundbedingung für die hohe Qualität der Ergebnisse in allen laufenden Programmen darstellt. Die geplante Kürzung in der Verwaltung sollte daher alle beteiligten Seiten betreffen: die EU-Kommission, die nationalen Vertretungen und vor allem, und am wichtigsten, die Tausende von Bildungsorganisationen und -institutionen, die die Programme in der Praxis umsetzen.

Wir befürchten, dass die Kürzung von Verwaltungskosten vonseiten der EU-Kommission die Konsequenz haben wird, dass sich der finanzielle Eigenanteil für potenzielle Bewerber erhöhen wird, da sie mehr Fachwissen und Kenntnisse zur erfolgreichen Durchführung eines Projektes einholen müssen. Eine wirkliche Kürzung in der Verwaltung ist nur dann

möglich, wenn zivilgesellschaftliche Organisationen einen besseren Zugang zur europäischen Ebene erhalten. Eine solide institutionelle Finanzierung europäischer Netzwerke, Dachorganisationen und Plattformen durch sinnvolle Zuschüsse, die den Bedürfnissen aller Lernender gerecht werden, muss in einem neuen EFA-Programm enthalten sein. Der bislang vorliegende EFA-Plan erwähnt nicht einmal das Instrument von Betriebskostenzuschüssen für diese Netzwerke.

Als ein Netzwerk von Bildungsanbietern für Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (Bildung für demokratische Bürgerschaft und Menschenrechtsbildung) sehen wir die dringende Notwendigkeit, die EU mit politischen Einflussmöglichkeiten auf die nationalen Bildungssysteme auszustatten, vor allem dort, wo es im Bereich der Jugendpolitik um die Umsetzung der europäischen Grundrechte-Charta, der European Youth Strategy und der neuen Agenda für Erwachsenenbildung geht. Alle Evaluierungsergebnisse, insbesondere des aktuellen Youth in Action-Programms, zeigen, dass das dezentralisierte Modell von Vertretungen der beste Beleg dafür ist, dass solche Einflussmöglichkeiten geschaffen werden können, und dieses Modell daher offensichtlich auch eine Grundvoraussetzung für die vernünftige Umsetzung von EU-Strategien ist, wie sich dies etwa bei der EU-Jugendstrategie oder, wie erst kürzlich, bei der Einsetzung neuer nationaler Koordinatoren für die Agenda der Erwachsenenbildung gezeigt hat: Beides macht deutlich, dass es auf nationaler Ebene einen Bedarf gibt, mehr zu tun, als nur Programme zu verwalten.

Aus Sicht der Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education ist der Pluralismus von Bildung, Bildungssystemen und Bildungsprogrammen ein öffentliches Gut, das es verdient, überall in Europa geschätzt und besonders von der EU als wertvoll erachtet zu werden. Der aktuelle Plan, ein neues Bildungsprogramm unter dem Namen „Erasmus für alle“ zu entwickeln, ist der Versuch, ein Einheitskonzept durchzusetzen, welches unnötig Gefahr läuft, mit den verschiedenen Bedürfnissen und Herausforderungen von Lernenden und Bildungsanbietern auf der nationalen Ebene und der Ebene der unterschiedlichen Bildungsstränge zu kollidieren. Wir sehen vor allem die Arbeit mit all jenen Lernenden gefährdet, die in unterschiedlicher Weise benachteiligt sind. Die etablierten Programmstrukturen mit Erasmus, Comenius, Leonardo und GRUNDTVIG zeichnen sich durch ihre hohe Qualität aus, da sie am besten den Bedürfnissen der unterschiedlichen Bildungsstränge in den Mitgliedstaaten entsprechen. Das neue Programm sollte auf diesem Fundament aufbauen und zumindest einen separaten Strang für jede der Zielgruppen bewahren.

<sup>1</sup> 2011/0334 (CNS)

- Kein Wettbewerb zwischen verschiedenen Bildungsbereichen! Bildung ist kein Feld, das einer simplen ökonomischen Logik folgt.

DARE, ein Netzwerk von Anbietern non-formaler Bildung für demokratische Bürgerschaft und Menschenrechtsbildung, möchte darauf hinweisen, dass es etliche wichtige Bildungsbereiche in der Jugend- und Erwachsenenbildung gibt, die bislang nur einen begrenzten Zugang zu politischen Zielsetzungen und Programmen der EU haben und dementsprechend vernünftiger Unterstützungsmechanismen bedürfen, um sich an jedweden Aktivitäten auf europäischer Ebene beteiligen und damit auch einen Beitrag zur Implementierung der europäischen Politik leisten zu können.

Es gibt erhebliche infrastrukturelle Unterschiede zwischen den Interessenvertretern, die sich unter dem neuen „Erasmus für alle“-Programm versammeln. Wir fürchten, dass in einem neuen Programm große Anbieter von „Mobilität“ wie etwa höhere Bildungseinrichtungen [Gymnasien, Hochschulen] mit einer starken Infrastruktur einen strukturellen Vorteil haben, leichter an hohe Zuschüsse für ihren Bildungsbereich zu gelangen. Diese können wesentlich einfacher Erfolgsgeschichten vorweisen als kleine Anbieter, die es mit schwer zu erreichenden Zielgruppen zu tun haben. Eine Gefahr liegt hier vor allem auf dem Gebiet der non-formalen Bildung, da 44 % des EFA-Budgets bislang noch nicht bezogen auf bestimmte Maßnahmen zugewiesen wurden, sondern erst aufgrund der Erfahrungen mit dem laufenden Programm verteilt werden. Aber noch schlimmer: Wenn die geplante Aufstockung des Budgets von 70 % nicht erfolgen wird, riskieren wir einen Bumerang-Effekt, der alle positiven Ergebnisse, die bislang in den kleineren Bereichen der Erwachsenenbildung und dem Bereich der Jugend erreicht worden sind, mit sich reißen wird. Die EU sollte anerkennen, dass potenzielle Organisationen, die sich bewerben oder in den Genuss einer Förderung kommen, in den verschiedenen Bereichen der Bildung unterschiedliche Ausgangsbedingungen für einen möglichen Erfolg ihres Projekts haben. Das GRUNDTVIG-Programm ist ein Beispiel dafür, wie allen Gruppen von Lernenden das nötige Rüstzeug dafür bereitgestellt werden kann, um sich an den EU-Programmen zu beteiligen. Die relativ kleine Zahl an GRUNDTVIG-Maßnahmen ist ein deutlicher Beleg für die infrastrukturelle Situation der Erwachsenenbildung in vielen europäischen Ländern. Das sollte nicht zur Schlussfolgerung führen, dass die Maßnahmen ineffektiv sind oder keine gute Leistungsbilanz vorweisen könnten; im Gegenteil, daraus ist vielmehr der dringende Appell an die EU abzuleiten, noch mehr Energie in dieses Feld zu stecken.

„Erasmus für alle“ sollte ein Programm für alle Lernenden in Europa sein und nicht ein Mobilitätsunterstützungsprogramm nur für höchst privilegierte Gruppen von Lernenden. Gerade in dieser Zeit der aktuellen Krise hat die EU eine politische Verantwortung, mit einem Bildungsprogramm zu reagieren, das niemanden ausschließt und das sowohl den Bedürfnissen aller Bildungsstränge wie auch denen des einzelnen Lernenden Rechnung trägt.

Wir fordern daher das Europäische Parlament und den Ministerrat auf, darauf zu insistieren, dass mindestens 80% des Budgets für einen Mindestbetrag an Fördergeldern für jeden Bildungssektor reserviert werden, um die Finanzierung für die benachteiligten Gruppen von Lernenden und deren Lerninstitutionen/-anbieter in Europa sicherzustellen. Eine festgelegte Aufteilung des Budgets für die unterschiedlichen Felder der Bildung ist sehr wichtig. Jeglicher Wettbewerb zwischen den verschiedenen Feldern der Bildung sollte vermieden werden.

Das Europäische Parlament sollte darauf insistieren, bei allen Entscheidungen der Europäischen Kommission hinsichtlich der Aufteilung der bislang nicht zugeteilten 44% des geplanten EFA-Budgets ein Mitspracherecht zu haben; der Vorschlag der Europäischen Kommission, diese 44% durch eine Regulierungskommission zu verteilen, ist schlichtweg undemokratisch!

- Eine klare Orientierung an aktiver Bürgerschaft und partizipatorischem Lernen in neuen Generationen der Bildungsprogramme!

In der aktuellen Situation der finanziellen Krise ist die Demokratie in vielen europäischen Mitgliedstaaten gefährdet! Aus Sicht der Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education kann die EU einen systematischen Langzeiteffekt und eine auf Gegenseitigkeit beruhende Förderung nur mit einem Bildungsprogramm erzielen, das tatsächlich auch Vielfalt und Pluralismus von Lernsträngen zu schätzen weiß und sich besonders auf den einzelnen Lernenden fokussiert. Es gibt eine klare Verbindung zwischen dem ökonomischen Abschwung, der Arbeitslosigkeit und der Zunahme von antidemokratischen Einstellungen in ganz Europa. Um jeden Anreiz zu Intoleranz, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in ganz Europa zu bekämpfen, gibt es keine andere Alternative als die klare Orientierung an und die Betonung von Lebenslangem Lernen auf der Grundlage aktiver Bürgerschaftspolitik. Die EU ist besonders in einem neu integrierten Programm gefordert, den von der European Agency for Fundamental Rights veröffentlichten Empfehlungen zu folgen, nämlich „der Human Rights Education in den Arbeitsprogrammen

und Finanzierungsströmen der Generaldirektion ‚Bildung und Kultur‘ eine Vorrangstellung einzuräumen.“<sup>2</sup> Non-formales Lernen formt Identität und gibt dem Leben Bedeutung; es verleiht Autonomie und ein Gespür für Verantwortung für Menschen und Gemeinschaften. Non-formale Bildung ist wichtig, da sie auf der eigenen Identität und Kultur, auf den Werten und früheren Erfahrungen der Menschen basiert, die jeden Bürger dazu befähigen und ermutigen, sich aktiv in das gesellschaftliche Leben einzubringen und die eigene Stimme zu erheben. Um den aktuellen Herausforderungen in Sachen Bildung zu begegnen, braucht es aufseiten der Nichtregierungsorganisationen Anbieter von non-formaler Bildung, insbesondere im aktuellen ökonomischen Klima und in der sich rasant verändernden Welt. Während alle internationalen Organisationen die dringende politische Notwendigkeit von mehr Bildung für die demokratische Bürgergesellschaft und die Menschenrechte betonen, ist die Europäische Union die einzige, die den staatsbürgerlichen und sozialen Fähigkeiten in ihren Bildungsprogrammen für die Zukunft keine Priorität einräumt. Bildung ist ein Grundrecht und unterstützt außerdem die Menschen, die keine Möglichkeiten haben, benachteiligt sind und in Armut leben. Wir glauben, dass eine deutliche Unterstützung der non-formalen Bildung nicht nur das Lernen zwischen Gemeinschaften und verschiedenen Kulturen zugunsten von Menschenrechten, Frieden und grundlegenden Freiräumen, Demokratie, Gerechtigkeit, Freiheit, Gleichheit und Vielfalt befördern würde, sondern auch eine multikulturelle Demokratie und ein Europa bereichern würde, das von der Mitbestimmung seiner aktiven Bürger lebt. Non-formale Bildung wird nicht nur neue Möglichkeiten des lebenslangen Lernens schaffen, um Diskriminierung und Gewalt zu beseitigen, sondern sie wird auch das Leben der Menschen in einer Weise prägen, dass aus ihnen verantwortliche Bürger werden, die bereit sind, an einer positiven Zukunft Europas mitzuarbeiten, einer Zukunft, die wir alle zu erreichen streben.

- Ein unabhängiges und starkes Jugendprogramm soll beibehalten werden!

Aus der Sicht von Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education ist DARE sehr besorgt, was die Entwicklungen bezüglich der Zusammenlegung des aktuellen Youth in Action-Programms mit dem künftigen „Erasmus für alle“-Programm betrifft. Eine Anmerkung: Generell begrüßen wir alle Maßnahmen, die bei der Entwicklung des neuen EFA-Programms dazu führen, dass Europa zu einem Ort des lebenslangen und das ganze Leben umfassenden Lernens wird. Und dennoch wollen wir darauf hinweisen, dass es einen europäischen Konsens darüber gibt, dass der Erfolg von Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education in ganz Europa fest mit einem starken Feld der Jugendpolitik verknüpft ist (siehe Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, 2010). Die praktische Umsetzung europäischer Jugendpolitik in der EU basiert auf den Säulen eines unabhängigen Jugendprogramms, das nicht einfach nur unter eine Bildungsperspektive zusammengefasst werden kann und das vor allem auch nicht auf seinen ökonomischen Nutzen reduziert werden soll. Alle Auswertungen der laufenden Youth in Action-Programme liefern einen klaren Beleg für die breite Wirkung, die die europäische Jugendpolitik auf der Ebene der Mitgliedstaaten hat. Dieser Status sollte auch in der neuen Generation von Bildungsprogrammen erhalten bleiben.

DARE ist ein europaweites Netzwerk von derzeit 52 Nichtregierungsorganisationen in 27 Ländern. DARE steht für Democracy and Human Rights Education in Europa (Demokratie und Menschenrechtsbildung in Europa) und ist selbst ein Ergebnis der GRUNDTVIG-Netzwerkförderung.

