

forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

Persönlichkeitsbildung

Natürlich!

Oder?



Katrin Kraus

**Work-Life-Balance als Thema der Erwachsenenbildung:
Ambivalenzen und Perspektiven**

Melanie Beiner

Persönlichkeitsbildung im beruflichen Kontext junger Erwachsener

Arnulf von Scheliha

**Die politische Verantwortung des Einzelnen aus protestantischer
Perspektive**

Barbara Schellhammer

**Von Gipfelerlebnissen und Tiefenerfahrungen –
Erlebnispädagogik im christlichen Kontext**

Ilona Nord / Simon Eckhardt

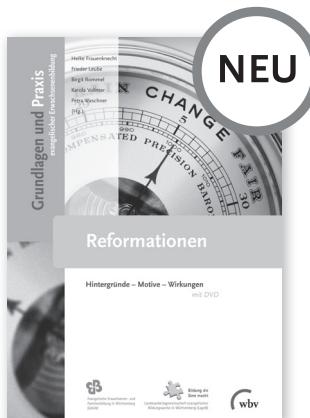
**Spielen, nicht belehren. Über Computerspiele, Religion und
Selbstwirksamkeit**



Kursunterlagen Theologie

↗ wbv.de/theologiekurse

Die Kursunterlagen enthalten eine Fülle an Materialien und detaillierte Verlaufspläne, die einen Überblick über Zeitbedarf, Inhalte und Arbeitsformen geben.



Reformationen
Kurs zum
Reformationsjahr
2014, 208 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5400-1



**Eintauchen
ins Leben**
**Ein Taufkurs für
Erwachsene**
2012, 152 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5077-5



**Christen und
Muslime**
**Ein theologischer
Einführungskurs**
2010, 240 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-4698-3



**Wenn Menschsein
zum Thema wird**
**Ein theologischer
Anthropologiekurs**
2008, 429 S., 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-3637-3



**Zwischen Himmel
und Erde**
**Ein evangelischer
Theologiekurs**
2004, 360 S., 64,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-3235-1

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR
W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Liebe Leserinnen und Leser,

gehören Sie vielleicht schon zur wachsenden Community der „Self-Tracker“? Oder haben Sie zumindest mal probiert, mit einer „QS-App“ (Quantified-Self-Application) Ihr persönliches Alltagsverhalten in neue Bahnen zu lenken? Wahrscheinlich eher nicht. Womöglich denken Sie bei der Rede von „datenbasierte Entwicklung“ zunächst an Fragebogen, Institutionen, Bildungspläne und Organisationsentwicklung. Doch die mobilen „Endgeräte“ in unseren Händen sind schon längst bereit, unsere Privatsphäre in neuen Dimensionen zu vermessen – nicht nur mit „Trink-Erinnerung“, „Kalorien-Controller“, „Schlaf-Sensor“, „Fitness-Uhr“ und „Kontobewegungs-Alarm“, sondern mittlerweile auch mit „persönlichen Indikatoren“ für die sinnvolle Nutzung sämtlicher „Tageszeitfenster“, mit „Verlaufskurven wöchentlicher Produktivität“ und mit „emotionalem Feedback“ anhand von „Stimmungssensoren“.¹

Freilich, Persönlichkeitsbildung im emphatischen Sinne ist immer noch etwas anderes (beispielsweise schwerer zugänglich für die NSA). Kaum jemand wird von App-Feedbacks „existenziell berührt“ sein – wie es in unserer aktuellen Ausgabe etwa auf Seite 29 heißt.

Dennoch stellt sich für die Evangelische Erwachsenenbildung die Frage, ob es nicht recht exklusiv und nebulös ist, unter „persönlicher Erfahrung und Entwicklung“ etwas zu verstehen, das tendenziell von Alltagskonflikten, Körperwahrnehmungen, Spielerleben oder vom augenscheinlich zügellos gewordenen Berufsleben abgekoppelt ist. Anders gefragt: Inwiefern ist das Spektrum persönlichkeitsbildender Angebote, auch außerhalb der gängigen Komfortzonen, zu erweitern, zu erneuern? Wie lässt es sich auf breitere Füße stellen, dass Evangelische Erwachsenenbildung nach wie vor beansprucht, nicht bloß Wissen zu vermitteln, sondern vor allem Persönlichkeitsbildung zu ermöglichen? – Dies ließe sich mit einem Beitrag zur „pferdgestützten Erwachsenenbildung“² beinahe wortwörtlich beantworten, auch wenn wir es für unverzichtbar halten, hier zunächst an den „reformatorischen Berufsethos“ beziehungsweise an „basisnahe Kirchenverständnisse“ zu erinnern (vgl. S. 27), auf spirituelle Dimensionen von „virtuellen Rollenspielen“ oder „Skitouren“ hinzuweisen (vgl. S. 35 und 29), sich mit dem „Verhaltens-Know-how“ angehender Pfarrerinnen und Pfarrer auseinanderzusetzen (vgl. S. 22) und nicht zuletzt die „strukturellen Problemlagen“ (familiären) Privat-

lebens kritisch in den Blickpunkt zu rücken (vgl. S. 20).

Das Verbindende dieser sehr unterschiedlichen Perspektiven, unser roter Faden, ist, dass „Persönlichkeit“ hier nicht weiter psychologisch, komfortabel oder auratisch beschrieben, sondern in erster Linie als ein praktisches Ringen um Kohärenz verstanden wird – und zwar alltäglich, sportlich, spielerisch, beruflich, zivilgesellschaftlich, kirchlich u. a. m.

Besonders spannend ist zu sehen, dass solche Situierungen von Persönlichkeit, in ihren Beziehungen und an ihren Orten, nicht auf „Skills“ und „Tools“ für das soziale Parkett hinauslaufen, sondern durchweg deutlich machen, was für ein riskantes, mühsames und unabsehbaren Unterfangen es ist, authentisch zu sein. Diese besondere Wendung einer „Pragmatik des Selbst“³ kann für die Evangelische Erwachsenenbildung interessant werden, weil sie sich positiv abhebt von allen Optimierungsklagen und mystischen Rückzügen auf sich selbst, ebenso wie von allen therapeutischen Hilfen und lediglich biografischen Deutungsmustern. Eröffnet wird hier ein ethischer und politischer Horizont von Persönlichkeitsbildung, dessen Erschließung mit dem Erwachsenensein erst wirklich einsetzt.

Eine in diesem Sinne aufschlussreiche Lesezeit wünscht Ihnen

Ihr

Steffen Kleint

Dr. Steffen Kleint



Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Comenius-Institut
Redaktionsleitung forum erwachsenenbildung
E-Mail: kleint@comenius.de

¹ Mehr hierzu unter: <http://qsdeutschland.de>

² Vgl. aktuell: Stempel, A. E. (2011): Pferdgestützte Persönlichkeitsentwicklung: Der Einsatz von Pferden in der Erwachsenenbildung. Hamburg.

³ Foucault, M. (2009): Die Regierung des Selbst und der anderen. Frankfurt/Main, S. 18. In diesen Vorlesungen geht es genau genommen um den „rauen Aspekt“ (ebd. S. 81) der Redefreiheit, um das „gefährliche und halsbrecherische Spiel“ (ebd. S. 277), das die „bürgerliche parrhesia“ (ebd. S. 257) übersteigt. Im Format und Stile Foucaults ist diese Wendung natürlich mehr wie etwas „Spinnenartiges“ (ebd. S. 68) nachgezeichnet.

SCHWERPUNKT – PERSÖNLICHKEITSBILDUNG – NATÜRLICH! – ODER?

SEITE

17

Katrin Kraus

Work-Life-Balance als Thema der Erwachsenenbildung: Ambivalenzen und Perspektiven

Individuell ist Work-Life-Balance zu *dem* Schlagwort für eine gelungene Lebensgestaltung geworden. Zugleich lässt sich das Phänomen in den Kontext gesellschaftlicher Veränderungen einordnen. Aus dem Verhältnis beider Ebenen ergeben sich Ambivalenzen. Diese verschiedenen Aspekte aufzuzeigen und im Hinblick auf ein Aufgreifen des Themas in der Erwachsenenbildung zu diskutieren, ist Ziel des Beitrags.

SEITE

21

Melanie Beiner

Persönlichkeitsbildung im beruflichen Kontext junger Erwachsener

Der Beitrag entfaltet die Veränderung des Begriffs der Persönlichkeitsbildung und stellt seine Bedeutung für die Bildungsarbeit von jungen Erwachsenen im Kontext beruflicher Bildung dar. Daran anschließend wird ein Verständnis von Persönlichkeitsbildung als emotionaler und sozialer Prozess vorgestellt und erläutert. Zuletzt werden Konsequenzen für die Bildungsarbeit deutlich gemacht.

SEITE

25

Arnulf von Scheliha

Die politische Verantwortung des Einzelnen aus protestantischer Perspektive

Plädiert wird für eine politische Erwachsenenbildung, die das politische Handeln nicht allein auf den Staat bezieht, sondern zunächst einmal Prozesse individueller Meinungsbildung unterstützt und die Einzelnen zu zivilgesellschaftlichem Engagement aufruft. Damit wird die politische Dimension von Persönlichkeitsbildung als evangelische, insbesondere berufsethische Verantwortung beleuchtet.

SEITE

29

Barbara Schellhammer

Von Gipfelerlebnissen und Tiefenerfahrungen – Erlebnispädagogik im christlichen Kontext

Welche Bedeutung hat spirituelle Persönlichkeitsbildung für ein glückliches und gelungenes Leben und welchen Mehrwert erhält eine erlebnispädagogische Erwachsenenbildung, wenn es ihr gelingt, die Geistigkeit des Menschen zu berühren?

SEITE

33

Ilona Nord / Simon Eckhardt

Spielen, nicht belehren. Über Computerspiele, Religion und Selbstwirksamkeit

Das Spiel hat mindestens seit Ernst Lange und Ulrich Kabitz in der Evangelischen Erwachsenenbildung einen festen Platz. Aber gilt dies auch für Computerspiele? Die Autorin und der Autor stellen vor allem die Bedeutung von Rollenspielen in derzeit massenhaft genutzten Computerspielen vor und veranschaulichen auch ihre religiöse Dimension. Computerspiele ermöglichen in einem hohen Maße Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und üben in die Aneignung konkreter Freiheit ein.



SEITE

37

Nicht Vergessen!

Petra Herre

Persönlichkeitsbildung – eine terminologische Spurensuche

Natürlich!

Oder?



AUS DER PRAXIS

<i>Gertrud Wolf</i>	
„Über den Schatten springen“ – Zur Didaktik der Persönlichkeitsentwicklung	6
<i>Dorothée Marth/Sabine Schmerschneider</i>	
Eltern bleiben nach Trennung und Scheidung – Ein Workshop und seine Herausforderungen für die Familienbildung.	9
<i>Franziska Baumann</i>	
Evangelische Erwachsenenbildung im Kontext öffentlicher Weiterbildung – Eine Regionalanalyse	10
<i>Betina Seibold</i>	
Einblicke in die Wiesbadener Familienbildung	12
<i>Sabine Schmerschneider</i>	
Kulturelle Bildung für Menschen mit Behinderung	15

EINBLICKE**Standpunkt**

<i>Hans Jürgen Luibl</i>	
Europa – Die Qual nach der Wahl	38
<i>Georg Fischer</i>	
Was mein(t)en WIR mit Persönlichkeitsbildung?	40

Bildung Europa

<i>Joane Beuker</i>	
Lernen, um zu lernen – Internationale Konferenz zum nonformalen Lernen in der Erwachsenenbildung	43

Bildungspolitik

<i>Hans Jürgen Luibl</i>	
„Innovation Bildung 2017“ – Neue Wege in der Evangelischen Erwachsenenbildung in Bayern	44

Distance Learning

<i>Katharina Zittel</i>	
Zielgruppe Erwachsene	46

SERVICE

Filmtipps	49
Publikationen	50
Termine	55
Impressum	58

Arbeitsfelder der DEAE

- Familie und Generation
- Kultur und Zivilgesellschaft
- Theologie und Religion
- Professionelle Praktiken

EEB Professionelle Praktiken

„Über den Schatten springen“ – Zur Didaktik der Persönlichkeitsentwicklung

Dr. Gertrud Wolf



Leiterin der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium im Comenius-Institut
Heinrich-Hoffmann-Straße 3
60528 Frankfurt am Main
E-Mail: wolf@comenius.de
www.fernstudium-ekd.de

einer Lebenskrise oder in Aufbruchsstimmung und wollen sich verändern. Dennoch wird Persönlichkeitsentwicklung falsch verstanden, wenn man sie auf das Beheben von Defiziten reduziert. Im Gegenteil: Erst dann, wenn die Entwicklung der Persönlichkeit als charakteristisches Merkmal des Erwachsenenseins begriffen wird, kann sie mithilfe von erwachsenenpädagogischen Methoden professionell unterstützt werden.

Entwickeln ... verändern ... neu anfangen ...

Ulla hat dauernd Ärger im Job, Hans-Werner will nach der Scheidung wieder einen Neuanfang wagen, Carola fällt die Lösung von den Kindern schwer, Fredi hat seine Stelle verloren und muss sich neu orientieren, Manuela will ihre zweite Ehe retten und Niklas ist da, weil er an seiner Sammelsucht verzweifelt. Er hat über 10.000 Zeitungen und Zeitschriften in seiner Zweizimmerwohnung archiviert, für ihn selbst bleibt kaum noch Platz, er ist austherapiert, die Krankenkasse verweigert eine weitere Therapie, deshalb sucht er nun Hilfe in der Erwachsenenbildung. Sie alle sind Teilnehmende an einem Mut-Workshop für Veränderungswillige, wo sie lernen wollen, „über ihren Schatten zu springen“.

Zunächst scheint es, als könnten so viele unterschiedliche Charaktere gar nicht unter einen Hut passen, und doch gibt es zwischen ihnen auch wichtige Gemeinsamkeiten. Eine ist, dass sie sich dazu

Persönlichkeitsentwicklung hat schnell den Beigeschmack nachzuholender Reifeprozesse. In der Tat sind Menschen, die mit dem Anspruch nach Persönlichkeitsentwicklung in die Erwachsenenbildung kommen, häufig unzufrieden mit sich oder haben das Gefühl, in einer Sackgasse gefangen zu sein; sie sind in

durchgerungen haben, an einem Mut-Workshop teilnehmen, sich also erhoffen, mit mehr Mut diejenigen Dinge in ihrem Leben verändern zu können, die sie stören und belasten. Offenbar brauchen Veränderungsprozesse Mut. Wie sähe also das Leben aus, wenn die Teilnehmer(innen) bereits den Mut hätten, den sie sich von dem Workshop erhoffen? In Kleingruppen erzählen sie sich gegenseitig ihre Vision von einem mutigeren Leben. Im Plenum werden dann gemeinsam Mutbremsen benannt: Angst vor Ablehnung, Angst vor Versagen – Was werden die Leute über mich denken? Was, wenn es schiefgeht? –, Angst vor Zurückweisung, Angst vor dem Neuen, Zweifel, ob das auch richtig ist, Angst, einen Fehler zu machen, Angst, plötzlich alleine dazustehen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind überrascht, wenn sie erkennen, welchen Gegenspieler sie überwinden müssen, um ihre Veränderungswünsche konkret anzupacken. Neben der Angst gibt es gewiss auch noch andere Hemmnisse, die den Teilnehmenden bei ihrer Persönlichkeitsbildung im Weg stehen. Die Erkenntnis, dass mutig sein aber gerade auch das Angsthaben voraussetzt, ist jedoch wichtig, um Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung angehen zu können. Mit dieser Erkenntnis befinden sich die Teilnehmenden in guter Gesellschaft, denn bereits der Psychoanalytiker Fritz Riemann hat darauf hingewiesen, dass Entwicklungsschritte ohne Angst gar nicht zu haben sind. In jeder Angstsituation stecke nämlich auch eine Chance: „Die Chance, einen neuen Entwicklungsschritt zu wagen, indem wir die durch die Angst gesetzte Grenze überschreiten und damit in unserer Weltbewältigung einen neuen Schritt vollziehen.“ Für die Teilnehmenden ist es nun wichtig, eine Erklärung dafür zu bekommen, warum solche Entwicklungsschritte teilweise sogar sehr massive Ängste auslösen und wie sie mit diesen Gefühlen umgehen können.

Autonomie als Bildungsziel

Erwachsenenbildung – vor allem wenn sie auf Persönlichkeitsbildung abzielt – braucht deshalb ein

anderes Lernverständnis als eine auf Kinder ausgerichtete Pädagogik. Piaget zufolge ist das Lernen von Kindern maßgeblich dafür bestimmt, sich an seine Umweltbedingungen anzupassen – so lernt es seine Muttersprache, die Kommunikationsregeln seiner Familie und auch die Kulturtechniken seines sozialen Umfeldes. All diese Lernvorgänge sind also zunächst dadurch motiviert, dass sie dem Überleben des Kindes dienen. Das menschliche Gehirn ist damit in der Lage, sich ganz unterschiedlichen Umwelten anzupassen und auch in suboptimalen Verhältnissen noch ein Überleben zu ermöglichen. Lernen als Anpassung – oder, wie Piaget sagt, als Adaptation – ist aber nicht die einzige Möglichkeit zu lernen. Die Tübinger Professorin Eva-Marie Engels formuliert in ihrer Kritik am Anpassungsbegriff bereits, dass das menschliche Gehirn zwar bestmöglich darauf ausgerichtet sei, Anpassungsleistungen im Dienst des Überlebens zu erbringen, aber durchaus auch solche kognitiven Aktivitäten zulasse, die nicht allein dem Überlebenswillen folgten.¹ Daraus entstehen Lernprozesse, die statt Anpassung Differenzierung ermöglichen.² Während sich die kindliche Persönlichkeit, das Kind-Ich, in der Anpassung an Umwelt, Eltern, Schule usw. entwickelt, bildet sich die erwachsene Persönlichkeit, das Erwachsenen-Ich, gerade dadurch aus, dass sie sich gegenüber ihrer Umwelt autonom – unabhängig und selbstbestimmt – verhält. Dies kann dazu führen, dass die jeweilige Person in Konflikt mit den eigenen, in der Anpassung erworbenen Einstellungen und Verhaltensweisen gerät, die sie dann zugunsten der Autonomie aufgeben bzw. verändern muss. Zusammenfassend kann man daher sagen, dass das Lernen im Modus der Anpassung das Überleben sichert und das Lernen im Modus der Differenzierung die Autonomie eines Individuums begünstigt. Prozesse der Persönlichkeitsbildung und -entwicklung im Erwachsenenalter gehen also immer auf solche Differenzierungserfahrungen zurück, weil sich erst in ihnen die autonome und individuell einzigartige Persönlichkeit herausbildet. Zur Autonomie sind erst Erwachsene in der Lage, weil sie die damit einhergehenden belastenden Emotionen, wie etwa die Angst vor Einsamkeit, selber regulieren können und dabei eben nicht mehr abhängig von einem anderen Erwachsenen sind. Die Kompetenz zur Affektregulation ist allerdings unterschiedlich ausgeprägt, denn sie entsteht nicht automatisch als biologischer Reifungsprozess, sondern ist in ganz erheblichem Maße von frühen Kindheitserfahrungen abhängig.

Persönlichkeit bilden – geht das?

Im Mut-Workshop erkennen die Teilnehmenden, dass Persönlichkeitsbildung etwas mit „unabhängig werden“ zu tun hat, unabhängig von der Meinung anderer, unabhängig von den Stimmungen anderer, aber auch unabhängig von den eigenen Verhaltensmustern. Wie bei einem Raucher, der unabhängig vom Nikotin werden möchte und daher mit den Zigaretten auch sicherheitsbietende Verhaltensweisen aufgeben muss, so muss auch bei der Bildung der Persönlichkeit eine Sicherheit aufgegeben werden, an die man sich bisher geklammert hat. Bei der Persönlichkeitsbildung geht es darum, das erwachsene Selbst herauszubilden, und erwachsen werden bedeutet dabei auch, in der eigenen Unabhängigkeit fortzuschreiten. Eine gute Methode, mit deren Hilfe kindliche und erwachsene Selbstanteile erkannt und verstanden werden können, ist das „Innere Team“ nach Schulz von Thun.³ Dabei werden die inneren Stimmen resp. die inneren Anteile in Bezug auf persönliche Problem- oder Konfliktlagen offengelegt sowie vor allem im Hinblick auf ihre Dynamik kommunizierbar gemacht. Hierfür werden sie durch einen passenden Namen gekennzeichnet und durch einen typischen Satz, der ihre wesentliche Botschaft betrifft, näher beschrieben. Im Mut-Workshop wird den Teilnehmenden die Aufgabe gestellt, bezogen auf eine vergangene Konfliktsituation ihr Inneres Team aufzustellen und in Einzelarbeit zu visualisieren. Anschließend wird in der Gruppe die Lösung des Konfliktes bzw. die aus ihm resultierende Entscheidung reflektiert.

Erwachsene werden erwachsen

Eine der Teilnehmerinnen ist Doris, sie ist Inhaberin eines kleinen Wollgeschäfts und engagiert sich im Kulturzentrum der kleinen Kreisstadt, in der sie wohnt. Die 47-Jährige hat sich vor einem halben Jahr von ihrem langjährigen Lebensgefährten Hubert, einem Musiker, getrennt. Als Hauptgrund gibt sie an, dass Hubert immer noch regelmäßig Cannabis geraucht habe. Die Aufstellung ihres Inneren Teams folgt der Fragestellung: „Warum habe ich Hubert verlassen?“ In der anschließenden Gruppendiskussion stellt sie als Erstes und sehr bereitwillig ihre Teamaufstellung vor:



¹ Engels, E.-M. (1999): Erkenntnistheoretische Konsequenzen biologischer Theorien. In: Kubli, E./Reichardt, A. K. (Hrsg.): Konsequenzen der Biologie – Die moderne Biologie und das Verhältnis zwischen Natur- und Geisteswissenschaften. Stuttgart, S. 51–67.

² Wolf, G. (2014): Zur Konstruktion des Erwachsenen: Grundlagen einer erwachsenen-pädagogischen Lerntheorie. 2. Aufl., Wiesbaden.

³ Schulz von Thun, F. (1998): Miteinander reden, Band 3: Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek.

Die Herrscherin: „Ich will nicht, dass du kiffst!“
Die Bemutternde: „Das ist nicht gut für dich!“
Das verlassene Kind: „Dann bist du nicht für mich da!“
Die Einsame: „Du bist nicht zuverlässig!“
Die Verzweifelte: „Ich will, dass du meinen Schmerz siehst!“
Die Ausgeschlossene: „Ich kann nicht an deiner Welt teilnehmen!“
Die Therapeutin: „Du setzt dich nicht mit dem Schmerz auseinander!“
Die Nichtbeachtete: „Das Kiffen ist dir wichtiger als ich!“
Die Zerbrechliche: „Ich bin es nicht wert, dass du mit dem Kiffen aufhörst!“

Doris erhält von der Gruppe zunächst viel Zustimmung für ihre Entscheidung, nach dem Motto: „Richtig, dass du auf deine inneren Stimmen gehört hast!“ Die Kursleiterin interveniert nach einer Weile und stellt die Frage in den Raum, ob man den genannten Teammitgliedern tatsächlich die Kompetenz zutraue, eine so schwerwiegende Entscheidung zu fällen. Die Gruppe wird unruhig, Doris nachdenklich. Die Kursleiterin regt an, die einzelnen Stimmen näher zu analysieren. Die Gruppe unterscheidet zunächst die kindlichen von den erwachsenen Stimmen. Herrscherin, Bemutternde und Therapeutin, die zunächst als erwachsene Stimmen klassifiziert wurden, werden zunehmend infrage gestellt. Doris äußert irgendwann, immer noch nachdenklich, dass da auch andere Stimmen gewesen sein müssten, sonst hätte sie „das bestimmt nicht geschafft“. Auf Nachfrage kann sie jedoch keine weiteren Stimmen benennen. Die Kursleiterin fordert nun die Gruppe auf, Teammitglieder für Doris zu erfinden, die ihr helfen, diese Entscheidung auch zukunftsfähig zu machen. Begeistert greift die Gruppe diese Idee auf und erfindet folgende Stimmen:

Die Selbstverantwortliche: „Ich sorge für mich!“
Die sich selbst Wertschätzende: „Ich habe was Besseres verdient!“
Die Konsequente: „Ich trage die Konsequenzen!“
Die Zufriedene: „Gut gemacht!“
Die Zuversichtliche: „Ich nehme mein Leben in meine Hand und ich werde dafür sorgen, dass es besser wird!“

Sichtlich gerührt bittet Doris anschließend darum, das Flipchart, auf dem die Stimmen gesammelt wurden, im Anschluss an die Veranstaltung mit nach Hause nehmen zu dürfen. In der Gruppe wird

der Prozess noch einmal reflektiert. Quintessenz ist die Befürchtung, dass Doris ohne eine Entwicklung der neuen „erwachsenen“ Stimmen Gefahr laufen könnte, wieder in eine ähnliche Beziehungskonstellation zu geraten. In der Tat lässt die Teamaufstellung von Doris deutliche Abhängigkeitsmuster erkennen, die zwar kurzfristig durch den Trennungsschritt überwunden scheinen, es aber wahrscheinlich nicht wirklich sind. Über kurz oder lang könnten diese abhängigen, bedürftigen Stimmen wieder laut werden und würden daher gewiss auch keine gute Basis für eine Partnerwahl darstellen.

Erwachsenen werden heißt eben nicht bloß, von der Umwelt unabhängiger zu werden, sondern auch von eigenen Mustern. Wenn Doris ihre erwachsenen Stimmen also ausbauen und verstärken möchte, benötigt sie dafür die bereits erwähnten Kompetenzen zur Affektregulation, mit deren Hilfe sie ihre abhängigen Anteile beruhigen kann. An diesem Beispiel wird nachvollziehbar, dass Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung beim Erwachsenen häufig entlang des Grundkonfliktes zwischen Autonomie und Abhängigkeit verlaufen. Mit zunehmender Autonomie wird man zwar immer unabhängiger, was aber nicht heißt, dass keine neuen Abhängigkeiten mehr entstehen können. Der autonome Mensch, der sich in Abhängigkeiten begibt, tut dies jedoch immer freiwillig und ist folglich auch nicht mehr „abhängig“ von ihnen, um damit seine kindlichen Bedürfnisse zu stillen und seine Ängste zu beruhigen. Am Ende des Mut-Workshops haben die Teilnehmenden verstanden, dass Ängste zum Mutigsein dazugehören: „Erwachsen-Werden und Reifen haben also offenbar viel zu tun mit Angstüberwindung, und jedes Alter hat seine ihm entsprechenden Reifungsschritte mit den dazugehörigen Ängsten, die gemeistert werden müssen, wenn der Schritt gelingen soll.“⁴ Deshalb wurde zum Schluss ein kleiner Notfallkoffer für den Umgang mit negativen Emotionen erarbeitet. Darin enthalten sind Atemübungen und Entspannungstechniken, eine Anleitung zur Achtsamkeit und persönliche Helper, wie etwa ein Teddybär, ein schönes Bild, ein Foto oder ein Gedicht. Auch eine Tafel Schokolade oder ein Päckchen Grießbrei kann in dem Notfallkoffer Platz finden. Ganz wichtig ist zudem eine Liste schöner Gedanken und schöner Aktivitäten, denn wer über seinen Schatten springen will, muss nicht nur Mut haben, er braucht auch die nötigen Ressourcen für die entsprechende Ausdauer.

⁴ Riemann, F. (2013): Grundformen der Angst. 41. Aufl., München, S. 10.

EEB Familie und Generation

Eltern bleiben nach Trennung und Scheidung – Ein Workshop und seine Herausforderungen für die Familienbildung

Die Zahlen des Statistischen Bundesamtes sprechen eine deutliche Sprache: Im Jahr 2012 wurden in Deutschland rund 179.100 Ehen geschieden. Nach einer durchschnittlichen Ehedauer von 14 Jahren und 7 Monaten. Oder anders gesagt: 37 Prozent aller im Jahr 2012 geschlossenen Ehen werden im Laufe der nächsten 25 Jahre wieder gelöst. Das ist mehr als jede dritte Ehe.

Diese Lebenswirklichkeit ist auch in den kirchlichen Arbeitskontexten angekommen. Das stellen zumindest die pädagogisch Mitarbeitenden aus drei Werken der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsen (Ev. Erwachsenenbildung Sachsen, Kirchliche Frauenarbeit und Männerarbeit) und der Evangelischen Aktionsgemeinschaft für Familienfragen Sachsen e. V. (eaf) in ihrer Arbeit seit mehreren Jahren fest. Grund genug, das Thema auf dem Sächsischen Landeskirchentag am 29. Juni 2014 in einem Workshop anzubieten, sagten sich die Kolleginnen und Kollegen der kirchlichen Werke und packten Wissen und Neugier für die Fahrt nach Leipzig ein.

Den fachlichen Impuls zur Veranstaltung gab Anja Schenk, Diplom-Sozialpädagogin mit einem Diplom in Integrierter Familienorientierter Beratung. „Entscheidend in dieser schwierigen Situation ist die Trennung von Paar- und Elternebene“, erklärt Anja Schenk. Die Trennung beendet einen Lebenstraum, führt zu Verlusten, die bewältigt werden müssen. Die Vergangenheit wird plötzlich neu bewertet unter der Frage nach dem „Was bleibt?“. Gleichzeitig bleiben Eltern immer die Eltern ihrer Kinder, auch wenn sie als Paar getrennte Wege gehen. Die Hintergründe der Teilnehmenden am Workshop waren persönliche oder professionelle. Sowas es sinnvoll, den Austausch unter den Blickwinkeln „Belastete Mütter“, „Entfernte Väter“, „Begleitende Familien“ und „Unterstützende Gesellschaft“ anzuregen. Besonders die Rolle von Familie, Freunden und Freunden stand im Mittelpunkt des sich anschließenden Gesprächs. Eine Teilnehmerin des Workshops beschrieb recht drastisch ihre Belastung durch Beziehungsabbrüche der Großeltern und Freundeskreise nach der Trennung von ihrem Mann. Auch wenn es für die Umgebung schwierig ist, mit der veränderten Situation umzugehen, sollten Wünsche auf Unterstützung kommuniziert werden. Vertraute Personen der Familie sollten Gesprächs- und Unterstützungsreichweite genauso signalisieren wie das sich trennende Paar den Wunsch danach.

Kindern macht die Trennungssituation ihrer Eltern große Sorge und Angst. Sie sehen die Sprachlosigkeit der Eltern und auch deren Aggression. Gleichzeitig machen sich Kinder oft den Vorwurf, an der Situation selbst Schuld zu tragen, nicht lieb genug gewesen zu sein usw. Diese Angst müssen Eltern ihren Kindern nehmen. Sie müssen ihnen die Sicherheit geben, auch bei einer räumlichen Trennung weiterhin für die Kinder da zu sein. Entscheidend ist hier die Verlässlichkeit in den Absprachen. Auf welches Modell des Umgangs sich die Eltern dann schließlich einigen, so die Fachfrau, bleibe demgegenüber letztlich sekundär. Mit ihrem besonderen Interesse für Kinderrechte in Scheidungsprozessen brachten dazu dann weitere Teilnehmerinnen ihre Überlegungen aus beruflicher Sicht in den Workshop mit ein – und machten damit indirekt deutlich, welche besondere Herausforderung diese Thematik an einen solchen Bildungskontext stellt.

Wir Mitarbeitenden der vier sächsischen Werke nehmen aus diesem Workshop mit, dass es angezeigt ist, Familienbildung auszubauen. Wo sind die Orte für Familienbildung heute? Wo finden sich Schnittmengen in unserer erwachsenenbildnerischen Arbeit, familienpolitischen Initiative und zu den Familienberatungsstellen? Wie kann die Netzwerkarbeit der Akteure in Bildung und Beratung koordiniert werden angesichts knapper personeller Ressourcen, besonders wenn es um die Weiterbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren geht? Es wird uns, d.h. die vier in einem Haus vereinigten Einrichtungen, weiter beschäftigen.

Dorothée Marth



Wissenschaftliche Referentin der eaf Sachsen e. V.
E-Mail: dorothée.marth@eaf-sachsen.de

Sabine Schmerschneider



Stellv. Leiterin und päd. Mitarbeiterin Evangelische Erwachsenenbildung Sachsen
E-Mail: sabine.schmerschneider@evlks.de



Gemeinsame Verantwortung bei getrennten Wegen

EEB Professionelle Praktiken

Evangelische Erwachsenenbildung im Kontext öffentlicher Weiterbildung – Eine Regionalanalyse

Franziska Baumann



Pädagogische Mitarbeiterin Heimvolkshochschule am Seddiner See
Projektleiterin
www.eae.ekbo.de

Unser Anliegen und Vorgehen

Welche Bildungsangebote stehen Erwachsenen in der Region Cottbus, besonders im kirchlichen Sektor, zur Verfügung? Welche Angebotsstrukturen und Kooperationen gibt es in der Weiterbildungslandschaft Cottbus und Umgebung?

Welches Verständnis besteht hinsichtlich Evangelischer Erwachsenenbildung? Wie wird die Versorgung des ländlichen Raums von den Akteuren wahrgenommen?

Mit diesen Fragen setzte sich das Projekt „Evangelische Erwachsenenbildung im Kontext öffentlicher Weiterbildung in der Region Cottbus“ auseinander und widmete sich der erwachsenenbildnerischen Situation in der Region Cottbus. Initiiert wurde es 2013 von der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung Berlin-Brandenburg e.V. (EAE) und in Kooperation mit der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB) und dem Kirchenkreis Cottbus durchgeführt.

Das Besondere hierbei war die intensive Beschäftigung mit einer abgegrenzten Region, an der stell-

vertretend auch für andere Gebiete die Weiterbildungsstruktur erfasst und der Stellenwert der Evangelischen Erwachsenenbildung als wichtiger Teil des öffentlichen Weiterbildungssystems herausgearbeitet wurde. Ausgangsüberlegung war, dass im Kirchenkreis Veranstaltungen für Erwachsene mit Bildungscharakter auf verschiedenen Ebenen angeboten werden. Jedoch lagen bisher nur wenige Kenntnisse über die Formen, Themen und Ausprägungen dieses Bildungshandels sowie über die Zusammenarbeit mit dem öffentlichen Weiterbildungssektor und anderen Bildungsakteuren auf regionaler Ebene vor.

