EB

ISSN 0341-7905 H 13528 54. Jahrgang

ERWACHSENENBILDUNG

Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis

1 | 2008

Religiöse Bildung

Stephan Leimgruber: Neue Wege der religiösen Erwachsenenbildung

Ralph Bergold: Bildende Kraft

Werner Wertgen: Ist moralische Kompetenz lehrbar und lernbar?

Tilly Miller: Passion & Passion

Weitere Themen

Migration, Medien und Bildung

Lernerfolg messen?

wbv

INHALT

THEMA

2 Stephan Leimgruber: **Neue Wege der religiösen Erwachsenenbildung?** Zugänge zum Glauben

6 Ralph Bergold: **Bildende Kraft.** Religiöse Erwachsenenbildung heute

12 Werner Wertgen: **Ist moralische Kompetenz lehrbar und lernbar?** Sozialethische Bildung als Aufgabe der religiösen Erwachsenenbildung

18 Tilly Miller: **Passion & Passion.** Ästhetische Erfahrung und religiöse Bildung

BILDUNG HEUTE

21 **KAW begrüßt Empfehlungen des Innovationskreises**

21 **Schlagworte der Weiterbildung**

24 **DIE: 50 Jahre für die Erwachsenenbildung**

26 Judith Könemann: **Theologische Erwachsenenbildung in einer (religiös) pluraler werdenden Gesellschaft.** Position

27 **Deutsche Teilung und Einheit in der politischen Bildung**

EUROPA

29 **Finnland: Ländliche Bildungszentren sind bedroht**

UMSCHAU

31 Johannes Schillo: **Migration, Medien und Bildung.** Anmerkungen zur aktuellen Weiterbildungsdebatte

35 Reinhard Hohmann: **Lernerfolg messen?** Ein offenes Problem in der allgemeinen Erwachsenenbildung

PRAXIS

39 Carmen Tatschmurat: **Fokussieren oder: Dem Feuer nachgehen.** Methoden der Erwachsenenbildung in der Praxis

40 Joachim Valentin: **Katholische Präsenz in einer säkularen Metropole.** Situation und Aufgabe der katholischen Akademie in Frankfurt/M.

43 Uta Zwingenberger: **Interreligiöses Lernen – rund um die Uhr.** Impulse aus der Internationalen Jüdisch-Christlichen Bibelwoche

46 Niklaus Knecht-Fatzer, Madeleine Winterhalter-Häuptle: **Ehe- und Familienpastoral mit Erwachsenenbildung.** Fachstelle Partnerschaft – Ehe – Familie der Diözese St. Gallen

48 Herman Josef Heinz, Werner Tzscheetzsch: **Neue Milieus und Lebenskönnerschaft.** Bildungskongress zum Wert katholischer Erwachsenenbildung

MATERIAL

Internetrecherche

50 Tilly Miller: **Lebenskunst**

Dokumentation

51 **Verantworteter Glaube in gesellschaftlicher Präsenz.** Zum Stellenwert theologischer Erwachsenenbildung in der Pastoral der Kirche