#### Mehr Information:

**Georg Pirker** Sekretariat des DARE-Netzwerkes:  
pirker@adb.de · 030-40040117 · [www.dare-network.eu](http://www.dare-network.eu)

Übersetzung von Wiebke Weinstock und Dr. Alwin Letzkus

<sup>2</sup> European Union Agency for Fundamental Rights: Institutional needs assessment for Human Rights Education, FRA1-CAR-2009-NP01, p. 65.



## Fachliteratur über drei Etagen DIE-Bibliothek lädt ein in großzügige Räumlichkeiten

Die Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn ist mit ihren 85.000 Bänden die größte wissenschaftliche Spezialbibliothek für Erwachsenenbildung und steht allen Vertreter/innen der Erwachsenenbildung aus Wissenschaft, Praxis und Politik sowie allen Interessierten zur Verfügung.

<http://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/bibliothek/default.aspx>

Neben Literatur zur Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft sammelt sie auch Literatur zu den wichtigsten Bezugswissenschaften wie Psychologie, Soziologie, Philosophie und Betriebswirtschaft. Die DIE-Bibliothek hält für ihre Nutzer/innen ca. 230 nationale und internationale Zeitschriften laufend, von denen eine große Anzahl kontinuierlich ausgewertet wird. Die Bibliothek präsentiert ihren Besucher/innen den gesamten Bestand in Freihandaufstellung nach inhaltlichen Kriterien (Klassifikation) und ermöglicht so die Informationssuche durch „Browsen“ direkt vor Ort am Regal.

Die Literaturdatenbank der Bibliothek des DIE enthält mehr als 100.000 Datensätze zu Monografien, Buch- und Zeitschriftenaufsätzen und ist kostenlos über den Web-Opac im Internet recherchierbar. Alle Titel sind durch Schlagwörter inhaltlich erschlossen. So befinden sich hier beispielsweise auch ca. 3.500 Literaturhinweise zu Inhalten der konfessionellen Erwachsenenbildung. In zunehmendem Maße enthalten die Datensätze Kataloganreicherungen in Form von Inhaltsverzeichnissen, Verlagsangaben und weiterführenden Literaturempfehlungen. Auch Volltexte zum Lesen oder Herunterladen werden im Rahmen der Möglichkeiten vermehrt angeboten.

<http://bibliothek.die-bonn.de/webopac/index.asp>

Für die Interessierten aus den Bereichen Hochschule, Verbände, Wirtschaft, Politik und Praxis liefert die Bibliothek über ihre „Neuvorstellungen der Bibliothek“ regelmäßige Informationen zu ihren wesentlichen Neuerwerbungen.

<http://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/Bibliothek/neuerwerbungen.aspx>

Die DIE-Bibliothek ist für die Fachöffentlichkeit weithin sichtbar. Sie ist eine von ca. 30 Datenlieferanten für die Metadatenbank „Fachinformationssystem Bildung“ (FIS-Bildung) und ebenso recherchierbar in den Metadatenbanken Sowiport (Fachportal für sozialwissenschaftliche Informationen), der DigiBib (Digitale Bibliothek) des Hochschulzentrums Nordrhein-Westfalen (HBZ) und dem Karlsruher Virtuellen Katalog.

Die Bestände der Bibliothek können über das HBZ als Fernleihe ausgeliehen werden.

Die hauptsächlich als Präsenzbibliothek konzipierte DIE-Bibliothek ist eine öffentlich zugängliche Einrichtung für alle an Erwachsenenbildung Interessierten und versteht sich als Ort des Arbeitens, Recherchierens, Lernens und Kommunizierens. Nach dem Umzug des Instituts in die Heinemannstraße 12–14 in Bonn kann sie ihre Besucher/innen in schöne und großzügig eingerichtete Räume in drei Etagen einladen.

### Öffnungszeiten der Bibliothek:

Montag	13 bis 17 Uhr
Dienstag	09 bis 18 Uhr
Mittwoch u. Donnerstag	09 bis 17 Uhr
Freitag	09 bis 13 Uhr

Das DIE und seine Bibliothek befinden sich auf dem Gelände des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Die Bibliothek ist am besten erreichbar über den Fußgängereingang BMBF-Pforte: Max-Löbner-Straße. Wir bitten Sie um eine kurze Anmeldung vor Ihrem Besuch.

### Kontakt:

Gisela Ticheloven (Leitung Bibliothek)  
Tel.: 0228/3294-231 oder  
Mail: [ticheloven@die-bonn.de](mailto:ticheloven@die-bonn.de)

Wir freuen uns auf Ihren Besuch!

## Das Archiv Frau und Musik – Internationale Forschungsstätte



© Rüdiger Schestag

Archive sind Orte des kollektiven Gedächtnisses einer Gesellschaft. Wer sich in den öffentlichen Archiven und Bibliotheken jedoch auf die Spur von Musik machenden und schaffenden Künstlerinnen begeben will, benötigt Geduld und Sachkenntnis, um mehr als „Zufallstreffer“ zu landen. Doch es gibt sie, die Komponistinnen, Dirigentinnen und Musikerinnen von gestern bis heute. Angefangen bei der aus Mystik und Medizin bekannten Hildegard von Bingen oder Francesca Caccini, der ersten Opern-Komponistin, über die Klaviervirtuosin Clara Schumann bis hin zu Zeitgenossinnen, wie z.B. Adriana Hölszky oder Sofia Gubaidulina – das Archiv Frau und Musik bewahrt sie vor dem Vergessenwerden und setzt sich aktiv für Komponistinnen der Gegenwart ein.

Seit seiner Gründung 1979 steht das Archiv unter der Trägerschaft des Internationalen Arbeitskreises Frau und Musik e.V. und widmet seine Arbeit primär dem Schaffen und Leben von Komponistinnen. Sein Bestand umfasst derzeit rund 20.000 Medieneinheiten. Neben Notenhandschriften und -drucken vom 9. Jahrhundert bis heute befinden sich im Archiv Vor- und Nachlässe, Sekundärliteratur sowie Ton- und Bildträger. Zu den besonderen Schätzen zählen Briefautographe von Clara Schumann, Früh- und Erstdrucke sowie eine umfangreiche Postkartensammlung mit Damenkapellen aus der deutschen Kaiserzeit. Eine Sondersammlung zu den Bereichen Rock, Pop, Jazz, Chanson und Weltmusik ergänzt den klassischen Schwerpunkt. Recherchierbar sind die Bestände über den Online-Katalog des Verbunds Frankfurter Museumsbibliotheken.

Wenn man die Frage stellt: „Gibt es Komponistinnen?“, so ergibt sich daraus zwangsläufig die nächste Frage: „Wo sind ihre Werke?“ Diese Frage stellten sich schon die Gründerinnen des Archivs. Mascha Blankenburg und ihre Kolleginnen begannen 1978/79, den gesamten Notenbestand im Musikwissenschaftlichen Institut Köln zu durchforsten, um schließlich auf eine ungewöhnlich hohe Anzahl von Komponistinnen zu stoßen: „Ich platzte vor Spannung. Wie mochte diese Musik klingen? Wird sie so gut sein wie die der männlichen Kollegen? Wie haben diese Frauen gelebt?“ Ihre Entdeckung gab Anstoß, noch intensiver in diesem Bereich zu forschen – bis heute. Innerhalb eines Jahres waren mithilfe der Mitglieder des Internationalen Arbeitskreises Frau und Musik e.V. rund 300 weibliche Namen in diversen Musikbibliotheken gefunden. Das Archiv Frau und Musik war geboren.

Was anfangs eher als Privatinitiative begann, wuchs schnell zu einer bedeutenden Institution im Bereich Frau und Musik heran. Nach sieben Jahren

ehrenamtlicher Tätigkeit ermöglichte eine feste finanzielle Förderung den regelmäßigen und qualifizierten Einsatz von ständigen MitarbeiterInnen. Die jetzige Finanzierung durch die Stadt Frankfurt sowie das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst sieht drei feste Stellen in Teilzeit vor. Außerdem zog das Archiv erstmals mithilfe der Stadt Kassel in eigene Räume. Nach drei weiteren Umzügen befindet es sich seit 2008 in den Hoffmannshöfen, Frankfurt am Main, wo es nicht nur seinen festen Platz innerhalb einer hervorragenden Infrastruktur, sondern auch im Kulturleben der Mainmetropole gefunden hat.

Die Bestände der Präsenzbibliothek sind – nach vorheriger Terminvereinbarung – unter fachkundiger Aufsicht zugänglich. Die Archivbesucher/innen, darunter Studierende überregionaler, nationaler sowie internationaler Hochschulen, erhalten während ihrer Forschungsarbeiten eine intensive Betreuung. Auch MusikerInnen lassen sich im Archiv inspirieren, um ihr Repertoire um Werke von Komponistinnen zu erweitern. Immer häufiger stehen am Ende der Informations- oder Zusammenarbeit Konzerte sowie Audio- und/oder Videoproduktionen.

Regelmäßig werden Archiv-Führungen angeboten. Unter versierter Leitung begeben sich die Gruppen auf verborgene Spuren bislang noch wenig bekannter musikalischer Kostbarkeiten und tauchen ein in die Welt von Komponistinnen von damals und heute.

Ein wichtiges Medium, auch im Hinblick auf die Öffentlichkeitsarbeit, ist die vom Archiv drei- bis viermal pro Jahr herausgegebene Zeitschrift VivaVoce. Als das einzige deutsche Fachorgan zum Thema Frau und Musik im Bereich der E-Musik enthält das Magazin u.a. Interviews mit Komponistinnen oder Dirigentinnen, Fachbeiträge zu historischen und zeitgenössischen Komponistinnen, Konzertberichte sowie Noten-, Buch- und CD-Besprechungen.

Das Archiv Frau und Musik initiiert regelmäßig Forschungs-, Ausstellungs- und Aufführungsprojekte. Mit „Composer in Residence – Komponistinnen nach Frankfurt – Internationales Arbeitsstipendium“ eröffnen sich neue Perspektiven für Komponistinnen aller Altersstufen und Nationalitäten. Seit 2009 vergibt das Archiv in Kooperation mit dem Institut für zeitgenössische Musik an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt im zweijährigen Turnus ein 3-monatiges Arbeitsstipendium. Umfang und Art der künstlerischen Arbeit werden nicht vorgegeben. Während des Stipendiums finden Workshops, Gespräche sowie ein Porträtkonzert mit Ur-aufführungen statt, ausgeführt von Studierenden der



© Rüdiger Schestag

Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt. Die nächste Ausschreibung erfolgt 2012/2013.

Im Jahr 2012 heißt es zudem „Vorhang auf für eine neue Konzertreihe“. In insgesamt vier Konzerten mit selten oder nie aufgeführten Werken von Komponistinnen präsentiert das Archiv Teile seiner umfangreichen Bestände. Nachdem „The Twiolins“ die Reihe mit „Pas de deux“ – Werken für die seltene Gattung des Violinduos von Komponistinnen – eröffnet haben, folgte am 13. April ein Konzert mit Liedern amerikanischer Komponistinnen unter dem Titel „Love, Let the Wind Cry“. Das dritte Konzert am 24. Juni ist eine Sommermatinée im Rahmen eines Kooperationsprojekts des Archivs mit dem Frankfurter Tonkünstlerbund e.V. Die Konzertreihe beschließt am 26. September das <belcanto>-Ensemble, ein international tätiges Ensemble hochspezialisierter Sängerinnen, mit einer Neuinterpretation des „Ordo Virtutum“ von Hildegard von Bingen.

Der Vorstand des Internationalen Arbeitskreises Frau und Musik e.V. besteht derzeit aus Dr. Julia Cloot (Institut für zeitgenössische Musik an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt), Renate Matthei (Verlegerin, Kassel), Dr. Silvia Merk (PR-Bera-

terin, Köln), Dr. Cornelia Preissinger (Operndirektorin und stellvertretende Intendantin am Staatstheater Hannover), Angelika Seegers (Musikerin und Musikpädagogin, Stuttgart) und Dietburg Spohr (Künstlerische Leiterin des <belcanto>-Ensembles und 1. Vorsitzende des Frankfurter Tonkünstlerbundes e.V.).

Informationen: [www.archiv-frau-musik.de](http://www.archiv-frau-musik.de)

### Öffnungszeiten:

Mo – Do:	9.00 – 15.30 Uhr
Fr:	9.00 – 14.00 Uhr

Führungen und Besuche bitte nach Voranmeldung!

### Kontakt Daten:

Archiv Frau und Musik  
Heinrich-Hoffmann-Straße 3  
D-60528 Frankfurt a.M.  
Tel.: 0049 - (0)69 - 95 92 86 85  
Fax: 0049 - (0)69 - 95 92 86 90  
E-Mail: [info@archiv-frau-musik.de](mailto:info@archiv-frau-musik.de)



Sabine Digel

## Das Online-Fall-Laboratorium – Ein netzgestützter Lernraum zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden, Trainern und Beratern



Dipl.-Päd. Sabine Digel  
Wissenschaftliche Angestellte an der Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
sabine.digel@uni-tuebingen.de

### 1. Ausgangsbasis

Qualität ist in den vergangenen Jahren zu einem beherrschenden Thema der öffentlichen und auch der wissenschaftlichen Debatte über die Reform des Bildungswesens geworden. Folgt man empirischen Befunden zur Einführung von Systemen des Qualitätsmanagements, so erreichen diese jedoch häufig nicht die Ebene der Lehr-Lernprozesse (vgl. Hartz 2011). Damit geraten Lehrende und Beratende wieder stärker in den Fokus öffentlicher und wissenschaftlicher Aufmerksamkeit (vgl. z. B. Kraft/Seitter/Kollewe 2009). Dem wachsenden Bedarf an einer Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals steht allerdings entgegen, dass sich viele „klassische“ Fortbildungsformate erschöpft haben oder mit dem geringen Zeitbudget der beruflich Tätigen kollidieren, die Beteiligung an Fortbildungsmaßnahmen generell eher gering ausfällt und die Bemühungen um trägerübergreifende Standards für die Professionsentwicklung (insbesondere im Kontext der Erwachsenenbildung) erst am Anfang stehen.