Um diese Lücke zu schließen, führten 30 Studentinnen und Studenten der Gemeindepädagogik der EHB leitfadengestützte Interviews durch und analysierten quantitativ Programme¹. Die interviewten Akteure aus dem konfessionellen und nicht konfessionellen Bereich wurden in der Vorbereitungsphase anhand von Internetrecherchen sowie durch die Erfahrungen und Ergänzungen der Superintendentur identifiziert. Es handelte sich daher um ein theoretisches Sample, welches explizit nach Kontrasten zwischen Einrichtungen und Trägern der Erwachsenenbildung ausgerichtet war. Letztlich konnten 25 Interviewpartnerinnen und -partner gewonnen werden. Die Akteure wurden anhand des folgenden Kategorienschemas systematisiert:

	nicht konfessionell	konfessionell
institutionell	Einrichtungen, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, sind etablierte Einrichtungen im Bereich der öffentlichen Weiterbildung. Hauptaufgabe dieser Einrichtungen ist das Anbieten von Bildungsveranstaltungen. Kategorie 1	Hier zugeordnete Einrichtungen sehen eine ihrer Hauptaufgaben in der Organisation und Durchführung von Bildungsangeboten. Dabei befinden sie sich zu mindestens einem Teil in der Trägerschaft der evangelischen Kirche. Kategorie 2
nicht institutionell (bzw. beigeordnete Bildungsangebote ²)	Dieser Kategorie werden Vereine, Organisationen usw. zugeordnet, welche ihr Angebot mit Erwachsenenbildung in Form von z. B. Workshops oder Vorträgen ergänzen. Kategorie 3	Diese Kategorie umfasst Kirchgemeinden und Vereine oder Stellen im konfessionellen Bereich. Hier werden Bildungsangebote in einem nicht institutionalisierten Setting unterbreitet. Kategorie 4

¹ Grundlage des Forschungsdesigns stellten die Forschungsinstrumente von Dr. Marion Fleige (DIE Bonn) dar. Die Interviewfragen wurden leicht für die Region Cottbus angepasst.

² Gieseke versteht unter beigeordneter Bildung Bildungsangebote, die Kulturstätten, Vereine oder auch kommerzielle Unternehmen wie Cafés ergänzend zu ihrer eigentlichen Haupttätigkeit unterbreiten (vgl. Gieseke, W. et al. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u.a., S. 318.). „Bildung dient hier, eben in beigeordneter Form, zur jeweiligen Attraktionserhöhung und Unterhaltung,

Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse

Das wesentlichste Ereignis für die konkrete Arbeit der EAE ist, dass institutionalisierte Evangelische Erwachsenenbildung kaum im Bewusstsein der befragten Personen ist, vor allem bei den Kategorien 1, 2 und 3. Vielmehr wurden von den Interviewpartner(inne)n hypothetisch Funktionen formuliert, die diese übernehmen sollte – so z.B. Fortbildung von pädagogischen Mitarbeitenden, Bildung einer Vernetzungsplattform, Bildungsangebote bereitstellen in Bezug auf Lebenshilfe und -unterstützung. Nützlich ist dieses Ergebnis für den jetzt beauftragten Pfarrer für Erwachsenenbildungsarbeit, der die staatlich anerkannte Arbeitsstelle für Evangelische Erwachsenenbildung leitet. Neben dem Forschungsvorhaben, welches bereits Evangelische Erwachsenenbildung wieder in das Bewusstsein der Cottbuser Erwachsenenbildungskräfte brachte, erhielt er dadurch Anregungen für seine zukünftige Arbeit und wichtige Kontakte in die regionale Bildungslandschaft.

Neben diesem zentralen Ergebnis wurde zudem ersichtlich, dass den Bürgerinnen und Bürgern in Cottbus ein breites, vielfältiges Erwachsenenbildungsangebot zur Verfügung steht. Dies wurde bei der Auswertung kategorienübergreifend deutlich. Besonders im Bereich der beigeordneten Bildung bestehen vielfältige Initiativen, die mit den institutionalisierten Bildungseinrichtungen durch Kooperation verbunden sind.

Ersichtlich wurde auch, dass Angebote auf Ebene der Parochie, wie z.B. Gesprächskreise, vorhanden sind. Diese werden jedoch auf kirchlicher Ebene nicht als Bildungsangebote wahrgenommen. Evangelische Erwachsenenbildung scheint daher, sowohl auf institutioneller als auch auf nicht institutioneller Ebene, den Akteuren zum größten Teil nicht präsent zu sein.

Die ländliche Umgebung der Stadt wird von den städtischen Einrichtungen nicht mit einbezogen. Vielmehr gaben die Interviewpartner(innen) aus ländlichen Kirchengemeinden an, dass erfolgreiche Bildungsangebote nur im Ort geschaffen werden können und Unterstützung und ggf. Zusammenarbeit mit z.B. Vereinen ebenfalls nur aus dem eigenen Ort heraus geschehen kann. Diese Kooperationen sind wichtige Voraussetzungen für eine Teilnahme an den Veranstaltungen.



Interviewergruppe

Langfristige Effekte des Projektes

Wie bereits angesprochen, konnte ein Pfarrer für die Arbeit der institutionalisierten Evangelischen Erwachsenenbildung gewonnen werden. Er vertritt diese im regionalen Weiterbildungsbeirat, sammelt und entwickelt Bildungsangebote unter dem Label Evangelische Erwachsenenbildung für die Region Cottbus. Zudem entwickelte die EAE auf Grundlage dieser Ergebnisse Handlungsempfehlungen, wie Evangelische Erwachsenenbildung im Kirchenkreis sinnvoll in dessen Strukturen eingebettet werden kann. Zudem wurden Diskussionsanregungen für den regionalen Weiterbildungsbeirat sowie Impulse für die Stellung von Evangelischer Erwachsenenbildung im Reformprozess der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz entwickelt.

Die Studentinnen und Studenten der EHB lernten Erwachsenenbildung mit ihren verschiedenen Ausprägungen, Funktionen sowie Inhalten praktisch kennen. Sicherlich werden diese Erfahrungen und Wissensbestände in die spätere eigene gemeindepädagogische Arbeit einfließen.

Die interviewten kirchlichen Mitarbeitenden setzten sich mit ihren gemeindlichen Erwachsenenbildungsangeboten auseinander, auch wenn diese nicht immer als solche bei ihnen präsent waren. Dies lässt die Hoffnung zu, dass Erwachsenenbildung in ihrem Stellenwert weiter wächst.

Schlussendlich generierte das Projekt wesentliche Einblicke in die Erwachsenenbildungslandschaft von Cottbus und Umgebung. Diese sind Grundlage für die weitere Arbeit der EAE in dieser Region sowie innerhalb des Reformprozesses in der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz. aber stärkt auch die Nutzungsformen der jeweiligen Institutionen. Denn z. B. ohne Kenntnis und Interesse der Teilnehmenden verlieren die Museen ihre Breitwirkung. Die in der beigeordneten Bildung genutzte Institutionalform greift dabei auf den klassischen Typus zurück[...]" (Gieseke, W./Robak, S. (2004): Programmplanung und Management aus der Bildungsforschungsperspektive. Empirische Befunde und konzeptionelle Wendungen. In: Report, 27. Jg., 2, S. 24.)

EEB Familie und Generation

Einblicke in die Wiesbadener Familienbildung

Betina Seibold



Leiterin der Evangelischen Familien-Bildungsstätte Wiesbaden
Tel.: 0611 524015
E-Mail: seibold@familienbildung-wi.de

Unsere Intention

Wir wollen miteinander das Leben gestalten: generationsübergreifend, interkulturell, inklusiv. Bildung – Wissensbildung und Herzensbildung – ist der Schlüssel für eine gelingende persönliche Lebensgestaltung sowie gesellschaftliche Akzeptanz.

Auf Bildung fußt unser Respekt vor den Bedürfnissen anderer Menschen und der Schöpfung. Bildung macht uns tolerant gegenüber allem, was anders ist.

Wir glauben:

- Bildung macht Menschen stark.
- Begegnung macht Menschen gelassen.
- Begleitung macht Menschen sicher.
- Beratung macht Menschen kompetent.

Unsere Geschichte und Partner

Die Evangelische Familien-Bildungsstätte in Wiesbaden ist eine von vier Einrichtungen in Trägerschaft des Landesverbandes Evangelische Frauen in Hessen und Nassau e. V. – gegründet im Jahr 1958 von einer Frauenhilfsgruppe der Lutherkirche in Wiesbaden, die erkannte, dass Frauen und Männer für eine gelingende Gestaltung des Familienlebens mehr brauchen als spirituelle Anregung. In der Nachfolge dieser Frauen sehen wir unseren Auftrag darin, Menschen ein ganzes Leben lang zu begleiten.

Die Vielfalt an Herausforderungen, vor denen Familien heute stehen, können nur im Kontext mit mehreren Kooperationspartner(inne)n umgesetzt werden. In Wiesbaden gibt es eine über Jahre gewachsene intensive Zusammenarbeit mit dem evangelischen Dekanat, unterschiedlichen freien Trägern, den städtischen Ämtern und ansässigen Kliniken und Ärzten.

Unsere Arbeitsschwerpunkte

Weil angesichts unterschiedlicher beruflicher und schulischer Anforderungen die Paar- oder Familienzeit zu einer anspruchsvollen Gestaltungsaufgabe wird, an der alle Partner und Familienmitglie-

der immer wieder von Neuem beteiligt sind¹, suchen Familien heutzutage Freiräume und eine weitergehende Begleitung und Unterstützung. Gemeinsame Familienzeit bildet das Geländer für wichtige gemeinsame Erfahrungen, doch diese Zeiten sind – bedingt durch äußere Zwänge und Stressfaktoren – immer mehr langfristig zu planen² und oftmals kaum mehr im eigenen Zuhause einzurichten. Hierauf reagieren wir, und es ist uns dabei wichtig, die Potenziale der Menschen zu stärken und ihnen die Vorteile eines Lernens voneinander und den „Zugewinn“ sozialer Kontakte durch Gruppensettings zu ermöglichen. Wir bieten eine Vorbereitung auf das Leben mit einem Baby, Eltern-Kind-Kurse, Ferienkurse für Grundschulkinder, Gymnastik und Entspannung für Erwachsene, Textilgestaltung, Kochen und Genießen für alle Generationen. Weiterhin leisten wir mit unserer Qualifizierung und Vermittlung von Tagesmüttern und Grundschulbetreuer(inne)n sowie mit den beiden Ehrenamtsprojekten „Großelternservice“ und „wellcome“ (wellcome gGmbH) einen professionellen Beitrag zur familienbezogenen Fort- und Weiterbildung.



Bevor die Einflüsse von Bildungseinrichtungen greifen, haben entscheidende und später kaum aufholbare kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse bereits in der Familie stattgefunden, Prozesse, die in erster Linie von den (Groß-)Eltern befördert oder eben nicht befördert werden. Auf diese Weise sind die Bildungschancen von Kindern schon zu einem frühen Zeitpunkt sehr ungleich verteilt und bleiben im Wesentlichen abhängig vom sozialen Status und dem Bildungshintergrund der (Groß-)Eltern³. Aus diesem Grund ist ein besonderer Schwerpunkt unserer Arbeit seit etwa fünf Jahren die „Zielgruppenorientierte Elternbildung“. Zu diesem Konzept, das von den Mitarbeiter(inne)n der Fachstelle „Elternbildung“ des Amts für Soziale Arbeit Wies-

¹ Vgl. EKD (2013): Zwischen Autonomie und Angewiesenheit. Gütersloh, S. 73f.

² Vgl. EKD (2013): Zwischen Autonomie und Angewiesenheit. Gütersloh, S. 74.

³ Landeshauptstadt Wiesbaden (2005): Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden. Wiesbaden, S. 24.

baden in Zusammenarbeit mit unterschiedlichen freien Trägern erarbeitet wurde, gehören Elternbildungsangebote von der Schwangerschaft bis in die Zeit der Grundschule⁴. Die Angebote finden in den Stadtteilen statt, wo Familien mit besonderem Unterstützungsbedarf leben und werden zu 100% von der Stadt Wiesbaden finanziert. In sieben solcher Stadtteile gibt es KinderElternZentren (KiEZ). Wir sind Träger des KiEZ Schelmengraben und ermöglichen dort insbesondere benachteiligten und armen Eltern einen Zugang zu Beratungs- und Unterstützungsleistungen.

Das KiEZ

- ist eine Anlaufstelle vor Ort für Eltern aus dem Stadtteil zum Thema Kindererziehung,
- hat das Ziel, die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern auch dadurch zu fördern, dass Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsverantwortung unterstützt und in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt werden,
- ist für ALLE Familien in ALLEN Lebenslagen offen,
- bietet Eltern Angebote verschiedener Institutionen zur Betreuung, Beratung, Bildung und Erziehung und
- bietet den Eltern Raum zur Begegnung und für gemeinsame Aktivitäten und stärkt nachbarschaftliche Selbsthilfepotenziale im Stadtteil, und vorhandene Ressourcen von Familien werden aktiviert.

Unser Angebotsspektrum

Wir gestalten unser Programm für alle Menschen jeden Alters. Unsere Angebote im Rahmen der „Zielgruppenorientierten Elternbildung“ im KiEZ Schelmengraben und anderen Stadtteilen mit besonderer Bedarfslage sind folgende:



Eltern- und Kindercafé im Stadtteil

- findet an zentralem Ort im jeweiligen Sozialraum wöchentlich 2 Std. über das ganze Jahr (auch in den Ferien) statt, mit einer/einem Kursleiter(in) und ein bis zwei Kinderbetreuer(inne)n
- im ungezwungenen Gespräch mit Mitarbeiter(inne)n können Eltern ihre Fragen unter vier Augen oder mit allen Anwesenden ansprechen, wobei Kontakt und Öffnung freizeitpädagogisch etwa für Mütter durch Spielen, Stricken oder Basteln erleichtert wird
- alle 6 Wochen werden zudem externe Referent(inn)en eingeladen, die zu familien- und erziehungsrelevanten Themen informieren; hier werden Eltern auch an konkrete Beratungsstellen – teilweise auch außerhalb des Stadtteils – weitervermittelt



ZusammenSpiel

- für Mütter und Väter, die aufgrund persönlicher und sozialer Schwierigkeiten nicht gleich unsere thematischen Kursangebote nutzen und Kinder im Alter von 1 bis 3 Jahren haben
- im jeweiligen Sozialraum mit zwei Kursleiter(inne)n (jeweils für Eltern und für Kinder), die wöchentlich 2,5 Std. und insgesamt 38 Veranstaltungen im Jahr und jeweils 10 Std. für Einzelberatungen anbieten
- die Eltern lernen, den Entwicklungsstand ihrer Kinder besser einzuschätzen, gezielt auf deren Bedürfnisse einzugehen und erleben gemeinsam Positives
- den Eltern werden geeignete Beschäftigungs-, Förder- und Freizeitangebote für ihre Kinder vermittelt und regelmäßige Zeiten für Austausch geboten

⁴ Landeshauptstadt Wiesbaden (2011): Geschäftsbericht der Fachstelle Elternbildung. Wiesbaden, S.39–43.



FuN – Familie und Nachbarschaft

- ein Gruppenprogramm, das im jeweiligen Sozialraum stattfindet und bei dem sechs bis zwölf Familien eingeladen werden, durch Spielen und Üben Kompetenzen zu erwerben, die für das familiäre Zusammenleben notwendig sind
- der Zusammenhalt, insbesondere auch zwischen den Eltern, wird bestärkt, das Rollenverhalten als verantwortliche Erziehungsperson wird entwickelt
- mit zwei bis vier Kursleiter(inne)n, in Kombination aus Kita/Schule und Erwachsenenbildung + Kinderbetreuung
- wöchentlich 3 Std. über 8 Wochen, anschließend monatlich 2 Std. FuN-Familienkreis

Fit für die Schule

- in Stadtteilen mit besonderer Bedarfslage für Familien mit Kindern in der Vorklasse und im 1. Schuljahr
- in der jeweiligen Grundschule mit zwei Kursleiter(inne)n und Kinderbetreuung
- 4x vor den Sommerferien und dann bis Weihnachten wöchentlich 2 Std. und 1x im Monat für alle Familien über das ganze Jahr
- Eltern lernen, ihre Kinder beim Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule gut zu begleiten und verbessern die Lernvoraussetzungen ihrer Kinder bereits bei Schulbeginn
- Erziehungskompetenzen und sprachliche und soziale Handlungskompetenzen der Eltern werden gestärkt sowie Schwellenängste gegenüber dem Schulsystem abgebaut und die Bereitschaft

erhöht, sich an schulischen Veranstaltungen aktiv zu beteiligen

Kreativer KiEZ-Familientreff

- im KiEZ für Familien mit Kindern im Alter zwischen 3 und 10 Jahren, die in der Regel schon an anderen Kursen im KiEZ Schelmengraben teilgenommen haben
 - wöchentlich 2 Std. über das ganze Jahr für zwei Kursleiter(innen)
- bei gemeinsamen kreativen Aktivitäten (Malen, Basteln, Kochen, Backen, Wohnraumgestaltung, Geschichtenerzählen, Singen, Spielen) intensivieren Eltern den Kontakt zu ihren Kindern
- es werden Situationen geschaffen, die den Austausch unter Eltern erleichtern, wobei interkulturelle Aspekte, familiäre Voraussetzungen und Interessen besonders berücksichtigt werden

Unsere Angebote finden in der Regel in den evangelischen Kirchengemeinden statt. Sie werden von den Eltern und Kindern gut angenommen. Mittlerweile werden wir von vielen Eltern drauf angesprochen, wobei sie meist durch Eltern informiert wurden, die bereits in den Angeboten oder im Elterncafé waren. Wie in jedem Familienzentrum ist das Elterncafé auch bei uns der zentrale Ort für Kommunikation und Begegnung.

Unsere Perspektive

Dass wir mit unseren Angeboten in der „zielgruppenorientierten Elternbildung“ von Jahr zu Jahr mehr Eltern erreichen, steht dem Rückgang von Teilnehmenden in den Kursen für Eltern vor der Geburt und für Eltern und Kinder unter drei Jahren gegenüber. Mit diesen Veränderungen befassen wir uns seit gut vier Jahren, und wir sind zu der Überzeugung gelangt, dass das, was Familienbildung bietet, nach wie vor eine gute Basis schafft, damit Eltern aller Milieus ein gelingendes Familienleben gestalten können. Im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und unter Einbeziehung aktueller Veröffentlichungen sind wir dabei, neue Formate für Familien mit Kindern unter drei Jahren zu konzipieren, etwa unter stärkerem Einbezug von Expert(innen) für Kinder im ersten Lebensjahr.

Kulturelle Bildung für Menschen mit Behinderung

Es ist ein Genuss, darin zu blättern. 130 junge Erwachsene mit Behinderung haben 2013 zum Thema „Genuss“ für ein neu entwickeltes Magazin getextet, gemalt und gedichtet. Dazu traf sich ein zwölfköpfiges Redaktionsteam in Dresden, um eigene Texte zu bearbeiten, aber auch die Werke zu sichten, die in Werkstätten für Menschen mit Behinderung entstanden waren. Ins Leben gerufen und geleitet wurde das Pilotprojekt (ein sachsenweites Magazin von Menschen mit Behinderung) von Kathleen Roth. Die Diplom-Sozialpädagogin und Ergotherapeutin besuchte gemeinsam mit ihrer Mitstreiterin Franziska Weiske, Diplom-Bühnenbildnerin und Ergotherapeutin, 15 Einrichtungen und traf auf offene Türen. 2014 geht es zum Thema „Zukunft“ in ähnlicher Weise weiter, nun mit weiteren Beteiligten. Wunsch ist es, dass sich nach und nach genügend Abonnenten für die Themenhefte finden.

Die Kooperation mit dem Staatsschauspiel Dresden macht ein weiteres Projekt möglich. Seit 2009 arbeitet der „Club der anders Begabten“ mit ca. 20 Menschen mit Behinderung kontinuierlich auf den Brettern, die die Welt bedeuten. „Das Katzenhaus“ von Samuil Marschak war 2013 Grundlage für die Erarbeitung eines abendfüllenden Theaterstückes. Die Spielerinnen und Spieler sind Partner bei der Entstehung der Texte, Lieder und Musik. Für die Leiterinnen ist es eine Herausforderung bis zum fertigen Bühnenstück. Ehe alle ihre Rolle gefunden haben, heißt es gewohntes Verhalten abzulegen, sich freizuspielen, zu improvisieren und gemeinsam Szenen zu entwickeln. Jacqueline Hamann, diplomierte Bühnenbildnerin und Kunsttherapeutin, und Silke Schmidt, Diplom-Theater- und Tanzpädagogin, greifen auf ihre langjährigen Erfahrungen in der Theaterarbeit zurück.

Künstlerische Projekte dieser Art gibt es unter dem Dach der Evangelischen Erwachsenenbildung Sachsen nun schon seit vielen Jahren. 2009 wurde eins von ihnen mit dem 3. Platz des „Innovationspreises Weiterbildung“ des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus ausgezeichnet. Seitdem besteht auch die Kooperation mit der Bürgerbühne des Staatsschauspiels Dresden. Stücke zu literarischen Vorlagen wie „Hamlet“ und „Die Schöne und das Biest“ oder selbst gewählten Themen wurden von Menschen mit Behinderungen auf die Bühne gebracht. Aber nicht nur die schauspielerische Arbeit stand im Vordergrund der Projekte. Parallel arbeitende Gruppen illustrierten und texteten und stellten ihre gedruckten Werke in Lesungen vor. Die pädagogische und

künstlerische Arbeit mit den Teilnehmenden wird seit 2006 durch Förderungen der sächsischen Ministerien ermöglicht (siehe Info-Kasten).

Wie läuft die Arbeit am Magazin? Für die Themenhefte bildet sich jeweils eine Redaktionsgruppe. Die Teilnehmenden finden gemeinsam die Überschrift des nächsten Heftes und arbeiten dazu thematisch und künstlerisch. Im Projektantrag ist u.a. formuliert, dass die Autorinnen und Autoren bestärkt werden sollen, ihre eigenen Ausdrucksformen zu finden und weiterzuentwickeln. Die Gruppe arbeitet an den nach und nach entstehenden Texten, es wird verworfen und gefeilt. Andere zeichnen dazu. Oft geht es dabei um große Themen wie Liebe, Gerechtigkeit und Weltfrieden.

„Es ist mutig, sich mit den eigenen Entwürfen dem Feedback der anderen Teilnehmenden zu stellen und das eigene Werk schätzen zu lernen“, sagt Kathleen Roth. Gemeinsam wird um die besten Texte und Bilder gerungen. Dieses als soziales Lernen zu begreifen und zu fördern, ist Anliegen der Projektleiterinnen. Es bedeutet, unmittelbar an den individuellen Fähigkeiten der Einzelnen anzuknüpfen. „Ich war stolz!“ So wie Pierre Zinke haben es die anderen ebenfalls erlebt, als Freunde und Eltern das erste Magazin in den Händen hielten.

Für das Theater heißt es 2014, sich an das große Thema „Abschied“ zu wagen. Es ist ein sehr persönliches Thema, die Annäherung an eigene Erfahrungen, begleitet von Weinen und Lachen. Die theaterpädagogische Arbeit nimmt diesen Faden auf – die Akteure beginnen zu spielen und zu improvisieren. „Ich erlebe eine große Ehrlichkeit im Umgang mit sich selbst. Einige der Spieler sind bereits seit Beginn der Theaterprojekte dabei, sie werden immer selbstsicherer.“ So beschreibt Jacqueline Hamann die Entwicklungsschritte der Teilnehmenden.

Einer der Spieler wird mit 26 Jahren von zu Hause weg- und in die erste Wohngemeinschaft ziehen, gemeinsam mit einem „Schauspielkollegen“. Nicht nur Vorfreude und Aufbruchsstimmung begleiten diese Zeit. Was von seinen Ängsten und Hoffnungen wird davon auf die Bühne kommen?

Sabine Schmerschneider



Ev. Erwachsenenbildung
Sachsen
E-Mail: schmerschneider@
eeb-sachsen.de



Der Umgang mit Tusche oder Druckerfarbe will erst einmal erlernt sein, ehe die großen gestalterischen Aufgaben anstehen.

„Wie verlässt das Publikum eine Vorstellung, die so ganz anders daherkommt?“, frage ich Jacqueline Hamann. Sie ist überzeugt, dass hier mancher Guest sein Bild von Menschen mit Behinderungen revidieren muss. Die Spielerinnen und Spieler öffnen den Blick des Publikums und überzeugen auf der Bühne mit ihren künstlerischen Fähigkeiten und großen Begabungen, ihrer Ausdrucksstärke, Willenskraft, Authentizität und Persönlichkeit.

Es ist auch das Miterleben der unbändigen Freude am Ende der Vorstellung, wenn der Applaus tost, der den Spielern eine der schönsten Bestätigungen für ihre Leistungen gibt.

Was aber haben diese Ideen unter dem Dach der Erwachsenenbildung zu tun? Diese Frage ist schnell beantwortet, wenn man im Heft „Genuss“ blättert, das Redaktionsteam befragt oder mit dem „Personal“ des Theaterstücks sowie den Projektleiterinnen spricht.

Die Angebote gehen über künstlerisches Tun weit hinaus. „... dass man rauskommt aus sich selber“, sagt eine Spielerin des Stücks „Katzenhaus“. Das wird von den meisten der Teilnehmenden so beschrieben: Sie fassen Mut zur eigenen Person. Sie lernen, ihre Ansichten zu vertreten. Es geht um lebenspraktische Fragen und sinnstiftende Gestaltung der eigenen Zeit. Es geht um das Leben im Hier und Jetzt und um die Frage, wie es weitergeht im persönlichen Leben.

Es werden neue Potenziale geweckt, weil es einen Raum dafür gibt. „Sich selbst neu entdecken.“ Jacqueline Hamann beschreibt es als ein Lernen für die Kunst und den Alltag, der oftmals auch geprägt ist von disziplinierten Verhaltensmustern. „Du hast das Recht, dich zu zeigen, und es ist wichtig, was du sagst“, ist eine Maxime für die Arbeit in beiden Projekten.

Nicht nur die Ziele beider Projekte – Magazin oder Theaterstück fertig zu präsentieren – werden verfolgt. Die Arbeit an der eigenen Person und den Themen ist immer wieder zentral. So befassten sich die Magazinautorinnen und -autoren beim Thema

„Genuss“ auch mit „Sucht“. Unter diesem Titel lockte das Deutsche Hygienemuseum Dresden zu einer Ausstellung und die Gruppe zur Auseinandersetzung mit diesem spannenden Thema.

„Die Weiterbildung geht auch dann weiter, wenn das Heft fertig ist: nämlich dann, wenn die Leserinnen und Leser anfangen, im Heft zu lesen“, sagt Kathleen Roth. „Dann tauchen sie ein in die Texte und Bilder, letztlich in das Denken und Fühlen der Zeitschriftenmacher.“ Sie hat in Gesprächen mit Verantwortlichen in den Werkstätten für Behinderung festgestellt, dass manche Begabung bisher unerkannt war.

Was lehren uns diese Projekte? Alle Beteiligten sind Lernende. Es ist ein Prozess mit immer neuen Einsichten, weil alle bereit sind, sich gegenseitig wahrzunehmen und wertzuschätzen. Alle gehen das Wagnis des Suchens nach individuellen Wegen ein, ob in der Redaktions- oder in der Probenarbeit.

Kunst- und Theaterprojekte mit Menschen mit Behinderung

Trägerin: Evangelische Erwachsenenbildung Sachsen in Kooperation mit dem Staatsschauspiel Dresden/Bürgerbühne und dem Werkstattatelier „farbwerk“

2013 „Das Katzenhaus“ von Samuil Marschak

2014 „Sag zum Abschied leise Servus“

Gründung eines Magazins für Bildung, Kultur und Kommunikation von Menschen mit Behinderung

Trägerin: Evangelische Erwachsenenbildung Sachsen in Kooperation mit dem Ambulanten Behindertenzentrum Dresden

2013 Magazin „Genuss“

2014 Magazin und Zeichentrickfilm „Zukunft“

Förderungen:

Sächsisches Staatsministerium für Kultus

Sächsisches Staatsministerium für Soziales

Aktion Mensch

Private Spenden

Persönlichkeitsbildung

Natürlich!

Oder?



Work-Life-Balance als Thema der Erwachsenenbildung: Ambivalenzen und Perspektiven

Katrin Kraus



Professorin für
Erwachsenenbildung
und Weiterbildung
an der Pädagogischen
Hochschule
Nordwestschweiz
E-Mail: katrin.kraus@
fhnw.ch

I. Work-Life-Balance als individuelle Ziel- vorstellung

Ein Balance-Zustand in einem zufriedenstellenden Alltag ist heute für viele Menschen eher Wunsch als Realität. Sie erleben vielmehr Stress und Belastungen in der Verbindung verschiedener Le-

bensbereiche und sind daher auf der Suche nach Möglichkeiten, einen solchen Zustand in ihrem Alltag zu erreichen. Dabei lassen sich für die Individuen unterschiedliche Problembereiche im Zusammenhang mit der Thematik „Work-Life-Balance“ identifizieren.

In der Verbindung verschiedener Lebensbereiche können konkrete Ziel- oder Ressourcenkonflikte entstehen. Von Zielkonflikten spricht man, wenn die Ziele, die man in verschiedenen Lebensbereichen erreichen möchte, sich widersprechen und es nicht möglich ist, sie gleichrangig zu verfolgen. Es kann beispielsweise unmöglich sein, gleichzeitig einen Bildungsabschluss zu erwerben und ein hohes Ein-

kommen zu erzielen. Dies verweist direkt auf den zweiten Aspekt, die Ressourcenkonflikte, wobei der Ressource „Zeit“ eine zentrale Bedeutung zukommt. Zeit steht jedem Menschen in einem beschränkten Maße zur Verfügung, und die Aktivitäten in verschiedenen Lebensbereichen benötigen jeweils ein bestimmtes Maß an Zeit. Man muss die vorhandenen Zeitressourcen also zwischen den Lebensbereichen aufteilen, den Zeitverbrauch bestimmter Tätigkeiten reduzieren (oder delegieren) sowie allenfalls kompromissable Verbindungsformen finden, z. B. zu bearbeitende Aufgaben zu Freizeitaktivitäten mitnehmen. Die Lösung von Ziel- und Ressourcenkonflikten fordert von den Einzelnen Entscheidungen und Strategien der Alltagsgestaltung, die nicht immer zu zufriedenstellenden Lösungen führen.

Erzeugen die Resultate dieser Entscheidungen und Alltagsstrategien auf Dauer Situationen, die als unbefriedigend erlebt werden, dann entsteht ein individueller Problembereich auf einer übergeordneten Ebene. Die eigenen regulativen Fähigkeiten in der Alltagsgestaltung werden als unzureichend eingeschätzt. Zu dem konkreten Erleben eines konflikthaften Ungleichgewichts zwischen verschiedenen Lebensbereichen kommt die Wahrnehmung hinzu, nicht in der Lage zu sein, den

eigenen Alltag in der Abstimmung der verschiedenen Lebensbereiche befriedigend gestalten zu können. Dies kann zu dem Wunsch führen, die eigene Work-Life-Balance zu verbessern und die hierfür notwendigen Fähigkeiten zu erwerben oder zu erweitern.

Neben dieser individuellen Perspektive auf Work-Life-Balance als Zielvorstellung der Lebensgestaltung gibt es auch eine gesellschaftliche Sicht auf dieses Phänomen: Zwar sind es die einzelnen Individuen, die eine belastende Unausgewogenheit erleben und eine Balance anstreben, aber das Problem hat auch einen strukturellen Hintergrund in aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen.

II. Work-Life-Balance als Thematik im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen

Die westlichen Industriegesellschaften des 20. Jahrhunderts erfahren seit einiger Zeit eine Transformation, die neben der politischen vor allem auch die wirtschaftliche und soziale Dimension der Gesellschaft betrifft. Sie waren bisher durch eine hohe Standardisierung gekennzeichnet. Dies betraf die Arbeitsabläufe und individuellen Lebensverläufe ebenso wie das Verhältnis von Arbeitszeit und Freizeit. Eine „Standardisierung“ war durch gesellschaftlich vorgegebene und institutionell abgesicherte Muster individuellen Handelns gegeben.

Der Industriesozioleoge Christoph Deutschmann¹ hat diesen Prozess beispielsweise anhand der Entstehung gesellschaftlicher Zeitstrukturen im Rahmen der Industrialisierung aufgezeigt. Mit Arbeitstag und Feierabend, Arbeitswoche und Sonntag sowie einem festgelegten Ferienanspruch im Arbeitsjahr entstehen institutionalisierte gesellschaftliche Zeitmuster. Die Aushandlung des konkreten Verhältnisses unterliegt dabei Veränderungen und ist immer auch eine politische Frage, die vor allem von den Gewerkschaften gestellt wird. Die etablierten Zeitmuster prägen das gesellschaftliche Leben und basieren auf einem klaren Verhältnis von

Arbeit(szeit) und Leben. Arbeitsleistung wird in Arbeitszeit gemessen und „Pünktlichkeit“ bringt zum Ausdruck, dass der vorgesehenen Arbeitszeit uneingeschränkt und ohne Verzögerung nachzukommen ist. Nicht nur die Erwerbsarbeit, auch das Lernen wird in dieser Zeit über die Schule am Tag, in der Woche und im Jahr über verbindliche Zeitstrukturen geregelt und in diesem Zuge auch weitgehend auf die Lebenszeit Kindheit und Jugend begrenzt. Dort lernt man „für's Leben“ und hat danach „ausgelernt“. Über die gesellschaftliche Strukturierung eines zeitlichen Nebeneinanders verschiedener Lebensbereiche hinaus erfolgt eine weitere Rahmung im Verhältnis verschiedener Lebensbereiche über das Geschlechterverhältnis. Insbesondere die geschlechtsspezifische Zuschreibung von Erwerbsarbeit und Familie ist hier entscheidend. Sie basiert wie die gesellschaftlichen Zeitinstitutionen auf einer klaren Trennung und Aufteilung verschiedener Lebensbereiche.

Durch die normierenden gesellschaftlichen Vorgaben ist die Gewichtung von Erwerbsarbeit und anderen Lebensbereichen in der Industriegesellschaft der individuellen Gestaltung weitgehend entzogen. Mit der Flexibilisierung der Wirtschaft und der gesellschaftlichen Individualisierung verlieren normierende Rahmungen aber zunehmend an Orientierungskraft und Verbindlichkeit für die Gestaltung des individuellen Lebens. Es erfolgt sozusagen eine „Entstandardisierung“, weil gesellschaftlich verbindliche und institutionell abgesicherte Muster das Leben der Einzelnen weniger stark gestalten und die Individuen diese Gestaltung zunehmend selbst übernehmen müssen respektive können. Diese Verschiebung vollzieht sich deutlich im Rahmen der Flexibilisierung der Wirtschaft in Bezug auf die Dimension Zeit, z.B. mit Konzepten wie Gleitzeit oder Jahresarbeitszeit sowie projektförmiger Arbeitsorganisation. Das Arbeiten ist zugleich weniger stark über räumliche Präsenz strukturiert, wie Mobile Working, Homeoffice oder virtuelle Arbeitszusammenhänge verdeutlichen. Aber auch in organisationaler und rechtlicher Hinsicht findet eine Flexibilisierung statt; so verliert beispielsweise



¹ Deutschmann, C. (1985): Der Weg zum Normalarbeitstag. Frankfurt am Main.

das für die Industriegesellschaft kennzeichnende „Normalarbeitsverhältnis“ an Relevanz zugunsten von „atypischen Arbeitsverhältnissen“. Zugleich entstehen im Zuge der Individualisierung vielfältige Optionen für die biografische Gestaltung von Lebensverläufen. Diese Transformationen im Verhältnis von Gesellschaft und Individuum vollziehen sich über eine Veränderung entsprechender Strukturen und gesellschaftlicher Diskurse.

In der standardisierten Industriegesellschaft ist Work-Life-Balance kein Thema, weil das Verhältnis verschiedener Lebensbereiche dort über gesellschaftliche Strukturen und Normen relativ verbindlich vorgegeben ist. Es ist nur in sehr geringem Ausmaß Gegenstand individueller Lebensgestaltung. Im Zuge der Transformation der Industriegesellschaft entsteht erst die Möglichkeit zur individuellen Gestaltung und zugleich die individuelle Notwendigkeit der Gestaltung des Verhältnisses verschiedener Lebensbereiche. Damit geht auch die Verantwortung für eine gelungene Gestaltung auf das Individuum über, und Work-Life-Balance wird zu einem relevanten Thema.

Im Rahmen der Transformationsprozesse verschiebt sich die Verantwortung für die Gestaltung zeitlicher Strukturen, die vorher strukturell normiert und damit kollektiv verantwortet waren, auf das Individuum. Dabei entstehen zwei unterschiedliche Anforderungen: Die/der Einzelne muss das Verhältnis zwischen den verschiedenen Bereichen des eigenen Lebens über Entscheidungen und Alltagsstrategien mit Blick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen gestalten, und sie/er hat die Verant-

wortung, sich die hierfür notwendigen regulativen Fähigkeiten anzueignen. Kaum thematisiert werden in diesem Transformationsprozess allerdings die politische Dimension eines gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses und die strukturelle Frage, ob und inwiefern diese Gestaltung auf der individuellen Ebene gelingen kann. Vielmehr wird der Aushandlungsprozess des Verhältnisses zwischen verschiedenen Lebensbereichen überwiegend auf der individuellen Ebene als Frage der Work-Life-Balance thematisiert. Damit wird zwar einerseits eine reale Belastung und teilweise Überforderung der Individuen in der Verbindung und Abgrenzung verschiedener Lebensbereiche angesprochen, zugleich wird aber mit einer komplexen Anforderung darauf reagiert, nämlich sich selbst in die Lage zu versetzen, eine entsprechende Balance zwischen den verschiedenen Lebensbereichen herzustellen.

III. Work-Life-Balance als Thema der Erwachsenenbildung

Das Thema „Work-Life-Balance“ wird auch in der Erwachsenenbildung aufgegriffen und damit vor allem dem individuellen Bedürfnis nach einer Unterstützung bei der Findung einer Balance zwischen den verschiedenen Lebensbereichen entsprochen. In den Programmen der Volkshochschulen wird das Thema beispielsweise seit 2004 mit steigender Tendenz geführt.² Neben Kursen und Workshops verschiedener Anbieter finden sich auch Ratgeber als Format der nicht institutionalisierten Erwachsenenbildung. Eine kurze Bestandsaufnahme zeigt hier die folgendende Tabelle.

² Basis dieser Aussage ist eine Recherche im Volkshochschul-Programmarchiv, das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung zur Verfügung gestellt wird: www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programm-planarchive/default.aspx (Datum der Recherche: 25.6.2014). Vgl. für die Schweiz: Kraus, K. (2010): Transformationen der Erwachsenenbildung. Work-Life-Balance als Thema der Erwachsenenbildung in governementalitätstheoretischer Perspektive. In: Klingovsky, U./Wrana, D./Kossak, P. (Hrsg.): Die Sorge um das Lernen. Bern, S. 51–60.

³ Die folgenden Informationen über die Umsatzanteile von Ratgebern sind dem monatlichen Branchen-Monitor BUCH des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels entnommen, der neben allgemeinen Umsatzangaben auch

Übersicht über Marktanteile im Segment „Ratgeber“ 2010–2014

	2014	2013	2012	2011	2010
Gesamtanteil Ratgeber am Umsatz Buchmarkt	18,3 %	16,7 %	15,5 %	15,5 %	16,2 %
Anteil Gesundheit bei Ratgebern	20,3 %	19,2 %	18,6 %	18,3 %	19,5 %
Anteil Lebenshilfe/Alltag bei Ratgebern	14,4 %	15,7 %	17,6 %	19,5 %	19,2 %
Häufigste Themen	1. Essen & Trinken (27,6 %) 2. Gesundheit (20,3 %) 3. Lebenshilfe/Alltag (14,4 %)	1. Essen & Trinken (25,6 %) 2. Gesundheit (19,2 %) 3. Lebenshilfe/Alltag (15,7 %)	1. Essen & Trinken (22,9 %) 2. Gesundheit (18,6 %) 3. Lebenshilfe/Alltag (17,6 %)	1. Essen & Trinken (21,5 %) 2. Lebenshilfe/Alltag (19,5 %) 3. Gesundheit (18,3 %)	1. Essen & Trinken (21,8 %) 2. Gesundheit (19,5 %) 3. Lebenshilfe/Alltag (19,2 %)
Branchen-Monitor BUCH	April 2014	Juli 2013	Oktober 2012	Oktober 2011	April 2010

Quelle: Eigene Darstellung auf Grundlage der Informationen des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels



Der Anteil der Ratgeber am Umsatz des Buchhandels beträgt aktuell 18,3% und ist in dieser Größenordnung ein relativ stabiles und großes Segment des deutschen Buchhandels.³ Neben „Essen & Trinken“ sind die beiden Themenbereiche „Gesundheit“ sowie „Lebenshilfen und Alltag“, in denen die Thematik „Work-Life-Balance“ einzuordnen ist, dabei regelmäßig unter den drei meistverkauften Themen bei den Ratgebern zu finden. Die folgende Tabelle zeigt die Entwicklung der letzten fünf Jahre im Überblick.

Sowohl Ratgeber als auch Kurse und Workshops richten sich vorwiegend an zwei Zielgruppen: Individuen, die ihre eigene Work-Life-Balance verbessern wollen, und Personen mit Personalverantwortung in Unternehmen oder Organisationen, die die entsprechenden Rahmenbedingungen für ihre Mitarbeitenden verbessern wollen, damit diese eine bessere Work-Life-Balance realisieren können.⁴ Für beide Zielgruppen werden attraktive Effekte einer verbesserten Work-Life-Balance in Aussicht gestellt. Für die Individuen sind dies ein besseres Leben und Harmonie, bei der Zielgruppe „Personalverantwortliche“ Unternehmenserfolg und die Gewinnung respektive Bindung von qualifizierten Mitarbeitenden.

regelmäßig eine Sonderdarstellung zum Segment „Ratgeber“ liefert: www.boersenverein.de/de/portal/Branchen_Monitor_BUCH/158296 (zuletzt abgerufen: 25.6.2014).
⁴ In der Darstellung des Marktanteils sind vor allem Ratgeber erfasst, die sich direkt an Individuen richten, die ihre Work-Life-Balance verbessern wollen. Die andere Zielgruppe wird eher über Ratgeber zu Personalführung oder Management angesprochen.

Verbesserung der Work-Life-Balance mit verschiedenen Tests, die den Lesenden eine Selbsteinschätzung ermöglichen sollen. Das Lernziel einer Veränderung des eigenen Alltags wird über Wissensvermittlung, Übungen und Aufgaben angestrebt. Ratgeber für Individuen zur Verbesserung der Work-Life-Balance zielen somit auf eine Erhöhung von Selbstreflexivität und eine Etablierung neuer Routinen im Alltag.

IV. Zur Ambivalenz des Aufgreifens von Work-Life-Balance in der Erwachsenenbildung

Das Aufgreifen des Themas „Work-Life-Balance“ durch die Erwachsenenbildung ist ambivalent. Auf der einen Seite sind Individuen heute vor die Aufgabe gestellt, für das eigene Leben eine zufriedenstellende Verbindung verschiedener Lebensbereiche zu realisieren. Diese Aufgabe ist nicht trivial, sondern eine komplexe Anforderung, die auf Einschätzungen, Abgrenzungen, Entscheidungen und Strategien basiert. Entsprechende Angebote zeigen, dass die Individuen hierbei auch Unterstützung bei der Erwachsenenbildung suchen. Es entspricht zudem den gesellschaftlichen Erwartungen an Erwachsenenbildung und dem Selbstverständnis von Erwachsenenbildung, diese Form von Unterstützungsangeboten bei der Lebensbewältigung zur Verfügung zu stellen. Auf der anderen Seite ist der Diskurs um Work-Life-Balance Teil einer gesellschaftlichen Transformation, die durch eine Rücknahme strukturell gebundener und institutionell abgesicherter Muster für die Gestaltung des Lebens gekennzeichnet ist. Die dadurch entstehenden individuellen Probleme sind somit Teil von gesellschaftlichen Problemlagen. In der Überlagerung dieser beiden Ebenen liegt die Ambivalenz einer „pädagogischen Bearbeitung“ des Problems „Work-Life-Balance“. Strukturelle Problemlagen lassen sich nur bedingt pädagogisch bearbeiten, und zugleich bestätigt der Versuch ihrer pädagogischen Bearbeitung wiederum die Erwartung, sie durch individuelle Anstrengungen und in der Verantwortung des Einzelnen zu lösen. Gleichwohl entsteht der Handlungs- und Leidensdruck auf der individuellen Ebene und muss hier bewältigt werden. Eine Möglichkeit des Umgangs mit dieser Ambivalenz in der Erwachsenenbildung ist das Aufzeigen des Zusammenhangs dieser beiden Dimensionen, d. h. in der Unterstützung für den individuellen Umgang mit dem Problem zugleich die Grenzen der individuellen Lösbarkeit und die gesellschaftliche Dimension des Problems „Work-Life-Balance“ zu thematisieren.

Persönlichkeitsbildung im beruflichen Kontext junger Erwachsener

I. Persönlichkeitsbildung – ein Schlüsselbegriff wandelt sich

Persönlichkeitsbildung ist ein Schlüsselbegriff in der Bildungsdebatte seit man „Bildung“ als Leitbegriff von „Erziehung“ abgrenzt. Persönlichkeitsbildung bezieht sich auf die Subjektivität von Bildungsprozessen, die Unhintergebarkeit der Autonomie des Subjekts und die Entfaltung der Person bei allen Lernprozessen. Die Persönlichkeit ist gebildet, wenn sie sich ein eigenes Urteil bildet, und nachgerade unabhängig, dennoch nicht egoistisch, sondern sozial integrierend spricht oder handelt. „Wen halten Sie für eine Persönlichkeit?“: Diese Frage zeigt vor dem inneren Auge Eigenschaften wie Unabhängigkeit, Souveränität, Klugheit und Weltgewandtheit. Sie erinnert an Personen, die diese Verhaltensweisen haben und auch dann nicht aufgeben, wenn ihnen dadurch Nachteile entstehen. Eine solche Beschreibung von Persönlichkeitsbildung wird vor allem ins Feld geführt, wenn die Gefahr einer Funktionalisierung von Bildung für gesellschaftliche Interessen abgewehrt und hinter vermeintlichen Bildungszielen politische Machtinteressen vermutet und enttarnt werden sollen.

Neben dieser klassischen Vorstellung ist in den vergangenen Jahren eine weitere entstanden. Persönlichkeitsbildung findet sich dabei im Pool der „Soft Skills“, die im Training anzueignen sind und ein bestimmtes Verhaltensrepertoire umfassen. Auch hier geht es um die eigene Person in Beziehung und Unterscheidung zu anderen; auch hier geht es um die Selbstkonstitution des Subjekts in Relation zu einer Umwelt. Allerdings werden die Soft Skills stärker auf ein bestimmtes soziales Verhalten bezogen. Persönlichkeitsbildung steht hier für eine einzuübende soziale Praxis, die gesellschaftlich akzeptiert ist und auf ein (besonders im beruflichen Kontext) erwünschtes Verhalten zielt. Schlagworte wie Teamfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Empathie, Kritik- und Konfliktfähigkeit, Selbstdisziplin, Offenheit, Engagement und kommunikative Kompetenz lassen das Bild eines Menschen entstehen, der in wohlabgewogener Weise die Interessen anderer berücksichtigt, ohne die eigenen Interessen aus dem Auge zu verlieren.

Dieses Verständnis ist in den Bildungsdiskursen umstritten, weil der Trainingsaspekt und die gesellschaftliche Übereinkunft über ein bestimmtes Ver-

haltensrepertoire der Instrumentalisierung der Person Vorschub leisten könnte und das Ziel des Entwicklungsziels stark am persönlichen Erfolg orientiert ist. Doch beiden Begriffsbestimmungen ist die Facette der Balance zwischen Selbst und Anderen gemeinsam, ebenso dass Selbstbestimmungsfähigkeit leitend ist und das Handeln einer bewussten Entscheidung der Person entspringt. Persönlichkeitsbildung ist hier und dort individuelle Arbeit am Selbst und eine Form der Selbstregulation inmitten gesellschaftlicher Kontexte. Unterschiede in der Bewertung spiegeln aber konfigurierende gesellschaftliche Zielsetzungen, die den Bildungsdiskursen zugrunde liegen.

Dr. Melanie Beiner



Evangelische
Erwachsenenbildung
Niedersachsen
E-Mail: Melanie.Beiner@
evlka.de

II. Leidenschaft für die Sache und Anerkennung der Person – was die Persönlichkeit bildet

Meine Erfahrungen mit der Zielgruppe junger Erwachsener speisen sich aus mehrjähriger Arbeit mit Berufsanhängerinnen und Berufsanhängern für den pastoralen Dienst, mit Schülerinnen und Schülern in politischer Gremienarbeit und mit Studierenden. Gemeinsam ist den jungen Erwachsenen, dass sie ihre ersten Erfahrungen in und mit einer gesellschaftlich relevanten Rolle machen (als Berufsanhänger(innen) oder als politische Akteure). Im Vordergrund steht für sie, Verhaltensunsicherheiten möglichst rasch



abzubauen und mit entsprechendem Know-how für den Umgang in und mit dem jeweiligen sozialen Feld Sicherheit zu gewinnen. Das Bedürfnis nach Rollensicherheit und sozial akzeptiertem Verhalten ist hoch, ebenso die Bedeutung, die Trainings zur Verhaltenssicherheit für den oder die Einzelne haben.

Wie werde ich den Anforderungen, die an mich gestellt werden, gerecht? Wie vertrete ich meine Interessen so, dass ich gehört werde?

Auch die Bereitschaft, das eigene Verhalten kritisch zu hinterfragen und Neues auszuprobieren, ist hoch. Das Bedürfnis nach Teilhabe und Anerkennung, insbesondere im Blick auf eine bevorstehende berufliche Aufgabe, überschreitet dabei Milieugrenzen; die Unterschiede zeigen sich erst wieder in der Erwartung an die konkrete Ausgestaltung des Settings und in den sozialen Prozessen innerhalb der Bildungsarbeit.

Unter jungen Erwachsenen gibt es also ein großes Interesse an Bildungsangeboten und eine große Offenheit und Lernbereitschaft im Blick auf Bildungsinhalte, die zu einer Balance zwischen Selbstbestimmung und Durchsetzungsfähigkeit auf der einen Seite und sozialer Integration und Rollenkongruenz auf der anderen Seite beitragen.

Trotz der Tatsache, dass solche Angebote besonders bei jungen Erwachsenen beliebt sind und mit dem entsprechenden Verhaltens-Know-how Elemente einer funktionierenden Interaktion zur Verfügung gestellt werden, bleiben hier indes wichtige Aspekte der Persönlichkeitsbildung außen vor. Aus dem Blick gerät, was das Besondere der einzelnen Person ausmacht und ebenso ihre spezifische Resonanz in einem sozialen, auch beruflichen Umfeld. Zwar spielen in der Bildungspraxis je individuelle Aspekte (z. B. Persönlichkeitsmerkmale) eine große Rolle, doch sind vor allem Verhaltensdispositionen und weniger inhaltliche Intentionen oder Interessen im Blick.

Demgegenüber möchte ich zwei Aspekte für den Bereich der Persönlichkeitsbildung junger Erwachsener im beruflichen Kontext starkmachen:

- a) Die Bildung der Persönlichkeit ist ein emotionaler Prozess und vollzieht sich durch Interesse an der Sache.
- b) Die Bildung der Persönlichkeit ist ein sozialer Prozess und vollzieht sich durch Anerkennung der Person.

Persönlichkeitsbildung im Sinne von a) zielt auf Selbstbestimmung und Verantwortung, auf einen

reflektierten und rationalen Umgang mit sich und anderen. Die Bildung der Persönlichkeit selbst ist allerdings ein emotionaler Prozess und damit geprägt durch innere heteronome Prozesse und soziale Aktionen von außen. Die Bildung der Person vollzieht sich also durch Interesse und Leidenschaft an der Sache. Reformpädagogen, Neurobiologen, aber auch Evaluationen von Unterrichtsuntersuchungen machen einsichtig, dass eine Person dann als Persönlichkeit wirkt, wenn sie das, was ihr wichtig ist und womit sie eine eigene positive Wertung verbindet, zum Ausdruck bringen kann. Persönlichkeit ist demnach eine Form des Selbstausdrucks dessen, was ich bin und sein möchte. Es geht um eine Performance, die nicht anerzogen oder antrainiert ist, sondern aus der Übereinkunft meines Handelns mit meinem erwünschten Selbstbild entsteht. Erst mit der Zuschreibung meiner Person zu bestimmten Werten und Inhalten entsteht überhaupt so etwas wie ein „Selbstwertgefühl“. Es scheint so zu sein, dass der Druck einer ständigen Performance nach außen die Frage in den Hintergrund treten lässt, was es überhaupt ist, worüber ich



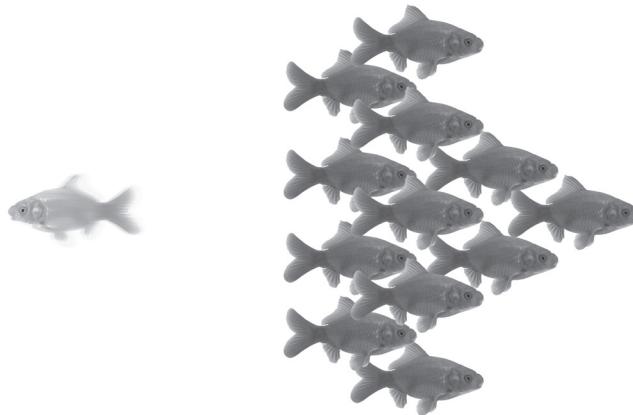
Irmela Küsell,
Vikarin im Kurs

mich „definiere“, wie ich mich selbst beschreibe oder mich selbst „mag“. Doch ohne eine inhaltliche Bestimmung dessen, was mein Selbst in den jeweiligen Bezügen, in denen ich gefragt bin oder in die ich mich selbst hineinstelle, ausmacht, gelingt kein stimmiger Ausdruck.

Gemeint ist damit noch etwas anderes als das häufig verwendete „Stärken stärken“. So wichtig dies auch ist – nur weil man etwa sportlich oder musikalisch ist, muss man damit noch nicht viel verbinden.

Es kann auch sein, dass es eben nicht die Begabungen sind, die jemand hat, nicht die Stärken, die er mitbringt, die sein Selbstbild prägen.

Folglich geht es bei der Persönlichkeitsbildung nicht um die Funktionalisierung der Talente für das Ich und die Gesellschaft, sondern um die je eigene innere Zustimmung zu dem, was einer gerne sein möchte. In dieser Hinsicht zeigt sich ein wichtiges



Element der Bildungsarbeit: die je individuelle Bedeutung und Wertschätzung von Sachverhalten. Persönlichkeit bildet sich dann, wenn Erwachsene sich mit Themen und Dingen auseinandersetzen können, die ihnen bedeutsam und wertvoll erscheinen.

Zugleich ist Persönlichkeitsbildung im Sinne von b) nicht so sehr eigene Arbeit am Selbst, sondern vielmehr sozialer Prozess. Darum ist es so schwierig, wirklich zu fassen, wie Persönlichkeitsbildung vonstattengeht. Es sind die Lebensbezüge, individuellen Erfahrungen, Handlungen und Widerfahrnisse, die eine Person prägen und ihre Verhaltensweisen und Eigenschaften stärken, verkümmern oder wachsen lassen. In solchen Situationen ist das Ich immer auch gefährdet, es kann scheitern oder verletzt werden. Im Vorhinein ist nicht zu bestimmen, wie das Ich sich entwickelt, was es entscheidet oder lässt. Die einzige Vorsorge, die in und für solche Situationen zu treffen ist, sind zugesprochene Anerkennungen. Die Bestätigung und Bejahung der Person kann und soll sie selbst vergewissern, dass sie die richtigen Entscheidungen trifft. Auch hier geht es aber nicht nur um einen lobenden „Rundumschlag“, sondern es ist Anerkennung verbunden mit einer bestimmten inhaltlichen Aufgabe, die bildet. So wird innerhalb von Vikarsgruppen oft darauf verwiesen, dass es zur Ausbildung der eigenen Identität als Pastor(in) beiträgt, wenn man als Amtsträger(in) angesprochen und angesehen wird. Dabei scheint die Frage, ob sich jemand zurückhaltend oder forsch, pflichtbewusst oder kreativ in die berufliche Rolle hineinbegibt, also welche persönlichen Verhaltensdispositionen er mitbringt, nicht entscheidend zu sein. Eher existieren in der Weiterbildung bestimmte Vorstellungen einer mit Aufgaben und Ansprüchen verbundenen Rolle, die den Berufsanhängerinnen und -

anfängern übertragen, zugemutet und zugetraut wird.

„Leidenschaft für die Sache“ und „Anerkennung der Person“ – beide Punkte sind in der pädagogischen Diskussion nicht neu, wenn es um die Bildung der Person geht. Dennoch fügen sich diese eher auf die Empfänglichkeit und Angewiesenheit der Person richtenden Aspekte nicht bruchlos in ein Bildungsverständnis, das sich wesentlich an rationalen und an selbstdägiger Aktion orientierten Begriffen wie Kritikfähigkeit, Selbstbestimmung und Verantwortung orientiert. Breites Allgemeinwissen mag ein Zeichen für die Verortung des eigenen Selbst im kulturellen Kontext sein, doch trägt es für sich genommen wenig zur individuellen Ausprägung bei. Und Sicherheitstrainings für ein zum Habitus gewordenes individuelles Standing verdecken die Persönlichkeit sogar bzw. maskieren sie mit sozialfunktionierenden Handlungsmustern. Schließlich scheint es mir gerade für die Frage nach der Bildung der Person in beruflichen Kontexten entscheidend, wie darin eigene und andere Schwächen und Fehler zu stehen kommen. Persönlichkeitsbildung ist kein Vervollkommnungsprozess. Sie ist ein ständiger Entwicklungsprozess, bei dem Entwicklung nicht um der Entwicklung willen stattfindet (nicht gradlinig von „unreif“ zu „reif“), sondern nur dann, wenn für die Person durch soziale oder emotionale Veränderungen neue Ansprüche oder Möglichkeiten entstehen. Natürlich gewinnen handelnde Personen in ihren beruflichen Kontexten Routinen, doch inwieweit die Personen Ereignisse betreffen, inwieweit sie damit umgehen, ob sie mich eher belasten oder meine Handlungsmacht stärken, das steht nur z. T. in meiner Verfügung und ist abhängig von der emotionalen Tragweite, die jedes Ereignis hat, und von den sozialen Anerkennungsprozessen, in denen ich stehe.

III. Konsequenzen im Kontext von beruflichen Bildungsprozessen

Wie lassen sich nun diese Momente im Kontext von Erwachsenenbildung, insbesondere bei Angeboten für die berufliche Entwicklung junger Erwachsener, berücksichtigen? Vier Punkte scheinen mir wichtig:

1. Die Lust an der Sache

Mit wie viel Engagement man einen Berufswunsch auch verwirklicht oder erreicht – es wird immer Aufgaben geben, die mehr oder weniger Lust machen. Es ist deshalb wichtig, junge Erwachsene darin zu unterstützen, herauszufinden, was ihnen Lust macht und aus welchem Tätigkeitsbereich sie persönlich Gewinn und Motivation ziehen. Gerade zu Beginn eines beruflichen Werdeganges ist alles gleich neu, alles gleich wichtig und will gelernt und gut gemacht sein. Dennoch ist die Frage: „Was ist es, was mich besonders interessiert?“ fundamental dafür, ein positives Selbstverhältnis aus der eigenen Wertschätzung für die Sache zu entwickeln. Hierzu gehören auch die Ideen, die jemand mitbringt, zunächst einmal unabhängig davon, ob sie sich realisieren lassen, denn es sind die eigenen Bilder von dem, was sein soll.

► Wer mit Leidenschaft bei der Sache ist, wirkt als Person, unabhängig davon, ob er oder sie weiß, wie man seine oder ihre Interessen durchsetzt oder ob man einen weiten Wissenshorizont hat.

Dazu gehört auch die Verständigung darüber, was schwerfällt oder in das Selbstbild nur schwer zu integrieren ist. Ungeliebte Tätigkeiten lassen sich aus Arbeitsprozessen nicht heraushalten, aber Wertungen helfen, bewusster mit den Dingen umzugehen, die man nur ungern tut.

2. Anerkennungsräume sind zu schaffen

Nicht immer sind Ausbildungsräume Orte, an denen Anfängerinnen und Anfänger gewürdigt werden. Bildungsarbeit braucht aber Räume, in denen solche Anerkennungsprozesse stattfinden. Weil sich Bedeutungen und Bewertungen nicht einfach machen lassen – sprich: Anerkennung nicht einfach gegeben werden kann, ohne dass sie wirklich gemeint ist –, braucht es Zeiten, in denen sich soziales Miteinander und die daraus erwachsenden Bedeutungen entwickeln können.

► Bildungsarbeit mit jungen Erwachsenen lebt von gegenseitigen Anerkennungsprozessen.

In der (berufsbezogenen) Erwachsenenbildung muss sich vor allem zeigen können, was am eigenen Handeln von anderen besonders gewürdigt wird, müssen Selbst- und Fremdwahrnehmung in ein Wechselspiel treten können. Dadurch wird auch erkennbar, dass Bilder anderer von bestimmten Vorstellungen geprägt sind. Soziale Prozesse bleiben mithin als vorläufig sichtbar.

3. Persönliche Entwicklungen sind sichtbar zu machen

Zeiten beruflicher Anfänge und Einstiege in sozial verantwortliche Rollen sind Zeiten, in denen viel Veränderung stattfindet. Man tut etwas, das man bisher nie getan hat. Eigenes Handeln gewinnt eine neue rechtliche und wirtschaftliche Bedeutung.

► Die mit dem Beruf einhergehende Ausweitung der eigenen Wirkungskraft wirkt zurück auf die eigene Wahrnehmung, manchmal als Ansporn und Motor, manchmal als Hemmschuh oder schlicht als Erfahrung eigener unbekannter Verhaltensweisen.

Anstatt ein bestimmtes Verhaltensrepertoire im sozialen Umfeld anzulernen, scheint es mir sinnvoller, genau diese Entwicklungen sukzessive und zwischendurch sichtbar zu machen.

4. Persönlichkeiten wirken lassen

Der „frische Wind“ der Anfängerinnen und Anfänger wird gerne benannt, aber wird er ernsthaft dazu genutzt, „alten Staub“ herauszupusten? Berufsanfängerinnen und -anfänger verändern durch ihre Sicht auch die herkömmliche Bedeutung einer Rolle oder eines Handlungsfeldes. Mit dieser Veränderung muss man rechnen wollen und sich in offene Arbeitsprozesse begeben.

► Wer Persönlichkeiten entwickeln will, muss damit rechnen, dass sie dann auch in ihren Arbeitsfeldern wirksam werden.

Die politische Verantwortung des Einzelnen aus protestantischer Perspektive

I. Wie Staat und Kirche auf politische Subjektivität bauen

„Der freiheitliche Rechtsstaat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.“¹ Zur Beschreibung der politischen Aufgabe von Christinnen und Christen beziehen sich leitende Geistliche und Kirchen häufig auf dieses sog. „Böckenförde-Paradox“.

Das Böckenförde-Paradox stammt von dem Freiburger Rechtsphilosophen und zeitweiligen Bundesverfassungsrichter Ernst-Wolfgang Böckenförde. Er wollte mit dieser Formulierung darauf aufmerksam machen, dass der freiheitlich-demokratische Staat für sein Funktionieren sozialmoralische Ressourcen benötigt, die nur zivilgesellschaftlich zu mobilisieren sind, weil er sie um der Freiheit willen nicht erzwingen kann. Für Böckenförde stellt insbesondere der christliche Glaube eine solche Ressource dar.

Die kirchliche Bildungsarbeit unterstützt den christlichen Glauben dabei, den Staat des Grundgesetzes „als Angebot und Aufgabe“² zu verstehen. Grundlage dafür ist das gemeinsame Menschenbild, das Glaube und demokratische Politik voraussetzen. So stellt eine Denkschrift der EKD fest:

„Für Christen ist es wichtig zu erkennen, daß die Grundgedanken, aus denen heraus ein demokratischer Staat seinen Auftrag wahrnimmt, eine Nähe zum christlichen Menschenbild aufweisen. Nur eine demokratische Verfassung kann heute der Menschenwürde entsprechen. Das ist bei aller Unsicherheit in der Auslegung von Verfassungsprinzipien und bei allem Streit um deren Gestaltung festzuhalten. Auch die Demokratie ist keine ‚christliche Staatsform‘. Aber die positive Beziehung von Christen zum demokratischen Staat des Grundgesetzes ist mehr als äußerlicher Natur; sie hat zu tun mit den theologischen und ethischen Überzeugungen des christlichen Glaubens.“³

Aus dem Zitat geht hervor, dass der Begriff der Menschenwürde eine Schlüsselfunktion übernimmt, weil in ihm die unterschiedlichen gedanklichen Fäden ineinanderlaufen. Grundlegend ist die Feststellung einer Konvergenz zwischen der biblischen Anthropologie, nämlich der rechtferti-

gungstheologisch interpretierten Gottebenbildlichkeit, und dem durch das Grundgesetz vorausgesetzten Verständnis des Menschen, das in Art. 1 und dem durch ihn eingeleiteten Katalog der Grundrechte entfaltet wird. Aus der Achtung der Würde des Menschen folgt die „Anerkennung der Freiheit und Gleichheit“, aus denen das „Gebot der politischen und sozialen Gerechtigkeit“ abgeleitet wird. Die Aufgabe des Staates wird darin gesehen, in der „nicht-erlösten“, „fehlsamen“ – lutherisch gesprochen: „sündigen“ – Welt für Ordnung zu sorgen. Weil der Staat aber selbst der gleichen Fehlbarkeit unterliegt, wird nicht nur die strikte Begrenzung der staatlichen Macht an der unantastbaren Menschenwürde und den aus ihr folgenden Grundrechten festgestellt, sondern die Menschenwürde und ihre Entfaltung werden sogar zum Maßstab, an dem sich politische Vernunft und politisches Handeln zu orientieren haben. Im Blick auf die deutsche Teilung wird zwar festgehalten, dass man auch in totalitären Staaten Christ sein kann, doch anhand der Menschenwürde und den daraus abgeleiteten Grundrechten kann aus christlicher Sicht zwischen den Staatsformen kritisch unterschieden werden. Schließlich begründet die Menschenwürde die politische Partizipation, zu der die Christen aufgerufen sind.

Im Mittelpunkt steht hier der Begriff der Verantwortung. Die von Gott geforderte Mitwirkung an den Staatsaufgaben wird als Konkretisierung der reformatorischen Berufsethik dargelegt und diese zielt auf die gesellschaftliche Einbindung der Christinnen und Christen, weist ihnen den Ort zu, wo das jesuanische Gebot der Nächstenliebe umzusetzen ist.⁴ Die Mitwirkung am politischen Geschehen gilt als besondere Berufsaufgabe für jede Christin und jeden Christen. Diese Pflicht beginnt mit der Wahrnehmung des aktiven Wahlrechtes und reicht bis zur Übernahme von politischen Mandaten und Ämtern, nicht nur in der Administration und Regierung, sondern auch in der parlamentarischen Opposition. Der demokratische Staat gründet auf der Verantwortung der Bürger. Die Verfahren der politischen Willensbildung, Rechts- und Sozialstaat, entfalten dies. In diesem Zusammenhang werden die

Prof. Dr. Arnulf von Scheliha



lehrt Systematische Theologie an der Universität Osnabrück. Er veröffentlichte 2013 die umfassende historische und systematische Darstellung „Protestantische Ethik des Politischen“.

¹ Böckenförde, E.-W. (1967): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: Schrey, H.-H. (Hrsg.) (1981): Säkularisierung. Darmstadt, S. 87. Vgl. allerdings kritisch dazu: Kreß, H. (2011): Ethik der Rechtsordnung. Stuttgart, S. 24–30.

² So heißt es im Untertitel der „Demokratiedenkschrift“ der EKD aus dem Jahre 1985. (Vgl. EKD (1985):

Evangelische Kirche und freiheitliche Demokratie. Der Staat des Grundgesetzes als Angebot und Aufgabe. In: Die Denkschriften der EKD (hrsg. von der Kirchenkanzlei der EKD), Bd. 2/4, Hannover.

³ Ebd., S. 19.

⁴ „Nach evangelischem Verständnis gehört die politische Existenz des Christen zu seinem weltlichen Beruf. Christliche Bürger sind deswegen hier nach ihrer Berufserfüllung gefragt. Im Beruf kommen nach evangelischem Verständnis seit Luther eine weltliche Aufgabe und die Verantwortung vor Gott zusammen. Der weltliche Beruf kann

Rolle der politischen Parteien, die Verfahren, die politische Öffentlichkeit unter Einschluss des politischen Journalismus und der gesellschaftliche Pluralismus positiv gewürdigt.⁵ Vor diesem Hintergrund weist sich die evangelische Kirche in Deutschland selbst eine politische Aufgabe zu: Indem sie die ethische Seite des Glaubens betont und die Protestanten zur Wahrnehmung ihrer politischen Mitverantwortung ermutigt, stützt und stärkt sie die sittliche Substanz des Gemeinwesens, die für das Funktionieren der freiheitlichen Demokratie notwendig ist.