Sichtet man bestehende Fortbildungsangebote in der Erwachsenenbildung, so lassen sich zwei, das Angebot kennzeichnende Tendenzen ausmachen: Auf der einen Seite finden sich eine Fülle von Angeboten zur Vermittlung grundlegender didaktisch-methodischer, psychologischer und lehr-lerntheoretischer Wissensbestände. Auf der anderen Seite begegnet uns eine nahezu unüberschaubare Fülle an Ratgeberliteratur, die sich auf die Herstellung von Handlungsfähigkeit im Unterricht konzentriert. Folgt man dem Forschungsstand, so bergen diese Angebotsformen die Gefahr, dass entweder kein Transfer in die Praxis erfolgt und das erworbene Wissen träge bleibt (vgl. Renkl 1996) oder in Form von Rezepten unreflektiert, d. h. unprofessionell umgesetzt wird (vgl. Kade 1990). Damit bleibt die zentrale Frage unbeantwortet, wie eine Brücke vom Wissen zum Handeln geschlagen werden kann, und zwar so, dass sie in beide Richtungen begebar ist.

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. Es stellt einen netzgestützten Lernraum dar, der die Auseinandersetzung mit realen Praxissituationen und Theorieangeboten miteinander vereint und zeitlich und örtlich flexibel zur Gestaltung formaler, non-formaler und selbst gesteuerter Lernprozesse Anwendung finden kann (vgl. Digel/Goeze/Schrader 2012).

### 2. Aufbau und Nutzung des Online-Fall-Laboratoriums

#### Konzeptionelle Grundlagen

Die Arbeit mit dem Online-Fall-Laboratorium soll der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften, Trainern und Beratern in Form einer Förderung von analytischen und diagnostischen Fähigkeiten dienen. Unter Diagnosekompetenz wird dabei die Fähigkeit verstanden, Lehr-Lernsituationen differenziert zu beschreiben, sie aus verschiedenen Perspektiven der handelnden Akteure zu betrachten und mithilfe allgemeinpädagogischer, fachdidaktischer oder pädagogisch-psychologischer Konzepte zu analysieren sowie daraus Erkenntnisse für eine Falldiagnose zu gewinnen, die wesentliche Aspekte des Lehr-Lerngeschehens erfasst. Diese Kompetenz der Diagnose pädagogischer Situationen dient der Vorbereitung von Handlungsstrategien, um in Lehr-Lern- und Beratungssituationen angemessen handeln und theoretisches Wissen in der pädagogischen Praxis nutzbringend anwenden zu können (vgl. Goeze u. a. 2010; Schrader/Hohmann/Hartz 2010).

Als Fall gilt eine authentische pädagogische Situation, die medial repräsentiert ist und an der eine Anforderung unterrichtsbezogenen Handelns bzw. ein didaktisches oder lehr-lerntheoretisches Problem aufgezeigt werden kann. Traditionell wird Fallarbeit mit mündlichen Fall Erzählungen oder schriftlichen Falldokumentationen durchgeführt. Die Flüchtigkeit von Erzählungen und die Eindimensionalität von Texten schränken jedoch die Möglichkeiten einer differenzierten und theoriegeleiteten Analyse ein. Computerunterstützte Lernumgebungen bieten neue Möglichkeiten der medialen Repräsentation sowie der (gemeinsamen) Bearbeitung von Fallmaterialien. Das hier vorgestellte Online-Fall-Laboratorium setzt diese Optionen um. Die darin angelegte Lerninfrastruktur ermöglicht eine theoretisch fundierte und mehrperspektivische Bearbeitung und Diskussion authentischer Fallsituationen in Einzel- oder Gruppenarbeit.

#### Inhalte und Darbietungsform der Fälle

Mit dem Anspruch, die Heterogenität der Bildungslandschaft in ihren Handlungskontexten, Tätigkeitsfeldern und Themen möglichst breit abzubilden, wurden die als Videofälle im Online-Fall-Laboratorium verfügbaren Praxissituationen im Blick auf folgende Dimensionen dokumentiert und didaktisiert:

1. Institutionelle Kontexte: Hierzu zählen die Schule, die Hochschule, vor allem aber die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, deren heterogene Struktur sich aus der Berücksichtigung von Einrichtungen

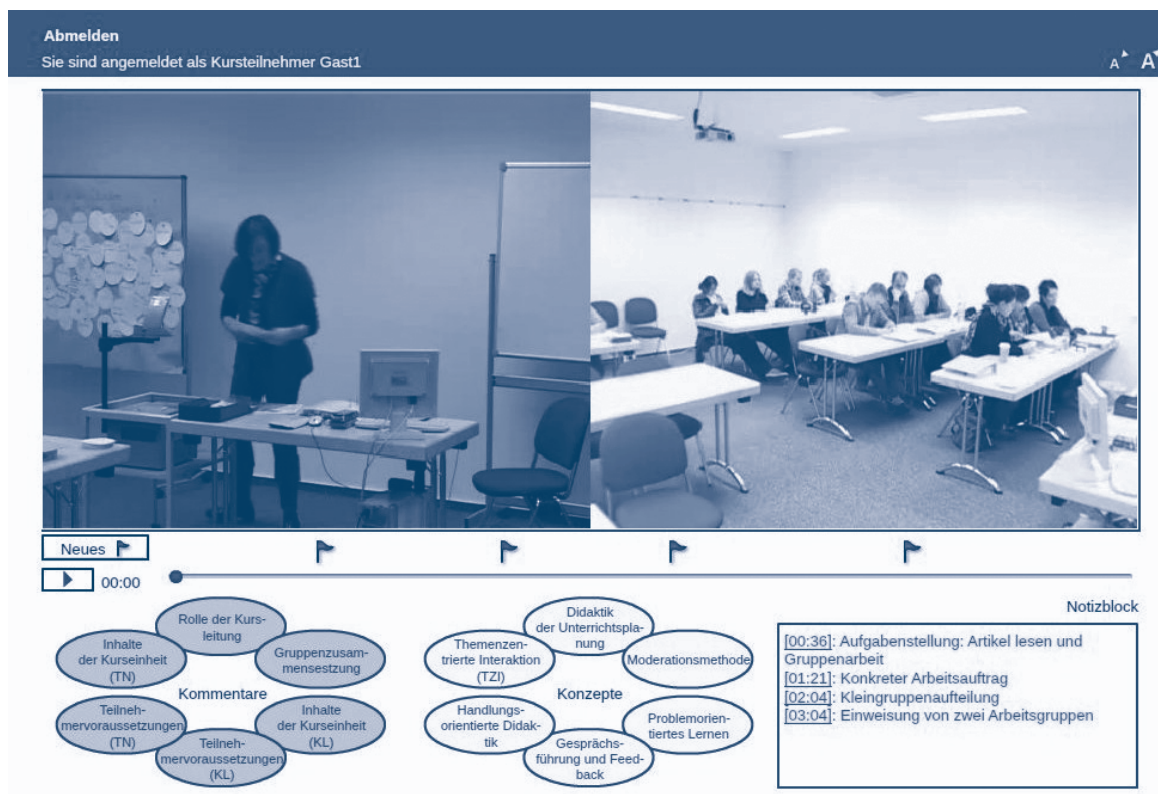


Abb: Didaktisch aufbereiteter Videofall in der Lernumgebung

von Interessen- und Wertegemeinschaften (z. B. ein Caritas-Bildungszentrum), von staatlich geförderten Einrichtungen (z. B. Volkshochschulen), von auf dem freien Markt agierenden, privatwirtschaftlichen Anbietern (z. B. eine Computerschule) sowie von Weiterbildungsabteilungen in Unternehmen ergibt.

2. Themen und Inhalte: z. B. Sprachen, EDV, berufliche Weiterbildung, Gesundheitsbildung, kulturelle Bildung etc.
3. Didaktisch-methodische Lehr-Lernarrangements: anbietende, fragend-entwickelnde, gesprächsorientierte oder projektförmige Arrangements.
4. Phasen und Situationen in Lehr-Lernprozessen: Einstieg, Erarbeitung, Präsentation, Rückmeldung, Ergebnissicherung und Abschluss.

Diese Dimensionen stellen Suchkriterien dar, nach denen Fälle und ergänzende Materialien identifiziert und in ihrer systematischen Relevanz für die jeweils individuellen Bildungsbedarfe bestimmt werden können.

Mit den realen Fällen soll Lernenden ein authentisches und handlungsnahes Material geboten werden, das ihnen unmittelbar praxisrelevant erscheint. Damit trotz der „Alltäglichkeit“ der Fälle die Auseinandersetzung angeregt und das Material in seiner Viel-

schichtigkeit und Komplexität erschlossen werden kann, sind die Fälle so ausgewählt, dass sie die Nutzer zum Nachdenken und Fragen anregen und die gezielte Suche nach Erschließungshilfen ermöglichen, um das nur auf den ersten Blick Alltägliche, in Teilen aber auch noch Unerkannte verstehen zu können.

Für die konkrete Form der medialen Darstellung sowie die Bearbeitungsformen der Fälle ist die Intention der Fallarbeit ausschlaggebend. Diese kann insofern variieren, als es entweder vor allem darum geht, sich in die beteiligten Akteure *hineinzusetzen* und das Besondere im Allgemeinen zu erkennen, oder die Arbeit am Fall dazu dient, *Theorieverwendung* einzuüben, d. h. das Allgemeine am Besonderen zu erkennen (vgl. Müller 1998; Nittel 1988). Das hier intendierte Konzept der Einübung in professionelles Denken zielt darauf, beide Formen dieser unterschiedlichen Intentionen gleichzeitig und gleichwertig zu ermöglichen (vgl. Goeze 2010).

Eine Präsentationsform der Fälle in *Split-Screen Format* ermöglicht es, die Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität von Lehr-Lernsituationen festzuhalten. Dabei zeigt ein Bildausschnitt die Lehrperson, die sich auf die Lernenden konzentriert, und ein zweiter Bildausschnitt zeigt die Lernenden, die ihre Aufmerksamkeit auf die Lehrperson richten. Schon auf den

ersten Blick lädt der Fall also dazu ein, das Geschehen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten.

Über eine Einbindung der Videofälle in eine computerunterstützte Lernumgebung können diese präsenzförmig oder online zeitlich sowie örtlich flexibel genutzt werden. Gleichzeitig können Arbeitsinstruktionen sowie didaktische Hilfen in Form von thematisch passenden und an die Fallsituationen anschlussfähigen theoretischen und konzeptuellen sowie perspektivischen Materialien zur Erschließung der Fälle verfügbar gemacht werden.

Die didaktischen Hilfen können in der Zusammenstellung über das Online-Fall-Laboratorium frei gewählt werden (keine Hilfen, 1 bis 6 Kommentare, 1 bis 6 Konzepte oder beides in Kombination). Das Online-Fall-Laboratorium stellt zum einen ein breites Themenspektrum an fallübergreifend nutzbaren, allgemein- und fachdidaktischen Theorien und Modellen zur Verfügung. Zum anderen bietet es zu jedem Fall eine Zusammenstellung an Kommentaren der in dem Video agierenden Lehrperson und der Lernenden an. Neben den Fällen und didaktischen Hilfen werden Anleitungen zur Instruktion der Arbeit mit Videofällen angeboten, die in Form einzelner, gezielter Bearbeitungshinweise ebenfalls direkt in die Lernumgebung integriert oder in Form separater Handreichungen genutzt werden können.

Über diese Darbietungsform der Fälle wird versucht, die Lernenden dabei zu unterstützen, ein eigenes Verständnis der gezeigten Situationen zu entwickeln, sich ein eigenes, aber auf die zentralen, den Fall kennzeichnenden Aspekte bezogenes Bild zu machen. Vor diesem Hintergrund soll damit nicht der Inhalt einer Fallanalyse, sondern die Form, in der sie vollzogen wird, gefördert werden: Sie sollte sich durch differenzierte Beschreibungen, durch Theorieverwendung und durch die Übernahme von Perspektiven der in den Videos agierenden Personen auszeichnen, eben durch jene Merkmale, die – wie oben ausgeführt – die Kompetenz zur Diagnose von Lehr-Lern- und Beratungssituationen definieren.

### *Nutzung des Online-Fall-Laboratoriums*

Für die Ausgestaltung von Bildungsangeboten stehen im generell passwortgeschützten Online-Fall-Laboratorium unterschiedliche Nutzungsrollen zur Verfügung, die sowohl organisierte Kursgestaltungen mit Moderation als auch 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 Bearbei-

tungsprozesse sowie die Komplexität und der damit verbundene Schwierigkeitsgrad der Anwendung eigenständig variiert werden.