II. Vielfalt, Biss und Erwachsenenbildung statt Obrigkeitssdenken

dem Christen nicht gleichgültig sein, weil er etwa mit seinem Glauben nichts zu tun hätte. Auch im weltlichen Beruf sind wir von Gott beansprucht. Denn er ist ein Ort, an dem die Nächstenliebe geübt werden soll, die danach fragt, was dem Nächsten und der Gemeinschaft dient und nützt. Der Ruf zur Nächstenliebe fordert also sehr nüchtern auch die Bereitschaft zur Übernahme politischer Verantwortung. Im Gehorsam gegen Gottes Gebot und in der Freiheit des Glaubens soll der Christ im Beruf nicht nach dem besonderen Ansehen der Christen suchen, sondern sich bereitfinden, Verantwortung zu übernehmen, wo dies von ihm erwartet wird. In diesem Sinne enthält die Demokratie die Aufforderung zu einer Erneuerung und einer Erweiterung des Berufsverständnisses auf allen Ebenen des politischen Gemeinwesens.“ (Ebd., S. 28.)
⁵ „Ein demokratischer Staat braucht eine ihm entsprechende demokratiebewußte Gesellschaft, die sich Grundentscheidungen der Demokratie zu eigen macht und aus ihnen lebt.“ (Ebd., S. 35.)

Die allgemeine Überzeugungskraft des Böckenförde-Paradoxes zeigt sich daran, dass es gegenwärtig auch von Vertretern islamischer Verbände und von führenden islamischen Religionsgelehrten in Deutschland angeeignet und mit einem Bekenntnis zu der im Begriff der Menschenwürde gebündelten Anthropologie des Grundgesetzes verbunden wird. Dieser Aneignung entspricht wiederum das aktuelle religionspolitische Handeln der staatlichen Instanzen: Mit großem Aufwand führt man den islamischen Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen ein und etabliert zur akademischen Ausbildung der Religionslehrerinnen und Religionslehrer Institute für islamische Theologie an den Universitäten. Man erwartet, dass durch die universitäre und schulische Bildung Muslimas und Muslime in Deutschland eine ähnliche religiöse Einstellung zum demokratischen Rechtsstaat ausbilden, wie dies gegenwärtig für evangelische und katholische Christen gilt.

Hinter diesen integrationspolitischen Bemühungen steht die Einsicht, dass die Religion von Haus aus unpolitisch oder gar gegen den demokratischen Rechtsstaat gerichtet ist. Mit Verweis auf die autoritär geführten islamistischen Staaten wird der letztgenannte Aspekt nicht selten im Modus des Vorwurfs gegen den Islam vorgebracht. Um diesen Vorwurf zu untermauern, braucht man allerdings gar nicht auf den Islam zu verweisen, denn es sind die christlichen Kirchen selbst gewesen, die über Jahrhunderte hinweg, im Anschluss an Rö 13,1–5, den unbedingten Gehorsam gegenüber der von Gott eingesetzten Obrigkeit als die einzige politische Pflicht von Christinnen und Christen gepredigt bzw. partizipative Staatsformen strikt abgelehnt haben. Für lange

Zeit bestand die politische Bildung für evangelische Christinnen und Christen ausschließlich in der Anerkennung der legitimen Obrigkeit, in der Verehrung der regierenden Fürsten und im gehorsamen Befolgen ihrer Politik. Der Hinweis auf das Verhalten protestantischer Prediger beim Ausbruch des Ersten Weltkrieges vor 100 Jahren mag als Beispiel genügen. In den protestantisch geprägten USA wiederum, zu deren Gründungsgeschichte die ursprüngliche Verbindung von religiöser Einstellung und demokratischer Gestaltung des Staates gehört, verhält sich das religiöse Bekenntnis zur „Democracy“ bisweilen so innig, dass das damit verknüpfte Missionsstreben gelegentlich auch vor dem Waffengang nicht Halt macht.

Der Glaube kann sich in der Tat mit sehr unterschiedlichen politischen Systemen verbinden. Der Investiturstreit, das landesherrliche Kirchenregiment, „Thron und Altar“, „Kirche im Sozialismus“, „Christengemeinde und Bürgergemeinde“ – diese Formeln stehen für sehr verschiedene Konstellationen von Glaube und Politik. Entsprechend divers verliefen die Bildungsprozesse, in denen sich die Gläubenden auf die politische Situation einstellten. Die modernen Demokratien sind sehr komplexe, im Einzelnen sehr unterschiedlich geprägte Staatsformen, und entsprechend vielschichtig und chancenreich sind die Aufgaben für politische Erwachsenenbildung. Man erinnere sich: Evangelische Christinnen und Christen haben mehr als 60 Jahre benötigt, um ein positives Verhältnis zum demokratischen Rechtsstaat zu finden, und am Ende war es keine Offenbarung, sondern die Erfahrung der Erfolgsgeschichte des Grundgesetzes, die sie überzeugte. Das kirchliche Lernergebnis ist die „Demokratie-Denkschrift“ von 1985 und Ausdruck der Lerngeschichte sind das politische Engagement vieler Christen in allen demokratischen Parteien der Bundesrepublik Deutschland und die Denkschriften, mit denen die EKD wesentliche Beiträge zur demokratischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland und zur politischen Bildung leistet. In ihren Denkschriften zu den politischen und gesellschaftlichen Themen der Gegenwart rufen die Kirchen die sittlichen Grundlagen des Politischen in Erinnerung und artikulieren die Interessen der Menschen,



EKD

denen es schwerfällt, in der politischen Öffentlichkeit Aufmerksamkeit zu finden. Sie geben bei komplexen und grundlegenden politischen Sachfragen eine Hilfestellung zur eigenen Meinungsbildung, indem sie jene Sachfragen – unter Beteiligung fachlicher und fachpolitischer Expertise – in den Denkschriften, Orientierungshilfen und Handreichungen auf die ethischen Grundeinsichten des Christentums hin durchsichtig machen.

Indes: Das Bekenntnis zum demokratischen Staat schließt die Einsicht ein, dass seitens der Kirche keine politischen Ansprüche auf Steuerung der Gesamtgesellschaft erhoben werden können. Dieser Verzicht fällt den Kirchen nicht leicht, da man in der Tradition der Barmer Theologischen Erklärung oft ein prophetisches Wächteramt der Kirche im Gegenüber zum Staat reklamiert. In einem demokratischen Staat aber ist ein solches Wächteramt kaum begründbar und auch theologisch widerspricht es der reformatorischen Kirchenidee, die ein Lehramt nicht kennt. Daher sollten die Kirchen bei ihren politischen Stellungnahmen jeden Anschein einer Klerikalisierung ihrer politischen Äußerungen ebenso vermeiden wie sie es verhindern müssen, dass die kirchlich artikulierten Positionen zugunsten parteipolitischer Opportunitäten instrumentalisiert werden.

Die Kirchen können die Aufgaben politischer Meinungsbildung den Einzelnen nicht abnehmen. Diese sind es, die die konkrete politische Option zu vertreten und zu verantworten haben.

Nach protestantischem Verständnis können die Kirchen weder für alle Mitglieder der evangelischen Kirchen noch für den Protestantismus insgesamt sprechen. Allerdings wird diese Selbstbegrenzung nicht immer durchgehalten, und in ihren jüngsten Stellungnahmen orientiert die EKD sich sehr eng an tagespolitischen Optionen. So decken sich wesentliche Aussagen der Orientierungshilfe zur Ehe- und Familienpolitik „Zwischen Autonomie und Angewiesenheit“ von 2013 mit dem Parteiprogramm von Bündnis90/Die Grünen, während die ökumenische Initiative „Gemeinsame Verantwortung für eine gerechte Gesellschaft“ von 2014 stark sozialdemokratisch ausgerichtet ist. Beiden Dokumenten fehlt ein spezifisch theologisches Profil, das allein es ermöglichen würde, dem öffentlichen Diskurs über die betreffenden Sachfragen neue Impulse beizusteuern.

Man sieht an diesen Beispielen, dass viele politische Beiträge von leitenden Geistlichen die klassische Obrigkeitsoorientierung des deutschen Protestantismus forschreiben und politisches Handeln vor allem als staatliches Handeln verstehen. Diese Vorstellung wird aber weder einem Mehr-Ebenen-Staat noch einer Individualität des evangelischen Glaubenslebens gerecht. Das politische Handeln von Christinnen und Christen hat sich individualisiert, vielfach vom gemeindlichen Leben und den kirchlichen Vorgaben emanzipiert und ist nicht mehr in erster Linie auf den Staat fokussiert. Es ist vor allem der öffentliche Raum der *Zivilgesellschaft*, wo Christinnen und Christen Verantwortung für andere übernehmen – auch in politischer Hinsicht. Im eigenen zivilgesellschaftlichen Umfeld kann sich der Einzelne nach bestem Gewissen, Wissen und Kompetenzen in die politischen Koordinations- und Steuerungsprozesse einbringen und sich mit Sachverstand an der Aushandlung von vernünftigen Lösungen beteiligen, die nach eigener Einschätzung den Interessen möglichst vieler Menschen gerecht werden. Der Staat stellt dafür die Rahmenbedingungen bereit, die ihrerseits politisch gestaltet werden müssen.

Angesichts dessen ist es kurzsinnig, politische Verantwortung auf die aktive Mitwirkung an der Gestaltung staatlicher Struktur zu beschränken. Ebenso greift es zu kurz, bei der Suche nach politischen Lösungen für soziale Probleme Einstimmigkeit unter evangelischen Christinnen und Christen erwarten oder herstellen zu wollen. Das gebildete politische Bewusstsein kann mit politischen Differenzen zivilisiert umgehen und die konkurrierende politische Option als Ausdruck gemeinsam vor Gott empfundener Verantwortung verstehen.

III. Fazit: Auszugehen ist von der evangelischen Basis und individuellen Verantwortung

Für die individuelle und situationsgerechte Wahrnehmung politischer Verantwortung in den sozialen Lebenswelten ist der evangelische Glaube besonders prädestiniert, weil er schon immer die Bedeutung des Einzelnen und seiner Berufspflichten betont hat. Gleicher gilt für ein basisnahe Verständnis von Kirche. Denn die Kirchengemeinde ist rechtlich selbstständig und kann sich in eigener Verantwortung im Dorf oder im Stadtteil engagieren, mit anderen zivilgesellschaftlichen Akteuren kooperieren oder mit der öffentlichen Hand Public-private-



ständig tätig werden und politische oder gesellschaftliche Verantwortung übernehmen. Gerade die basisnahe Organisationsform des Protestantismus prädestiniert ihn viel eher als den zentralistisch denkenden römischen Katholizismus zur Mitwirkung an deliberativer und kooperativer Politik, die in der Gegenwart vorherrscht. Der Staat und seine Rechtsordnung stellt dafür den normativen Rahmen zur Verfügung, der für einen Interessenausgleich auch auf

Partnerships eingehen. Gleiches gilt für die regional- und landeskirchlichen Strukturen. Da der Protestantismus zugleich flexible und selbst organisierte Sozialformen anerkennt, können auch freie Vereine (wie z.B. Trägervereine für kirchliche Schulen oder Krankenhäuser) in diesem Sinne eigen-

lokaler und regionaler Ebene genutzt wird, der sektoral auf den einzelnen Politikfeldern und sequentiell, was die zeitliche Abarbeitung der politischen Probleme angeht, ausgefüllt werden kann.

Aus der Perspektive des evangelischen Glaubens ist also mit Blick auf das Verständnis des Politischen vor holistischen Begriffen und überzogenen Erwartungen an das Politische zu warnen. Es ist die Aufgabe der politischen Erwachsenenbildung, gleichzeitig zum Engagement einzuladen, zum Aufbau eines nüchternen und sachlichen Verständnisses des politischen Systems zu animieren und Verständnis zu wecken für die manchmal recht mühsamen Verfahren, ohne die es in der Demokratie nicht geht. Aber sie lohnen sich: Denn ein besseres, der Menschenwürde angemesseneres politisches System wurde bisher noch nicht gefunden.

Von Gipfelerlebnissen und Tiefenerfahrungen – Erlebnispädagogik im christlichen Kontext

I. Die spirituelle Dimension der Persönlichkeit

Was mich an der Erlebnispädagogik schon immer begeisterte, ist, dass sie eine Dimension menschlichen Seins anspricht, die gerade auch in der Evangelischen Erwachsenenbildung vorkommen kann und sollte: das *Geist-Sein* des Menschen, seine *Spiritualität*. Ein Denker, der in diesem Zusammenhang viele wertvolle Hinweise liefert, ist Viktor Frankl. Als Holocaust-Überlebender gründete er nach Sigmund Freud und Alfred Adler die „Dritte Wiener Schule der Psychotherapie“, wobei es sich nicht um eine weitere Schule der Tiefenpsychologie, sondern um die sog. „Höhenpsychologie“ handelt. Frankl wollte die Menschen dazu bewegen, aktiv an die eigenen Grenzen zu gehen, anstatt sich hauptsächlich der Analyse und dem Behandeln von Problemen hinzugeben. Es ging ihm nicht darum, in der Tiefe der menschlichen Psyche enggeföhrt in Begrenztheiten zu wühlen, sondern Menschen zu helfen, sich aufzuschwingen in Höhen neuer Erkenntnisse über sich und den Sinn ihres Lebens.

Frankls Menschenbild enthält viele Aspekte, die nah dran sind am biblischen Verständnis des Menschen.¹ Laut Frankl hat der Mensch Leib und Seele, aber er ist Geist. Er hat Haare, Zähne, lange oder kurze Beine, starke oder schwache Arme, eine hohe oder tiefe Stimme und eine bestimmte Augenfarbe; und er hat auch Ängste, Träume, Gedanken, Gefühle, Instinkte und Triebe. All dies ist raumzeitlich gebunden, aber was der Mensch ist, übersteigt Raum und Zeit, er berührt in seiner Veranlagung die Transzendenz, die Sphäre des Ewigen, des Göttlichen.

Wie fatal, dass wir als Experten der Erwachsenenbildung häufig nur das in Betracht ziehen, was sich augenscheinlich formen und gestalten lässt und nicht das, was Menschsein wesentlich ausmacht, was ihn existenziell berührt und von innen heraus verändern kann.

Es besteht nämlich eine große Chance in der Nutzbarmachung der Eigentümlichkeit des Geistes, denn durch ihn kann der Mensch ausbrechen aus Defiziterfahrungen, sich etwa erinnern an positive Momente in der Vergangenheit oder sich eine mögliche Zukunft vorstellen, um damit kreativ neue Wirklichkeitsräume zu erschließen.

Frankls Bezeichnung der „Höhenpsychologie“ kommt nicht von ungefähr. Er war leidenschaftlicher Bergsteiger, der im Klettern nicht nur die eigenen Grenzen ausloten, sondern darüber hinaus die „Trotzmacht des Geistes gegenüber Ängsten und Schwächen der Seele“ nutzen wollte.² Diese Macht gilt es auch in der Erwachsenenbildung zu aktivieren. Denn sie hilft, Erlebnisse zu ermöglichen, durch die Menschen sich selbst neu begegnen können. Darin steckt ein Entwicklungspotenzial, das mehr verspricht als fertig durchdachte Programme, die festgelegten Prozessen folgen.

II. Die Entfremdung des Selbst

Von der antiken Philosophie bis hin zu modernen neurowissenschaftlichen Erkenntnissen ist uns bewusst, dass sich Menschsein vor allem durch rationale Überlegenheit auszeichnet. Diese aber geht einher mit einer Reduktion von Wirklichkeit, einer Entfremdung von unseren Nächsten, von der Natur, von unseren Sinnen, von Gott und letztlich von uns selbst. Oft bemerken wir das gar nicht, denn wir haben uns eingerichtet in einer „durchschnittlichen Alltäglichkeit“³. Manchmal jedoch spüren wir eine innere Leere oder die Sehnsucht nach mehr. Frankl beschreibt dieses Phänomen mit dem Begriff des „existenziellen Vakuums“⁴. Wenn Menschen ihr Leben nicht in Sinn gründen, geraten sie in Abhängigkeiten, versteifen sich auf die Erlebnisse von Lust oder Macht – den eigentlichen (Neben-)Wirkungen von Sinnerfüllung –, oder sie generieren Verhaltensmuster, die ihnen selbst und anderen schaden. Sie entfremden sich von sich selbst, und je mehr sie spüren, dass sie getrieben sind, umso verzweifelter werden sie. Die Entfremdung von sich selbst führt dazu, dass Menschen sich in der Stille nicht mehr spüren können, sie brauchen den Kick ultimativer körperlicher Anstrengung. So sehr mich schwere Kletterpassagen oder höhere und längere Berg- und Skitouren selbst reizen, so beunruhigt bin ich doch über den Trend zum Extremen: immer weiter, immer höher, immer abgebrühter. All das gipfelt in einer Form der Erlebnissucht, die nur noch mit dem Nervenkitzel am Abgrund des Todes befriedigt werden kann.

Barbara Schellhammer



Dozentin für Erwachsenenbildung, Hochschule für Philosophie München
[www.hfph.de/
hochschule/lehrende/
dr-barbara-schellhammer](http://www.hfph.de/hochschule/lehrende/dr-barbara-schellhammer)

¹ „Erst die geistige Person stiftet die Einheit und Ganzheit des Wesens Mensch. [...] Leib und Seele mögen eine Einheit bilden [...], aber nie und nimmer wäre diese Einheit imstande, die menschliche Ganzheit darzustellen: Zu ihr, zum ganzen Menschen, gehört auch das Geistige hinzu, und es gehört zum ihm hinzu sogar als sein Eigentlichstes.“ (Frankl, V. (2002): Der unbewußte Gott. Psychotherapie und Religion. 6. Aufl., München, S. 18f.

² „Was mag mich zum Klettern bewogen haben? Offen gesagt die Angst davor, aber wie oft frage ich meine Patienten wenn sie sich mit ihren Angstneurosen an mich wenden: Muss man sich denn auch alles von sich gefallen lassen? Kann man nicht stärker sein als die Angst? Hat nicht schon Nestroy [...] die Frage gestellt: Jetzt bin ich neugierig, wer stärker ist, ich oder ich? Und so habe ich denn auch mich, als ich mich vor dem Klettern fürchtete, gefragt: Wer ist stärker, ich oder der Schweinehund in mir? Ich kann ihm ja auch trotzen. Gibt es doch etwas, was ich einmal bezeichnet habe als die ‚Trotzmacht des Geistes‘ gegenüber Ängsten und Schwächen

Eine Erwachsenenbildung, die sich erlebnispädagogischer Elemente bedient, sollte nicht einseitig ein Erlebnis von Lust im Sinne des Flow-Gefüls oder von Macht im Sinne von: Irre, zu was ich in der Lage bin! anstreben. Sie sollte viel grundlegender der spirituellen Not nachgehen, die aus einem Gefühl der existenziellen Frustration und damit zusammenhängender Selbstentfremdung resultiert. Dies wird vernachlässigt, wenn wir nur an Wissen, an Fähigkeiten und Können oder an systemischen Zusammenhängen wie Familie, Gesellschaft, Arbeitsumfeld usw. arbeiten, um Bildungserfolge zu erzielen. All das ist nicht zu vernachlässigen und wichtig, mit in den Blick zu nehmen, aber wenn Menschen sich selbst wirklich wieder näherkommen sollen, dürfen wir nicht vergessen, sie herauszufordern und anzuleiten, sich auf die Suche nach Sinn-Fülle zu machen. Insofern scheint es eigentlich viel richtiger, von *Erlebnisbildung* anstatt von Erlebnispädagogik zu sprechen, wenn unsere Angebote den ganzen Menschen berühren und nicht nur „pädagogische Maßnahmen“ an ihm vollzogen werden.

III. Christliche Erlebnisbildung?

a) Ausgewogenheit statt Extreme

Auch das christliche Menschenbild geht von einer Entfremdung des Menschen von Gott und damit von sich selbst aus. Der christliche Bildungsauftrag zielt auf die Überwindung dieser Entfremdung: Der Mensch soll zu seiner eigentlichen Bestimmung kommen, sich seiner Gottebenbildlichkeit bewusst werden und in das Bild Christi hineinwachsen.

In der Folge möchte ich auf die Chancen und Grenzen einer Erlebnisbildung hinweisen, welche Elemente christlicher Spiritualität einfließen. Ich werde zeigen, dass der Mehrwert christlich orientierter Erlebnispädagogik nur in einem Spannungsverhältnis von zwei Auffassungen des Verhältnisses von Mensch und Natur realisiert werden kann.

Die erste Auffassung geht davon aus, dass der Mensch *Teil der Natur* ist. Dies drückt sich besonders deutlich darin aus, dass das hebräische Wort für Erde (*adamah*) das Wort Mensch (*adam*) enthält (Gen. 2,7). Die zweite Auffassung betont, der *Mensch stehe der Natur als Bewahrer und Verwalter gegenüber*, er ist also nicht primär Natur, sondern hat Anteil am göttlichen Herrschaftsauftrag (Gen. 1,28). Beide Vorstel-

lungen stehen in der Gefahr, in Extrempositionen abzugleiten. Damit dies nicht geschieht, ist es wichtig, die *Beziehung* von Gott und Mensch in den Mittelpunkt zu stellen, eine Beziehung, die sich zum einen im Schöpfungsbegriff und zum anderen in der Menschwerdung Jesu ausdrückt. Die balancierende Mitte bzw. das Spannungsverhältnis zwischen den unterschiedlichen Mensch-Natur-Verhältnissen lässt sich wie in der nebenstehenden Abbildung darstellen⁵.

b) Der Mensch ist Teil der Natur

Trotz der besonderen Bedeutung der Naturerfahrung für die Erlebnispädagogik existieren hier Ansätze, die die (göttliche) Unverfügbarkeit der Natur einengen und damit sich selbst ad absurdum führen. Formen des Pantheismus oder Vorstellungen natürlicher Theologie, die in jedem Baum, in jedem Berg, in jedem Naturereignis meinen, Gott beggnen zu können, reduzieren und domestizieren Gott. Insofern laufen Vorstellungen, dass wir Teil der Natur sind, in Gefahr, den Blick auf das Sichtbare zu begrenzen.

Wir können Gott in der Natur nicht finden – was ich hier bestenfalls entdecken kann, ist eine neue Erfahrung meiner selbst.

So kann es passieren, dass die Natur vergötzt und lediglich die Schöpfung gepriesen und angebetet wird, nicht aber der Schöpfer. Das Gefühl immanenter Gotteserfahrung in der Natur spielt zwar in vielen Religionen und esoterischen Strömungen eine zentrale Rolle, anders ist es aber im Christentum. Denn hier kommt die Gotteserfahrung von außen und transzendent persönl. Erfahrungen, d.h., sie geht auch über die jeweiligen Naturerfahrungen hinaus. Wir können gewahr werden, etwas begreifen von der Größe Gottes in der Natur, aber Gott muss dem Einzelnen anders begegnen, er muss sich ihm oder ihr offenbaren. Nur dadurch, dass Gott sich uns als sein Gegenüber schafft und sich uns in Jesus Christus offenbart, kann ich etwas Neues über mich und die Welt erfahren – sonst bleibe ich immer in mir, in meiner Auffassung oder Erfahrung der Wirklichkeit gefangen. Deshalb ist es wichtig, die Naturerfahrung in der Erlebnisbildung nicht zur Gotteserfahrung schlechthin zu machen, sondern darüber hinauszugehen.

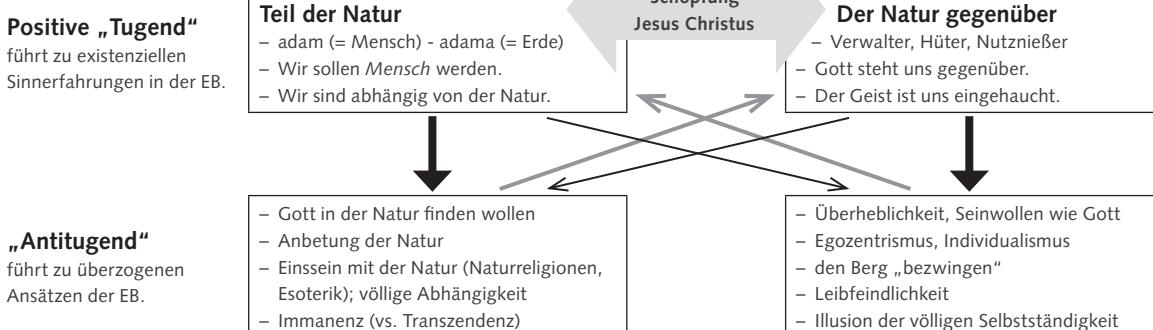
der Seele.“ (Frankl, V. (2008): Bergerlebnis und Sinnerfahrung. 6. Aufl., Innsbruck, Wien, S. 5.)

³ Heidegger, M. (1986): Sein und Zeit. 16. Aufl., Tübingen, S. 16.

⁴ Frankl, V. (2005): Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. 18. Aufl., München, S. 141; oder ders. (2005): Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. 3. Aufl., Bern, S. 11.

⁵ Die Grafik lehnt sich an die Struktur des Wertekadrates an. Sie entspringt in ihrem Ursprung der von Aristoteles in seiner „Nikomachischen Ethik“ entwickelten Vorstellung, dass jede Tugend als die rechte Mitte zwischen zwei fehlerhaften Extremen zu bestimmen ist.

Spannungsverhältnis christliche Erlebnisbildung



c) Der Mensch steht der Natur gegenüber

Wir sollten zugleich auf der Hut sein, nicht auf der anderen Seite die Balance zu verlieren, indem wir meinen, uns abnabeln zu können von der immanenten Naturverbundenheit des Menschen. Das Wissen um die besondere Rolle des Menschen als „Herrscher“ über die Natur (Gen. 1,28) birgt die Tendenz der Nutzbarmachung und Verzweckung von Natur für Lusterfahrungen, Nervenkitzel oder den ultimativen Kick. Dabei vergessen wir, dass wir auch den Auftrag haben, die Natur „zu bewahren“ (Gen. 2,15), letztlich in Beziehung mit ihr zu leben. Wir spalten uns aber von ihr ab, wenn wir uns über sie erheben. Eine ganze Tradition christlich-mystischer Denker schreibt von der Gottesnähe in der spirituellen Öffnung der Naturerfahrung, z.B. Meister Eckhart, Jakob Böhme, Angelus Silesius. Die Natur öffnet für Gespräche über Sinn, Wert und Gott. Das bewusste Gefühl des Einsseins mit der Natur, die Meditation und Reflexion der tiefen Verbundenheit mit ihr bergen wichtige Erkenntnisse, die eine erlebnispädagogische Erwachsenenbildung als wertvolle Schätze heben könnte.

Der Natur ein „Gegenüber“ zu sein, das sich abhebt, kann auch egozentrische oder gar narzisstische Strebungen befördern. Es kann dazu verleiten, die Natur gefügig zu machen, ihr unseren Willen aufzuzwingen. Dies wird deutlich in Aussagen wie den „Berg bezwingen“ zu wollen oder im Bestreben, mit Hightech-Kleidung noch dem schlimmsten Wind und Wetter zu trotzen, selbst das Unmögliche im Kampf gegen die Natur zu erreichen. Hier besteht die Gefahr eines Machbarkeitswahns, der womöglich noch damit begründet wird, dass wir zu Gottes Ebenbild geschaffen sind. Wir sind aber auch Teil der Natur und finden erst dann uns selbst, wenn wir

nicht Gott werden wollen, sondern dem nachspüren, wie es Gott mit unserer Menschwerdung gemeint hat – und zwar ganz persönlich, indem wir uns empfänglich machen für den Sinn unseres Lebens.

Eine weitere Verformung christlicher Auffassungen, die aus der Sonderstellung des Menschen resultiert und die für Erwachsenenbildung im erlebnispädagogischen Setting wenig hilfreich ist, besteht in der Abwertung oder Geringschätzung des Körpers. Dagegen misst etwa die ignatianische Spiritualität der natürlichen Körperempfindung und Sinneserfahrung großen Wert bei. In Exerzitien geht es darum, durch die bewusste Wahrnehmung des Körpers sich seiner selbst zu vergewissern. Dazu gehören das ruhige Sitzen in der Stille oder das Achten auf den eigenen Atem. Dies hat etwas mit Hingabe und Aufgabe, nicht mit Kontrolle von Körper, Emotionen und Geist zu tun. Es besteht ein schmaler Grat zwischen der positiven Grenzerfahrung und der Überforderung, wenn Menschen beginnen, den Körper gefügig zu machen und damit langfristig Raubbau an ihm betreiben. Ich habe den Eindruck, der Körper wird in Momenten der Schwäche fast schon ein Makel, gegen den mit aller Gewalt vorgegangen werden muss.

d) Fazit

Weder das Ansinnen, Gott in der Natur finden zu wollen, noch der Versuch, größer und stärker zu sein als die Natur, helfen, Ansätze christlicher Spiritualität für eine Erlebnisbildung fruchtbar zu machen. Wir sind geschaffen aus Erde, kehren zur Erde zurück *und* uns wurde der göttliche Atem eingehaucht, der uns lebendig macht. Dieser Schöpfungsbegriff führt uns zum Begriff der „Beziehung“, denn hier steht der Schöpfer der Schöpfung gegenüber, weil er



ein Gegenüber *wollte*. In unserem wissenschaftlich-rationalen Verständnis der Natur dagegen herrschen Logik, Gesetze und Chemie – wie seltsam zu meinen, die Naturwissenschaft könne befreien, aus der göttlichen Bezogenheit lösen. Gott will die Welt selbstständig, unabhängig und frei – nur so sind Dialog und Beziehung möglich.

Wenn es uns in der Erwachsenenbildung gelingt, Menschen an den geistig-schöpferischen *Grund* ihrer Existenz heranzuführen, können sie ihr persönliches Gewollt- und Gemeintsein spüren und erhalten so einen *Grund* zum Glücklichsein.

Ohne einen solchen Grund versuchen Menschen vergeblich, ihr Lebensfass mit Glück zu füllen, denn es wird nichts darin bleiben können, wenn es keinen Grund und Boden hat.

Der Schlüssel liegt in der Erfahrung von einem Leben *in Beziehung*, mit der Welt und anderen Menschen, mit sich selbst und mit Gott. Eine gute Beziehung in all diesen Dimensionen gelingt nur im Spannungsverhältnis von Abhängigkeit und Selbstständigkeit, von Sicheinlassen und Sichabgrenzen. Es bedarf der Tiefenerfahrung im Bewusstsein, Teil eines größeren Ganzen zu sein, und es bedarf des Gipfelerlebnisses, das ich mir erarbeite, um auszusteigen und die Dinge von oben zu betrachten.

Grundlage der Beziehung ist das *Vertrauen*. Nur Vertrauen setzt frei, über die eigenen Grenzen zu gehen und sich zugleich ganz einzulassen. Besonders die erlebnispädagogische Erwachsenenbildung besitzt die Fähigkeit und Möglichkeit, Vertrauenspraxis zu thematisieren und einzuüben. Ich denke hier beispielsweise an das Vertrauen in die Fähigkeiten des Seilpartners, das Vertrauen in das eigene Können oder in Seil, Karabiner und Schlingen. Aber auch das Wissen ist unerlässlich, um nicht arglos große Risiken einzugehen. Eine gute Vorbereitung, die Routenplanung, die Beachtung des Wetterberichts, die

Prüfung des Materials und der Partnercheck helfen, um dem Vertrauen auch eine sichere Basis zu geben.

Als Menschen machen wir ganz unvermeidlich die Erfahrung, dass wir uns selbst und dem anderen nie restlos und völlig vertrauen können. Wir erleben schöne Momente in der Beziehung mit anderen und mit uns. Das sind Momente, wo wir uns ganz aufgehoben fühlen. Doch diese Momente sind nie von Dauer, immer wieder werden wir enttäuscht, enttäuschen wir uns selbst. Deshalb ist es wichtig, auch die Gottesbeziehung in der Erlebnisbildung zum Thema zu machen. Ich finde es so wertvoll, dass es in der Bibel unzählige Geschichten in „erlebnispädagogischen Settings“ gibt, die gerade die Vertrauens-, Glaubens- und Beziehungsfragen zum Thema machen. Man denke beispielsweise an Petrus auf dem Meer, die Jünger im Sturm oder Jesus in der Wüste. In all diesen Geschichten geht es darum, dass Menschen sich auf abenteuerliche Wege einlassen und dann feststellen, dass sie es selbst, aus sich heraus nicht schaffen. Diese Einsicht entlastet uns als Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner. Wir können nicht nur verweisen auf den Schöpfergott, sondern vor allem auch auf das Leben und Sterben Jesu, worin sich ein Versprechen zeigt – ein Versprechen, „das Gott uns durch einen Menschen gegeben hat, der so radikal auf ihn vertraute, dass er in ihm ganz erscheinen, ganz ‚da‘ sein konnte“⁶. Dies ist das tiefste, das eindrücklichste Zeugnis der großen Sehnsucht Gottes nach Beziehung mit uns. Er glaubt an uns, auch wenn wir zweifeln oder sogar scheitern und versagen. – An diesem Punkt meiner eigenen Professionalität empfinde ich einen enormen Mehrwert durch die Basis des christlichen Glaubens. Wir müssen bei unserem Tun nicht (nur) auf die eigene Kraft vertrauen. Es tut gut, vertrauen zu können auf sein schöpferisches Ja zu unserem Leben, welches es sinnvoll macht – auch wenn wir immer wieder straucheln, hadern oder zweifeln. Allerdings gilt es auch hier, die rechte Mitte zu finden, denn nur aus dem Gottvertrauen heraus zu handeln, wäre ebenfalls problematisch – wir sind aufgefordert, uns des eigenen Verstandes zu bedienen, uns zu schulen und Verantwortung für unser Handeln zu übernehmen.

Der besondere Mehrwert einer christlichen Erlebnisbildung drückt sich darin aus, dass die Reflexion der Beziehung mit mir selbst und der Welt letztlich aufgehoben ist in der Beziehung zwischen Gott und mir, deren Anfang Gott selbst gesetzt hat.

⁶ Schmidt, J. (2013): Schöpfung. In: Glaube. Jesuiten. 4/2013, S. 11.

Spielen, nicht belehren.

Über Computerspiele, Religion und Selbstwirksamkeit

I. Spielen heißt sich frei machen

In der Bibel heißt es, die Weisheit spiele vor Gott.¹ Und die Menschen? Ist es ein Ausdruck von Weisheit, wenn und dass Menschen spielen? „Das kommt wohl sehr auf die Spiele an“, so würde sicher vielerorts auf diese Frage geantwortet. Gerade wenn man an die Debatten über Computerspiele denkt, dürfte diese Vermutung zutreffen. Schließlich werden immer wieder auch Computerspiele, insbesondere Ego-Shooter, im Zusammenhang mit Amokläufen von Schülerinnen und Schülern und auch von Erwachsenen genannt. Doch diese Einschätzung sagt kaum alles über die Bedeutung, die Computerspiele für Jugendliche und Erwachsene haben.