Um das Fall-Laboratorium dynamisch wachsen lassen zu können, wird den Nutzern die Möglichkeit eröffnet, eigene Videofälle und Erschließungshilfen einzustellen. Im Sinne des Web-2.0-Prinzips (Social Media) können Lernende somit nicht nur aufbereitetes Wissen nutzen, sondern auch andere am eigenen Wissen partizipieren lassen. Manuale für die Auswahl „guter“ Fälle, die Aufzeichnung von Unterrichtsvideos und die didaktisch-methodische Aufbereitung von Fällen werden über das Online-Fall-Laboratorium zur Verfügung gestellt.

Die Nutzung des Online-Fall-Laboratoriums kann als zentraler Baustein in bestehende oder neu zu konzipierende Aus- und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte, Trainer und Berater Eingang finden und dabei zu einer praxisnahen Vermittlung von den in den Kursen vorgesehenen (theoretischen) Inhalten beitragen.

## **3. Erfahrungswerte aus der Praxis**

Um die Implementation des Online-Fall-Laboratoriums in die Praxis zu befördern und neben den Inhalten und Materialien auch Anhaltspunkte zu möglichen Nutzungsformaten und den Erfolgsfaktoren ihrer Umsetzung an die Hand zu geben, wurde die Nutzung der Online-Plattform durch eine Vielzahl an Kooperationsstudien mit Praktikern aus der Weiterbildung, der Hochschule und der Schule erprobt. Interessierte Nutzer wurden auf der Grundlage von Kooperationsvereinbarungen in der Planung sowie der Durchführung fallbasierter Fortbildungen mithilfe des Online-Fall-Laboratoriums inhaltlich und technisch unterstützt. Im Gegenzug wurden die von ihnen realisierten Bildungsangebote wissenschaftlich begleitet. Es wurden sowohl Lehrer, Dozenten und Trainer von und für Aus- und Weiterbildungseinrichtungen angesprochen als auch direkt (teil-)autonome Gruppen in Bildungseinrichtungen, die mit verschiedenen Konzepten der kooperativen Selbstqualifizierung ihre Handlungskompetenzen weiterzuentwickeln suchen. An Universitäten wurde das Material in Seminarkontexten eingesetzt, um auf diese Weise professionelle Kompetenz bei Studierenden aufzubauen. Angehende Gymnasiallehrer konnten in der ersten sowie der zweiten Ausbildungsphase anhand von Fällen zu schulischen Lehr-Lernsituationen praxisrelevantes Wissen aufbauen und diagnostische Fähigkeiten als Grundlage für ihr (künftiges) Lehrhandeln entwickeln.



Die Ergebnisse der empiriegestützten Evaluation zeigen, dass sich Videofälle im Rahmen von Bildungsangeboten zielgerichtet nutzen lassen, das Fallmaterial auf hohe Akzeptanz stieß und das Lernen mit Fällen als unmittelbar praxisrelevant eingestuft wurde. Die zeitlich und örtlich flexible Gestaltung von Lernprozessen über das Online-Fall-Laboratorium sowie die Vielfalt und der Anregungsgehalt der bereitgestellten Materialien wurden sehr positiv bewertet. Die Instruktionen und Handreichungen wurden als gutes Fundament für die Anleitung der Fallarbeitsprozesse eingestuft. Darüber hinaus boten sie hilfreiche Modelle zu einer Adaption und Erweiterung nach eigenem Bedarf. Hinsichtlich der technischen Komponente gab es bei den Lernenden zum Teil noch größere Unsicherheiten, die trotz einer durchgängig bescheinigten hohen Bedienerfreundlichkeit der Lernumgebung und Nützlichkeit der umfassenden Instruktionsmaterialien bestanden. Die vor allem für die Organisation und Verwaltung von Lerninhalten und Kursgruppen notwendigen Medienkompetenzen waren nicht bei allen Adressaten gleichermaßen gegeben. Vielerorts wurde Bedarf an Schulungskonzepten für Moderatoren und Multiplikatoren des Online-Fall-Laboratoriums angemeldet.

#### 4. Fazit und Ausblick

Mit dem Online-Fall-Laboratorium wurde eine attraktive Lerninfrastruktur geschaffen, die innovative Impulse für die Konzeption, Umsetzung und Evaluation von Bildungsangeboten für Lehrkräfte, Trainer und Berater bietet und in hohem Maße anschlussfähig an bestehende Aus- und Fortbildungskonzepte ist. Die Plattform bietet Möglichkeiten der örtlich-zeitlichen Flexibilität von Lernprozessen, die somit besser in den Arbeitsalltag potenzieller Nutzer integriert werden können. Gleichzeitig bringt das Lernangebot der Bearbeitung von realen Praxissituationen als Fallbeispiele eine unmittelbare Nähe und Handlungsrelevanz in Bezug zur eigenen pädagogischen Tätigkeit mit sich, die für eine hohe Akzeptanz und einen hohen Lerngewinn bei den bisher das Online-Fall-Laboratorium nutzenden Lehrenden und Lernenden sorgt, wie die empirischen Befunde aus den Kooperationsstudien belegen.

Zur weiteren Implementation und nachhaltigen Nutzung des Online-Fall-Laboratoriums sollen künf-

tig Schulungskonzepte für Moderatoren und Multiplikatoren entwickelt und erprobt sowie die inhaltliche und technische Ausdifferenzierung des Online-Fall-Laboratoriums weiter vorangetrieben werden. Die Produktion neuer Fälle und ergänzender Materialien sowie die Gestaltung ergänzender, die Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten erweiternder technischer Tools sollen dabei immer im Blick auf eine Integration in das Gesamtkonzept fallbasierten Lernens erstellt und eingesetzt werden.

#### Literatur

- Digel, S./Goeze, A./Schrader, J. (2012): Aus Videofällen lernen – Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater. Bielefeld.
- Goeze, A. (2010): Was ist ein guter Fall? Kriterien für die Entwicklung und Auswahl von Fällen für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung. In: Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld, S. 125–145.
- Goeze, A./Schrader, J./Hartz, S./Zottmann, J./Fischer, F. (2010): Case-based learning with digital videos: Does it promote the professional development of teachers and trainers in adult education? In: Egetenmeyer, R./Nuissl, E. (Hrsg.): Teachers and Trainers in Adult Education and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives. Bielefeld, S. 187–198.
- Hartz, S. (2011): Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW. Wiesbaden.
- Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn.
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): Professionalitätentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld.
- Müller, K. R. (1998): Erfahrung und Reflexion: „Fallarbeit“ als Erwachsenenbildungskonzept. In: Grundlagen der Weiterbildung, 9, Heft 6, S. 273–277.
- Nittel, D. (1998): Das Projekt „Interpretationswerkstätten“. Zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen 9.20.30.9. Neuwied, S. 1–16.
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen – Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, 47, Heft 2, S. 78–92.
- Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (2010): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld.

**Echt stark – Väter in der Familienbildung. Impulse und Ideen für die Praxis, hg. von den Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW, Wuppertal 2011**

Bezug: [www.familienbildung-in-nrw.de](http://www.familienbildung-in-nrw.de) (PDF und Zusatzmaterialien)

Das Familienministerium des Landes NRW lobt für die LAGen jährlich Innovationsprojekte zu zentralen Themen aus. 2010 war das das Thema „Väter im Blickpunkt der Familienbildung“, das auf die Problemstellung reagierte, dass sich der gesellschaftliche Wandel im Blick auf die Vaterrolle nicht in deren Teilnahme an Angeboten der Familienbildung widerspiegeln. Überlegungen, was Familienbildungsstätten dagegen unternehmen können, wurden in Arbeits- und Fachgruppen, auf dezentralen Studientagen und im Rahmen einer Fachtagung angestellt. Die Ergebnisse sind in einer 92-seitigen Handreichung zusammengefasst. Die Texte und Materialien wollen fachliche Impulse für die Arbeit vor Ort sein. Sie verstehen sich als Anregungen zur Weiterentwicklung der Arbeit mit der „Zielgruppe Väter“.

Das ansprechend gemachte „Handbuch“ stellt in einem ersten Teil Forschungsbefunde, Expertisen, Daten einer Umfrage (Väter in der Familienbildung), Interviews und Selbstauskünfte von Vätern zur Verfügung. In einem zweiten Teil werden Bausteine zur Konzeption von Angeboten sowie ein Fragebogen für Väter präsentiert, weiterhin Anregungen für die Ansprache von Vätern und die Bewerbung von Angeboten. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage nach den Möglichkeiten, in der Familienbildung mit Betrieben zu kooperieren, diskutiert, um Familienfreundlichkeit zu implementieren oder um Betriebe zu Lernorten zu machen. Beispiele guter Praxis stellt der dritte Teil vor.

Der Anhang fasst die Ergebnisse von verschiedenen Männerstudien, vom Familienreport 2010 und vom Hamburger Biografie- und Lebenslauf-Panel zusammen und stellt nützliche Literaturangaben und Links zur Verfügung.

Auch über NRW hinaus ist diese Handreichung für die Väterarbeit zu empfehlen.

**Gesundheit für alle – in und mit Familien. Förderung, Hilfe, Schutz. Ergebnisse des Projektes „Zeit und Gesundheit als Faktoren gelingenden Familienlebens“, hg. vom Bundesforum Familie, Berlin 2011**

Bezug: [www.bundesforum-familie.de](http://www.bundesforum-familie.de)

Das Bundesforum Familie nimmt im Zweijahresturnus wichtige Fragestellungen zum Thema Familie auf, die die Mitgliederversammlung festlegt. In 2009 war es das Thema „Gesundes Miteinander in Familien/Gesundheitsförderung in und mit Familien“, das unter aktiver Beteiligung von 30 Mitgliedsorganisationen und des wissenschaftlichen Beirats bearbeitet wurde.

Das Ergebnis dieser Arbeit liegt in zwei Veröffentlichungen vor: in der DIN-A4-Broschüre, die die zentralen Aussagen präsentiert, und in der Zusammenfassung der Ergebnisse des Projektes in einer 100-seitigen Darstellung, die das Thema aus der Perspektive der drei Arbeitsgruppen AG Bildung, AG Sozialer Nahraum, AG Arbeitswelt beleuchtet. Weiterhin ist dort die Stellungnahme des wissenschaftlichen Beirats zur Gesundheitsförderung abgedruckt.

Der Verdienst der Veröffentlichung besteht in einer umfassenden Aufarbeitung dieser wichtigen Fragestellung.

**Für den interreligiösen Dialog qualifizieren. Planungshilfe für Erwachsenen- und Familienbildung, hg. von der Hauptabteilung Seelsorge; Abteilung Bildung und Dialog im Generalvikariat des Erzbistums Köln, Köln 2011**

Bezug: [www.erzbistum-koeln.de/seelsorge/bildung\\_und\\_dialog/erwachsenenbildung/arbeitsplanungshilfen](http://www.erzbistum-koeln.de/seelsorge/bildung_und_dialog/erwachsenenbildung/arbeitsplanungshilfen)

Das gute und „fruchtbare“ Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher religiöser und kultureller Identitäten ist eine wichtige Aufgabe kirchlichen Handelns und ein Arbeitsfeld der konfessionellen Erwachsenen- und Familienbildung. Besonders im Erzbistum Köln haben sich EB/FB dieses Thema auf die Fahnen geschrieben.

Nach dem Stadium der interreligiösen Begegnungen wird die neue Aufgabenprofilierung als „Verständigung und Vergewisserung im Glauben“ definiert, die entsprechende Kompetenzen erfordere. Hier hat das Erzbistum Köln Grundlagen erarbeitet, die in der Planungshilfe auf 62 Seiten zusammengetragen sind.

Zuerst wird die Thematik von Dialog und interreligiöser Kompetenz verhandelt, um dann die erwachsenenpädagogischen Dimensionen der Qualifizierung für den interreligiösen Dialog zu entwickeln. Das folgende Kapitel stellt die Themen und Inhalte vor, skizziert sie unter den Rubriken Haltung (Religiöse Identität), Wissen (Religion, Glauben, Position der Katholischen Kirche zum interreligiösen Dialog, Katholische Theologie der Religionen, Religiöse Vielfalt in Deutschland) und Begegnungen (Führungen, Besuche, Gottesdienstteilnahme): Diese Skizzen sind unterlegt mit ausführlichen Literaturangaben. Dann werden entsprechende Qualifizierungen im Erzbistum Köln vorgestellt. Auf weiteren 15 Seiten sind Informationen, Materialien, Medien (DVDs), Adressen sowie einschlägige Internetseiten zusammengetragen.

**Petra Herre**

[PetraHerre@t-online.de](mailto:PetraHerre@t-online.de)

Horst Siebert

## Lernen und Bildung Erwachsener



(Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Band 17),

ISBN

978-3-7639-4848-2,

ISBN E-Book

978-3-7639-4849-9

€ 19,90, 200 S.,

Bielefeld 2011 (W.