Spätestens mit der These vom *Homo ludens* (Johan Huizinga, 1938) ist klar, dass dem Spiel für die Entwicklung menschlicher Kultur fundamentale Bedeutung zukommt. Im Spiel vermag der Mensch auf eigene Weise zu sich selbst zu finden. „Da ist Spiel drin“ – das heißt: Es gibt noch variable Räume. Im Spiel, so meint man, könne Freiheit oder zumindest Befreiung von Zwängen erfahren werden. Ulrich Kabitz begann 1946 im Rahmen der Erwachsenenbildung für Spiel und Theater in der Kirche zu werben, und ab 1950 arbeitete er mit Ernst Lange für eine kirchliche Spielkultur zusammen.² Immer wieder sprachen sie vom Durchbruch zum kreativen Leben und entwickelten gemeinsam einige Laienspiele.³ Sie meinten:

Spielen heißt Freiheit erlernen, denn sie ereignet sich in „Durchbruchserfahrungen“, in denen man das Glück der Eigenverantwortung und der eigenen Gestaltungskräfte wahrnehmen kann.⁴

Die Durchbruchsmetapher hat ein ambivalentes Gesicht.⁵ Einerseits legt sie Fantasien einer absoluten Freiheit nahe, und andererseits steht sie im Kontext von Theologien, die Kriegserfahrungen mittragen und Gewaltszenen unwillkürlich assoziieren lassen. Genau dies wollten Kabitz und Lange mit ihrem Einsatz für das Spielen aber gar nicht erreichen. Sie haben das Spiel explizit in den Dienst des Friedens gestellt. Gerade in der Auseinandersetzung mit den Themen, die Computerspiele in überwiegendem Maße präsentieren, in Auseinandersetzung mit „Gewalt“ und „Krieg“, ist ihr Zugang nach wie vor hochinteressant.

Kabitz schreibt über Langes Spiel-Horizont: „Das Spektrum solcher schier universalen ‚Spielkultur‘ umfasst Beispiele aus der Friedensforschung mit ihrem ‚Durchspielen der anstehenden Konflikte und ihrer Lösungsmöglichkeiten‘, der Militärstrategie als ‚Spiel mit den schrecklichen Möglichkeiten des Krieges zu seiner Verhütung‘, der Diplomatie mit ihrem ‚Durchspielen politischer Kompromisse‘, der wissenschaftlichen Forschung, ihrem ‚Herausspielen neuer Einsichten und Techniken‘, und schließlich den sozialen Experimenten als ‚Spiel mit neuen Modellen des Zusammenlebens‘. Ohne das Spiel mit den Möglichkeiten gibt es keine Erkenntnis, dass die Wirklichkeit nicht so bleiben muss, wie sie ist, dass sie veränderbar, verbesserbar ist. Das Spiel vertritt in unserem Leben unsere utopischen Kräfte, unsere Fähigkeit, uns eine bessere Welt vorzustellen, hinauszukommen über unsere Grenzen.“⁶

Der Kampf zwischen guten und bösen Mächten und der Sog, der von diesem existenziell besetzten Szenario des Kampfes der Mächte ausgeht – das herausfordert, sich an einem wirkungsvollen Transformationsprozess für eine bessere Welt zu beteiligen –, ist auch fester Bestandteil religiöser Weltdeutungen. Dualismen und die Vorstellung vom Kampf um die Wahrheit und die Rettung der Welt sind in den Schöpfungsmythen der großen Religionen beheimatet, sie sind auch in der paulinischen Theologie (vgl. z. B. die geistliche Waffenrüstung in Epheser 6) und in deren Folge auch heute in mancher Sonntagspredigt zu finden.

II. Religiöse Dimensionen in der Konzeption von Computerspielen

Viele Computerspiele nehmen in der Ausgestaltung ihrer Spielumgebungen und bei der Entwicklung ihrer Handlungsvollzüge Anleihen bei den

Ilona Nord



Juniorprofessorin für praktische Theologie an der Universität Hamburg und Gastprofessorin an der Universität Umeå, Schweden
E-Mail: ilona.nord@uni-hamburg.de

Simon Eckhardt



Student der Ev. Theologie in Hamburg, Systemadministrator und ehrenamtlicher Jugendarbeiter, Forschungsschwerpunkte im Bereich Religion und Medien

¹ Proverbien 8.

² „Dort, wo Kirche und Gesellschaft zu erstarren begannen, setzte unser Nachfragen, unser Spielen, unser Ausprobieren ein“, sagte Kabitz [...]. Er schuf Arbeitsgemeinschaften für Spiel, förderte den Aufbau von Beratungsstellen, schrieb Texte, Szenen, Material für die Gruppenarbeit [...]“ (Hoffmann, K. (2001): Spielraum des Lebens – Spielraum des Glaubens. Einleitung. Hamburg, II.) Auf knapp 100 Seiten hat Kabitz Ernst Langes Beitrag aufgearbeitet und in einen Kontext der jüngsten Kirchengeschichte wie auch der theologischen Diskussion, in der er stand und wie er später rezipiert wurde, gestellt. Kabitz, U. (2001): Spielraum des Lebens. In: s. o. A., S. 1–97.

³ Vgl. Simpfendorfer, W./Lange, E. (1997):

Versuch eines Porträts. Insbesondere „Spiele“ ist die Weise, in der ein Mensch seinen Möglichkeiten auf die Spur kommt“. Berlin, S. 44–49.

⁴ Vgl. Kabitz, K. (2001): Spielraum des Lebens – Spielraum des Glaubens. Einleitung. Hamburg, S. 70.

⁵ Vgl. Spiegel, Y. (1995): Das theologische Paradox. In: Hummel, G. (Hrsg.): Interdisciplinary Reflections on the Centre of Paul Tillich's Thought. Berlin/New York, S. 63–76; und: Steinacker, P. (1989): Passion und Paradox. Der Expressionismus als Verstehenshintergrund der theologischen Anfänge Paul Tillichs. Ein Versuch. In: Hummel, G. (Hrsg.): God and Being. Berlin/New York, S. 58–99.

⁶ Kabitz, K. (2001): Spielraum des Lebens – Spielraum des Glaubens. Einleitung. Hamburg, S. 80.

Die einfachen Anführungszeichen weisen Kabitz' Markierungen von Langes Formulierungen aus.

⁷ „Die letzten Tage der Menschheit sind angebrochen, die Welt steht kurz vor ihrem Ende. Die Erlöserin kann ihre eigene Lebenskraft – Glorien – verbrauchen, um der Welt etwas mehr Zeit zu schenken. Aber die Zeit, in der Lightning Seelen retten kann, ist auf maximal 13 Tage begrenzt. Länger lässt sich das Ende der Welt nicht hinauszögern. Am 13. Tag nach Lightnings Erwachen kommt die unausweichliche Zerstörung über die Welt, und Gott wird seine neue Welt erschaffen.“ (Beatty, L./Pargney, V. (Hrsg.) (2014): Lightning Return: Final Fantasy XII.

Religionen. Sie integrieren Erzählungen und Traditionen aus Judentum, Christentum, Islam, Buddhismus, Hinduismus usw. Eine Spielreihe, an der dies exemplarisch gezeigt werden kann, ist „Final Fantasy“ vom Spielhersteller Square Enix. In der Einführung zum Spiel „Final Fantasy XIII Lightning Returns“ heißt es, Bhunivelze („Gottheit“) wolle seine neue Welt mit den Seelen der Überlebenden dieser Welt bevölkern. Daher ernenne er Lightning (Avatar des Spielenden) zu seiner Erlöserin, um Seelen zu retten und auf die Wiedergeburt vorzubereiten.⁷ Die Spielerin bzw. der Spieler steuert die Erlöserin und hat hier einmal nicht die Aufgabe, die Welt vor ihrer Zerstörung zu retten, sondern vielmehr eine neue Welt zu schaffen. Es geht darum, Seelen aus dem Chaos zu retten und für den Übergang in die neue Welt vorzubereiten. Die Rollenangebote, die gemacht werden, fordern dazu heraus, sich mit religiösen Motiven auseinanderzusetzen. Symbole, Rituale und Erzählungen der religiösen Traditionen gehören selbstverständlich in die Konzeption und Rezeption der Spiele hinein. In den neueren Spielen werden zunehmend religiöse Motive aufgenommen. Von den Vorgängern des genannten Spiels, „Final Fantasy XIII“ und „Final Fantasy XIII-2“, wurden bis heute knapp 9,8 Millionen Exemplare verkauft.⁸

Die Art und Weise, wie Religion thematisiert wird, ist dabei sehr unterschiedlich. Als reine Rahmenhandlung, die beliebig verändert wird, als Kulisse („Assassin's Creed“), vor der das Spiel abläuft, als Funktion im Spiel (Spielfigur des Mönchs in „Diablo III“), als Spielinhalt („Final Fantasy XIII-3“), als feindliches Gegenüber, als unterstützendes und als primär spielerisches Element („World of Warcraft“). Religion wird jedenfalls explizit zum Thema, und so stellt sich die Frage nach den Gründen und Motivationen: Wieso sind religiöse Motive in so vielen Spielen zu finden? Wieso haben Spielerinnen und Spieler weltweit ein Interesse daran? Welche Bedürfnisse des Einzelnen lassen sich daraus ableiten?

Computerspiele sind schon längst aus ihrem Status der Subkultur herausgetreten und zu einem Massenphänomen geworden. Sie sind sogar eine der zentralen Freizeitbeschäftigungen Jugendlicher und junger Erwachsener. Das Bild des klassischen Computerspielers, der häufig im Stereotyp des landläufig als „Nerd“ bezeichneten – bisweilen be-

schimpften – Sonderlings vorgestellt wurde, der nächtelange vor seinem Computer sitzt und programmiert, im Internet surft und vor allem exzessiv Computer spielt, existiert nicht mehr.⁹ Innerhalb von nicht einmal 50 Jahren seit ihrer ersten Entwicklung werden Computerspiele heute unabhängig von Alter, Geschlecht und Bildungsmilieu regelmäßig genutzt. Das heißt, dass es nicht mehr hier eine reale Welt mit realen Brettspielen und dort eine virtuelle Welt mit virtuellen Brettspielen, also Simulationen der realen Welten, gibt. Vielmehr hat die Praxis, Computerspiele zu spielen, selbstverständlich Anteil an dem, was Menschen alltäglich tun.

Dabei ist vielen klar, dass Computerspiele Suchtpotenzial haben: Ein Level fertig zu spielen, einen Schatz zu finden oder eine Mission zu beenden, das ist häufig ein heiß begehrtes Ziel. Es besteht je nach individueller Veranlagung der Spielerinnen und Spieler die Möglichkeit, süchtig zu werden.¹⁰ Spielsucht ist aber ein – nicht erst mit dem Computer auftretendes – ernst zu nehmendes Phänomen.

III. Rollenspiele üben in die Selbstwirksamkeit und in die Aneignung von konkreter Freiheit ein, die auch Ordnungen impliziert

Um an einem Computerspiel zu partizipieren, muss der Spieler eine Repräsentanz seines Selbst für die Lebenswelt im Spiel gestalten, diese wird „Avatar“ genannt. Je nach Spieldesign sind die Gestaltungsmöglichkeiten mehr oder weniger groß. In vielen klassischen Rollenspielen wie „Final Fantasy“ wird der Spieler bzw. die Spielerin mit fertig gestalteten Avataren konfrontiert: Aussehen, Geschichte und Motivationen der Figuren sind bereits eingeschrieben. In anderen Spielen, zumeist in „MMORPG“, sind die Gestaltungsmöglichkeiten deutlich größer. Der Spielende gestaltet seine Repräsentanz innerhalb der Parameter der Spielwelt selbst. Wesentlich für das Spielerlebnis in beiden Fällen ist die Identifikation der Spielerin bzw. des Spielers mit dem selbst gestalteten oder gesteuerten Avatar. Der Grad der Identifikation hängt dabei sicherlich auch von der Motivation, dem Alter und der Medienkompetenz der/des Spielenden ab.¹¹ Je geringer der Grad der Identifikation, desto distanziert wird die Lebenswelt wahrgenommen.



Die Handlungen und Eigenschaften des Avatars werden in die Selbstwahrnehmung der Spieler(innen) integriert und erzeugen positive und negative Emotionen. Das erfolgreiche Erfüllen einer Mission oder das Erhöhen des Avatar-Levels führt zu Zufriedenheit und Stolz und hat auch positive Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung des Spielers in anderen Lebenswelten. Gelingt das Erfüllen einer Mission dagegen (wiederholt) nicht, kann dies zu Frustration führen und in der Selbstwahrnehmung dazu, dass der Spieler bzw. die Spielerin sich als Verlierer(in) und als inkompetent wahrnimmt.¹² Die Geschichten, Handlungen und Motivationen des eigenen Avatars werden in das eigene Selbstbild integriert oder zumindest in Auseinandersetzung mit diesem gebracht. Mit dem Avatar wird dem Spielenden ein Rollenangebot gemacht. Dies bezieht sich nicht selten auch auf die Geschichte der Avatare und die Möglichkeit, sich in diese historisch gewachsenen Erfahrungshorizonte hineinzustellen.¹³

Möglicherweise ist es unvertraut und seltsam wahrzunehmen, dass im Feld der Unterhaltung und insbesondere im Bereich von Computerspielen heute Anregungen für einen Umgang mit insbesondere auch Krisensituationen im Alltag angeboten werden. Indem Kinder, Jugendliche oder Erwachsene dort spezifische Rollen übernehmen, erhalten sie klar definierte Plätze in spezifischen Sozialsystemen. Sie wiederum ermöglichen es ihnen, z. B. im Zusammenhang mit bestimmten Aufträgen auch Rollen zu übernehmen, die ihnen Verantwortung geben und damit auch die Gelegenheit vermitteln, ihre Selbstwirksamkeit zu erproben. Auch Religionen bieten – und zwar in traditioneller Weise – Rollenangebote für ihre Mitglieder an. Das Angebot, sich z. B. mit Ab-

raham oder Sarai zu identifizieren, ihre Geschichte kennenzulernen und nachzuspielen, verändert die Wahrnehmung der Wirklichkeit in spezifisch religiöser Weise. Man erinnere sich an Krippenspiele oder an Prozessionen von Sternsingern. Aber auch die großen

sakramentalen christlichen Symbolhandlungen eröffnen Möglichkeiten, Rollen zu übernehmen: Der christliche Glaube lädt ausdrücklich dazu ein, sich als Kind Gottes zu begreifen. In der Taufe wird ein Mensch in einen lebenslangen Prozess gestellt, sich mit dieser Rolle als Kind Gottes zu identifizieren. Auch das Abendmahl ermöglicht eine spezifische Rollenübernahme: Wer an ihm teilnimmt, wird zum Jünger oder zur Jüngerin Jesu. Der sakrale Raum eröffnet die Möglichkeit, immer wieder neu die Rolle eines Jüngers zu übernehmen. Wer sie „anzieht“, begibt sich persönlich in die Welt des Glaubens und probiert aus, wie diese Rollenübernahme wirkt. Die Rollenspiele werden dabei keineswegs nur für den Kontext von Kirche gespielt. Sie sind darauf angelegt, dass sie weiterwirken und zum ganz alltäglichen Repertoire eines Christenmenschen werden.¹⁴

Computerspiele motivieren zur Übernahme von verantwortlich zu spielenden Rollen, d. h., sie eröffnen neue Lebensperspektiven, und zwar immer mehr innerhalb von Gruppen von Personen, die zusammen spielen. In „MMORPG“ interagieren mehrere Millionen Spieler innerhalb derselben persistenten Spielwelt. Das bekannteste und bis heute maßgebende „MMORPG“ ist das 2004 von Blizzard Entertainment veröffentlichte Spiel „World of Warcraft“ mit 7,7 Millionen Beteiligten weltweit. In diesen „WoW-Spielwelten“ sind die religiösen Motive ebenfalls stark ausgeprägt, als Beispiel sei hier die „Kirche des Lichts“ genannt. Um diese haben sich „Clans“ und „Gilden“ herausgebildet, die regelmäßig in der „Kathedrale des Lichts“ predigen, und es hat sich hier eine Organisationsstruktur entwickelt, die entlang einer Vorstellung von der mittelalterlichen Kirche Ordnungen bzw. Hierarchien

Das offizielle Lösungsbuch. Hamburg, S. 13.

⁸ Vgl. www.areagames.de/games/final-fantasy-xiii/news/square-enix-veroeffentlicht-verkaufszahlen-bisherigen-final-fantasy-xiii-saga-122402 (Stand: 17.06.2014)

⁹ Eckhardt, S. (2014): Hochzeit und Bestattung. Passagerituale in MMORPG Online-Rollenspielen. In: Nord, I./Luthe, S. (Hrsg.) (2014): Social Media, Christliche Religiosität und Kirche. Jena, S. 335–376. Vgl. auch: Roth, F. S./Klimmt, C. (2012): Einführung: Computerspiele als Massenmedium.

In: von Brincken, J./Konietzny, H. (Hrsg.):

Emotional Gaming.

München, S. 30.

¹⁰ „Exzessive Nutzung ist [...] im Prinzip ergebnisoffen. Sie ähnelt anderen Freizeitbeschäftigungen oder auch dem Konsum von Genussmitteln. [...] Wird die Nutzung übertrieben, überwiegen die negativen Seiten für den Nutzer.“ (Wimmer, J. (2012): Alles unter Kontrolle? Exzessive Nutzung von Unterhaltungsangeboten und neuen Medien.

In: Reinecke, L./Trepte, S. (Hrsg.): Unterhaltung in neuen Medien. Köln, S. 408–409.

¹¹ Vgl. Roth, F. S./Klimmt, Ch. (2012): Einführung: Computerspiele als Massenmedium. In: von Brincken, J./Konietzny, H. (Hrsg.): Emotional Gaming.

München, S. 40.

¹² Klimmt, C./Blake, C./Hefner, D./Derer, P./Roth, C. (2009): Player performance, satisfaction, and video game enjoyment. In: Natkin, S./Duprie, J. (Hrsg.):



ausbildet. Hier sind die Rollen vom Novizen bis zum Erzbischof zu besetzen, und dies zu tun, hat nichts mit dem vorgegebenen Spielgeschehen zu tun und bringt für den Einzelnen keinen Spielfortschritt. In solch offenen Spielwelten werden die Spieler also selber religionsproduktiv wirksam. In einem Spielerverbund („Clan“) spielen Menschen unterschiedlicher Nationalitäten, Religionen und Traditionen miteinander und befinden sich in einer stetigen produktiven Auseinandersetzung miteinander. Die Einflüsse auf die Spielwelten sind zwangsläufig international, multilingual und interreligiös, es fließen verschiedenste Weltdeutungs- und Welterschließungsmodelle in die virtuellen Experimentierfelder ein. Die Lebenswelt „MMORPG“ kann als eine Suche nach der „besten aller Welten“ verstanden werden. Es handelt sich um erlebbare Utopien, ohne ihnen damit eine wirklichkeitsetzende Kraft abzusprechen. Das, was innerhalb der Utopien erlebt ist, wird mit anderen Lebenswelten abgeglichen, Positives wie Negatives hat Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen.

Es ist unübersehbar, dass es einen großen Bedarf nach sozusagen neuen Ordnungen gibt, die den Einzelnen Sinn – und damit Freiheit von Verzweckung durch fremde Ansprüche – und Verankerung in ihren Lebenswelten vermitteln.

IV. Mehr als Brot und Spiele: Die Popularität von Computerspielen birgt eine eigene Form von Gesellschaftskritik

Spielen bedeutet, dass man kreative Kräfte sammelt und aktiviert, um alte Ordnungen zu restrukturieren und um damit neue Freiheiten herauszuspielen. Spielsucht entsteht dort, wo zwischen dem Spiel und dem sog. Rest des Lebens kein produktiver Austausch mehr besteht. So geht es in Zukunft nicht allein darum, ein Plädoyer zur Eindämmung von Gewalt zu formulieren, sondern die Gewaltbereitschaft, die im Spielen von Computerspielen einen Ausdruck findet, genauer in den Blick zu nehmen und sich gezielt mit ihren Gestaltungsvarianten auseinanderzusetzen. Es wird nie nur geschossen, weil geschossen werden will. Es geht darum, die eigene Wirksamkeit zu zeigen und neue Lebensmöglichkeiten zu erproben. Auch die Suche nach einem Schatz ist nie nur die Suche nach einem Schatz, sondern viel mehr.

Im Vergleich zu den computergestützten virtuellen Realitäten hat die jüdisch-christliche Tradition ihre Spielwelten vor allem als Textwelten inszeniert: die Welt des messianischen Friedensreichs, in dem der Löwe und das Lamm friedlich beieinander liegen (Jes. 9); die Welt des himmlischen Jerusalem (Apk. 21), einer Stadt, in der kein Leid, kein Geschrei noch Schmerz mehr sein wird. Kognitiv werden Menschen in diesen religiösen Welten von einem bestimmten Weltbild angesprochen, emotional wird ihnen mit diesem eine Perspektive auf ein Leben vermittelt, das eine gute Zukunft erhoffen lässt. So kann man davon sprechen, dass der christliche Glaube selbst darauf einwirkt, dass, wer glaubt, virtuelle Realitäten in seinem Leben bewusst entwirkt und bespielt. Dabei unterhält er oder sie sich im eigentlichen Sinne. Gemeint ist hier kein seichtes Programm zur Beruhigung von Gemütern, sondern ein Prozess, der tatsächlich nährt, und zwar mit neuer Hoffnung, dass mehr und andere Lebensmöglichkeiten herauszuspielen sind. Dies ist nun auch die wenngleich nicht neue, aber harte Herausforderung, die die digitale Spielkultur der Erwachsenenbildung stellt: Sie muss große Teile ihrer Bildungsszenarien umstellen: weg vom Belehren – hin zum Interagieren, weg von der Rekonstruktion der eigenen Tradition – hin zur Kommunikation in religionspluralen Welten.¹⁵

Entertainment Computing – ICEC 2009, Lecture Notes in Computer Science 5709. Berlin, S. 2–4.

¹³ Maschek, C. (2010): Computerspiele und Religion. URL: <http://religioscienco.wordpress.com/2010/10/23/computerspiele-und-religion> (Stand: 17.06.2014)

¹⁴ So auch Theissen, G. (2000): Die Religion des Urchristentums. Gütersloh, S. 34.

¹⁵ Vgl. z.B. Chorprojekte, die interreligiös arbeiten: www.facebook.com/IRPC.BS (Stand: 09.07.2014)



Persönlichkeitsbildung – eine terminologische Spurensuche

Eine Sichtung des Nachrichtendienstes/des „forums erwachsenenbildung“ der DEAE und der Bestände ihrer Informationspapiere und Entwürfe kommt zu dem Ergebnis: „Fehlanzeige“. Der Begriff kommt so nicht vor.¹ Wofür also steht und was beinhaltet „Persönlichkeitsbildung“? Auch das „Wörterbuch Erwachsenenbildung“² (2010) enthält keinen gesonderten Eintrag, sondern verhandelt den Begriff in den Artikeln:

- a) „Arbeitsgemeinschaft“ und „Jugendbildung“,
- b) „Handlungsorientierte Didaktik“,
- c) „Kulturelle Bildung“ und
- d) „Lebendiges Lernen“.

Darin wird Persönlichkeitsbildung folgendermaßen beschrieben:

- a) In den Ansätzen der Volksbildung, am Anfang des 20. Jahrhunderts und in der Weimarer Republik, sowie in der damaligen politischen Jugendbildung werden Lern- und Arbeitsmethoden vertreten, die in heutiger Terminologie als „Teilnehmerorientierung“, „Persönlichkeitsbildung“ und „aktive Teilnahme aller in einer frei gewählten Lerngruppe“ firmieren. Zugleich wurden damals entsprechende Zielsetzungen formuliert, die in den Ansätzen die emanzipierte Erwachsenenbildung in den 1960er- und 1970er-Jahren wieder aufnahm.
- b) Unter dem Stichwort „Handlungsorientierte Didaktik“ wird auf „personale Schlüsselkompetenzen“ fokussiert, worunter dann „Einstellungen“, „Haltungen“ und „Werte“ verstanden werden. Gerade in der Berufsbildung sollen Lernarrangements persönlichkeitsentwickelnd wirken und „Individualkompetenzen“ fördern.
- c) Auch die „Kulturelle Bildung“ sieht sich als integraives Element der Allgemeinbildung insgesamt vor der Aufgabe, „Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen“ durch Stärkung der sozialen, kommunikativen und kreativen Fähigkeiten.
- d) Unter dem Stichwort „Lebendiges Lernen“ firmiert Persönlichkeitsentwicklung ebenfalls als zentrales Ziel, wobei hier insbesondere die Bedeutung von Selbsttätigkeit und gleichwertiger Entwicklung von kognitiv-rationalen und emotional-sozialen Fähigkeiten im dialogischen Miteinander des Gruppenprozesses betont wird.

Persönlichkeitsbildung ist also im Diskurs der (Evangelischen) Erwachsenenbildung bisher kein Leitbegriff geworden. Unter Persönlichkeit werden in einem psychologischen, kontextfreien Sinne zunächst einmal die überdauernden (charakteristischen und individuellen) Eigenschaften einer Person gefasst. Auf der inhaltlichen Ebene aber spielen genau diese persönlichen Dispositionen der Teilnehmenden eine zentrale Rolle und werden unter anderen Namen intensiv thematisiert. Zentraler Begriff ist sicherlich „Subjektorientierung“ oder „Bildung als Subjektentwicklung“. „Bildung zum Subjekt“ lautet etwa das Programm, das prominent E. Meueler formulierte³, und in einem frühen Konzeptionstext der DEAE-Studienstelle beschreibt H. Siebert eine „Personalistische Konzeption“ der Erwachsenenbildung, welche das Aufgabenverständnis der DEAE in den 1960er-Jahren wesentlich bestimmte.⁴ Philosophisch anknüpfend an die Denktraditionen des deutschen Idealismus und der Aufklärung, politisch im Anschluss an die bürgerliche Emanzipation und pädagogisch im Sinne der neuhumanistischen Bildungstheorie, war und ist dieser Ansatz leitend für die kirchliche und besonders für die Evangelische Erwachsenenbildung. Der Begriff des Subjekts steht seit der Aufklärung „als Chiffre für freiheitliches Fühlen, Denken, Wollen und Handeln [...], für Widerständigkeit [...] und weitgehend selbstbestimmte Verfügung über Lebensaktivitäten [...], gilt als Programmbegegnung der Selbstermächtigung, gerichtet gegen die ausschließliche Funktionalisierung des Menschen“⁵.

Angesichts der Brüche der (Zweiten) Moderne, der gesellschaftlichen Transformationen nach 1989/90 und des Zerfalls des „Dogmas der einen objektiven Wirklichkeit“⁶ wird gegenwärtig das „Leben und Handeln in Ungewissheit zu einer Art Basiserfahrung“⁷. Dem Individuum werden neue Orientierungsleistungen zugemutet angesichts von „Diskontinuitäten“ und „hybrid strukturierter Subjektivität“⁸. „Persönlichkeitsbildung“ steht heute auf top auf der Agenda⁹, und gerade für die Evangelische Erwachsenenbildung ist es ein zentraler Auftrag.

Petra Herre



Theologin und Sozialwissenschaftlerin
E-Mail: PetraHerre@t-online.de

¹ Nicht ganz: Gerhard Marcel Martin fragt: „Was heißt es, eine ‚Erfolgspersönlichkeit‘ zu entwickeln?“ und diskutiert kritisch den Ansatz des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) und dessen Selbstoptimierungsvorstellungen im Lichte der christlichen Anthropologie. In: forum eb, 2/1997, S. 29–34.

² Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl., Bad Heilbrunn.

³ Meueler, E.: Bildung zum Subjekt. In: ND, 4–5/1993, S. 14–16.

⁴ Siebert, H. (1976): Richtungen und Trends in der gegenwärtigen Erwachsenenbildung. In: Informationspapier der DEAE. 3/ Juli 1976, S. 1–20.

⁵ Meueler a. a. O., S. 14.

⁶ Beck, U. (1993): Die Erfindung des Politischen. Frankfurt, S. 258.

⁷ Beck a. a. O., S. 53.

⁸ Reckwitz, A. (2010): Das hybride Subjekt. Frankfurt, S. 15, 19.

⁹ Ca. 950 Seminare werden für 2014 auf www.seminarmarkt.de unter dem Stichwort angezeigt.

Standpunkt

Europa – die Qual nach der Wahl

Dr. Hans Jürgen Luibl



Leiter Evang. Stadtakademie Erlangen
E-Mail:
hj.luibl@t-online.de

Europa hat gewählt, zumindest hat die Europäische Union ihr Parlament gewählt. Die Ergebnisse können nicht wirklich überraschen, aber sie irritieren dennoch. Es bleibt bei einer Mehrheit für Christ- und Sozialdemokraten, aber zu den wirklichen Gewinnern der Wahl gehören europaweit Rechtspopulisten und Rechtskonservative, Europaskeptiker und Europakritiker aus verschiedenen politischen Lagern und Stimmungslagen (in Bayern sind allerdings die Wähler(innen) den Weg der CSU auf diesem Gebiet nicht mitgegangen). Was Marine Le Pen für den Front National als Politikmaxime formuliert, nämlich eine Politik zu machen „von Franzosen, für Franzosen, mit Franzosen“, könnten auch andere als ihre nationale Perspektive unterschreiben. Dieser Zug zum Nationalen ist meist gepaart mit einer Abschottung nach außen, einer Ausländerfeindlichkeit nach innen und einer steigenden Xenophobie. Konkrete europapolitische Positionen sucht man in den entsprechenden Programmen vergeblich – bleibt nur das Motto von Marine Le Pen: „Frankreich erobern, die EU zerstören.“

Es ist sehr fraglich, ob die jetzt gewählte Politikkonstellation den anstehenden Fragen gerecht wird. Das Europa-Projekt befindet sich 60 Jahre nach Beginn der europäischen Integration – wieder einmal – in einer massiven Krise. Die Stichworte der Krise sind schnell benannt: 1. Aus der Wirtschaftsunion ist noch keine Währungsunion geworden. Damit verbleibt sie ohne finanzpolitisches Instrumentarium auf der Ebene einer gehobenen Freihandelszone, die den Markt öffnet, ohne ihn zu regulieren. 2. Aus den Bankenkrisen sind Staatskrisen geworden, der Euro-Rettungsschirm kann hier nur nachjustieren, doch das wirtschaftliche Gefälle innerhalb der EU verschärft sich, lässt neue Sozialprobleme entstehen: Die Jugendarbeitslosigkeit steigt in manchen Ländern bis zu 50% – aber eben längst nicht in allen, was wiederum die Fliehkräfte innerhalb der Union verstärkt. 3. Im Ukrainekonflikt oder im Bürgerkrieg in Syrien gelingt es trotz der Verabredung einer Gemeinsamen Sicherheits- und Außenpolitik (GASP) nicht, mit gemeinsamer Stimme aufzutreten. Und im Verhältnis zu den USA wirkt die

EU sprachlos: Die NSA-Affäre bleibt politisch unbearbeitet, die Verhandlungen mit den USA über eine Freihandelszone TTIP bleiben streng geheim, die europäischen Regierungen und die Öffentlichkeit weitgehend ausgeschlossen.

Offen ist derzeit, wie sich Europapolitik künftig formiert. Weder ist abzusehen, ob die nationalen Europakritiker sich verbünden, um eine gemeinsame Linie zu verfolgen und welche das sein kann. Noch ist klar, ob das Wahlergebnis zu einer Art Großen Koalition führt, was dann sicherlich Stabilität brächte, zugleich aber wenig Innovations- und Widerstandskraft gegenüber der Kommission bedeuten würde. Am Ende könnte so der Einfluss der nationalen Regierungen über den Rat und die parlamentarische Demokratie weiter wachsen. Und den Nationalisierungstendenzen im Zuge der Wahl entsprechen auch aktuelle Entwicklungen: ob in den Staaten oder auf EU-Ebene, ob eher europafreudlich, wie die Mehrheitsparteien, oder mehr europakritisch am linken oder rechten Rand – es wird in vielerlei Hinsicht nationaler.

Auf der einen Seite ist Europa eine Geschichte des wirtschaftlichen Erfolgs mit hoher integrativer und friedenssichernder Kraft. Anderseits steckte von Anfang an auch eine Schwäche im System: ein Defizit an gemeinsamer Ausrichtung, politischer Verantwortlichkeit und nationenübergreifender Solidarität. Darin wurzelt die Krise des Projekts Europa – und droht derzeit, es gänzlich infrage zu stellen. Europa steht völlig neu auf dem Prüfstand.

Wie wenig es gelungen ist, das europäische Miteinander über die Wirtschaftsbeziehungen hinaus festzuschreiben, mag der Blick auf die am Ende gescheiterte Verfassung der Europäischen Union zeigen. Eine gewisse Popularität hatte diese Verfassungsdiskussion auch in Bayern, als im Vorfeld kontrovers diskutiert wurde, ob eine Invokation, also eine Anrufung Gottes am Anfang der Verfassung, zeitgemäß sei. Am Ende erübrigte sich diese Diskussion. Die Bemühungen um eine europäische Verfassung endeten mit dem Vertrag von Lissabon, in Kraft seit 2009 – ein solides Regelwerk ohne Ansprüche auf eine quasistaatliche Organisation der EU.

Entscheidend ist aber, dass Europa zunächst eine Sache der Begegnung und der Gemeinschaft ist, dann erst eine der Institutionalisierungen – das hat

Europa mit dem Glauben gemeinsam. Und überhaupt wäre es zu überlegen, ob das Thema „Europa vor Ort“ nicht ein Element in der Entwicklung der evangelischen Kirche und ihrer Gemeinden sein könnte: Wissen wir, wie viele Finnen oder Engländer in unseren Städten leben? Sind sie Teil oder gar willkommen in unseren Gemeinden? Europa ist manchmal näher als uns lieb ist und wir sehen können. Die Kommunikation des Evangeliums und die Europäisierung Europas von unten, so eine Formulierung des Soziologen Ulrich Beck, hängen vielleicht enger zusammen als manchmal vermutet.

Das scheint sich als entscheidende Frage im europäischen Kontext aufzutun: Gelingt es, reformatoische Kraft in die europäischen Prozesse einzubringen? Der Blick auf die evangelischen Kirchen kann skeptisch werden lassen, denn die evangelische Arbeit an Europa war von Anfang eher eine Aufgabe von Einzelnen, von Gemeinden und des Protestantismus – Kirchen als Institutionen sind eher spät eingestiegen (etwa 1973 mit der Gründung der Leuenberger Kirchengemeinschaft). Die derzeitige Rückkehr in die festen Burgen des Glaubens entspricht einer allgemeingesellschaftlichen Distanz zur Religion gerade in politischen Entwicklungen: Symbole wie Kreuze (und auch Kopftücher) im öffentlichen Raum werden ebenso kritisch gesehen wie staatliche Privilegien für konfessionellen Religionsunterricht oder den Dritten Weg im kirchlichen Arbeitsrecht. Dennoch: Im Lissabon-Vertrag findet sich der sog. Kirchenartikel (Artikel 17). Der erste Abschnitt regelt das Selbstbestimmungsrecht der Kirchen: *(1) Die Union achtet den Status, den Kirchen und religiöse Vereinigungen und Gemeinschaften in den Mitgliedsstaaten nach deren Rechtsvorschriften genießen, und lässt ihn unangetastet.* Der Abschnitt 3 regelt die Kommunikation zwischen EU-Gremien und Kirchen: *(3) Die Union pflegt in Anerkennung der Identität und des besonderen Beitrags dieser Kirchen und Gemeinschaften einen offenen, transparenten und regelmäßigen Dialog mit ihnen.* Die Kirchen sind die einzigen Körperschaften aus dem Sozialraum, die explizit und in dieser Funktion genannt werden. Offen ist, ob und wie die evangelischen Kirchen dem gerecht werden können. Eine Stärkung der inneren Verbindung und Verbindlichkeit der evangelischen Kirchen, etwa in einer Evangelischen Kirche in Europa mit einer eigenen Synode, wäre ein erster Schritt, der verbunden sein muss mit einem Schritt auf die europäischen Gremien zu.



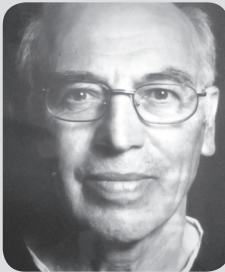
Dies aber bedeutet, dass die evangelischen Kirchen zunächst in sich selbst europäisch denken und handeln lernen, dass sie die Themen von Xenophobie und Nationalismus als eigene Fragestellungen verstehen und angehen müssen, dass sie ein gemeinsames Verantwortungs- und Solidaritätsprinzip entwickeln müssen. So könnte es gelingen, das aus Erfahrung gewachsene Leitmotiv des europäischen Protestantismus „Einheit in versöhnter Verschiedenheit“ von einem ekklesialen zu einem gesellschaftspolitischen Motiv zu machen.

Was hilft es, dass nach der Europawahl nun viele Tränen vergossen werden, darunter etliche Krokodilstränen, weil der Rechtspopulismus auch das Ergebnis institutionalisierter und interessengeleiteter Europadistanz ist? Was helfen hier schlichte Appelle? Beizukommen ist der Krise nur mit dem Eingeständnis der Versäumnisse in der Europapolitik und mit einer mühsamen Arbeit auf den Baustellen Europas. Dazu gehört auch das Gespräch mit den Europaskkeptikern. Dieses Gespräch könnten gerade Kirchen, weil sie über den Parteien und Interessen für eine neue Form von Gemeinschaft stehen, vorantreiben – nicht zuletzt mit der eigenen europakritischen Klientel und über die eigenen Kirchengrenzen hinweg. So könnte aus der Qual nach der Wahl ein neuer Aufbruch entstehen.

Standpunkt

Was mein(t)en WIR mit Persönlichkeitsbildung?

Dr. Georg Fischer, Dipl.-Päd.



Schwerpunkt:
Geschichte der
Erwachsenenbildung

Seit gut 200 Jahren steht Persönlichkeit – d.h. vernunft- und verantwortung geleiteter Mensch, seine Würde ausdrückend – im Zentrum deutschen Bildungsdenkens. Doch Wörterbücher zur Erwachsenenbildung (EB) verzeichnen „Persönlichkeitsbildung“ kaum als Stichwort. Grund dieser Zurückhaltung ist ein Verständnis von Erwachsenen als per se „reife“ Personen, die doch zumindest ihr persönliches Leben ohne Bildungsangebote gestalten können. Hinzu kommen die historischen Erfahrungen aus dem Nationalsozialismus, die das „humanistische Denkmodell einer Persönlichkeitsbildung als höchster Form der Menschenbildung“ (A. Lipsmeier, 1986) infrage stellen.

Ich möchte diese Zurückhaltung in dreierlei Hinsicht unterstützen: a) mit kritischen Reflexionen zum Begriff „Persönlichkeit“, b) mit einem Hinweis zur Geschichte der EB und c) mit einigen berufsbiografischen Bezügen. Dabei formuliere ich verschiedene „WIR“, unterstelle also Mehrheitsmeinungen und bitte, dass WIR uns der Gefahr von Übergriffigkeit bewusst sind.

a) Wenn man ein kollektives Bewusst- und Unterbewusstsein unterstellt, impliziert das, dass Menschen sich nicht ohne göttliche Bezüge zu Persönlichkeiten bilden können. In diesem Sinne nämlich wirkt eine Substanz im Inneren der Menschen frei von allem Personensein und allen gesellschaftlichen Existenzbedingungen. Diese theologische Engführung löste sich in der Aufklärungszeit, doch bei aller Entmythologisierung des biblischen „Ich habe dich bei deinem Namen gerufen“ blieb bis heute eine transzendentale Dimension, ein Pathos in der Aufforderung, jeder Mensch habe sich immer strebend um „Sinn“ zu bemühen. Als Abbild größerer Wirklichkeiten sind die Menschen noch immer zu einem sinnvollerem (göttergefälligen) Leben angehalten – und hieraus wird für jeden „Vom erzieherischen Eros“ (Zeidler, 1919) Geleiteten eine missionarische Aufgabe. Seit 2.500 Jahren haben historisch bekannte Persönlichkeiten „mit Feuer und Schwert“ missioniert und dabei jede Menge Staaten, Herrschaftsgeschlechter und Opfer produziert. Bildung hat daran Anteil, und

es stellt sich die Frage: Das WIR einer Kirche, die andere als Ketzerei definiert; das WIR der Staatseliten mit ihren Gewalt legitimierenden Weltanschauungen; das WIR der Kapitaleigner, die Ausbeutung als Dienst an der Gesellschaft definieren; das WIR der Kolonisatoren, die völkermordend die Welt europäisieren; auch das gemeinschaftsbildende WIR als Gegenprogramm zur krisenanfälligen Gesellschaft – erforderte dies nicht immer eine Persönlichkeitsbildung für Erwachsene und einen züchtigenden Einfluss auf die nachfolgende Generation, mit dem Ziel und Zweck, die je eigenen Interessen durchzusetzen?

Ein Strukturelement der Persönlichkeit ist „Demut“. Das eigene Schicksal und Glück als (in-) direktes Eingreifen eines geheimnisvollen Übermenschlichen hinzunehmen, gehört zur klassischen Persönlichkeitsbildung. Dass mindestens „zwei Seelen in meiner Brust“ das Denken und Verhalten bestimmen, wurde im Stil der Verkündigung gelehrt und im Alltag ritualisiert. Die Widersprüche zwischen dem Ideal, persönliche Verantwortung für sein Leben, seine Mitmenschen und die Umwelt zu übernehmen, und der realen Lebenspraxis wurden so entschuldigt. Da es Menschen nicht möglich sei, „ohn Sünd und Schuld“ (Paracelsus, 1525) zu leben, sind Sanktionen und Vergebung notwendig. Im religiösen Kontext ist dann von „beichten“ im therapeutischen Kontext von „Selbstbesinnung“ und im gesellschaftlichen Kontext von „Umkehrversprechen“ die Rede – und es gehört zur Persönlichkeitsbildung, solches aus eigenem Willen zu tun. Auch dies war ein Grund dafür, dass Erziehung im 19. Jahrhundert Teil der Staatslenkung und Volkswohlfahrt wurde und vor der Realität (um 1900 lebten mindestens zwei Drittel der Deutschen in sozialer Not!) versagte. Die Pädagogik wurde in den Reformbewegungen neu formuliert, aber das Moment der Züchtigung blieb Bestandteil jeder Erziehung und kann sich bis heute aus den jeweils mitgelieferten Ideologien speisen. Können „starke“ oder „große“ Persönlichkeiten, die ja alle unter diesen Bedingungen geformt wurden, heute noch als Vorbilder gelten?

(Selbst-)Disziplinierungen gehören elementar zur Persönlichkeit und seiner Bildung. Nicht zuletzt in den Mann-Frau-Beziehungen und zwischen den Generationen wirken basale Bewertungen und Hierarchisierungen. Pädagogik wäre keine, würde sie nicht Ziele bestimmen, die Alternativen ausschlie-

ßen, unterdrücken. Implizite Hierarchien relativieren die Bildungsziele, z.B. jene W. v. Humboldts, der Persönlichkeit als „guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger“ („Bericht an den König“, 1809) definierte. Gab und gibt es ein WIR von Persönlichkeiten, die sich neuhumanistisch-zweckfrei selbst verwirklichen?

Was kann Persönlichkeitsbildung in der proklamierten „Wissensgesellschaft“ heißen? Hat sie einen Platz in der Postdemokratie und in der sich vollziehenden informationstechnischen Revolution? Wie passt sie zu dem die Erde vernichtenden Raubtier Mensch, dessen europäisch definiertes „lebenswertes Leben“ weltweit unmöglich realisierbar ist? Was bleibt, wenn WIR uns, sarkastisch ausgedrückt, nur noch aussuchen können, aufgrund welcher zerstörerischen Praktik WIR (die heute Lebenden) nicht mehr existieren werden?

Will auch die Evangelische Erwachsenenbildung weiter hinnehmen, dass während des letzten Vierteljahrhunderts die Menschen selbst (also nicht nur ihre Arbeitskraft) zur „Ware“ geworden sind und es überlebensnotwendig erscheint, den „ganzen Menschen“ auch durch lebenslange Persönlichkeitsbildung „marktförmig“ zu gestalten?

b) Allgemein gehen WIR (die Erwachsenenbildner[innen]) von einer 250-jährigen Geschichte der modernen EB aus. Diese kann als Funktion der Industrialisierung begriffen werden: Es lösten sich ständische Bindungen auf; es wurde mehr Beteiligung an Entscheidungsprozessen durchgesetzt und die formale Bildung ausgebaut. Die „aufklärende“ EB richtete sich gegen – auch christlich begründete – Unmündigkeit. Bildungsfähigkeit ermöglichte gesellschaftliche Teilhabe und die politische Entwicklung seither konstruierte „Demokratien“. Diesem Trend entgegen wirkten die parallel verlaufenden völkisch-romantischen, rassistischen Bewegungen, deren fortschreitende Unvernunft unterbelichtet blieb.

„Volksbildung“ war immer entschiedene Erziehung zu einem autoritär verordneten Kollektiv. Der Adel hatte seine Bildung, der Leibeigene seine Körperfunktion einzusetzen. Als sich die dazwischen

positionierten Bürger auch durch Bildung selbstbewusster in gesellschaftliche Entwicklungen einzumischen begannen, entstand das biedermeierliche WIR. Allerdings hatte die kontinuierlichste Institution der Volksbildung, das Militär, niemals Bedarf an Persönlichkeiten, sondern an Soldaten, die Befehle geben und gehorsam ausführen. „Führerbildung“ fand und findet auf jeder Hierarchieebene statt. Historisch gesehen hatte das „gemeine, niedere Volk“ zu lernen, sich an die ökonomischen Bedingungen anzupassen: wie Kartoffeln anzubauen sind und dass Rechnen- und Schreiben-Können nützlich ist. Die „Erwachsenenerziehung“ dominierte – nur in humanen Varianten der Volksbildung war Persönlichkeitsbildung tatsächlich ein Ziel. Das WIR (der Volksbildner) mühete sich in Diskursen und Lehr-/Lernpraktiken, den noch nicht so gebildeten Erwachsenen ihr Wissen, ihre Fertigkeiten und Lebensanschauungen beizubringen. Die „soziale Frage“ aber überforderte sie (logischerweise), und auch die Arbeiterbildung half nicht aus diesem Dilemma. Der „neue Mensch“ ließ sich nicht mehr bilden.

Um 1900 und nach 1919 wandelte sich Begriff und Praxis von „Volksbildung“ zur (mehr wissenschaftlichen) „Erwachsenenbildung“. Diese Folge der Reformpädagogik und der Grundtvig-Rezeption brachte eine Hochphase auch der Persönlichkeitsbildung. Prägend wurde die Differenz zwischen allgemein nötigem und universitärem Wissen. Zwischen 1890 und 1930 entstand ein WIR derer, die in Praxis und Theorie der EB – damals wie heute meist nicht oder unterbezahlt und temporär – tätig wurden. Ihnen sind zwar humane Motive zu unterstellen, doch entsprachen diese in vielen Aspekten nicht der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Nachdem die Autoritäten wilhelminischer Zeit durch die Massenschlächterei des 1. Weltkriegs selbst das Europa des 19. Jahrhunderts materiell wie ideell an den Abgrund geführt hatten, versuchte die „Volk-Bildung“, deutsche Kultur zu erneuern. Sie scheiterte schließlich wie die bürgerliche Revolution und der Weimarer Staat an Ökonomie und Tradition, denn auch in den pädagogischen Reformen dominierten weiterhin antiliberalen Optionen. Nach 1930 zeigte sich die Transformierbarkeit der neuen EB-Ansätze von der „Arbeitsgemeinschaft“ bis zum „freiwilligen Arbeitsdienst“ in völkischen Vorstellungen. Die Gegnerschaft zur „welschen Zivilisation“, die Hoffnung auf Einheit, der Wunsch, die Übel der Moderne „auszumerzen“, die Illusion einer vernunftgesteuerten

Gesellschaft und die wirtschaftlichen Bedingungen der Institutionen und Akteure von EB zwangen zur Anpassung. Diese Anpassungen erfolgten 1933 in drei Varianten: Selbstgleichschaltung der Volk-Bildung Betreibenden, Ausschaltung der humanitär orientierten EB und Verbot von sozialistischer Bildung. Die nationalsozialistische Staatsideologie der rassistisch definierten „deutschen Volksgemeinschaft“ bestimmte den Platz jedes Individuums in den Hierarchien des entstehenden Großdeutschland – und in den Konzentrations- und Zwangsarbeitslagern auch den Platz der „Untermenschen“, den aus der Volksgemeinschaft Verbannten. Die gewalttätige Verhaltensregel „nach oben buckeln und nach unten treten“ erzeugte ein WIR (der Deutschen), das mindestens bis 1944 sein Heil im Führer zu finden meinte. Das Ende der „Volksbildung“ war mit dieser Anti-Aufklärung erreicht.

Wie nun aber können die seitdem vergangenen 70 Jahre der EB verstanden werden? Zunächst war Persönlichkeitsbildung im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik angesagt, damit WIR (die Alt-BRDler) gegen den DDR-Erziehungsstaat Argumente hatten. Auf die demokratische „Mitbürgerlichkeit“ folgte nach der „realistischen Wende“ die zweite Verwissenschaftlichung der EB durch Adaption von US-amerikanischer Psychologie und Soziologie. Die Europäisierung seit den 1970er-Jahren beförderte den Übergang zur „Weiterbildung/further education/formation continue“. „Bildung“ gilt jetzt als Menschenrecht, doch „lebenslanges Lernen“ beschreibt besser, was in einer ökonomisch realisierten Globalisierung angesagt ist: ständiges informelles, non- und formales Dazulernen. So hoffen WIR (die jetzt Lebenden) den „Fortschritt“ zu sichern, selbst da, wo er ein fatales „Wachstum“ bringt. Für die Persönlichkeitsbildung bleibt hier nur der Platz im „Persönlichkeits-Blog“ des virtuellen Netzes.

c) Jeder Standpunkt entwickelt sich biografisch. Dass ich als 25-Jähriger erwachsenenpädagogisch zu denken begann, hatte mit dem Selbstbewusstsein zu tun, nun eine „entwickelte Persönlichkeit“ zu sein. 1972 war es für „unabhängige Linke“ angesagt, emanzipatorisches zu verbreiten. Ich hoffte auf ein WIR der gewaltfrei-anarchistischen Menschenfreunde und -freundinnen. Im damaligen West-Berlin wurde darum im wörtlichen Sinn gekämpft – gegen das bürgerliche Geschrei („Geht doch rüber!“), gegen die staatstragende Politik (und ihre Berufs-

verbote) und auch gegen die etablierten Wissenschaften. Nicht zuletzt galt es auch, die eigenen Sozialisationserfahrungen aufzuarbeiten: den Kindheitsglauben mithilfe der religiösen Sozialisten, die pubertären Sehnsüchte mit der Orgasmustheorie (Wilhelm Reich) und die nationale/gedankliche Enge mit der Analyse des eindimensionalen Menschen (Herbert Marcuse).

Die EB als „Weiterbildung“ schien ein zukunfts-fähiges Arbeitsfeld, denn die Zuversicht war weit verbreitet, dass in der Welt des Kalten Kriegs „allseits gebildete Persönlichkeiten“, mit sozialen Komponenten ergänzt, möglich seien. Mutmaßlich durch das Überleben des „deutschen Herbstan“ in den neuen sozialen Bewegungen, durch die kaum zu begreifende friedliche „Wir sind das Volk“-Revolution und durch die anhaltende Anpassungsfähigkeit des Neokapitalismus entwickelten sich bis heute massive Zweifel am Konzept „Persönlichkeit“.

Sinnvoll von Persönlichkeitsbildung kann/darf mit Einschränkung nur je situativ und als Konstrukt gesprochen werden.

Bildung Europa

Lernen, um zu lernen – Internationale Konferenz zum nonformalen Lernen in der Erwachsenenbildung

Anlässlich einer internationalen Konferenz, die vom 19. bis 28. Mai 2014 in Wuppertal bei der Vereinten Evangelischen Mission – Gemeinschaft von Kirchen auf drei Erdteilen (VEM) stattfand, wurde das Lernen als solches thematisiert. 21 Expertinnen und Experten aus acht verschiedenen Ländern Europas, Afrikas und Asiens trafen sich, um die Herausforderungen in der Erwachsenenbildung in Bezug auf die Gesellschaft, die Kirchen und die Globalisierung zu thematisieren.

Professor Nuissl von Rein (ehemaliger Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung) rief zu Beginn der Tagung noch einmal ins Gedächtnis, was die Kriterien guter Erwachsenenbildung sind. Auf der neuronalen Ebene gebe es keinen Unterschied zwischen dem Lernen Erwachsener und dem Lernen von Kindern. Allerdings variierten die Motivation, die Wahrnehmung und die Selektion in Lernprozessen.

Lernstrategien sind so unterschiedlich wie individuelle Fingerabdrücke. Deshalb sollten verschiedene Methoden gewählt werden, die auditiv, visuell, haptisch oder intellektuell sind. Bei der Konferenz gab es verschiedene Workshops, in denen beispielsweise Methoden aus dem Psychodrama, der Bibeldidaktik und der Theaterpädagogik erprobt wurden. Insbesondere die asiatischen Teilnehmenden berichteten von sehr guten Erfahrungen mit Rollenspielen und Theater, die neben dem Verstand auch die Emotionen ansprechen sollen.

Lernprozesse werden begünstigt durch eine angenehme Lernatmosphäre. Michael Albe (Deutschland) stellte sein EU-Projekt „Learning Landscapes“ vor, das den Zusammenhang von Umgebung und Lernprozessen themisierte.

Viele Bildungsprozesse in Afrika und Asien werden von Kirchen unterstützt und angeboten. Engagierte Pastoren und Pastorinnen oder aber auch Schaltstellen in den Kirchenbüros bieten Bildungsprogramme für Erwachsene an, z.B. im Bereich des interreligiösen Dialogs, der Familienbildung oder der Wertemuster. Petrus Sugito (Indonesien) hat beispielsweise ein pädagogisches Konzept für die Erwachsenenbildung erarbeitet, das „noble character building“ heißt.

Von der politischen Perspektive aus gesehen wird in Deutschland momentan der Schwerpunkt auf die Arbeitsmarktfähigkeit (Employability) gelegt. Die

Persönlichkeitsentwicklung ist in den Hintergrund gerückt. Berufsunabhängige Persönlichkeitsentwicklung ist immer schwieriger zu finanzieren. Die internationales Menschenrechte mit ihrem Recht auf Bildung fordern jedoch Entwicklungsmöglichkeiten für Erwachsene „to its fullest potential“, so Dr. Theodor Rathgeber.

Persönlichkeitsbildung ist weiterhin Schwerpunkt evangelischer Akademien und Erwachsenenbildungseinrichtungen der Kirchen und auch des Centre for Mission and Leadership Studies (CMLS) der VEM. Sprachkurse werden am häufigsten besucht sowie Kurse zum Thema „Gesundheit“. Religiöse und ethische Themenbereiche umfassen 1,9% der Kurse, kulturelle Themen 11%, so Joachim Stöver, ehemaliger pädagogischer Leiter vom Haus Nordhelle.

Godfrey Walalaze (Tansania) und Dr. Jeanette Faller (Philippinen) machten darauf aufmerksam, dass nach wie vor Erwachsenenbildung in vielen Bereichen Grundbildung ist. So können 15,9% der Weltbevölkerung nach einer Statistik der UNESCO nicht lesen und schreiben. Auch in Europa ist das Thema nicht unbekannt. Die Lesekompetenz liegt in Deutschland unter dem OECD-Durchschnitt. Lebenslanges Lernen sei ein Konzept, das sich ausweiten müsse, so Angela Owusu-Boampong vom UNESCO Institute of Lifelong Learning in Hamburg. Walalaze betonte ferner die zunehmende Bedeutung des E-Learnings – insbesondere für abgelegene Gebiete.

Die Konferenz gab einen guten Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vertretenen Länder. Alle Teilnehmenden empfehlen ihren Kirchen jedoch, dem Personal in der Erwachsenenbildung mehr Weiterbildungs- und Qualifikationsmöglichkeiten zu bieten, da aktuelle konstruktivistische Lerntheorien und globale Perspektiven notwendig seien.

Dr. des. Joane Beuker



Studienleiterin im Centre for Mission and Leadership Studies (CMLS) bei der VEM Missionsstraße 9, 42115 Wuppertal
E-Mail: Beuker-J@vemission.org



Bildungspolitik

„Innovation Bildung 2017“ – Neue Wege in der Evangelischen Erwachsenenbildung in Bayern

Dr. Hans Jürgen Luibl



Leiter Evang. Stadtakademie Erlangen
E-Mail:
hj.luibl@t-online.de

Am Anfang des Prozesses „Innovation Bildung 2017“ stand eine ernüchtern-de und auch schmerzliche Erfahrung: Die Statistik, die Evangelische Erwachsenenbildung (EEB) über das bayerische Erwachsenenbildungsförderungsgesetz (EBFöG) einbringen kann, geht zurück. Eine zurückgehende Statistik bedeutet schlicht auch weniger Geld – und davon sind die Bildungswerke betroffen, auch und gerade im Personalbereich, denn die theologisch-pädagogischen Stellen in einem Bildungswerk sind weitgehend durch die staatlichen Gelder finanziert. Die Gründe für die zurückgehende Statistikleistung liegen nun aber keineswegs im Rückgang professioneller Bildungsarbeit, sondern in Rahmenentwicklungen. Zum einen gehen, weil Frauen früher berufstätig werden und das Kita-Konzept ausgebaut wurde, die klassischen Eltern-Kind-Gruppen zurück, die in familienpolitischer Sicht immer eine zentrale Aufgabe der Evangelischen Erwachsenenbildung in Bayern waren. Zum anderen werden Pfarrämter bei gleichzeitigem Rückgang an Sekretariatsressourcen immer stärker mit Verwaltungsarbeit belastet – auch das lässt die Lust, Statistik zu kommunizieren, sinken. Diesem Schwund stand eine andere Erfahrung entgegen: Die Nachfrage nach Erwachsenenbildung im Sozialraum und in kirchlichen Kontexten stieg, oft aber nicht die dafür nötige Finanzierung. Aus diesem Grund beschloss die Synode der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern (ELKB) das Projekt „Innovation Bildung 2017“, durch das mittels finanzieller und personeller Hilfen vor allem die Bildungswerke und damit aber auch das Netz von Erwachsenenbildung in Bayern gestärkt und zukunftsfähig gemacht werden sollte.

Parallel zu diesem Innovationsprozess und als besondere Anfrage an die Erwachsenenbildung in Bayern lief (und läuft) die Prüfung der sieben, nach dem EBFöG staatlich anerkannten, Erwachsenenbildungsträger in Bayern. Im Blickpunkt stehen dabei vor allem die strukturellen Fragen der Vergabe von Geldern, kurz: Es wird vom zuständigen Ministerium geprüft, ob die Struktur der Träger gesetzeskonform ist. Der Bericht für die kirchlichen Träger (Katholische und Evangelische EB) steht (bei Druck-

legung dieses Artikels) noch aus, Irritationen gab es jedoch bereits bei anderen Trägern.

Festzuhalten bleibt: Staatlich geförderte Erwachsenenbildung ist ein wesentlicher Horizont auch Evangelischer Erwachsenenbildung – dies bezieht sich nicht nur auf die Finanzierung, sondern auch auf die grundsätzliche Verantwortung evangelischer Bildungsarbeit im gesellschaftlichen Raum und in Gemeinschaft mit anderen gesellschaftlich relevanten EB-Trägern. Dass dieser Raum schwieriger zu bespielen sein wird, lässt umgekehrt neu danach fragen, was Evangelische Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft ist und inwiefern Kirche Verantwortung für die inhaltliche und institutionelle Entwicklung „ihrer“ EB hat.

Vor diesem Hintergrund startete der Prozess „Innovation Bildung 2017“. Dafür wurden drei Leitlinien für eine zukunftsfähige EB entwickelt: Regionalisierung, Kompetenzzentrum Bildung auf Dekanatsebene, neue Formate. Gestalt gewinnt der Prozess in zwei Phasen: Zunächst ist eine Denkwerkstatt obligatorisch, aus der sich dann zukunftsfähige Projekte entwickeln sollen; bezuschusst werden sowohl die Denkwerkstätten wie die sich daraus ergebenden Projekte. Verbunden ist damit die Hoffnung, dass neue Perspektiven erarbeitet werden, die inhaltlich und finanziell trag- und zukunftsfähig sind.

Um es vorwegzusagen: Der Innovationsprozess hat von Anfang an eine große Resonanz erfahren. Dies gilt in erster Linie für die Denkwerkstätten (die Projektphase setzt erst im Anschluss daran ein). Das Ziel der Denkwerkstätten besteht zunächst einfach darin, einen Freiraum zu schaffen für das Denken – was angesichts steigender Arbeitsbelastung unverzichtbar ist, um produktiv an Bildungsfragen arbeiten zu können. Dabei sind die Denkwerkstätten selbst keineswegs reine Freiräume. Gefordert werden 18 Stunden und eine möglichst große Beteiligung von Personen und Institutionen über das Bildungswerk hinaus (Dekanat, Gemeinden, Dienste und Werke, Vertretungen und Kooperationspartner aus dem zivilgesellschaftlichen Bereich usw.). Der Blick über die eigene Institution hinaus, um mit anderen an Perspektiven der EEB zu arbeiten, das war einer der größten Pluspunkte der Denkräume. Erwachsenenbildung kam nicht nur über Projekte und Angebote, sondern auch im Gespräch und konzeptionell mit anderen und manchmal auch un-

gleichen Partnern im Bildungshandeln in Kontakt. Das schaffte Raum für Innovation, aber auch für manche kritische Rückfrage etwa nach dem Nutzen der EEB. Selten war Evangelische Erwachsenenbildung häufiger und intensiver im Gespräch.

In dem Maß, wie klarer danach gefragt wird, wofür Evangelische Erwachsenenbildung steht – und in dem Maß, wie sie selbst Profil gewinnt und auskunftsreich wird –, kann sie sich auch in Bildungsdebatten einbringen. Die Bildungslandschaft ist derzeit in Bayern – und vermutlich nicht nur hier – keine statische Landschaft, kein Stillleben, sondern in Bewegung. Welche Bildung die Kirche als lernende Organisation braucht oder die Gesellschaft angesichts der Herausforderungen von Grundbildung bis hin zur Bildungsbegleitung, welcher Horizont durch das lebensbegleitende Lernen eröffnet wird und wie die EB diesen Raum bespielen kann, das sind derzeit offene, auch hart diskutierte Fragen. Insofern kam und kommt der Innovationsprozess zur rechten Zeit – nicht zuletzt, um sich in einem neuen Bildungskonzept der ELKB (auch dies eine Suche nach Orientierung in Bildungsumbrüchen) positionieren zu können.

EEB ist – alleine das ist schon ein Erfolg – im Gespräch, angefangen von ihrem Nutzen und ihrer Leistungsfähigkeit bis hin zu neuen Inhalten und Formen und schließlich zur besseren Absicherung der eigenen Arbeit. Von Anfang an war dieser Prozess von einer Sorge begleitet, dass es nämlich zu einer Verkirchlichung oder kirchlichen Funktionalisierung der öffentlichen EEB kommen könnte. Nach ersten Rückmeldungen aus den Denkräumen ist diese Sorge allerdings unbegründet. Wo nach EEB und wo nach ihrer kirchlichen Verortung gefragt wird, ist fast immer eine Frage leitend: Was kann die EEB tun, um in den öffentlichen Raum hineinwirken zu können, um Kirche im gesellschaftlichen Kontext präsentieren zu können. EEB wird nicht als Instrument der Kirche, sondern als Transformator von Kirche in Gesellschaft und umgekehrt verstanden. Und selbst innerkirchliche Fragen, wie etwa die Fortbildung Ehrenamtlicher als Aufgabe von kirchlicher Bildungsarbeit, werden immer im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen verstanden und organisiert, also konkret etwa des zivilgesellschaftlichen Engagements allgemein, zu dem gerade auch die Evangelische EB einen zentralen Beitrag leisten kann. EEB könnte folglich, wie ein Beobachter es

formuliert hat, von einem Rand- oder Teilbereich von evangelischer Bildung ins Betriebssystem von Kirche wandern, um professionalisiert und institutionalisiert Kirche für Gesellschaft offenzuhalten.

Bei den Leitlinien des Innovationsprozesses (Regionalisierung, Kompetenzzentrum Bildung auf Dekanatsebene, neue Formate) gibt es bereits erste Hinweise darauf, dass Regionalisierung und die Idee eines Kompetenzzentrums auf Dekanatsebene die Denkarbeit tatsächlich motiviert haben. Dies hängt stark damit zusammen, dass die Denkwerkstätten offen gestaltet waren und andere Perspektiven, Interessen und „Player“ mit aufgenommen haben – wodurch für die weitere Arbeit auch der größere Bereich einer Region oder eines Dekanats ins Spiel kommt. Und umgekehrt wird damit auch deren spezifische Rolle in einem größeren Verbund deutlicher.

Ob der Schwung des Anfangs sich durchhält, ist noch offen. Viel geschieht, um ihn in die Projektarbeit der zweiten Phase mit hineinzunehmen. Das Landeskirchenamt hat zusätzliche Unterstützung für die Begleitung der Prozesse auf Landesebene bereitgestellt. Eine Evaluation, um die Entwicklungen adäquat analysieren und daraus dann die richtigen Schlussfolgerungen ziehen zu können, ist geplant.

Eine Teilnehmerin auf einem der begleitenden Workshops hat einen recht schlichten Satz formuliert – den aber so freudig wie überrascht: „Evangelische Erwachsenenbildung ist gefragt.“ Die Zeiten, in denen EEB nur in Frageform erschienen ist oder sogar infrage gestellt wurde, die scheinen vorbei. EEB ist gefragt und wird verstärkt nachgefragt – und Antworten, neue und alte, müssen in diesem Innovationsprozess gefunden bzw. neu entdeckt werden. Das kann gelingen. Sicher ist es nicht. Aber Bildung lebt wie Glaube von Zuversicht und Freiheit, die nicht planbar ist.

Distance Learning

Zielgruppe Erwachsene

Die Evangelische Kirche Kurhessen-Waldeck denkt Erwachsenenbildung regional und hilft Teilnehmern im Fernstudiengang „Lebendig Lernen“ dabei, neue Wege zu gehen

Katharina Zittel



Juristin und freie Journalistin aus Hamburg
E-Mail: katharina.zittel@gmail.com

„Länder aufstöbern, aus Worten Welten rufen, horchen, was Bach zu sagen hat“ – Rose Ausländer fordert in ihrem Gedicht „Nicht fertig werden“ zum Wachbleiben, Entdecken und Lernen auf. Die Evangelische Kirche Kurhessen-Waldeck (EKKW) nimmt diesen Gedanken auf und setzt mit ihrem Bildungsangebot dort an, wo Menschen Lust auf Veränderung haben.

Die Teilnehmer der Weiterbildungsangebote der EKKW sind häufig bereits an ihrem Wohnort engagiert und setzen mit der Teilnahme am Fernstudium neue Akzente in ihrer ehrenamtlichen Arbeit vor Ort. Aus der Zentrale der Evangelischen Kirche für Nord- und Osthessen in Kassel werden Weiterbildungsangebote für Menschen in allen Teilen des Landes angeboten. Regina Ibanek koordiniert hier den Fernstudiengang „Erwachsenenbildung“ und ist davon überzeugt, dass gute Erwachsenenbildung eine Chance für einen Neustart ist. Gemeinsam mit den beiden Pfarrern Dierk Glitzenhirn und Freimut Schirrmacher begleitet sie derzeit 14 Fernstudenten, die das Fernstudium „Lebendig Lernen“ im Modellprojekt im November abschließen werden.