Bertelsmann Verlag)

Horst Siebert ist es gelungen, mit diesem Band eine praxisorientierte und wissenschaftlich fundierte Darstellung vorzulegen, die sowohl Überblickswissen über erwachsenenpädagogische Grundfragen als auch neue Erkenntnisse aus der Lern- und Hirnforschung bis hin zu den aktuellen Trends in Theorieentwicklung und Weiterbildung zur Verfügung stellt. Besonders bemerkenswert ist die Art der Darbietung: engagiert, abwägend, erläuternd mit zeitgeschichtlichen Bewertungen und biografischen Verknüpfungen. Man wird mitgenommen auf den spannenden Lebens- und Forscherweg von Professor Horst Siebert, der die Geschichte und Entwicklung der Profession Erwachsenenbildung über 45 Jahre hinweg maßgeblich mitgestaltet hat. So sieht er selbst sein Buch als „Versuch einer Bilanzierung“ (9) vorhandenen Wissens und einer Verknüpfung mit den Erkenntnissen und Ergebnissen neuer Forschung im Horizont erwachsenenpädagogischer Theoriebildung. Dabei führt er den interdisziplinären Dialog mit den Bezugswissenschaften im Sinne einer Perspektivverschränkung. Siebert will „einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung der Praxis des lebenslangen Lernens leisten“ (10).

Im Kapitel 1 wird ein Überblick über die Lernforschung gegeben. Der Autor stellt eingangs mit der Frage „Wer ist erwachsen?“ die Frage nach dem Gegenstand von Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen. Mit Referenz auf die Hirnforschung macht er deutlich, dass es keine eindeutige Abgrenzung zwischen den Lebensphasen Kindheit, Jugendzeit und Erwachsensein gibt, sie vielmehr aufeinander bezogen gedacht werden müssen: Lernen geschieht als „lebensbegleitender Prozess“ (15).

Dann zeigt Siebert, wie die grundlegenden Einsichten der Sozialisationsforschung Ende der 1960er Jahre einflussreich wurden. Im Unterschied zum Lernbegriff rückten „gesellschaftliche, soziokulturelle und sozioökonomische Rahmenbedingungen biografischer Entwicklung“

(20) in den Fokus der Aufmerksamkeit. Biografische Zäsuren, kritische Lebensereignisse, gesellschaftliche Veränderungen bewirken eine Neukonstruktion von Wirklichkeit. Hier schlägt er die Brücke zur konstruktivistischen Lerntheorie: Lernen ist „situierter“, geschieht „en passant“, Wissen werde vom wahrnehmenden Subjekt konstruiert und von der Gesellschaft geteilt, so Siebert (23). Mit einer Reihe von Thesen zur Lernfähigkeit Erwachsener (24 f.) fordert er dazu auf, sich selbst zu positionieren.

Dann setzt sich Siebert mit den neuen Ansätzen zum lebenslangen und selbstgesteuerten Lernen auseinander (26 ff.), um abschließend ein Resümee der Lehr-Lernforschung und ihrer Bedeutung für die praktische Bildungsarbeit zu ziehen.

Kapitel 2 behandelt das Biografische Lernen. Als Ausgangspunkt wählt Siebert die „realistische Wende“ Anfang der 1970er Jahre, als der Qualifikationsbegriff den auf Subjekt und Potenzialentwicklung gerichteten Bildungsbegriff zunehmend ablöste. Das sei Ergebnis einer verstärkten Orientierung am ökonomischen und gesellschaftlichen Bedarf. Er skizziert die Entwicklungslinien des Kompetenzdiskurses und diskutiert Bezug nehmend auf zentrale bildungswissenschaftliche Positionen die Bemühungen um eine „Renaissance und Reinterpretation des Bildungsbegriffes“ (48). Er beschreibt mit der „Lernpyramide“ (48) ein integratives Modell, in dem Wissen, Qualifikation und Kompetenzen aufeinander bezogen sind.

Im Folgenden verhandelt Siebert, einer der profiliertesten Vertreter dieses Ansatzes, „Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit“. Er entfaltet den Konstruktivismus als interdisziplinäre Erkenntnistheorie (54 ff.) und konkretisiert deren pädagogischen und didaktischen Gehalt und Ertrag. Daran schließt er die Darstellung der einschlägigen Erkenntnisse von Hirnforschung und Neurowissenschaften an und sieht die lerntheoretischen Annahmen des Konstruktivismus neurophysiologisch bestätigt (64). Eine Anwendung erfahren sie in der Metapher „vernetztes Lernen“, womit die Inhaltsdimensionen des Erwachsenenlernens (70) und die typische „biografische Didaktik“ (77) in den Blick kommen.

Kapitel 3 behandelt das „Feld des Lehrens und Lernens“. Siebert knüpft an die Klassiker der Erwachsenenbildung Tietgens und Weinberg an und skizziert in Abgrenzung gegen lineare Konzepte des Wissenstransports das systemisch-feldtheoretische Konzept mit seinen unterschiedlichen Profilen (Wissensvermittlung, Training, Gruppenmoderation, Lernhilfe). Siebert arbeitet knapp und prägnant die Forschungen und Dis-

kurse (von den Leitstudien zur Erwachsenenbildung bis zur systemisch-konstruktiven Didaktik) auf und konstatiert Pluralität wie Relativität der Forschungsperspektiven, um dann diesen Komplex in 19 Feststellungen zusammenzufassen.

Im nächsten Schritt wird die Metaebene verlassen und einzelne mikrodidaktische Themen werden aufgenommen. Es geht um Fragen von Gruppendynamik, Arbeits- und Lernfähigkeit, um Fragen von Lernbarrieren und Hintergründen von Lernwiderständen. Auch zitiert Siebert die einschlägigen Forschungen: von den Leitstudien bis hin zu neueren Studien zu subjektiven Lernwiderständen von Faulstich und Zeuner (105). Auch greift er das Lernformat „Coaching“ auf, verortet es in der systemisch-konstruktivistischen Theorie und beschreibt den Ansatz des „Lerncoachings“ (123 f.). Die Darstellung des Milieuansatzes, der Lehren und Lernen in sozialen Kontexten verankert, schließt das Kapitel ab.

Kapitel 4 reflektiert die Bedeutung von Bildung in der Gesellschaft der Postmoderne. Siebert startet mit einer zeitdiagnostischen Verortung, um dann Lernen in der Moderne als „Entdecken von Gewissheiten“ von dem in der Postmoderne abzugrenzen, was er als „unabgeschlossene Suchbewegung“ (141) beschreibt. Die Postmoderne gehe einher mit einer enormen Expansion der Weiterbildung: „Lebenslanges Lernen kann [...] als ‚gesellschaftliche Leitformel‘ gelten“ (167).

Kritisch nimmt er die Ansprüche von „Personalentwicklung“ ins Visier, sammelt die Veränderungen im Lernverhalten (144) in sieben Punkten, spricht neue Fragestellungen und Trends an: Geschlechterspezifisch von Lernen, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Leitidee für zukunftsfähiges Handeln (Weltkonferenz zum Schutz der Umwelt 1992/„Agenda 21“) (147). Es geht ihm um Wirksamkeit von Erwachsenenbildung: Diese sei abhängig vom „gesellschaftlichen Gesamtsystem, von der Bildungstradition, den Zukunftsperspektiven, den ökonomischen Verhältnissen“ (167).

Kapitel 5 befasst sich mit den Theorien der Erwachsenenbildung. Nach einer kurzen Einführung in die Theorie-Praxis-Problematik der Erwachsenenbildung wendet Siebert sich den historischen Anfängen der Theoriediskussion zu. Grundlegende Inhalte zur Weimarer Volksbildung, zur Volkshochschulbewegung, aber auch die bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklungen, niedergelegt im „Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrates, werden auf ihren theoretischen Gehalt hin ausgewertet. In einem großen Bogen zeigt er die Entwicklungslinien bis



heute auf und stellt die unterschiedlichen Konzepte vor. Typisch sei heute die Entgrenzung und Pädagogisierung der Gesellschaft. Weiter diskutiert Siebert den Begriff des „Lebenslangen Lernens“, entfaltet dessen Referenzebenen, um dann die Themen Lernen, Bildung, Lebenslanges Lernen aufeinander zu beziehen. Bildung sei ohne Lernen kaum denkbar. Allerdings beinhaltet Bildung, anders als der Lernbegriff, eine ethische Dimension. Lernen habe vor allem „zweckmäßig“ zu sein, Bildung müsse auch „sinnvoll“ sein. Zur Bildung gehörten Verantwortung und Engagement bezogen auf die eigene Person, auf soziale Gerechtigkeit, auf den Schutz von Umwelt und Natur. So sollte Lebenslanges Lernen nicht nur „Humankapital“ optimieren wollen, sondern auch Bildung für nachhaltige Entwicklung fördern (185). Mit der Darstellung von Megatrends in Wirtschaft und Weiterbildung enden seine Ausführungen (185 ff.).

Ein sehr persönliches Buch, das auf 200 Seiten die Anliegen und Breite eines Forscherlebens spiegelt und das „Brennen“ für die Bildung Erwachsener spürbar werden lässt.

Petra Herre

PetraHerre@t-online.de

Susanne Lattke, Ekkehard Nuißl, Hennig Pätzold

### Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung



(Studententexte für Erwachsenenbildung),

ISBN

978-3-7639-4248-0

ISBN E-Book

978-3-7639-4249-7

€ 19,90, 131 S.,

Bielefeld 2010

(W. Bertelsmann Verlag)

Fragen der Bildung und Weiterbildung sind ein zentrales Thema in der Europäischen Union (EU). Allerdings, so konstatiert die Veröffentlichung aus der Reihe Studententexte des DIE: „In Deutschland kommen die europäischen Tendenzen des Zusammenwachsens von weiterbildungsrelevanten Problemen und Weiterbildungszielen erst langsam an“. Das gelte besonders für die Erziehungswissenschaft (7, 9). Die AutorInnen S. Lattke, E. Nuißl und H. Pätzold, Mitarbeitende des Deutschen Insti-

tuts für Erwachsenenbildung, wollen mit dieser Überblicksdarstellung in sieben Kapiteln diesbezüglich wirksame Abhilfe schaffen. Der Text will ein „Baustein zur Internationalisierung der deutschen Erwachsenenbildung in Wissenschaft, Politik und Praxis“ (8) sein.

Das 1. Kapitel „Internationalisierung und Europäisierung der Erwachsenenbildung“ führt in die Entwicklungen ein. Der primär nationale Fokus in Bildungsfragen kommt mit der Globalisierung an sein Ende. Internationale Vernetzung und Kooperationen intensivieren Austausch und Begegnung. Seit Anfang der 1990er Jahre (1992 Vertrag von Maastricht) wird Bildung zu einem eigenständigen Politikfeld der EU. Steuerungsinteressen, Schaffung von Vergleichsparametern und Förderprogramme beeinflussen die Bildungssysteme und -politiken der Mitgliedsländer.

Die AutorInnen skizzieren die verschiedenen Institutionalisierungsmodelle und Handlungsfelder von Weiterbildung sowie den Bildungs- und Kulturraum Europa und dessen gemeinsames Erbe, verweisen auf Vielfalt und unterschiedliche Zugänge. Damit ist der Rahmen abgesteckt.

Das 2. Kapitel gibt eine Einführung in die EU-Bildungspolitik und deren Grundlagen, die zentralen Akteure und die historische Entwicklung. Zu Beginn standen die arbeitsmarktpolitischen Aspekte und das Politikfeld der Berufsbildung im Fokus. Der Vertrag von Maastricht 1992 begründete eine umfassende und einzelstaatübergreifende EU-Bildungspolitik. Die instrumentellen Politikebenen sind: die diskursive Ebene der inhaltlichen Programmatik und die förderungs-politische Ebene der Ausgestaltung von Projekten und Programmen (23 f.).

Die EU-Bildungspolitik bis 2000 ist bestimmt, so die AutorInnen, durch Leitbegriffe wie „employability“, „active citizenship“ und die Methode der „offenen Koordinierung“. Sie analysieren die zentralen Dokumente (Weißbücher 1993, 1995, Memorandum zum LLL 1996) und stellen die Förderprogramme (33 ff.) vor.

Das Jahr 2000 stelle eine Zäsur dar: Die Bildungspolitik wird Teil der Lissabon-Agenda, die die EU bis 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum in der Welt“ machen wollte (36). Das bedeute eine Intensivierung der bildungspolitischen Zusammenarbeit (37 ff.), wobei der Schwerpunkt der Förderung bei den Hochschulen und bei der beruflichen Bildung liege. Ein wichtiges Instrument der Annäherung ist die Vereinbarung von Benchmarks (41).

Seit 2000 ist dann auch das Paradigma des „Lebenslangen Lernens“ der Leitbegriff (44), und die Erwachsenenbildung wird nun auch sichtbar Teil der europäischen Bildungspolitik. Die Kommission gab dazu Studien und Berichte in Auftrag (u. a. NIACE, Eurydice, Research voor Beleid) (46), die neue Informationen bereitstellen.

Das 3. Kapitel des Textes stellt die Begriffs- und Ideenpluralität in Europa vor. Der „Europa-Jargon“ (47) der offiziellen Dokumente könne nicht über tief greifende Unterschiede hinwegtäuschen: Die Bildungssysteme differenzieren in Struktur und Praxis. Gleiche Begriffe meinen anderes: z. B. wie „der Erwachsene“ definiert wird oder in welchem Verhältnis Erwachsenenbildung zu anderen Bildungsphasen und -bereichen, wie der Hochschulbildung oder der Berufsbildung, steht, wobei Kompetenzorientierung und Entgrenzungsphänomene ihrerseits neue Verständnisse transportierten.