Neue Wege gehen

Das Referat Erwachsenenbildung der EKKW bietet Fernstudiengänge und Weiterbildungsveranstaltungen für Menschen an, die der Kirche nahe- oder fernstehen. „Ein Stück weit sind wir auch Schnittstelle zur außerkirchlichen Öffentlichkeit“, sagt Regina Ibanek. Zwar engagieren sich viele Teilnehmer auch in kirchlichen Zusammenhängen, haben aber bei der Anmeldung in Kassel häufig einfach Lust auf neue Themen und neue Menschen. So mancher Teilnehmer ist schon lange Mitglied im Kirchenvorstand seiner Gemeinde, vermisst aber etwas Bewegung oder sucht einen neuen Hafen für sein bürger-schaftliches Engagement. Deshalb bietet die Kirche in Kurhessen-Waldeck den Fernlehrgang „Grundkurs Erwachsenenbildung“ unter dem Motto „Lebendig Lernen in der Region“ an. „Wir wollen die Menschen aus den Regionen des Landes bei der persönlichen Orientierung in neue Arbeitsfelder hinein unterstützen“, sagt Regina Ibanek. Ihre Aufgabe ist dabei vor allem die Motivation der Teilnehmer. Au-

Berdem organisiert sie im Rahmen des zweijährigen Studiums gemeinsam mit ihren beiden Kollegen vom Evangelischen Forum Schwalm-Eder und der Arbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung der Nordhessischen Kirche neun Präsenzphasen, in denen die Studierenden ihre Arbeitsergebnisse besprechen und vorstellen. „Ich berate die Teilnehmer nicht nur während unserer Treffen in den Evangelischen Foren. Ein Großteil der Kommunikation klappt heute einwandfrei über Telefon und Internet. Meine Studenten schicken mir eine kurze E-Mail oder rufen mich an“, so Ibanek. „Manchmal bin aber auch ich diejenige, die nachhakt, wenn ein Teilnehmer auf fallend wenig von sich hören lässt. Motivieren und nachhaken, das sind meine wichtigsten Aufgaben.“

Fernstudium „Erwachsenenbildung“ mit neuem Konzept

Der Fernstudienkurs „Lebendig Lernen“ hatte sich bereits vor dem Start des aktuellen Durchgangs in 2012 gut etabliert. Seit über zehn Jahren bietet die EKKW den Kurs als Fernstudium an. Nach einem guten Start gingen die Teilnehmerzahlen dann aber zurück. „Die Bedeutung der Fernstudienkurse muss im Zusammenhang mit dem zunehmenden Wunsch der Menschen nach Individualisierung gesehen werden“, meint Dr. Klaus Heuer vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn. Während das Heimstudium mit den Studienbriefen lange Zeit eine beliebte Form der Weiterbildung war, gibt es mittlerweile den unverkennbaren Wunsch der Teilnehmer nach mehr Austausch untereinander. Die Studenten wollen ihre Ergebnisse nicht mehr nur im stillen Kämmerlein erarbeiten. Sie wünschen sich Kontakt zu Mitstudenten und die Möglichkeit, mit ihnen Netzwerke zu bilden. Als Modellversuch geht der ak-



Petra präsentiert ihr Projekt: Kinesiologie bringt Körper und Geist in Einklang.

tuelle Studienjahrgang der EKKW deshalb nun mit mehr Präsenzphasen und Studienzirkeln ganz bewusst in die Regionen Hessens. Neu sind die Treffen der Teilnehmer an Orten, die sie selbst bestimmen. So können sich die teilnehmenden Studenten besser kennenlernen und ihren Mitstudenten zeigen, wie sie in der Region leben und arbeiten. Auch die Referenten in Kassel haben erkannt, dass die angebotenen Programme der Kirche Reformen vertragen können. „Wir haben den Fernstudiengang jetzt das erste Mal auf eine Region, den Schwalm-Eder-Kreis, begrenzt“, so Regina Ibanek. Praktisch bedeutet dies, dass die Teilnehmer das Studium in enger Abstimmung mit den Referenten der Kirche in Kassel durchführen. Sie nehmen an den Präsenzveranstaltungen teil und machen Aufgaben, die Regina Ibanek bewusst schon vor den Treffen stellt, damit dort dann konstruktiv gearbeitet werden kann. Die Projekte selbst führen die Teilnehmer dann aber in ihren Heimatgemeinden durch. Eine Studentin bietet dort Kinesiologie in ihrer Kirchengemeinde an, eine andere hat einen Arbeitskreis für Trauerarbeit vor Ort eingerichtet. Die Studenten arbeiten mit den Studienbriefen der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium und entwickeln daraus Ideen für eigene Projekte. Diese senden sie vor Projektstart an Regina Ibanek, die ein ehrliches Feedback nach Absprache mit ihren beiden Kollegen gibt. Dabei beobachtet auch sie, dass sich die Bedürfnisse der Teilnehmer über die Jahre verändert haben. Die Fernstudienstelle bietet die Studienbriefe bereits seit den Siebzigerjahren an. Nun sind sie grundlegend überarbeitet worden und in einem neuen attraktiven Gewand erschienen. „Die Materialien sind sehr viel besser geworden. Sie sind klarer und anschaulicher. Außerdem helfen uns die Arbeitsanweisungen. Die gab es vorher nicht“, so Regina Ibanek. Aufgaben, ein traditionelles pädagogisches Instrument, sind nach wie vor ein wichtiger Teil der Fernstudienarbeit. Aus ihnen entstehen wertvolle Ideen, die die Studenten dann bei den Treffen einbringen. „Die Studenten erkennen während des Fernstudiums neue Talente und sind deshalb sehr gewissenhaft bei der Sache. Und so klappt das Bearbeiten der Studienbriefe und die Entwicklung eigener Projekte in der Erwachsenenbildung auch sehr gut“, stellt Ibanek fest.

Ihr Team setzt darauf, die Studenten dort abzuholen, wo sie sind. Wissen soll nicht eingetrichtert, sondern selbst entwickelt werden. Dadurch erkennen die Studenten Talente leichter und können selbst

ganz bewusst erfahren, wo ihre Stärken liegen. Am Ende des Fernstudiums erhält jeder Teilnehmer ein Zertifikat, das im kirchlichen Bereich der Erwachsenenbildung anerkannt wird. „Der Abschluss eines Fernstudiengangs hat eine wichtige Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer“, sagt Dr. Klaus Heuer. Da die Erwachsenenbildung vor allem von der dialogischen Auseinandersetzung profitiere, sei die neue Struktur des Kurses besonders anzuerkennen. Darüber hinaus bestehe die Möglichkeit, Erwachsenenbildung an der Hochschule zu studieren. Klaus Heuer sieht die beiden Wege aber nicht in Konkurrenz zueinander. Während es bei Studiengängen, wie etwa dem der TU Kaiserslautern, darum gehe, den hauptberuflichen Nachwuchs in der Erwachsenenbildung zu qualifizieren, können im Fernstudium, wie dem der Evangelischen Arbeitsstelle, auch Ehrenamtliche qualifiziert werden. Es wird stets wichtig sein, auch nebenberuflich Erwachsenenbildner, die vielleicht kein Abitur haben, mithilfe eines solchen Kurses für ihre Tätigkeit bestmöglich auszubilden.

Auf der Suche

Die Teilnehmer von „Lebendig Lernen“ haben in Kassel ein Referat der Kirche gefunden, das neue Wege aufzeigen möchte. „Jeder, der zu uns kommt, ist auf der Suche und will etwas Neues lernen“, sagt Regina Ibanek. In dieser Phase der Neuorientierung hilft sie mit ihrem Team weiter. „Wenn ich von einem Teilnehmer keine Rückmeldung bekomme, hake ich einfach nach und frage, woran es liegt. Oft haben sie schon etwas erarbeitet, sind aber unsicher, ob sie auf dem richtigen Weg sind.“

Bereit zum Neustart

Der erste Jahrgang des neuen Fernstudiengangs ist flügge geworden. Einige Teilnehmer planen schon vor Studienende das nächste Fernstudium nach „Lebendig Lernen“, andere lassen Regina Ibanek an den Herausforderungen ihres ganz persönlichen Alltags teilhaben. Die Journalistin Kerstin Diehl ist vierfache Mutter und unterstützt mit ihrem „Lebendig Lernen“-Projekt ihren Kirchenkreis vor Ort bei der Öffentlichkeitsarbeit. So kann sie selbst wieder aktiv in ihrem gelernten Beruf werden und gleichzeitig Menschen in ihrer Gemeinde ermutigen, Texte zu schreiben. „Durch ‚Lebendig Lernen‘ habe ich erfahren, dass es nie zu spät ist, noch mal anzufangen zu lernen. Die Fortbildung hat mir neue Türen geöffnet



Das Nashorn. Wissbegierig und lernfähig bis ins hohe Alter soll es sein.

noch mehr Kontakt wünschen. Wenn man sich gleich zu Anfang des Kurses trifft und kennenlernt, lernt es sich einfach leichter zusammen.“ Dabei denkt Regina Ibanek vor allem an die Kursreise nach Hamburg im letzten Jahr. Dort hat sich der Kurs verschiedene Erwachsenenbildungsprogramme in der Hansestadt angesehen und eine Gemeinde besucht, in der mit Behinderten Theater gespielt wird. „Evangelische Erwachsenenbildung in der Stadt“, haben sie den Kursabschnitt genannt. „Beim nächsten Durchgang würde ich ein gemeinsames Wochenendseminar ganz an den Anfang des zweijährigen Studiums stellen“, sagt Regina Ibanek. Die Treffen der Studenten im Evangelischen Forum und bei den Studienzirkeln sind ohne Übernachtung und haben einen straffen Zeitplan. Da bleibt wenig Zeit für Persönliches. „Lebendig Lernen“ aber will auf kreative Art Herz und Kopf mit einbeziehen. Und das geht am besten, wenn man weiß, mit wem man es zu tun hat.

Kurzinterviews mit Teilnehmern

Cordula Schmitt organisiert einen ökumenischen Pilgertag

Wie haben Sie Ihr Projekt organisiert?

Ich habe die evangelische und die katholische Kirchengemeinde vor Ort eingeladen und plane nun gemeinsam mit ihnen einen Pilgertag. Wir werden zusammen einen Pilgerweg durch die Gemeinde und den angrenzenden Stadtwald gehen. Dabei wollen wir singen, gemeinsam Texte lesen, beten und schweigen. Das Motto an unserem Pilgertag: „Vertraut den neuen Wegen.“

Was war neu für Sie bei „Lebendig Lernen“?

Ich habe für die Praxis gelernt. Die konkreten Arbeitsaufträge haben mich zur gezielten Auseinandersetzung mit den Inhalten angeregt. Das hat mich weitergebracht.

und ein ganz neues Betätigungsfeld eröffnet“, schwärmt Kerstin Diehl.

Der nächste Jahrgang wartet schon

Regina Ibanek und ihr Team wollen weitermachen. Der nächste Durchgang von „Lebendig Lernen“ soll Anfang 2016 starten. Dann könnten einige Dinge noch anders werden. „Unsere Feedback-Runden haben gezeigt, dass sich die Studenten sogar

Was war gut und was hätte besser sein können?

Das Team hat den Kurs sehr ansprechend und abwechslungsreich gestaltet. Bei unseren Treffen wurden auch eher theoretische Inhalte kreativ dargestellt. Die Weiterarbeit zu Hause war dadurch leichter. Allerdings finde ich, dass praxisrelevante Aspekte aus Methodik und Didaktik früher in den Kursverlauf eingebaut werden sollten.

Was nehmen Sie für sich ganz persönlich mit?

Die Rückmeldungen der anderen Studenten bei den Übungseinheiten haben mich gestärkt. Der Kurs hat mich ermutigt, im Bereich Erwachsenenbildung aktiv zu werden und an die Öffentlichkeit zu gehen. Das habe ich mit meinem eigenen Projekt jetzt getan.

Corinna Paulekuhn leitet mit ihrem Projekt eine Gesprächsrunde zum Thema „Tod“ an

Mit welcher Frage sind Sie an Ihr Projekt gegangen?

Ich wollte eine Antwort auf die Frage finden, ob man das Abschiednehmen lernen kann.

Eine große Frage. Wie sind Sie vorgegangen?

Ich wollte, dass meine Teilnehmer sich darauf einlassen, der eigenen Trauer zu begegnen. Dabei haben wir uns z.B. die Frage gestellt, aus welchen Quellen man auch in Zeiten der Trauer noch Kraft schöpfen kann.

Haben Sie auch hauptberuflich mit dem Tod zu tun?

Das Projekt hat nichts mit meinem Beruf zu tun. Ich arbeite aber ehrenamtlich in einem Hospiz. Dort ist mein Interesse für das Thema entstanden.

Was nehmen Sie für sich ganz persönlich mit?

Vor „Lebendig Lernen“ habe ich ganz ungern selbst Gespräche angeleitet. Durch das Studium bin ich ins kalte Wasser gesprungen und habe es einfach ausprobiert. Jetzt bin ich mutiger.

Informationen und Anmeldung:

Landeskirchenamt/
Referat Erwachsenenbildung
Regina Ibanek, Brigitte Leifert
Wilhelmshöher Allee 330, 34131 Kassel
Tel.: 0561/9378-283
E-Mail: erwachsenenbildung@ekkw.de

Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Film des Monats: Juli 2014

Der wundersame Katzenfisch

Mexiko 2013

Regie: Claude Sainte-Luce

Verleih: Arsenal Filmverleih GmbH

Preise: Preis der Jugendjury, Locarno 2013

Die 22-jährige Claudia, eine Waise, ist eine Einzelgängerin, die im Supermarkt arbeitet und soziale Kontakte meidet. Eine Blinddarmentzündung bringt sie ins Krankenhaus, wo sie mit Martha ein Zimmerteilt, die trotz ihrer AIDS-Erkrankung voller Lebensfreude steckt. Als die alleinerziehende Mutter von vier Kindern sieht, wie Claudia nach ihrer Operation einsam das Krankenhaus verlässt, lädt sie sie zu sich nach Hause ein. Zunächst fällt es ihr schwer, im turbulenten Haushalt der vier Geschwister ihren Platz zu finden. Doch mit den gemeinsamen Mahlzeiten, den Späßen untereinan-



der, aber auch den Konflikten fühlt sie sich immer stärker zugehörig und wächst langsam in die Rolle einer älteren Schwester. Als die geschwächte Martha auf einer Familienreise ans Meer zusammenbricht, steht Claudia vor der Frage, ob sie vollends die Verantwortung für die nun elternlosen Kinder übernehmen kann.

In ihrem Debütfilm erzählt die mexikanische Regisseurin von den Herausforderungen, denen Familien und Einzelne ausgesetzt sind, wenn in Notlagen staatliche Unterstützung kaum vorhanden ist und die Männer ihre Vaterrolle nicht wahrnehmen. Mit warmherzigem Humor und Mitgefühl versuchen alle, den täglichen Belastungen zu begegnen. Durch die Balance zwischen gelassener Heiterkeit und selbstbewusster Auseinandersetzung finden sie ihren Platz im komplizierten Familiengefüge. Der Film entwirft dabei manchmal surreale Bilder von räumlicher Enge einerseits und von emotionaler Offenheit andererseits. „Der wundersame Katzenfisch“ ist eine Metapher für die dynamische Kraft der Familie, Einzelne aus ihrer Isolation herauszuholen und trotz existentieller Probleme Geborgenheit zu bieten.

Film des Monats: August 2014

Die geliebten Schwestern

Deutschland, Österreich 2014

Regie: Dominik Graf

Verleih: Senator Film Verleih GmbH

Charlotte von Lengefeld reist im Herbst 1787 zu ihrer Patentante nach Weimar. Dort lernt sie den jungen Dichter Friedrich Schiller kennen. Ihre etwas ältere und unglücklich verheiratete Schwester Caroline besucht Charlotte. Alle drei verlieben sich ineinander. Sie fühlen sich seelenverwandt. Ein intensiver Briefwechsel verknüpft sie immer enger. Caroline hat die Idee, dass Charlotte Schiller heiraten soll. Während Charlottes Abwesenheit erleben Schiller und Caroline eine leidenschaftliche Liebesnacht. Schiller wird Professor in Jena und heiratet wie geplant. Caroline sehnt sich



nach der Gemeinschaft mit dem jung vermählten Paar, bricht aber einen Besuch vorzeitig ab. 1802 leben beide Schwestern in Weimar, aber sie gehen sich aus dem Weg. Erst der fragile Gesundheitszustand Schillers vereint sie wieder.

Der Film erzählt die Dynamik einer Liebe zu Dritt. In ihrem Prisma lässt Autor und Regisseur Dominik Graf die Goethezeit als literarisches und intellektuelles, emotionales und soziales Experimentierfeld in historischen Kostümen, aber ohne jede Verstaubtheit lebendig werden. Der geistige und emotionale Aufbruch aus einer an ihr Ende gekommenen ständischen Gesellschaft findet in der Beziehung der Schwestern untereinander und zum geliebten Dichter eine sinnfällige Gestalt. Traditionelle Beziehungsmuster werden in Frage gestellt, zugleich aber auch genutzt, um die wahren Gefühle zu verbergen. Bei der „Liebe als Passion“ bleiben im Laufe der Zeit Verletzungen nicht aus. Der Film dramatisiert dieses komplexe Beziehungsgeflecht. So lädt er das Publikum auf höchst unterhaltsame Weise ein, Utopien, Wünsche und Probleme von heute im Spiegel der Vergangenheit wiederzuerkennen.

Film des Monats: September 2014

Mr. May und das Flüstern der Ewigkeit

Großbritannien, Italien 2013

Regie: Uberto Pasolini

Verleih: Piffl Medien GmbH

Preise: Beste Regie, Premio Orizzonti, Venedig 2013; Bester Darsteller, Edinburgh 2013; FIPRESCI-Preis, Reykjavík

Der allein lebende John May ist in der Stadtverwaltung für die Beerdigung und den Nachlass der Verstorbenen ohne Hinterbliebene zuständig. Er schreibt für die Vergessenen die Trauerrede, die er aus Fotos und anderen Fundstücken entwirft. So gibt er Menschen die Würde zurück, die sie in der Einsamkeit ihres Lebensendes scheinbar verloren haben. Seine Versuche, doch noch einen Angehörigen zu finden, scheitern meist. Auf den Beerdigungen ist er oft der einzige Guest. Doch seine Arbeit wird von seinem Vorgesetzten nicht mehr geschätzt. Seine Stelle wird gestrichen. Als ein un-



bekannter Nachbar ohne soziale Kontakte stirbt, wird sein Fall zu seiner letzten beruflichen Aufgabe. Gegen alle Widerstände reist er durchs Land, um die Tochter und die vergessenen Freunde von Billy Stoke zu finden. Die Suche verändert den zurückhaltenden und akribischen Einzelgänger. Er sieht ein neues Leben vor sich.

Mit Understatement und trockenem Humor erzählt der Film von der Würde der Toten und deren Bedeutung für die Lebenden. Der wie ein pedantischer Sonderling und Relikt einer bürokratischen Tradition erscheinende John May ist in Wahrheit der Hüter einer kostbaren Tugend, der Bewahrer des Eingedenkens. Denn ob den Toten, den Vergessenen und Überflüssigen Respekt entgegengebracht wird, ist ein Gradmesser für die Menschlichkeit einer Gesellschaft. In einer auf Beschleunigung und Effizienz ausgerichteten Welt ist der sanfte Mr. May der Statthalter eines Wissens um die Endlichkeit, Unersetzlichkeit und Gefährdetheit jedes einzelnen Lebens. Die Gemeinschaft von Lebenden und Toten dient so der Bereicherung des Lebens und öffnet den Horizont für die Fragen nach der Ewigkeit.

Publikationen

Bildungsberatung und Migration. Die Bedeutung der Bildungsbiografie



ISBN: 978-3-86388060-6

Mit der Untersuchung zu „Bildungsberatung und Migration“ legt Gertrud Siller eine Arbeit zu einem relevanten und unterbeleuchteten Aspekt der Bildungsberatung vor. Es liegen bisher kaum Arbeiten vor, die sich den spezifischen Merkmalen und Herausforderungen im Kontext von Bildungsberatung mit Menschen mit Migrationshintergrund widmen. Diese fokussieren dann z.B. die Frage nach der Anerkennung von Vorbildung oder Ansätze und Verfahren zur Bildungs- und Berufsberatung für Immigrant(innen).

Gertrud Siller kontextualisiert die Bedeutung des Themas ausgehend von der zunehmenden Heterogenisierung der Migration in Deutschland und den noch immer signifikanten Unterschieden im Hinblick auf den Erwerb von Bildungs- und Ausbildungszertifikaten im Lebenslauf. Bildungsberatung erscheint dabei herkömmlicherweise als bildungspolitisches Instrument, mit dem solche Ungleichheiten bearbeitet werden sollen. Gertrud Siller aber verlässt die bildungspolitisch-programmatische Ebene und stellt die Perspektive der Adressaten der Bildungsberatung in den Fokus: Sie wendet sich den Bildungsbiografien zu, um aus deren Perspektive a) den spezifischen Bedarf an Bildungsberatung zu thematisieren, b) zu rekonstruieren, ob und wie Bildungsberatung wahrgenommen wird, und c) nachzuzeichnen, wie der Zugang zu den Angeboten wahrgenommen wird. Auf dieser Basis wird dann perspektivisch nach den professionellen Kompetenzen von Bildungsberater(inne)n gefragt.

Die Arbeit wird mit einem fundierten Blick auf die bildungspolitische Programmatik eröffnet, bevor die empirische Untersuchung methodologisch-methodisch begründet wird. Im zentralen Teil der Arbeit stellt Gertrud Siller Bildungsberatung im Kontext bildungsbiografischer Erfahrungen an-

hand von Fallanalysen vor. Auf dieser Grundlage arbeitet sie allgemeine Bedarfsstrukturen und zwei Bedarfstypen heraus: Der Bedarfstyp I sucht in der Beratung Information und Wissen zu einem schon vorliegenden Beratungs- bzw. Bildungsziel, während der Typ II in der Beratung Orientierung sucht, um individuelle bildungs- und berufsbezogene Ziele in einem disparten Umfeld zu entwickeln. Diese Bedarfsstruktur zur Bildungsberatung lässt sich an die von Gieseke entwickelte Unterscheidung von informativer und situativer Beratung (Typ I) sowie biografieorientierter Beratung (Typ II) anschließen. Das untersuchte Sample weist eine durchgehend hohe Bildungsaspiration auf. Zugleich werden spezifische Problemlagen herausgearbeitet. Thematisiert werden hier z.B. sprachliche Kompetenzen sowie sozio-ökonomische Problemlagen. Der Zugang zur Beratung, so ein weiteres Ergebnis, sollte niederschwelliger angelegt sein. Allerdings ist im Hinblick auf die Wahrnehmung der Bildungsberatung deren diffuses Erscheinungsbild ein kritischer Punkt. In der Untersuchung wurde darüber hinaus deutlich, dass die je konkreten biografischen Erfahrungen im Umgang mit Beratung (auch im Herkunftsland) im engen Verhältnis stehen zur Wahrnehmung und Bedeutung von Bildungsberatung im Hier und Jetzt. Nicht zuletzt aus diesem Grund scheint ein biografieorientierter Ansatz sehr produktiv zu sein. Perspektivisch problematisiert Gertrud Siller die Begrenzung der Bildungsberatung auf die Bearbeitung klar begrenzter Beratungsgegenstände ohne eine Berücksichtigung der individuellen Selbst- und Weltverhältnisse. Sie regt hier die Entwicklung eines „Bildungscoaching“ an, also eine Verbindung von Bildungsberatung mit Ansätzen der Supervision und des Coaching.

Die Arbeit beleuchtet auf eine hervorragende Weise einen gesellschaftlich wichtigen Ausschnitt der Bildungsberatung. Dazu wird – und das ist auch im Bereich der Bildungsberatung nicht selbstverständlich – ein qualitativ-empirischer Zugang gewählt, der besonders geeignet erscheint, um den Bedarf nach und den konkreten Umgang mit Bildungsberatung sichtbar zu machen. Der Band leistet damit einen wichtigen Beitrag zur notwendigen Weiterentwicklung von Bildungsberatung.

Dr. phil. Peter Kossack

Vertretung der Professur für Allg. Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung
Technische Universität Darmstadt,
Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt

Bildung und Gerechtigkeit.

Warum religiöse Bildung politisch sein muss



ISBN: 978-3-78672947-1

Der Ausgangspunkt für diesen Band ist eine Problemanzeige: In den letzten Jahren sei, bei der Vergewisserung darüber, was religiöse Bildung ist und sein soll, die ideologiekritische und politische Dimension, die die Dimension der Gerechtigkeit einschließe, ausgefallen.

Ein Grund liegt nach Meinung der Herausgeber darin, dass zwar der Bildungsbegriff eine gewisse Renaissance im Fachdiskurs erfahren habe, allerdings mit einer funktionalen Prägung, durch die sich auch religiöse Bildung „in die Auseinandersetzungen um einen output-orientierten, mess- und nachweisbaren Kompetenzerwerb“ (S. 13) verwickelt hat.

Der Kontext, in dem diese Frage diskutiert wird und aus dem die Autorinnen und Autoren des Bandes kommen, ist die katholische Religionspädagogik. Allerdings stehen nicht nur die beiden Herausgeber für eine offene ökumenische Perspektive, die problemlos theoretische und praktische Bezüge zu anderen Bereichen und Wissenschaften herstellen lässt.

Zwei allgemeine Gesichtspunkte, die in den Beiträgen des Bandes immer wieder beleuchtet werden: Die Frage nach Bildung und Gerechtigkeit ist nicht von der politischen Dimension zu trennen. Deshalb agiert auch religiöse Bildung, gleich an welchen Lernorten, aufgrund ihrer staatlichen Eingebundenheit und der vielfältigen gesellschaftlichen Verflechtungszusammenhänge nie in einem völlig politikfreien Raum. Spätestens hier werden Parallelen und Gemeinsamkeiten mit einer Evangelischen Erwachsenenbildung (EEB) deutlich, für die sich die Frage nach dem Sinn religiöser Bildung immer wieder stellt. Der zweite Aspekt betrifft das durchgängig vertretene Bildungsverständnis: Es zieht sich eine

Kritik an eindimensionalen Bildungsverständnissen durch die Beiträge. Gefordert wird eine „Bildung am Selbst“, ein „Sich-Bilden“ der Person, ein Grundprinzip EEB. Beispielhaft steht dafür ein Zitat aus dem Beitrag von Bernhard Grümme, der sich mit der politischen Dimension religiöser Bildung auseinandersetzt: „Gerade gegenüber eindimensionalen Bildungskonzepten und deren affirmativ getönter funktionalistisch-pragmatischer Grundtendenz leistet religiöse Bildung ihren Beitrag zur kritischen Urteilsfähigkeit dadurch, dass sie durch den religionskritischen Impuls des Gottesgedankens in die schöpferische Kraft transzendierenden Denkens und die dekonstruktive Kraft relativierenden Bewusstseins einübt.“ (S. 62)

Der Band geht auf Beiträge eines Symposiums von 2013 zurück. Die insgesamt 13 Beiträge ordnen sich folgenden Bereichen zu: Grundlegung, Ansätze und Themen sowie Konkretisierungen für die Praxis.

Norbert Mette beleuchtet in seinem Beitrag den aktuellen Diskurs über Bildungsgerechtigkeit und seine Rezeptionen in den beiden Großkirchen. Insbesondere die EKD-Synode 2010 unter dem Motto „Niemand darf verloren gehen!“ hat zu dieser Debatte wertvolle Beiträge geliefert. Mette zeichnet differenziert und gewinnbringend die Suche nach einem angemessenen Gerechtigkeitsbegriff im Bildungsdiskurs nach.

An vielen Stellen werden Näherungen zwischen Religionspädagogik und Erwachsenenbildung deutlich. So etwa in dem Beitrag von Grümme, wenn er konstatiert: „So kann eine Religionspädagogik (und Erwachsenenbildung, P.S.) dazu beitragen, ‚politische Wahrnehmung zu schärfen und demokratische Urteils- und Handlungsfähigkeit zu fördern‘ und ‚in hermeneutischer Hinsicht Deutungsangebote christlicher Überlieferung in orientierender Weise in die demokratische Diskuskultur einbringen‘.“ (S. 63)

Judith Könemann erläutert die These, dass sich die Frage nach Bildungsgerechtigkeit „nicht explizit in die eigenen normativen Orientierungen“ der Religionspädagogik eingeschrieben hat (vgl. S. 39), und Viera Pirker schreibt über die bildungspolitische Problematik der Ressourcen(un-)gerechtigkeit in einer Religionspädagogik, die Identitätsbildung als eines ihrer Hauptziele ausweist.

Norbert Brieden greift in seinem Beitrag auf die bildungstheoretische Rekonstruktion des Politikbegriffs im philosophischen Ansatz von Volker Gerhardt zurück und prüft diesen an drei klassi-

schen Feldern der Religionspädagogik auf seine Tauglichkeit hin (Rolle der Religionslehrer, politische Funktion religiöser Inhalte und Recht auf Bildung). Sein Ergebnis ist, dass präziser von der politischen Funktion statt von der politischen Dimension der Religionspädagogik gesprochen werden sollte.

Im zweiten Teil zu „Konkrete Ansätze und Themenfelder“ erörtert Claudia Gärtner, inwieweit der im Moment auch in der Erwachsenenbildung favorisierte Ansatz des ästhetischen Lernens einen genuinen Beitrag zu politisch bewusstem religiösen Lernen leisten kann oder doch eher ein entpolitisches religiöses Lernen begünstigt.

George Reilly nimmt den Zusammenhang von Kultur, Machtverhältnissen und Handlungsfähigkeit im Ansatz der cultural studies auf und verdeutlicht am Beispiel der Kultурhermeneutik Peter Biehls deren religionspädagogische Implikationen. In der stetigen Rückbindung der Mikro- an die Makroebene der gesellschaftlichen und kirchlichen Machtkämpfe um hegemoniale Deutungshoheit liege, angeregt durch die cultural studies, ein analytischer Gewinn.

Im *Praxisteil* schreibt Helga Kohler-Spiegel zu biografiebezogener Bildung und Bewusstseinsbildung. Dieser Ansatz ist für sie ein wesentliches Moment religiöser Bildung, in der die einzelne Person bzw. der/die Lernende aktiv in den eigenen Lernprozess involviert ist und involviert werden kann.

Welche Fragestellungen sind für den Kontext Evangelischer Erwachsenenbildung relevant und lohnen eine Lektüre? Neben der bereits erwähnten politischen Dimension des Zusammenhangs von Bildung und Gerechtigkeit und damit auch religiöser Bildung gibt es Gemeinsamkeiten in der Zielbeschreibung von Bildungsprozessen: „Das eigentliche Ziel von Bildungsprozessen ist folglich nicht im Sinne eines funktionalen Bildungsverständnisses der Erwerb von Einzelkompetenzen – so notwendig diese im Einzelnen auch sind –, sondern die Befähigung, ein selbstbestimmtes Leben in Freiheit und Würde und in dieser Hinsicht ein gelingendes Leben führen zu können, sowie die Befähigung dazu, auch für die gelingende Lebensführung Anderer, d.h. letztlich der Gesellschaft, in der der einzelne Mensch gemeinsam mit Anderen sein Leben vollzieht, verantwortlich einzustehen.“ (Könemann, S. 48)

Hier werden Verbindungen deutlich, die den Dialog zwischen religionspädagogischen und erwachsenenbildnerischen Perspektiven lohnend erscheinen lassen. In diesem Sinn ist der

Band auch relevant für den Bereich der Evangelischen Erwachsenenbildung. Die Lektüre kann die Diskussion darüber anregen, inwieweit EB zu Bildungsgerechtigkeit beiträgt bzw. sich reflexiv damit beschäftigt.

Dr. Peter Schreiner
Comenius-Institut Münster

Die Sorge um das Kind. Eine Studie zu Elternverantwortung und Geschlecht



Rhea Seehaus
€ 33,-, 278 S.
Leverkusen
2014
Verlag Barbara
Budrich

ISBN: 978-3-84740178-0

Als meine Tochter das Buch gesehen hat, fragte sie sich, ob ich mir um sie Sorgen mache. Der Titel will erklärt werden, doch nicht nur der Titel ist schwer verständlich. Praktische Erfahrung in Männerarbeit und Erwachsenenbildung, das kann ich in eine Rezension einbringen, aber der *Jargon der Diskursivität*¹, den dieses Buch spricht, ist nicht meine Sprache. Ich bin überzeugt, dass Leben nicht „diskursiv“ verstanden werden kann. Das Zusammenleben von Männern, Frauen und Kindern erscheint deshalb in dem Buch leblos, wie digitalisiert in seiner „aufgezeigten, unverkennbar binären Organisation von Sorge- und Erwerbsarbeit“ (S. 125). Das Leben ist komplexer! Die Ambivalenzen und Konflikte in Familien lassen sich nicht binär verstehen. Jenseits der „binären“ Gleichungen „Frau = Sorgearbeit“ und „Mann = Erwerbsarbeit“ gibt es Mütter mit Minijobs und Väter, die nach der Arbeit die Kinder ins Bett bringen, und viele weitere Modelle. Das Leben spielt sich immer zwischen den Extremen ab. Selbst bei sehr traditioneller Rollenaufteilung gibt es Spuren von Engagement der Väter für die Kinder. Dies aufzuspüren, dies zu stärken und weiterzuentwickeln ist mein Job als Erwachsenenbildner. Dafür ist niedrigschwellige Arbeit wichtig, nur so lassen sich traditionelle Milieus und verunsicherte Männer erreichen. Entgegen der Ankündigung bietet die vorliegende Veröffentlichung für solche Praxis wenig Hilfreiches.

Die empirische Basis von Seehaus ist dünn: 28 Interviews mit Gesprächspartnern aus drei Ländern (D, CH, A). 17 Mütter, vier Väter und sieben Paare kamen zu Wort. Vorwiegend Interviewpartner aus „Mittel- und Oberschicht“ (S. 52) haben sich auf die Interviews eingelassen. Der intellektuelle Auf-

wand dagegen ist immens. Allerdings fehlt im 26-seitigen (!) Literaturverzeichnis so Wichtiges wie die großen Männerstudien von Paul M. Zulehner und Rainer Volz (1999 & 2009), „Männer im Aufbruch“ (1.200 befragte Männer und 800 befragte Frauen) und „Männer in Bewegung“ (1.470 befragte Männer und 970 befragte Frauen). Zulehner und Volz entwickeln in ihrer ersten Studie vier Typen von Männlichkeit, traditioneller, neuer, unsicherer und pragmatischer Mann, die nach wie vor gute Ansatzpunkte für die Erwachsenenbildung liefern. Diese Typisierung ist in der Praxis gut mit Bildern und Erfahrungen zu hinterlegen, sie regt zu pädagogischer Fantasie an und lässt fragen, welche Angebote und Impulse zu den jeweiligen Typisierungen passen.

Die selektive Wahrnehmung der Literatur setzt sich bei Seehaus auch in den Interviews fort. Aus Sicht der Praxis fehlt dem Buch die Liebe, die Erfahrung, der freundliche Blick auf die Zwänge und Notwendigkeiten des familiären Alltags. Seehaus sieht nicht die Einschränkungen eines lediglich „feministischen Blickwinkels“. So entsteht etwa in einigen Interviewabschnitten ein Einverständnis zwischen Mutter und Interviewerin, das Väter ausschließt und sogar abwertet. Warum sind keine Männer für Interviews mit Vätern eingesetzt worden? Die Person des Interviewers hat entscheidenden Anteil an der Atmosphäre und den Antworten, die sich entwickeln. Vielleicht ist es für Väter besser, sich nicht in einem Café zu treffen, sondern sich in einer Kneipe bei einem Bier die Probleme von der Seele zu reden. Geschlechterstereotyp? Um nicht systematisch Milieus auszuschließen, ist dahin zu gehen, wo sich die Zielgruppen sicher, unbeobachtet und entspannt fühlen. In den Interviews von Seehaus hingegen entsteht der Eindruck, als müssten Väter wie Mütter sich vor der jungen, emanzipierten Frau für ihr „unemanzipiertes“ Leben rechtfertigen. Wenn etwa eine Mutter bemerkt, dass „Frauen von Feministinnen-Seite dazu gedrängt werden, arbeiten zu gehen“ (S. 87), dann wird an den vielen „ähms“ in der Passage deutlich, wie schwer es der interviewten Frau fiel, diese Auffassung zu äußern. Für ein offenes Gespräch wäre das keine gute Basis und in einer Studie sollte es methodologische Fragen aufwerfen.

Empirische Sozialforschung ist auch das, was Martin Luther empfahl: „dem Volk aufs Maul schauen“. Luther hat diese Spracherfahrung genutzt, um seine Theologie auszudrücken und zu verbreiten. Sein Erfolg kam auch daher, dass der Mann und die Frau auf der Straße ihn verstanden und sich in ihren Lebensthemen angesprochen fühlten. Nicht wissenschaftlich gebildete Menschen werden das Buch von Seehaus schwerlich verstehen.

Es ist das große Manko des Buches, dass Seehaus von Geschlechterdiskursen zwar etwas versteht, sich aber nicht auf die lebendige und vielschichtige Lebenswirklichkeit von Eltern einlässt. Sorgearbeit ist Beziehungsarbeit, es geht um die Beziehung zum Kind, um Nähe, Stress, schlaflose Nächte und Freude, es geht um die Veränderung der Elternbeziehung, veränderte Sexualität und vieles mehr. All diese Dimensionen spielen im Buch keine Rolle oder verschwinden in Reflexionsschleifen und hinter Diskursen. Aus praktischer Erfahrung ist es am besten als Einladung zu einer *Kritik der diskursiven Vernunft*² zu lesen.

Seehaus spricht womöglich feministisch-kognitive Fragestellungen an, doch beim Thema „Familie“ ist von einem mehrdimensionalen Menschenbild auszugehen, das sowohl kognitive wie auch emotionale und körperliche Aspekte integriert. Nur so verstandene Bildungsprozesse können einen sowohl theoretischen als auch praktischen Beitrag zum lebenslangen Lernen leisten.

Als Erwachsenenbildner ist es unsere Aufgabe, den Vätern und Müttern die Sehnsucht nach einem gemeinsam gelingenden Leben zu lehren. Dies funktioniert durch das Öffnen von angstfreien Erfahrungsräumen und durch ehrliche Gespräche. Für die Sorgearbeit – oder viel besser: für die liebevolle Zuwendung zum Kind – gibt es jedenfalls keine Baupläne. Und das ist auch gut so.

Dirk Heckmann
Referat für Männerarbeit und
Erwachsenenbildung
Evangelischer Kirchenkreis Unna

¹ Inspiriert ist dieser Begriff von Theodor W. Adorno: Jargon der Eigentlichkeit (1964).

² Mit dem Begriff lehne ich mich an eine Reihe von „Vernunft-Kritiken“ an: Kant, Horkheimer und Sloterdijk.

Zueignung. Pädagogik und Widerspruch



Christoph Leser,
Torsten Pflug-
macher, Marion
Pollmanns, Jens
Rosch, Johan-
nes Twardella
(Hrsg.)
€ 49,90, 427 S.
Opladen/Berlin/
Toronto 2014
Verlag Budrich

ISBN: 978-3-8474-0150-6

Mit „Zueignung“ ist die Festschrift für Andreas Gruschka, ergänzt durch den Untertitel „Pädagogik und Widerspruch“, überschrieben. Folglich zielt der Sammelband einerseits auf Adornos Überlegungen, dass Bildung nur als Zueignung zu gelingen vermag. Dies bedeutet, dass die Auseinandersetzung zwischen „Subjekt und Sache“ immer auch an die Reflexion auf die jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit zurückgebunden ist (z. B. Euler, S. 315). Andererseits würdigt der Sammelband die von Gruschka erarbeitete Rezeption, Entfaltung und Übersetzung des philosophischen und bildungstheoretischen Denkens der sog. Frankfurter Schule hinein in die Bereiche der Schul- und Unterrichtsforschung. In diesem Horizont lassen die Beiträge vielfältige und interessante Anschlussmöglichkeiten für Erwachsenenbildung durchschimmern. Sollten die von mir dargelegten Überlegungen nicht abwegig sein, scheinen zwei Schnittstellen zur Erwachsenenbildung beachtenswert: (1) die Relevanz von *Widerständigkeit auch in der politischen Erwachsenenbildung*; (2) die Bedeutung „epistemischer Arbeit“, deren Relevanz in der Erwachsenenbildung sukzessive, jedoch noch lange nicht hinreichend, an Aufmerksamkeit zu gewinnen scheint.

(1) Werden Lern- und Bildungsprozesse in der politischen Erwachsenenbildung in den Fokus genommen, so entsteht der Eindruck, dass dortige Überlegungen dem kritischen Impetus von Widerständigkeit nicht hinreichend Beachtung schenken. Die Bedeutung von Widerspruch für Emanzipations- und Bildungsprozesse, wie sie mehr oder minder in allen Beiträgen des Sammelbands, z. B. von Hackl (S. 246), Parmentier (S. 271) oder Rumpf (S. 306) aus ästhetischer Perspektive, herausgestellt wird, gibt genügend Anlass, sich hier einer entschiedeneren Diskus-

sion zu stellen. Gerade politische Erwachsenenbildung unterliegt einer eigentümlichen Aufgabe, weil sie den Widerspruch zur Herrschaft im Interesse der Erlangung, der Erhaltung und der Erweiterung menschlicher Selbstverfügung bewerkstelligen muss. Sie darf somit nicht einer Instrumentalisierung für funktionale Zwecke anheimfallen oder sich an ihnen ausrichten, wenn sie ihren Emanzipationsgedanken nicht aufgeben möchte. Letztlich stellt sich hier die Frage, inwieweit Widerständigkeit sich noch auf ein bildungstheoretisches Fundament berufen kann, wenn auch im Rahmen zivilgesellschaftlichen Engagements sukzessive „Standards“ (Dammer, S. 114f.) oder die Verabsolutierung eines „Könenns“ (Türcke, S. 136) mehr und mehr Anklang zu finden scheinen. Bildungstheoretische Reflexionen im Rahmen zivilgesellschaftlichen Engagements politischer Erwachsenenbildung können ihre motivierende Dynamik, vor allem ihre gesellschaftspolitische Produktivität, überhaupt erst durch die auf Mündigkeit abzielende Emanzipationsbewegung von Subjekten entfalten.

(2) Vor dem Hintergrund epistemologischer Klärungsbemühungen wird von einigen Beiträgen auf die Bedeutung grundlagentheoretischer Arbeit in den Erziehungswissenschaften hingewiesen, da diese „epistemische Arbeit“ (Sedmak) bislang noch zu wenig Beachtung gefunden habe. Mit Blick auf Adorno heißt dies, dass kategoriale Rahmungen gesprengt werden müssen, wenn Reflexion ermöglicht werden soll. Beispielsweise kritisiert Bremer die fehlenden „methodologische[n] und wissenschaftstheoretische[n] Interessen der Pädagogen“ (Bremer, S. 37) und den damit bereits einhergehenden Verlust, Kritik an paradigmatischen Vor-Entscheidungen ausüben zu können. Das heißt, „um die Waffe der Kritik schmieden zu können“ (Pongratz, S. 53), bedarf es der Thematisierung und Aufdeckung von axiomatisch voraus-gesetzten Hintergrundannahmen (vgl. Ruhloff, S. 74). In aller Deutlichkeit verweist Euler folglich auf die Notwendigkeit „epistemischer Arbeit“ als „eine Voraussetzung für das Verstehen bzw. für das Lehren [...], weil die Resultate alleine nur zu erkennen, zu lernen oder wiederzugeben [...] eben kein Verstehen ermöglicht, ermöglichen kann und damit dem Prinzip der Bildung und Mündigkeit grob widerspricht“ (Euler, S. 318).

Die Auseinandersetzung mit epistemologischen Fragestellungen meint hiernach in den seltensten Fällen nur ein „leeres Spiel“, in dem Begriffe und Kategorien bloß ins Verhältnis gesetzt werden, sondern sie beinhaltet ein gesellschaftspolitisches Entscheidungshandeln, dessen Konsequenzen paradigmatische (Voraus-)Setzungen produ-

zieren. An dieser vor-entscheidenden Stelle und nicht erst auf einer thematisch-inhaltlichen Entscheidungsebene kann bereits die gesellschaftspolitische Verantwortung wissenschaftlicher Forschung verortet werden. Folglich müssen auch für Erwachsenenbildung epistemologische Fragestellungen, wie sie sich derzeit in den Überlegungen zu Kontingenz und Relationalität sowie in ihren ersten Ausarbeitungen zu „epistemischer Widerständigkeit“ finden lassen, stärker in den Fokus rücken, wenn der gegebene „Rahmen von Zusammenhängen“, wie es Adorno in der *Theorie der Halbbildung* fordert, durchdrungen werden will.

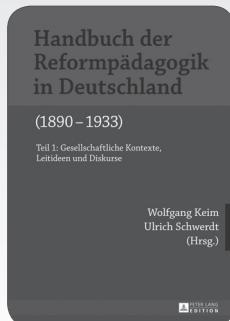
Malte Ebner von Eschenbach

Wiss. Mitarbeiter
Humanwissenschaftliche Fakultät
Professur Erwachsenenbildung, Weiterbildung
und Medienpädagogik
Universität Potsdam

Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933).

Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse.

Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen



ISBN: 978-3-631-62396-1

Wolfgang Keim,
Ulrich Schwerdt
(Hrsg.)
€ 139,-, 1.256
S. (2 Bde.)
Frankfurt am
Main 2013
Verlag Peter
Lang

Wenn sich 26 Autor(inn)en in 38 Artikeln darum bemühen, die Hochblüte der deutschen Reformpädagogik (Rp) „neu vermessen und systematisiert“ in einem 1.250-seitigen Handbuch darzustellen, dann kann eine solche – und um es gleich vorwegzusagen – gelungene Fleißarbeit in einer Rezension immer nur unzureichend gewürdigt werden, da diese ihrer ganzen Fülle an Themen und Argumentationslinien niemals gerecht zu werden vermag. Denn die Darstellungen von H. Nohl (*Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, 1933/2002), W. Scheibe (*Die reformpädagogische Bewegung*, 1969/1994) und H. Röhrs (*Die Reformpädagogik*, 1980/2001) werden in diesem Handbuch ebenso aufgearbeitet wie Sammelwerke (E. Skiera, *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*, 2003/2010) und kritische Darstellungen (J. Oelkers, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, 1989/2005) und im Lichte des heutigen Forschungsstandes neu akzentuiert. So begnügen wir uns im Folgenden mit einigen Hinweisen auf die „gesellschaftlichen Kontexte“ (Teil 1, A) sowie die reformpädagogischen „Leitlinien und Diskurse“ (Teil 1, B). Zudem soll von den in Teil 2, C dargestellten sieben „Praxisfeldern“ (Vorschulerziehung, Schule, Berufsbildung, Heil-, Sozial- und Gefängnispädagogik) auch nur der Artikel zur Erwachsenenbildung genauer betrachtet werden, wohingegen auf die zehn „Handlungssituationen“, die diese in ihrer Vielfalt zum Ausdruck bringen (Teil 2, D: Unterricht, Arbeit, Spiel, Sprache und Literatur, Musik, Kunstunterricht, Darstellendes Spiel, Leibesübungen, Feste und Feiern, Fahrten und Lager), nicht näher eingegangen werden kann.

Was die Rp „zu einem einzigartigen Phänomen der deutschen Bildungsgeschichte“ (S. 32) machte, war ihre Einbindung in die „Bewegungen“ der Zeit: Die Jugend-, Frauen-, Friedens- und Arbeiterbewegung werden näher aufgeschlüsselt sowie in ihren Beziehungen zur Psychologie und allgemeinen Erziehungswissenschaft und den sich daraus ergebenden wechselseitigen Befruchtungen detailliert nachgezeichnet. Wie sich pädagogische Berufsverbände und politische Parteien mit der Rp veränderten, wird am Stichwort Erster Weltkrieg herausgestellt. Die elf Artikel zu ihren „Leitideen“ verdeutlichen, wie reformpädagogische Argumentationen und Ziele bis heute das erziehungswissenschaftliche, bildungspolitische und gesellschaftliche (beispielhaft am „pädagogischen Eros“) Denken beeinflussen. Verstärkt wahrgenommen werden sollte der Diskurs um Religiosität/Spiritualität als „Suche nach metaphysischer Wiederbeheimatung“. Heiner Ullrich stellt hier einen Motivationskern der Rp fest, der vor gut 100 Jahren zu neuen Antworten auf die damalige Sinnkrise führte und m. E. auch für heutige Problemlagen bedenkenswert ist. Interessant ist auch, wie „Zukunft“ als „programmatische[n] Leitbegriff“ (S. 607) herausgearbeitet wird. Das Fazit lautet: Viele aktuelle Diskussionen zu „Gemeinschaft und Gesellschaft“, „Ganzheit“, „Natur“ oder „Selbsttätigkeit“ könnten fundierter geführt werden, würde man sich an die historische Rp erinnern.

Der Mitherausgeber Wolfgang Keim, der vor 20 Jahren mit „Erziehung unter der Nazi-Diktatur“ Aufsehen erregte, nimmt vor allem die Erwachsenenbildung in den Blick und beleuchtet dabei auch die Zeit nach 1933 bzw. nach 1945. Er stellt fünf Grundzüge der Weimarer Erwachsenenbildung dar (Mensch als Subjekt, ganzheitlicher Anspruch, Streben nach Gemeinschaft, utopisches Moment und innovatives methodisches Repertoire), die sich wie der Kern der Rp in einem entgrenzten Erziehungsverständnis lesen lassen. Zur Systematisierung werden drei Richtungen exemplarisch herausgestellt: die Volksbildung „aus dem Geist bürgerlicher Jugendbewegung“ in Thüringen, die Arbeiterbildung in pluralistischer und sozialistischer Ausrichtung in Berlin bzw. in Leipzig sowie die völkische Erwachsenenbildung und ihre Einordnung in „die“ Rp, die das Erzieher-Zögling-Verhältnis überwindet und sich in den Dienst der verschiedenen Krisenlösungsansätze stellt, die nach 1919 in Deutschland um die politische Gestaltung stritten. Zu diesen Konzepten zählen auch die Frauenbildung (an Mütterlichkeit bzw. Lebensreform orientiert), die „Notstandsarbeit“ und die „Landerziehungsheimpädagogik“. Am Beispiel des Lernens im „Freien Jüdischen Lehrhaus“ zeigt Keim die

Verknüpfung von pädagogischen Konzepten mit Lernorten und Führungspersönlichkeiten auf, die über die Institutionen Abend-/Heimvolkshochschulen und Volks-„Bildungsbücherei“ hinausreichten, von denen sich allerdings längst nicht alle an einer reformpädagogischen Praxis orientierten, sondern eher Schulungen für ihre Trägerorganisation durchführten. Mit dieser differenzierten Darstellung wird der insgesamt die Rp prägenden Heterogenität Rechnung getragen, denn das Spektrum der Volksbildungspraxis reichte von demokratisch-sozialistischen bis zu konservativ-reaktionären Ansätzen. So führt dieser Handbuchartikel die notwendigen Korrekturen am Bild der Weimarer Erwachsenenbildung fort, das im ersten Jahrzehnt der Alt-BRD gezeichnet wurde.

Die Rp bestimmte die „neue Richtung“ und prägte den Diskurs nachhaltig mit „einem Schwarm idealistischer Programmschriften“ (Verweis auf Herrigel, H.: Der Stand der Volksbildungsfrage. In: Blätter der Volkshochschule Thüringen, 5 [1923/24], S. 523). Umfangreicher war die ideo-logisch „gebundene Schulung“, in der die Erwachsenen das lernen sollten, was die jeweiligen Anbieter als sinnvoll für deren Weiterqualifizierung erachteten. Keims Gesamurteil wäre daher wie folgt zusammenzufassen: Nach 1930 war die deutsche Volksbildung v.a. pragmatisch ausgerichtet, was dazu führte, dass die reformpädagogisch initiierte Erwachsenenbildung „der nazistischen Herausforderung nicht gewachsen“ war (S. 922). Konsequent folgte daraus, dass nach 1945 die neu gegründeten Volkshochschulen nicht mehr im reformpädagogischen Kontext verankert wurden.

Dr. Georg Fischer
Schefflenz

Termine

Termin / Veranstaltungsort	Veranstaltung	Kontakt & Information
21.–25.09.2014 Erfurt Augustinerkloster	Symposium: „Luther, Katholizität und Reform. Wurzeln – Wege – Wirkungen“ Dass sich die Wittenberger Reformbewegung zu einer eigenständigen lutherischen Konfessionskirche entwickelt, ist ein wirkungsgeschichtliches Faktum. Darin liegt aber auch die ökumenische Herausforderung, der sich dieses Luthersymposium stellen will. (Prof. Dr. Josef Freitag, Katholisch-Theologische Fakultät der Universität Erfurt, und Prof. Dr. Wolfgang Thönissen, Johann-Adam-Möhler-Institut für Ökumenik, Paderborn)	Johann-Adam-Möhler-Institut für Ökumenik, Paderborn, und Katholisch-Theologische Fakultät der Universität Erfurt Tel.: 05251 8729-800 www.moehlerinstitut.de
24.09.2014 Graz Arbeitnehmer-Zentrum AZK	Fachtagung: „Erwachsenenbildung barrierefrei“ Früher oder später profitieren wir alle davon: Eltern mit Kinderwagen genauso wie altersbedingt gehbeeinträchtigte Menschen. Auch unfall- oder krankheitsbedingt kann jede/-r von uns jederzeit in eine Situation kommen, in der ein paar Stufen ein unüberwindliches Hindernis darstellen. Barrierefreiheit ist kein Zugeständnis an eine kleine Minderheit, sondern bedeutet mehr Lebensqualität für alle.	Bildungsnetzwerk Steiermark Claudia Zülsdorff E-Mail: claudia.zuelsdorff@eb-stmk.at www.bildungsnetzwerk-stmk.at/veranstaltungen-6.html
29.–30.09.2014 Königswinter bei Bonn Arbeitnehmer-Zentrum AZK	Methoden lebendiger Nachbarschaftsarbeit Workshop für haupt- und ehrenamtliche Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus Seniorenbüros und Seniorenorganisationen	Bundesarbeitsgemeinschaft Seniorenbüros e.V. (BaS) Evangelisches Bildungswerk Nordrhein Karin Nell Tel.: 0211 3610-231 E-Mail: nell@eeb-nordrhein.de
29.–30.09.2014 Bonn Mannheim/Heidelberg	Nationale Konferenz zum Abschluss der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) An dieser Konferenz werden etwa 450 Stakeholder aus Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft teilnehmen, die in den letzten zehn Jahren zum Erfolg der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ beigetragen haben. Ein Rückblick auf die Dekade.	Deutsche UNESCO-Kommission e.V., Sekretariat UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ Frauke Schröder Tel.: 0228 688444-12 E-Mail: schroeder@unesco.de
07.–10.10.2014 Mannheim/Heidelberg	5. Europäisches Filmfestival der Generationen Den Dialog zwischen Alt und Jung fördern sowie das Kino als „Erfahrungsort“ für ältere Menschen (re-)kultivieren: Zu diesem Zweck werden aktuelle Filme präsentiert, die den demografischen Wandel und das „Alter/-n“ aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchten. Publikumsgespräche mit Expertinnen und Experten aus der Alterspraxis oder -forschung sowie Besuche der Regisseurinnen und Regisseure runden das Programm ab.	Im letzten Jahr gewann das Europäische Filmfestival der Generationen den Deutschen Alterspreis der Robert Bosch Stiftung. www.festival-generationen.de
07.10.2014 Bonn	Bildungspolitisches Forum des Forschungsverbunds Bildungspotentiale der Leibniz-Gemeinschaft Thema des Forums ist das Verhältnis von Bildungsinvestitionen und Bildungserträgen im Lebenslauf. In Arbeitsgruppen werden aktuelle bildungspolitische Reformen analysiert und mit Vertretern aus Bildungspolitik und Bildungsadministration diskutiert. Zielgruppe: interessierte Fachkolleginnen und -kollegen, Repräsentanten aus Bildungspolitik, Bildungsadministration, von Sozialpartnern, Stiftungen und Berufs- und Trägerverbänden sowie die bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit.	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Brigitte Rishmawi Tel.: 0228 3294-104 E-Mail: rishmawi@die-bonn.de

Termin / Veranstaltungsort	Veranstaltung	Kontakt & Information
24.-25.10.2014 Güstrow	Der Streit um die Familie: Leitbilder und politische Praxis Mitten in der Diskussion um die Orientierungshilfe der evangelischen Kirche und nach der Bundestagswahl werden wir nach Leitlinien des Familienverständnisses und der Familienpolitik fragen.	Evangelische Akademie der Nordkirche in Kooperation mit der Fachstelle Familien der Nordkirche Tel.: 0381 2522430 E-Mail: rostock@akademie.nordkirche.de
29.-30.10.2014 Bielefeld	10. wbv-Fachtagung 2014: Perspektive Didaktik – Bildung in erweiterten Lernwelten Präsenz-Lernen im Seminar, Blended Learning, Informelles Lernen am Arbeitsplatz, E-Learning: Wie können Bildungsformate im analogen und im digitalen Raum zusammengebracht und neu gedacht werden? Zielgruppen: Leiter(innen) von Bildungseinrichtungen, Programmleiter(innen), Kurs- und Seminarleiter(innen) in der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung, Personalentwicklung, Lehrende an der Hochschule	Jens Thiele Tel.: 0521 91101-37 E-Mail: jens.thiele@wbv.de www.wbv-fachtagung.de
27.-29.10.2014 Loccum	Jahrestagung des Sozialwissenschaftlichen Instituts der EKD: Die Basis der Kirche – Neue Forschungen zur Kirchengemeinde Kirchengemeinden sind die Orte, an denen religiöses Leben stattfindet. Trotzdem ist erstaunlich wenig bekannt über ihre Organisationsformen, ihr Selbstverständnis und die Arbeit vor Ort. Gleichzeitig werden viele Erwartungen an sie herangetragen. Auf der Tagung werden Forschungsprojekte zur „Kirchengemeinde“ vorgestellt und diskutiert, darunter auch erstmalig die Ergebnisse einer deutschlandweiten, repräsentativen Untersuchung von evangelischen Kirchengemeinden.	Evangelische Akademie Loccum Tel.: 05766 81-0 www.loccum.de/programm/p1463.html
27.-29.10.2014 Tutzing	Forum Bildung Europa 2014: It's about Europe – It's about Education Beiträge evangelischer Kirchen für eine europäische Zivilgesellschaft: Wie entwickeln sich europäische Zivilgesellschaften 20 Jahre nach dem Fall des Eisernen Vorhangs? Welche Bedeutung kommt der kirchlich verantworteten Bildungsarbeit im Blick auf europäische Zivilgesellschaften zu? Das erste Forum Bildung Europa bringt Wissenschaftler und Praktiker, kirchliche und gesellschaftliche Bildungs-Experten ins Gespräch – und sucht nach Tendenzen europäischer Zivilgesellschaften und damit verbundene Gestaltungsaufgaben im europäischen Bildungsraum. Tagung des Forum Bildung Europa 2014 in Kooperation mit der Gemeinschaft Evangelischer Kirchen in Europa (GEKE), der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern und bildung evangelisch in Europa (beE).	Evangelische Akademie Tutzing Isabelle Holzmann Tel.: 08158 251-121 E-Mail: holzmann@ev-akademie-tutzing.de
10.11.2014 Frankfurt am Main	Vernetzt und präsent! – Workshop für Elternbegleiter/-innen	
10.30–16.30 Uhr	Für die Elternbegleitung ist die Vernetzung und Kooperation im Sozialraum ein wichtiger Baustein für eine gelingende Arbeit. Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit neuen Kooperationspartnern? Was ist dabei zu beachten? Welche Medien und Kommunikationswege eignen sich für eine gute Vernetzung? Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter werden sich zu diesen Fragen austauschen, um gut vernetzt die Elternarbeit in den Einrichtungen weiterzuentwickeln.	Die Teilnehmerzahl ist begrenzt. Bitte melden Sie sich für die beiden Workshops bis zum 30. Oktober an. Die Teilnahme ist kostenfrei Sylwia Toczynska Tel.: 069 67869668-310 E-Mail: info@deae.de
11.11.2014 Darmstadt	Bildung zwischen Solidarität und Ausgrenzung	
Offenes Haus	Wie kann Erwachsenenbildung ihre Aufgabe erfüllen, Menschen zu helfen, sich in der komplexen Welt zurechtzufinden, gemeinsam kreative Lösungen zu finden und zu Eigenverantwortung und Solidarität zu befähigen? Wäre das Konzept einer solidarischen Bildungsgesellschaft eine mögliche Alternative? Wie könnte diese aussehen?	Zentrum Bildung – FB Erwachsenenbildung, Darmstadt Dr. Christiane Wessels Tel.: 06151 6690-187 E-Mail: christiane.wessels.zb@ekhn-net.de

Termin / Veranstaltungsort	Veranstaltung	Kontakt & Information
13.–14.11.2014 Bad Alexandersbad	Tagung: Bürgerbeteiligung & Lernkultur – Schlüssel zur nachhaltigen Entwicklung ländlicher Räume Projekträger: Ökologische Akademie e. V., Linden Kooperationspartner: Stiftung Mitarbeit, Bonn, Bayerischer Volkshochschulverband, Evangelisches Bildungs- und Tagungszentrum, Bad Alexandersbad, Netzwerk „Gemeinsam für die Region“ – Evangelische Kirche und Strukturwandel in Nordostbayern, Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung (ANU), Bayerischer Landesverein für Heimatpflege e. V., München, Vereinigung für Stadt-, Regional- und Landesplanung e. V.	Evangelisches Bildungs- und Tagungszentrum Alexandersbad Dr. Joachim Twisselmann Tel.: 09232 993921 E-Mail: twisselmann@ebz-alexandersbad.de www.ebz-alexandersbad.de
17.–18.11.2014 Berlin	Gute Aussichten: Bildung im Fokus, Wirtschaft im Aufwind Auf Deutschlands größtem Branchentreff für Bildungsverantwortliche erwartet Sie ein breites Themenpektrum und ein abwechslungsreiches Programm. Die Vortragsreihen orientieren sich an aktuellen Themen rund um die berufliche Bildung. Lassen Sie sich von spannenden Fachvorträgen inspirieren und nutzen Sie die Konferenz zum Austausch!	ZWH Bildungskonferenz www.die-bildungskonferenz.de
17.–18.11.2014 Stuttgart-Hohenheim	„Sehnsucht – Der Anfang von Allem“ Herausforderung christlicher Spiritualität angesichts des Marktes religiöser Möglichkeiten Fortbildungstagung für Hauptamtliche aus Pastoral und Bildung	
Tagungszentrum Hohenheim	Spiritualität scheint inzwischen ein Wort zu sein, das sich jeder Verein auf die Fahne schreiben kann. Differenzierungen und Klärungen sind dringend notwendig: Welche spirituellen Quellen weisen das Christentum und der Spiritualitätsmarkt heute auf? Wie sind sie pastoraltheologisch zu bewerten? Nach welchen Kriterien und auf welche Weise ist Spiritualität in Gesellschaft und Kirche sinnvoll zu fördern? Was können wir für unsere Praxis daraus lernen?	Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart
19.11.2014 Köln	Fachtagung „Väter heute: Ernährer, familiäre Hilfsarbeiter, gleichberechtigte Erziehende?!" Ziel der Veranstaltung ist es, die Vielfalt des Verständnisses von Vatersein heute deutlich zu machen, die Bedeutung des Vaters für die kindliche Entwicklung auszuloten, den Wandel von Rollenbildern insbesondere auch in den Unternehmen zu befördern sowie Praxisbeispiele der Väterarbeit vorzustellen und bekannt zu machen. Nach einem einführenden Vortrag von Thomas Gesterkamp, Journalist und Buchautor, präsentieren sich am Nachmittag vier Väter-Projekte und stellen in World Cafés ihre Arbeit vor.	Zukunftsforum Familie und Impulse Deutschland www.zukunftsforum-familie.de
21.–22.11.2014 Schwanenwerder	Fachtagung: Religiöse Identitäten in politischen Konflikten Die Aufmerksamkeit für religiös motivierte Argumentationszusammenhänge in politischen Konfliktlagen ist stark gewachsen. Zunächst sollen verschiedene theoretische Zugänge und aktuelle Dimensionen das Verständnis religiöser Identitätsbildung erhöhen. Im zweiten Themenblock schließen sich theoretische Untersuchungen zu eskalierenden oder deeskalierenden Potenzialen religiöser Identitäten an. Schließlich stehen empirische Beispiele aus Untersuchungen konkreter politischer Konflikte im Mittelpunkt, deren Akteure auf eine Konstruktion religiöser Identitätsstrukturen abzielen.	Evangelische Akademie zu Berlin Leitung: Dr. Claudia Schäfer Organisation: Belinda Elter Tel.: 030 20355-409 E-Mail: elter@eaberlin.de
21.–23.11.2014 Löwenstein	„Reformationen. Hintergründe – Motive – Wirkungen“ Ein Wochenende zur Arbeit mit dem neuen Reformationskurs für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Erwachsenenbildung	Ev. Tagungsstätte Löwenstein Birgit Rommel Tel.: 0711 229363464 E-Mail: b.rommel@eaew.de
01.12.2014 Bonn	Verleihung „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ Seit 1997 lobt das DIE den „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ aus. Alle zwei Jahre wird diese „bundesweit renommierteste Auszeichnung in der Erwachsenenbildung“ (Frankfurter Rundschau) verliehen. Die Auszeichnung möchte neuartige und vielversprechende Ansätze in der Weiterbildung publik machen und einer breiteren Öffentlichkeit zur Diskussion stellen.	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) E-Mail: innovationspreis@die-bonn.de

Nehmen Sie sich selbst Zeit für Bildung im Erwachsenenalter!

Nehmen Sie sich Lesezeit, um Ihr Berufsleben zu bereichern, um neue Fragen kennenzulernen, sich alte Antworten in Erinnerung zu rufen und um kontrovers zu bleiben.

Unsere Empfehlung:

Ein Jahres-Abo für jeweils vier Ausgaben von „**forum erwachsenenbildung**“ inklusive Zugang zum Fachzeitschriftenportal [wbv-journals.de](#) für zielgerichtetes Lesen, digitale Recherche und Downloads.



Und bringen Sie uns auf Ideen!

Wir laden Sie ein, sich einzumischen in unser „**forum**“. Schreiben Sie uns Ihre Tipps und Hinweise, kommentieren Sie einzelne Beiträge oder bieten Sie selbst einen Beitrag zur Veröffentlichung an.

Kontakt:

Frau Jönke Hacker, hacker@comenius.de

Wir sind gespannt auf Ihre Sichtweise und antworten gern!

Die nächsten Themen:

Heft 4/2014 (erscheint Dezember 2014)

Resonanzen musikalischer Bildung

Heft 1/2015 (erscheint März 2015)

Demografisch gesehen

Heft 2/2015 (erscheint Juni 2015)

Diskriminierung auf der Spur

Heft 3/2015 (erscheint September 2015)

Bilder, die bewegen

Impressum

forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

47. Jahrgang, Heft 3/2014

ISSN 1433-769X, Best.-Nr.: FEB_03/2014

ISBN 978-3-7639-5341-7

DOI digitale Ausgabe 10.3278/FEB1403W

Herausgegeben von der

Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE)

Heinrich-Hoffmann-Str. 3, 60528 Frankfurt am Main

Tel.: 069 67869668-307, Fax: -311

E-Mail: info@deae.de

www.deae.de

in Zusammenarbeit mit dem

Comenius-Institut

Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaften e.V.

Schreiberstraße 12, 48149 Münster

Tel.: 0251 98101-0, Fax: -50

E-Mail: info@comenius.de

www.comenius.de

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

Redaktionsbeirat: Martin Becher/Bad Alexandersbad, Gerrit Heetderks/Düsseldorf, Dr. Karin Jurczyk/München, Karola Büchel/Mainz, Dr. Hans Jürgen Luibl/Erlangen, Dr. Klaus Heuer/München, Dr. Ulrich Klemm/Chemnitz, Dr. Anulf von Scheliha/Osnabrück, Annette Berger/Magdeburg, Anja Schädel/Hannover, Dr. Freimut Schirrmacher/Fuldabrück, Andreas Seiverth/Frankfurt, Dr. Steffen Kleint/Münster

Redaktion und Schriftleitung: Dr. Steffen Kleint

Lektorat: Dr. Alwin Letzkus

Satz: KCS GmbH · Verlagsservice & Medienproduktion, Stelle/Hamburg

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

Leserservice:

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

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de, wbv-journals.de

© 2014 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)

Bildnachweise:

© contrastwerkstatt – Fotolia.com: Titelbild, S. 4, S. 17,
© Kristin Thöring: S. 9, © Oliver Haja/pixelio.de: S. 18,

© Xurzon – iStockphoto.de, © Aka/pixelio.de: S. 21, © Thomas Vogt – Fotolia.com: S. 23, © Christian Pohl/pixelio.de: S. 28, © Bernd Kasper/pixelio.de: S. 36.

VERANTWORTUNG
STRATEGIE

SERVICE DYNAMIK ARBEIT PROFI

WISSEN

KREATIVITÄT

VIELSETIGKEIT

KOMPETENZ ERFAHRUNG

AKTIVITÄT FLEXIBILITÄT WISSEN
BEGABUNG LEISTUNG
QUALITÄT MÖGLICHKEITEN

Kompetenzen in der beruflichen Bildung

Dokumentation und Reflexion

Der Band stellt maßgebliche Konzepte und Umsetzungen von E-Portfolios in unterschiedlichen Bereichen der Bildungspraxis vor. Dazu gehören u.a. der eProfilPASS, das mobile Ausbildungsportfolio, das Online-Berichtsheft BLok und der Berufswahlpass. Weitere Beiträge analysieren den Stellenwert und die berufspädagogischen Potenziale von E-Portfolios. Abschließend werden technologische, konzeptionelle und bildungspolitische Herausforderungen beim Einsatz von E-Portfolios benannt und Denkanstöße für die Weiterentwicklung gegeben.



Uwe Elsholtz, Matthias Rohs (Hg.)

E-Portfolios für das lebenslange Lernen

Konzepte und Perspektiven

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes
Lernen – Forschung & Praxis, 22
2014, 200 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5387-5
Auch als E-Book

Versandkostenfrei
bestellen im wbv Shop
auf wbv.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR
W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Elternkurse

Neue Fallbeispiele zum Download

↗ elternkurs.net



Dorathea Strichau/AEEB (Hg.)
**Ich bin so frei – wenn
Kinder flügge werden**
**Für Mütter und Väter von
Jugendlichen im Alter von
12 bis 16 Jahren**
mit CD-ROM

Mütter und Väter erfahren in diesem Kurs wie sie den richtigen Weg für sich im Umgang mit der Tochter/ dem Sohn in der Pubertät finden.

2009, 256 S., 69,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-4207-7



Dorathea Strichau/AEEB (Hg.)
**vertrauen –
spielen – lernen**
**Für Mütter und Väter von
Kindern in den ersten drei
Lebensjahren**
mit CD-ROM

Mütter und Väter von Kindern in den ersten drei Lebensjahren erfahren in diesem Kurs, worauf es ankommt und wie wichtige Weichenstellungen von Anfang an gelingen.

2009, 282 S., 69,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-4206-0



Kombipaket Elternkurse
**Ich bin so frei +
vertrauen – spi-
len – lernen**

Die Ordner für Kursleitende enthalten Unterrlagen und Anleitungen für die Kursleitung, Infomaterialien für Kursteilnehmende und Kopiervorlagen sowie eine CD-ROM.

2009, 538 S., 129,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-4208-4

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR
W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

wbv