Dann wird die in den 1990er Jahren entwickelte Leit- und „Differenzierungsformel“ des Lernbegriffs (Unterscheidung von „formalem“, „non-formalem“ und informellem Lernen“) vorgestellt, und abschließend werden die Bedeutungshorizonte des Begriffs „Lebenslanges Lernen“ skizziert, der zunehmend inklusiv und allgemeine wie berufsbezogene Aspekte integrierend verstanden wird (59).

Das 4. Kapitel beschreibt das „Engagement der deutschen Weiterbildungspraxis in Europa“. In diesem Kontext wird die Liberalisierung des Dienstleistungsmarktes auf globaler Ebene (GATS/WTO) und im europäischen Rahmen (EU-Dienstleistungsrichtlinie 2006) bedeutsam.

Die rechtlichen Regelungen und Supportstrukturen eröffnen die Möglichkeit einer verschärften (ausländischen) Konkurrenz, wie auch die Chance eines Weiterbildungsexports, der aber bei deutschen Anbietern eine untergeordnete Rolle spiele (64, 69). Auch bei den Aktionsarten und Projekten (Lernpartnerschaften, multilaterale Projekte und Netzwerke, Grundtvig-Workshops, ESF-Programme, Einzelstipendien) sei nur ein geringer Teil der Weiterbildungseinrichtungen „europäisch aktiv“ (71). Das Feld sei „Neuland“, der Nutzen eher immateriell und erfordere einen erheblichen finanziellen und personellen Mehraufwand, so die zitierten Evaluationen (73 ff.). Vorgestellt werden weitere internationale Aus- und Fortbildungsangebote für WeiterbildnerInnen in Europa (66 ff.).

Kapitel 5 beschreibt den europäischen Einfluss im Blick auf Kompetenz- und Outcome-Orientierung. Wirksam wurde die EU-Politik in der von ihr vorangetriebenen „Hinwendung zum Kompetenzbegriff“ (77 ff.) angelsächsischer Provenienz, der mittlerweile, so der Studententext, den Bildungsbereich weithin dominiert (Instrumente: ProfilPASS, Flexi-Path-Toolkit, Qualifikationsrahmen). Wie wird Kompetenz verstanden? In den Definitionsversuchen liegt der Fokus auf dem „kompetenten Individuum“. Es herrsche aber eine „relative Offenheit“ (80), und es fehle eine Abgrenzung z.B. zum Qualifikationsbegriff. Eine intensive Auseinandersetzung gibt es, wie dann breit dargestellt, um die Standardisierung von Lernergebnissen im Kontext der Diskussionen eines nationalen (Deutschen) und Europäischen Qualifikationsrahmens als Output-orientierter Darstellungsform (Vorreiter Skandinavien, englischsprachige Länder), also der Bemühung, Qualifikationen bestimmten Niveaustufen zuzuordnen (83). Dabei gehe es praktisch um eine größere Vergleichbarkeit der Abschlüsse und um das Thema der Steuerung von Bildungsprozessen (85).

Auch für das Erwachsenenbildungspersonal in Europa (86 ff.) werden Kompetenzstandards und ein Qualifikationsrahmen diskutiert (Verbesserung der Lehre), wobei die Initiative von der EU und von dem Forschungsnetzwerk ES-REA ausgeht, wie die AutorInnen hervorheben.

Was der Outcome von Lehre ist, wollen, so der Text, Vergleichsuntersuchungen erheben, sog. Large Scale Assessments. Es geht um Accountability. Akteure sind hier internationale Organisationen wie die OECD (nicht die EU), die die Untersuchungen PISA (Schule), IALS und ALL (Grundbildung Erwachsener), PIAAC (Erwachsenen-PISA) veranlasst haben (95). Die politische Bedeutung dieser Vergleichsuntersuchungen ist groß: Das zeigten die umfangreichen neueren Programme zur Alphabetisierung Erwachsener als Konsequenz der Erhebungsergebnisse.

Im 6. Kapitel wird die von Staat zu Staat divergierende Weiterbildungsteilnahme Erwachsener diskutiert. Mit diesem Text geben die AutorInnen eine kompakte Orientierung und einen nützlichen Überblick. Europa ist bildungspolitisch stark in Bewegung und wird als zunehmend wichtiger werdender Referenzhorizont für Erwachsenenbildung im Blick auf Akteure, Ziele, Interessen, Wirkungen transparent. Eine wichtige Veröffentlichung von hohem Informationsgehalt, den Glossar, Definitionen, Zusammenfassungen, Reflexionsfragen, annotierte Literatur unterstützen. Sie spricht auch kritische

Positionen in der Auseinandersetzung mit diesem Politikfeld an und ordnet sie ein (z.B. 39, 48 f.).

Petra Herre  
PetraHerre@t-online.de

Josef Schrader

### Struktur und Wandel der Weiterbildung



(Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung),

ISBN  
978-3-7639-4846-8  
ISBN E-Book  
978-3-7639-4847-5  
€ 39,90, 448 Seiten

Bielefeld 2011  
(W. Bertelsmann Verlag)

*Anlage und Aufbau des Buches:* Josef Schrader legt unter dem Titel „Struktur und Wandel der Weiterbildung“ eine umfassende theoretische und empirische Betrachtung zur Entwicklung von Programmen (hier: „Angebote“), Institutionalstrukturen/Organisationen und Systemstrukturen in der organisierten, vorwiegend in der öffentlichen Weiterbildung in Deutschland vor. Als exemplarisches Untersuchungsfeld dienen ihm umfangreiche und unterschiedliche Datensätze umfassende Stichproben in Bremen in den Jahren 1979, 1992, 1996 und 2006 (vgl. S. 171).

Als *Interpretationsrahmen* für seine Betrachtungen wählt Schrader zwei für die Praxis, die Theorie und die politische Rahmung von Programmplanungshandeln und Institutionalisierung gleichermaßen bedeutsame Leitkategorien: die „Struktur“ der Weiterbildung in den Bereichen Weiterbildungssystem und Weiterbildungsangebot sowie der „Wandel“ dieser Strukturen. Die Setzung einer derart gestuften Betrachtung über Struktur und Wandel ist in der gegenwärtigen Forschungsliteratur nur selten zu finden, hat doch der schillernde und häufig metaphorische Charakter des Terminus „Wandel“ viele Autor/innen dazu bewogen, Betrachtungen zu den Strukturen der Weiterbildung auf die mit „Wandel“ gemeinten beschleunigten Modernisierungen im Weiterbildungssystem und im erwachsenendidaktischen Handeln der letzten zwanzig Jahre zu verengen. Dass Schrader

hier den Weg einer auf Längsschnittdaten gestützten Analyse geht, verspricht also einen Erkenntnisfortschritt hinsichtlich der historischen und gegenwärtigen Genese des Weiterbildungssystems, hinsichtlich der Prognose zukünftiger Entwicklungen und hinsichtlich der Identifikation von Einflussfaktoren bzw. Wirkfaktoren (vgl. S. 23) der jeweiligen Entwicklungsverläufe. Für die Beschreibung von Institutionalisierungsverläufen identifiziert Schrader dabei allerdings nicht nur Gelingens-, sondern auch Misslingensfaktoren und somit Faktoren auch für die derzeit im Weiterbildungssystem beobachtbare Deinstitutionalisierung.

Vor diesem Interpretationshorizont wählt Schrader für seine Darstellung und Argumentationsführung den folgenden *Aufbau*, in dessen Verlauf er eine Vielzahl von Betrachtungskategorien und -perspektiven einbezieht und für seine in erster Linie programmanalytische Untersuchung fruchtbar macht:

In *Teil A* beschreibt er historische Entwicklungsverläufe der Institutionalisierung und Systembildung von Erwachsenenbildung in Deutschland (Kap. 2) und bezieht sie auf die in diesem Bereich beobachtbaren und bis heute nachwirkenden Wandlungsverläufe seit den 1970er Jahren bzw. diejenigen (bildungs-)politischen Entscheidungen, die in den 1970er und 1980er Jahren zunächst zum Aufbau und zur Verrechtlichung des Weiterbildungssystems und seit den 1990er Jahren zur Deinstitutionalisierung geführt haben (Kap. 1 und 2). Die in den nachfolgenden Kapiteln 3 und 4 nun eigentlich zu erwartende direkte Bezugnahme auf „Programmplanung“ und „Organisationsentwicklung“ als Grundkategorien der Betrachtung neben „Institution“ und „System“ erfolgt an dieser Stelle zunächst nicht. Stattdessen fokussiert Schrader mit „Professionalisierung“ und „Qualitätssicherung“ auf zwei weitere von ihm als bedeutsam angenommene Entwicklungsfaktoren, die auf den Ebenen von Programmplanungshandeln und Organisationsentwicklung ihre Wirkung entfalten. Die Frage, die sich Schrader in seiner späteren empirischen Untersuchung stellt, und die mit der Anlage der Kapitel in Teil A vorgezeichnet ist, ist diejenige nach den Graden der Wirksamkeit der drei herausgearbeiteten Entwicklungsfaktoren bzw. der dahinter stehenden Strategien und Instrumente (Kap. 5, vgl. S. 88). Dieses von Anfang an stark hypothesengeleitete Vorgehen ist unter analytischen Gesichtspunkten interessant und unter praktischen Gesichtspunkten durch den Bezug auf Konzepte von Professionalisierung und Qualitätssicherung äußerst lesenswert. Dass Schrader den gesamten Teil A mit der Formulierung

„Modernisierung der Weiterbildung im Wohlfahrtsstaat“ überschreibt, verweist dabei auf zwei konsequent durchgehaltene Argumentationsfiguren für die theoretisch-sozialhistorische Positionierung seiner Studie: die Betrachtung der Institutionalisierung der Weiterbildung als Bestandteil und als Vehikel gesellschaftlicher – nicht ökonomisch-technischer – „Modernisierung“, die entsprechend im wohlfahrtsstaatlichen Politikbereich ihren Ort hat und weiterhin haben sollte; zugleich werden die o. g. Strategien und Instrumente als Ansätze der „Modernisierung“ von Weiterbildung subsumiert.

Im anschließenden *Teil B* entfaltet Schrader die theoretischen und methodischen Grundlagen bzw. das *Analysemodell* seiner Betrachtung. Hier nun werden zunächst die *Grundkategorien* Programm, Institutionalstrukturen/Organisationen und Systemstrukturen ebenso wie die zugrunde gelegte, genuin erwachsenenpädagogische Methode der Programm-analyse systematisch dargelegt (Kap. 6 und 7). Schraders theoretischer Ansatz für die Analyse von Programmen in dem mit den Grundkategorien gezeichneten Mehrebenensystem der Weiterbildung – im Anschluss an Flechsig – ist der in seinen vorherigen Arbeiten für die Erwachsenenbildung entwickelte und mit Hartz, Schemmann und anderen Autor/innen geteilte organisations- und handlungstheoretische Ansatz der „Governance“ bzw. der dezentralen, indirekten Steuerung und „Handlungskoordination“ (S. 139). Vor dem Hintergrund der Überlegungen zu Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung der Weiterbildung aus Teil A gelingt Schrader eine besonders plausible Operationalisierung der Governance-Theorie für seine Analysen von Struktur und Wandel der Weiterbildung, ist sie doch durch die historisch beobachtbare Dezentralisierung und Enthierarchisierung politischer Steuerungsverantwortung in besonderer Weise legitimiert. Im Governance-Modell kommen nicht nur der Politik und dem Markt, sondern auch den Organisationen, Programmen und Individuen eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten zu. Insofern löst die Wahl dieses Modells als Leittheorie für Schraders Analyse von Struktur und Wandel der Weiterbildung die forschungspraktisch in der Disziplin inzwischen weit verbreitete Forderung nach Perspektivverschränkung ein. Auf diese Weise möchte Schrader aufzeigen, auf welchen Ebenen – Angebot, Programm, Organisation – Steuerungsinstrumente bzw. Strategien wirken (vgl. S. 142). Innerhalb dieses Analyseansatzes werden die Fragestellungen und Hypothesen sowie die nachgeordneten Kategorien für den empirischen Teil der Arbeit entfaltet und begründet.

Methodisch richtet sich Schraders Blick dabei auf die Wechselwirkungen in Wandlungsprozessen, welche durch Handlungskoordinationen im Mehrebenensystem der Weiterbildung entstehen.

Bei der Begründung der Methoden schließt Schrader an Untersuchungen von Tietgens, Pehl und Nolda an und greift bei der kategoriengestützten Ankündigungstextanalyse auf eine Grundgesamtheit von über 11.000 Ankündigungstexten (2006) zurück. Dabei folgt Schrader der theoretischen Annahme, dass Ankündigungstexte – über Konzepte und Lernziel-taxonomien hinaus – in genuin erwachsenenpädagogischer Forschungsabsicht besonders dazu geeignet sind, Inhalte, Ziele, Zielgruppen etc. von Weiterbildung zu identifizieren und damit Reaktionen auf Steuerungsvorgaben historisch-rekonstruktiv zu belegen (S. 162 f.).

In *Teil C* führt Schrader zunächst in das Untersuchungsfeld ein (Kap. 8) und präsentiert dann die Befunde der Untersuchung im Spiegel der verschiedenen Ebenen des Governance-Modells (Kap. 9–12). Das Beispiel Bremen, so argumentiert der Autor in Kapitel 8, ist für eine längsschnittliche Untersuchung aufgrund der starken sozioökonomischen Struktur- und Arbeitsmarktwandlungen sowie wegen eines Weiterbildungsgesetzes, das stärker als dasjenige anderer Länder eine Förderung auch beruflicher Bildung ermöglicht, besonders gut für eine exemplarische Analyse der Weiterbildungslandschaft geeignet. Die anschließende Darstellung erfolgt sehr differenziert und wird durch viele Tabellen und Grafiken illustriert.

Im abschließenden Teil D bzw. Kap. 13 fasst Schrader die Befunde der Untersuchung zusammen und ordnet sie im Lichte seines in Teil B entfaltenen theoretischen Analysemodells und seines in Teil A entfaltenen systematischen Interpretationsrahmens ein.

*Empirischer, theoretischer und interpretativer Ertrag des Buches:* Den theoretischen Grundlagen der Arbeit folgend, erlaubt Schraders Analysemodell, „Wirkungen“ von Steuerung im Mehrebenenmodell der Weiterbildung empirisch zu identifizieren (vgl. S. 409 ff.). So zeigt er für die gegenwärtige Situation auf, wie die Unterfinanzierung die wohlfahrtsstaatlich sinnvollen Intentionen des Bremischen Weiterbildungsgesetzes, insbesondere das breite Angebot politischer Bildung unterminiert (S. 304). Die sich an diesem Phänomen zeigende Verschiebung weg von einer Angebots- und hin zu einer Nachfrageorientierung ist im Anschluss an Schrader als für

die Institutionalisierungspotenziale im Weiterbildungssystem ambivalent einzuschätzen. Insgesamt bilanziert Schrader den Entwicklungsstand der Weiterbildung zwar als differenziert, doch als nicht systemhaft ausgebaut und als unter den Bedingungen dezentraler Steuerung und Ressourcenabsenkungen weiter bedeutungsverlierend. So lässt sich mit der Lektüre von Schraders Buch der Eindruck gewinnen, dass zwar mit jeder Bildungsreform und Modernisierungsabsicht die Weiterbildung im Kern gefördert werden soll, dass der seit zwei Jahrzehnten andauernde Ressourcenentzug jedoch genau das Gegenteil bewirkt.

Bedeutsam für die Praxis und Theorie von Programmplanungshandeln ist der Befund, dass allen bildungspolitischen Steuerungsvorgaben zum Trotz das Programmplanungshandeln immer eigene, am wahrgenommenen Bedarf und Interesse orientierte Akzente setzt. Zu diesem Handlungsrahmen trägt wesentlich die pädagogische (akademische) Professionalisierung bei, während die Qualitätssicherung vor allem die organisationsbezogenen Ablaufprozesse absichert. Eine Schattenseite des vermeintlichen Zuwachses an Planungsfreiheit ist indes die Zunahme eventförmiger und „therapienaher“ (S. 410) Zugänge, die – wie Schrader kritisch bilanziert – nicht identisch sind mit Bildungsveranstaltungen.

Neben dem Analysemodell bietet auch der gewählte Interpretationsrahmen einige Erträge, besonders der Fokus auf die wohlfahrtsstaatliche Begründung von Weiterbildung. Laut Schrader ist Weiterbildung von jeher eine Forderung sozialer Bewegungen und somit unmittelbar in den Wohlfahrtsgedanken eingebunden, welcher dann mit dem Sozialstaat in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (alte BRD) zum Vehikel gesellschaftlicher Modernisierung wird; diese Modernisierung wird – Schrader zufolge – jedoch im Verlauf des letzten Viertels des 20. Jahrhunderts weg von den bildungspolitischen Aufbaumühnungen durch den „konservativen Wohlfahrtsstaat“ (S. 37) in den 1960er bis 1980er Jahren über den Zwischenschritt einer instrumentellen arbeitsmarktpolitischen Nutzung in den 1990er Jahren in die Richtung gegenwärtiger neoliberaler Steuerung gedreht; die bildungspolitischen Zwänge zur Qualitätssicherung und zur Begünstigung von Marktorientierung sind für Schrader Ausdruck dieser Entwicklung. Steigende Marktorientierung und Ökonomisierung von Weiterbildung (S. 87: „Marktbehauptung“) werden vor dieser Argumentationsfolie sehr kritisch eingeordnet.



Aus dieser Argumentation ergibt sich die Forderung nach einer wohlfahrtspolitischen Begründung von Weiterbildung, die Schrader zufolge entscheidend ist für deren Sicherung im historischen Verlauf. Diese Perspektive, die Schrader bereits in einem Vortrag bei der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung in Chemnitz 2010 eingenommen hat, eröffnet Spiel- und Argumentationsräume für den Erhalt, die Förderung und den Ausbau der Weiterbildung und Weiterbildungsteilhabe. Schrader postuliert demgegenüber aber auch, dass der historisch angestrebte Ausbau des Weiterbildungssystems unvollständig geblieben ist und – mit Peter Faulstich – in einem Stadium der „mittleren Systematisierung“ (S. 20, 42) stagniert. Man gewinnt hier den Eindruck, dass Schraders Kritik an der Marktorientierung nicht larmoyant oder fatalistisch zu verstehen ist, sondern eher die gegenwärtige Situation nüchtern bilanziert. In diesem Lichte soll die fortschreitende „Modernisierung der Weiterbildung [...] wie bisher darauf ausgerichtet sein, ein System lebenslangen Lernens zu etablieren, in dem jeder Erwachsene lernt, was er lernen soll, möchte und kann. Der Abbau regionaler, sozialer und curricularer Defizite [...] bleibt eine wichtige, da unerfüllte Aufgabe. Wissenschaft kann ihren Beitrag [...] leisten, indem sie theoretisch fundierte und empirisch gesicherte Befunde zu den Wirkungen und Konzepten der Modernisierung erarbeitet.“ (S. 413 f.). Modernisierung soll nach Schrader Raum schaffen für die

pädagogische Ausdifferenzierung der Angebote und damit der Bildungspartizipationschancen.

Auf der Basis der eigenen Befunde stützt die Publikation dabei auch die beginnende Debatte um die Bedeutung groß angelegter Programmanalysen für das Weiterbildungsmonitoring (vgl. HBV 04/2011). Ein solcher Zugang nutzt eine genuin erwachsenenpädagogische Methode und kann – Schraders Beispiel folgend – in quantitativen Analysen auch qualitative Fragestellungen fruchtbar machen. Entsprechend der im Buch vorgelegten umfassenden Programm-, Institutionen- und Systemanalyse ordnen sowohl Schrader selbst (S. 42) als auch Monika Kil in ihrem Vorwort die Analyse den im Gegensatz zur neoliberalen Steuerung stehenden jüngeren Länder-(Evaluations-)Untersuchungen von DIE und dem BIBB sowie den Bremer Arbeiten mit und im Anschluss an Körber zu.

Offen bleibt nunmehr noch die Frage, welchen Beitrag das Buch für die sich derzeit ebenfalls entwickelnde qualitative erwachsenenpädagogische Wirkungsforschung leistet. Schraders Arbeit ist ein wichtiger Beitrag zu einer Theorie von Wechselwirkungen und Wirkfaktoren von Programmplanung, Wirkungen und „Nutzung“ (S. 22) von Weiterbildungsangeboten. Diese ist in den nächsten Jahren mit Blick auf die Zukunftsfähigkeit von Erwachsenenbildung „unter veränderten Bedingungen wohlfahrts-

staatlicher Politik“ (S. 25) noch weiter zu entwickeln. Nimmt man Schraders Befunde ernst, ist der Gedanke der Bildungspartizipation für die Programmtheorie neu auszulegen und auf die genannten Wechselwirkungen hin zu befragen. Sein Wirkungsbegriff, der Kausalzusammenhänge mit Schneider von dem Kriterium her entwirft, dass es „gelingt, Bedingungen für Wirkungen zu identifizieren“ (S. 144) und nicht etwa Impacts rein quantitativ nachzuweisen, ist interessant und anschlussfähig. Zu klären wäre dabei über Schraders Ausführungen hinaus das Verhältnis zu kultur- bzw. praxistheoretisch rückgebundenen erwachsenenpädagogischen Programm- und Institutionenforschungen der letzten Jahre – etwa nach und im Anschluss an Gieseke –, die beispielsweise Wirkungen von Kultur auf Partizipationsmuster beschreiben. Vor diesem Hintergrund interessieren auch weitere, eingehende Beschäftigungen mit der Brüchigkeit von Steuerung (Macht) in Anbetracht kultureller Praxis als wechselseitiger Bedeutungsaushandlung – in Schraders eigenen Worten ausgedrückt: Es „zeigen sich auf der Ebene des Angebots Grenzen der Steuerbarkeit durch finanzielle, rechtliche oder professionell-programmplanende Interventionen, durch ‚Gegensteuerung‘ im Sinne von Tietgens“ (S. 23).

Dr. phil. Marion Fleige, TU Chemnitz  
marion.fleige@phil.tu-chemnitz.de

**Fachtag Perspektivenwechsel  
Erwachsenenbildung, Milieus und Soziale  
Gerechtigkeit**

**19. Juli 2012, Freiburg, Evang. Hochschule**

Der Fachtag für Studierende und Praxiserfahrene der Erwachsenenbildung beschäftigt sich unter anderem mit dem Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Schichtzugehörigkeit, der Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit und Projektbeispielen aus der Praxis.

[www.eeb-baden.de](http://www.eeb-baden.de)

**Was ist TZI – und was kann ich mit ihr  
bewirken?**

**Ein Kurs zum Einsteigen**

**26.–29. Juli 2012, Bad Herrenalb, Haus  
Aufblick**

Ein Kurs für alle geeignet, die die Methode der themenzentrierten Interaktion kennenlernen und allererste Schritte darin gehen wollen.

[www.eeb-baden.de](http://www.eeb-baden.de)

**Europäischer Bibliodrama Kongress:  
„Das Leben als Spiel – Spiel des Lebens“  
23.–26. August 2012, Stephansstift  
in Hannover**

Die Vorstellung der Welt als Welttheater – dieses lebenskünstlerische Paradigma wird mit dem pädagogischen Ansatz des Bibliodramas als „kleines Welttheater“ verbunden. In Workshops, short lectures und performances werden Ansätze für

eine Lebenspraxis als spielendes Wesen sowohl in der pädagogischen Profession als auch im persönlichen Lebensvollzug aufgespürt und verfolgt.  
[seminare@zeb.stephansstift.de](mailto:seminare@zeb.stephansstift.de)

**Theologischer Sommerkurs: Lebensfragen im  
Spiegel der Psalmen**

**16.–22. September 2012, Pugerna am Luganer  
See (Schweiz)**

Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Freizeit und der gemeinsamen Beschäftigung mit der Bibel erwartet alle Teilnehmenden dieses Kurses.  
Leitung: Prof. Dr. Jörg Barthel, Dr. Lothar Elsner  
Informationen und Anmeldung:  
[bildungswerk@emk.de](mailto:bildungswerk@emk.de)  
Tel. 0711-86006-91  
<http://www.emk-bildung.de/seminare-glaube-theologie.html>

**„Universale Offenbarung?“ Der eine Gott und  
die vielen Religionen**

**21.–23. September 2012, Ev. Akademie  
Hofgeismar**

Im Zuge der Globalisierung kommen immer mehr Menschen unterschiedlicher kultureller und religiöser Herkunft und Prägung miteinander in Kontakt. Will man die Religion nicht einfach zur Privatsache des Einzelnen erklären, so erweist sich der interreligiöse Dialog als von grundlegender Bedeutung für das gegenseitige Verstehen.  
[ev.akademie.hofgeismar@ekkw.de](mailto:ev.akademie.hofgeismar@ekkw.de)

**Gewaltfreie Kommunikation**

**28.–29. September 2012, Wuppertal**

Grundlage des Trainings ist die „Gewaltfreie Kommunikation“ nach Dr. Marshall B. Rosenberg, eines der renommiertesten Konzepte im Bereich Kommunikation.

Leitung: Beate Waltrup, zertifizierte GFK-Trainee-rin

Informationen und Anmeldung:

[bildungswerk@emk.de](mailto:bildungswerk@emk.de)

Tel. 0711-86006-91

[www.emk-bildung.de](http://www.emk-bildung.de)

**„Lebendig Lernen – Erwachsenenbildung  
2012–2014“**

**28.–30. September 2012 (Blockseminar 1) in  
Magdeburg, 25.–28. April 2013 (Blockseminar  
2) in Donndorf**

Im Fernstudium qualifizieren sich Frauen und Männer für die Arbeit mit Erwachsenen-Gruppen. Es ist unter dem Aspekt des selbstorganisierten Lernens konzipiert und bietet ein Trainingsfeld für kommunikatives Lernen in Gruppen.

[www.eeb-sachsen.de](http://www.eeb-sachsen.de)

## Corrigenda

In Heft 1/2012 ist es unter der Rubrik „Vor 25 Jahren“ zu einem (Korrektur-)Fehler gekommen: Die korrekte Überschrift lautet nicht „Von Bildern lernen“, sondern „Themen gestern und heute“.

In Heft 4/2011 fehlen in der AutorInnenzeile des Beitrags „Kulturelle Bildung an der Hamburger Volkshochschule“ neben der Autorenangabe Hannelore Bastian die Namen der beiden Mitautoren Frederike von Gehren und Hans-Hermann Groppe.

Wir stellen das hiermit richtig und bitten das Versehen zu entschuldigen.

## Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Film des Monats April 2012

### Work Hard – Play Hard

Deutschland 2011, Regie: Carmen Losmann

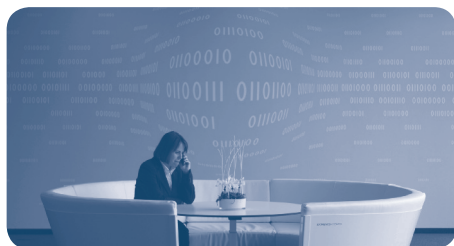
Verleih: Film Kino Text

www.filmkintext.de

Preise: Preis der Ökumenischen Jury und FIPRESCI-Preis, DOK Leipzig 2011

Kinostart: 14. April 2012

Konzepte, Strategien und Selbstbilder der modernen Angestelltenwelt sind Thema von Carmen Losmanns Dokumentarfilm „Work Hard – Play Hard“. Architekten entwerfen den Büroraum der Gegenwart im Design moderner Wohnzimmer oder Cafés. Arbeit und Lifestyle sollen miteinander verschmelzen. Die global vernetzten, hoch mobilen Beschäftigten kennen keine festen Arbeitszeiten mehr; sie arbeiten, geleitet von innerer Motivation, an der ständigen Verbesserung ihrer Leistungsfähigkeit. Kreativität wird systematisch gefördert, um Wettbewerbsvorteile für das Unternehmen zu erzielen. Der Mensch als sich



selbst optimierende Ressource im Interesse des wirtschaftlichen Erfolgs und der Gewinnmaximierung steht im Zentrum der Bemühungen von Unternehmensberatungen und Assessmentcentern. Der Job soll zur Berufung werden, die lebenslange Lern- und Veränderungsbereitschaft und die Fähigkeit zu andauernder Selbstkritik verlangt.

Das Beunruhigende an Carmen Losmanns Beobachtungen ist der Totalanspruch, den das heutige „Human Resource Management“ an die Beschäftigten stellt. Stets abrufbereit und flexibel, stehen sie unter einem steigenden Erwartungsdruck seitens der Arbeitgeber. In Interviews und Gesprächen, in denen Personalmanager und Unternehmensberater in großer Offenheit Auskunft über ihre „Unternehmensphilosophie“ geben, wird die Entgrenzung der Arbeit gegenüber allen anderen Lebensbereichen wie Familie oder Freizeit spürbar. Wie mit Fehlern und Schwächen, Erschöpfung, Mühe und Leid umgegangen wird, kommt in diesen zielorientierten Selbstverbesserungsprogrammen nicht vor. Selbstüberforderung und Opportunismus sind die Folge. Die Würde des Menschen steht auf dem Spiel, wenn die Grenzen der Arbeit gegenüber der Person und ihrem Leben nicht mehr erkennbar sind.

Film des Monats Mai 2012

### Attenberg

Griechenland 2011,

Regie: Athina Rachel Tsangari

Verleih: Rapid Eye Movies – REM

www.rapideyemovies.de

Kinostart: 10. Mai 2012

Die beiden Frauen stehen einander gegenüber, die Zungen herausgestreckt. Marina, 23, soll Küssen lernen, ihre Freundin Bella will es ihr beibringen. Aber Marina findet die feuchte Berührung eklig; sie ist vollkommen unerfahren in Liebes- und Beziehungsdingen. Besser verstehen sich die Freundinnen, wenn sie Distanz halten: Dann kann es vor kommen, dass sie ein kleines Ballett aufführen, auf einem gepflasterten Weg in den gleichen Takt fallen – wie in einem Musical. Marina hat im Ausland gelebt und fühlt sich fremd in der öden griechischen Küstensiedlung, wo sie als Chauffeurin die Un-Orte der Moderne abklappert: Hotel, Flughafen, Fabrik. Nähe erlebt sie nur mit ihrem Vater. Der ist aber



todkrank, er bereitet sich auf sein Ende vor. Und während Marina ihn fürsorglich aus dem Leben begleitet, muss sie selbst ihren Platz darin finden.

Auf den ersten Blick ist der Film von Athina Rachel Tsangari eine Erzählung über eine junge Frau, die sich aus einer ödipalen Bindung löst, ihre Sexualität erprobt und plötzlich auf sich gestellt ist. Auf den zweiten Blick aber weitet sich der klassische Stoff zu einer subtilen Erforschung der Spezies Mensch. Der Titel ist eine Verballhornung des Namens von David Attenborough, eines bekannten britischen Naturfilmers, von dessen Tierdokumentationen die Hauptfigur Marina besessen scheint. In beinahe surrealen, schön komponierten Szenen erprobt sie Gesten, Bewegungen, Geräusche, Sprache und Musik – bis sie am Ende ihren sprachlos gewordenen Vater mit einem Popsong aus dieser Welt in die nächste führen kann. Wie kommunizieren wir? Wie bauen wir Beziehungen auf? Wie entwickeln wir uns, und wie bewegen wir uns in der Umgebung, die wir geschaffen haben? Mit solchen weitreichenden Fragen schlägt der Film den Bogen vom modernen, krisengeschüttelten Griechenland zur griechischen Philosophie, die den Menschen als Individuum sieht, das doch erst in der Beziehung zu anderen zu sich kommen kann.

Film des Monats Juni 2012

### Leb wohl, meine Königin! (Les adieux à la reine)

Frankreich/Spanien 2012, Regie: Benoît Jacquot

Verleih: capelight pictures Gerlach Selms GbR

www.capeight.de

Kinostart: 31. Mai 2012

Versailles, im Juli 1789. Am Hof König Ludwigs XVI., weit entfernt von den wachsenden Unruhen in Paris, führen die Bewohner des Schlosses ein sorgenfreies und unbefangenes Leben. Nachdem das Gerücht vom Sturm auf die Bastille die höfische Gesellschaft erreicht, werden hinter den Schlossmauern Fluchtpläne für den Ernstfall geschmiedet. Sidonie Laborde aber, die treu ergebene Vorleserin der Königin Marie Antoinette, will nicht an die Gerüchte glauben und klammert sich an ihre gewohnten Pflichten. Sie weiß noch nicht, dass dies die letzten drei Tage sein werden, die sie an der Seite ihrer geliebten Königin verbringen wird ...



Nach dem gleichnamigen preisgekrönten Roman von Chantal Thomas schildert Regisseur Benoît Jacquot die Anfangstage der Französischen Revolution aus der Sicht der jungen Bediensteten Sidonie Laborde. Mit einer opulenten Ausstattung und ironischen Zwischentönen schafft er ein dramatisches Geschichtsbild in einer aufgebrachten, schwül-heißen Atmosphäre. Leb wohl, meine Königin! Der Film feierte seine Weltpremiere als Eröffnungsfilm und Wettbewerbsbeitrag der 62. Internationalen Filmfestspiele Berlin.



## Vor 25 Jahren

## Bildung als Dimension des Konziliaren Prozesses für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung



Petra Herre

Sozialwissenschaftlerin  
und Theologin  
PetraHerre@t-online.de

„Der Konziliare Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung und die Evangelische Erwachsenenbildung“ war Schwerpunktthema der Mitgliederversammlung der DEAE, die im März 1987 auf dem Schwanberg bei Würzburg stattfand. Zu diesem Thema verabschiedete die Mitgliederversammlung eine Erklärung, in der sich der Dachverband verpflichtet, seine Arbeit als „Teil dieses Prozesses“ zu gestalten. Die DEAE versteht sich, so die Erklärung, „in ökumenischer Gemeinschaft als Teil der lernenden Kirche“ und macht es sich zur Aufgabe, Initiativen zu unterstützen, die in Gruppen, Gemeinden, Werken und Kirchen entstehen oder tätig sind (ND 1/87).

Lernende Kirche sein, das ist ein wesentliches Selbstverständnis der Ökumenischen Bewegung, die, Anfang des 20. Jahrhunderts entstanden, eine weltweite Zusammenarbeit der verschiedenen christlichen Kirchen anstrebt, verbunden u. a. im gemeinsamen Dienst an der Welt (Edinburgh 1910).

Im Konziliaren Prozess, der von der VI. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen 1983 in Vancouver/Kanada ausgerufen wurde, nehmen die Kirchen im Bekenntnis zu Jesus Christus Stellung gegen die „friedlosen, ungerechten und umweltzerstörenden Strukturen und Zustände in dieser Zeit in aller Welt“ (E. Neubert 1985), gegen die „dämonischen Kräfte des Todes in Rassismus, Sexismus, wirtschaftlicher Ausbeutung, Militarismus und Missbrauch von Wissenschaft und Technologie“ (W. Müller-Römhild, 1983/Bericht aus Vancouver). Der Konziliare Prozess fokussiert also Megatrends des 20. Jahrhunderts – Internationalisierung und Globalisierung –, zielt ab auf die Wahrnehmung der Ambivalenzen und negativen Folgeerscheinungen der Moderne und auf Kritik am neuzeitlichen Fortschrittsdenken. Diese Kritik wird

in der Zivilgesellschaft in der Protestbewegung der „neuen sozialen Bewegungen“ politisch.

Der DEAE ist es nun darum zu tun, die Bildungsdimension dieses Konziliaren Prozesses herauszuarbeiten. Dazu findet sich in ND 1/87 ein Beitrag von Dr. Gottfried Orth, des Theologischen Referenten der DEAE-Arbeitsstelle, der die Brücke schlägt zu dem damaligen bildungswissenschaftlichen Diskurs um das Allgemeine der Allgemeinen Bildung (3), als deren Gegenstand W. Klafki 18 gesellschaftliche „Schlüsselprobleme“ identifizierte. Orth ordnete hier den Konziliaren Prozess als kollektiven Prozess allgemeiner Bildung ein (8). Und er betonte – wie Klafki – den Zusammenhang von Bildung und Handeln, der (auch) konstitutiv für ökumenische Lernprozesse sei: „Sehen-Urteilen-Handeln“. In einem weiteren Schritt gelte es die globalen Probleme in der Lebenswelt einzelner Subjekte zu identifizieren. So verschränkt sich der Welthorizont (oikoumene) mit der jeweiligen örtlichen Situation (oikos), und es eröffnen sich konkrete Handlungsmöglichkeiten: Global denken – lokal handeln.

Im ökumenischen Lernen geht es um die Befähigung zur Teilnahme an der Transformation der Welt im Sinne der Impulse der Reich Gottes-Botschaft. Prüfsteine für die Auseinandersetzung mit den „Schlüsselproblemen“ sind die als „heuristische Kategorien“ (8) verstandenen Begriffe „Gerechtigkeit, Frieden, Bewahrung der Schöpfung“. Das ökumenische Lernen ist Teil des globalen Lernens, das die komplexen Zusammenhänge der Weltgesellschaft thematisieren und zu einem solidarischen Handeln befähigen will. Heute lautet der Schlüsselbegriff „Nachhaltigkeit“. Er ist die Leitidee des Bildungsbegriffs im Zeitalter der Postmoderne.

Petra Herre

## Impressum

## forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

45. Jahrgang, Heft 2/2012

ISSN 1433-769X, Best.-Nr.: feb 2/2012

ISBN 978-3-7639-4989-2

DOI digitale Ausgabe 10.3278/FEB1202W

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

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

**Redaktionsbeirat:** Martin Becher/Bad Alexandersbad, Gerrit Heetderks/Düsseldorf, Petra Herre/Köln, Dr. Ulrike Heuer/Bremen, Dr. Karin Jurczyk/München, Dr. Birgit Rommel/Stuttgart, Andreas Seiverth/Frankfurt, Dr. Gertrud Wolf/Frankfurt

**Redaktion und Schriftleitung:** Andreas Seiverth

**Lektorat:** Dr. Alwin Letzkus

**Satz:** paginamedia GmbH, Hemsbach

**Titelbild:** Timmy Gambin 2011

## Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG  
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

## Leserservice:

Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

© 2012 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld  
Bezugsbedingungen für Jahresabonnement (4 Ausgaben) der „forum erwachsenenbildung“: € 25,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 20,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

Einzelheft € 9,90 (zzgl. Versandkosten)

## Themenvorschau

**Heft 3/2012** (September 2012):

Macht, Gewalt und Bildung

**Heft 4/2012** (Dezember 2012):

Erwachsenenbildung und Prekarisierung

# 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 × 20 Karten  
in transparenter Hülle mit Verschluss
- Handbuch, 60 S., DIN A4
- Tasche

2012, 89,90 € (D)  
Best.-Nr. 6004260

[metacards.de](http://metacards.de)



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [metacards@wbv.de](mailto:metacards@wbv.de)



# Perspektive E-Learning

## Bildungshorizonte erweitern

Mobile Learning, Social Learning und Game Based Learning sind die aktuellen Trends im E-Learning. Die Erwartungen der Nutzer an Lern- und Weiterbildungsangeboten werden anspruchsvoller. Neue Ideen, Konzepte und Angebote müssen entwickelt und in bewährte Strukturen integriert werden.

Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis geben notwendige Impulse und stehen für den fachlichen Austausch zur Verfügung. Neben der Information und dem Austausch in Foren stellen ausgesuchte E-Learning-Anbieter Konzepte und Geschäftsmodelle vor.

Früh-  
bucherpreise  
sichern bis  
31.08.12

9. wbv-Fachtagung

## Perspektive E-Learning

Bildungshorizonte erweitern

Bielefeld, 24. – 25. Oktober 2012

[wbv-fachtagung.de](http://wbv-fachtagung.de)



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