Rezensionen

53 **Literatur zum Thema**

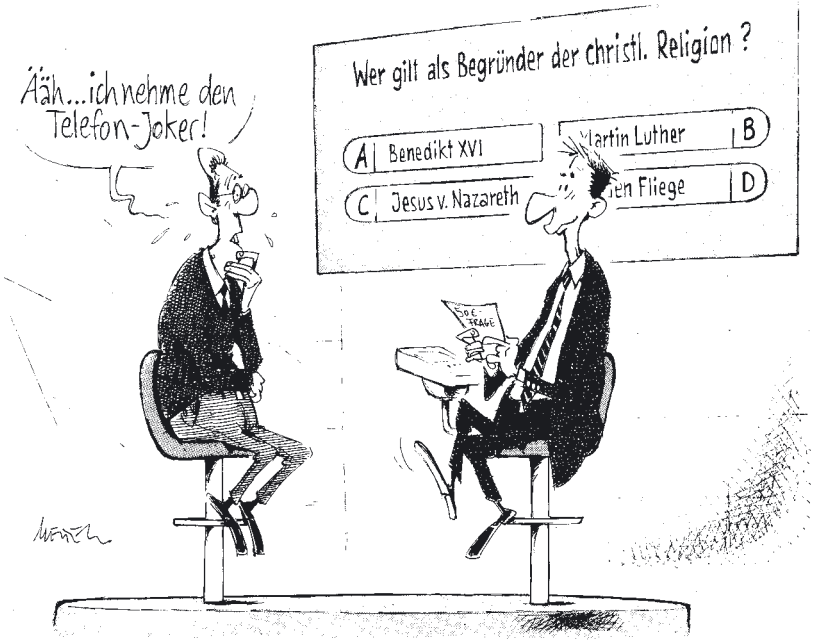
55 **Aktuelle Fachliteratur**

KBE EB Erwachsenenbildung

Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 1 | 54. Jahrgang 2008 ISSN 0341-7905
Herausgegeben von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE). Vorsitzender: Dr. Bertram Blum
Redaktion: PD Dr. Ralph Bergold, Bad Honnef; Prof. Dr. Tilly Miller, München; Johannes Schillo, Bonn; Dr. Judith Könemann, St. Gallen; Markus Tolksdorf, Bonn; Dr. Michael Sommer, Hamminkeln (verantw. Redakteur)
Redaktionsbeirat: Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Osnabrück; Dr. Hartmut Heidenreich, Mainz (Vors.); Prof. Dr. Ulrich Müller, Ludwigsburg, Dr. Wolfgang Riemann, Haselünne, Salome Spiegel, Köln
Anschrift: Joachimstraße 1, 53113 Bonn, Tel.: (02 28) 9 02 47-0, Telefax: (02 28) 9 02 47-29
Internet: www.kbe-bonn.de, E-Mail: kbe@kbe-bonn.de
Bezugsbedingungen: Erwachsenenbildung erscheint vierteljährlich. Die Zeitschrift kann durch jede Buchhandlung oder direkt beim Verlag bezogen werden.
Einzelheftpreis: Inland 6,70 €, Ausland 7,20 €. Bezugspreis jährlich: Inland 27,– €, Vorzugsabo für Studierende 24,- €, Ausland 30,– €, jeweils einschl. 7% MwSt., zuzüglich Versandspesen.
Abbestellungen müssen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Abonnements beim Verlag eingegangen sein; Jahresabonnements können nur zum Ende des Kalenderjahres gekündigt werden. Gerichtsstand ist Bielefeld, soweit das Gesetz nichts anderes zwingend vorschreibt.
Beiträge und Zuschriften sind an die Redaktion zu richten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte einschließlich Rezensionen wird keine Verantwortung übernommen. Sie gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge sind Meinungsäußerungen der Autoren und Autorinnen und keine Stellungnahme des Herausgebers oder der Redaktion. Ohne Aufforderung zugestellte Besprechungsstücke werden nicht zurückgesandt. Ihre Rezension liegt im Ermessen der Redaktion.
Verlag: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01 0, Fax: (05 21) 9 11 01 79, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de, Bankverbindung: Sparkasse Bielefeld, Konto 463, BLZ 48050161, Geschäftsführer: W. Arndt Bertelsmann, Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel.: (02 28) 9 78 98-10, Fax: (02 28) 9 78 98-20
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

© 2008 W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier.

RELIGIÖSE BILDUNG



Liebe Leserinnen, liebe Leser!

Kaum ein Konzept hat in den letzten Jahren die Bildungsarbeit so angeregt wie der Milieuansatz. Auch in der Diskussion um die Vermittlung von religiösen Inhalten ist er präsent, verbunden mit gewissen Hoffnungen auf Gewinnung neuer Zielgruppen. Gesellschaftlicher Pluralismus und geistige Ungebundenheit tun ihr Übriges, dass neue Wege nötig sind, um religiöse Inhalte zu vermitteln, wie sie Stephan Leimgruber in dem Eröffnungsbeitrag aufzeigt. Ralph Bergold setzt die religiöse Erwachsenenbildung in Verbindung mit dem modernen Religionsunterricht, dem Konstruktivismus, der Ermöglichungsdidaktik und mit Ansätzen aus der Gesundheitsforschung. Bei der Salutogenese geht es um die Frage, wie ein Mensch selbstverantwortet seine Gesundheit erhalten kann – wie er aus eigenem Antrieb den Glauben pflegt, erhält und zu einer Religionsmündigkeit gelangt. Diese Mündigkeit der Person ist wohl auch der Hintergrund, den Werner Wertgen für einen Aspekt der Bildungsarbeit aufzeigt: die sozialethische Bildung. Fragen der Moral waren schon immer eng mit Fragen des Glaubens verbunden, das moralisch richtige Handeln bezieht seine Begründung nicht nur aus individuellen und gesellschaftlichen, sondern auch aus theologischem Horizont. Von einer ganz anderen Seite, der ästhetischen Erfahrung durch Theater, nähert sich Tilly Miller religiöser Erkenntnis, die hier über ein spirituelles Aha-Erlebnis zu einer stärkeren Beschäftigung mit dem Glauben führen kann. In der Praxis, so zeigen die weiteren Beiträge in diesem Heft, kann die religiöse Bildung auf ein beachtliches Set von Modellen zurückgreifen und entwickelt immer wieder neue Ideen, etwa in der städtischen Akademiearbeit oder der Ehe- und Familienbildung. Vielfalt und Praxisnähe machen deutlich, dass dieser Bereich nicht nur eine Sache für dogmatisch-theologische Diskurse ist, sondern einer, der sich auf den Menschen mit seinem Bedürfnis nach religiöser Erfahrung bezieht – weswegen wir das Heft »religiöse Bildung« genannt haben. Hinzu kommen noch zwei ganz andere Themen: Migration und Medien sowie ein Bericht über Lernumgebungen und -typen.

Eine angenehme Lektüre wünscht Ihr

Bildserie

Kunstkreuze

Das Katholisch-Soziale Institut hat ein Aufsehen erregendes Projekt initiiert, was wir in dieser Ausgabe dokumentieren: Eine Wanderausstellung mit rund 90 Kreuzen, die der Künstler Ludger Hinse gestaltet hat.

Mehr zu den Bildern siehe Seite 11

Vorschau

Heft 2/2008:	Popularisierung
Heft 3/2008:	Führen und Leiten / Professionalität
Heft 4/2008:	Familie

Stephan Leimgruber

Neue Wege der religiösen Erwachsenenbildung?

Zugänge zum Glauben

Der Beitrag möchte einige neue Gedanken zur religiösen Erwachsenenbildung in der modernen Welt des dritten Jahrtausends entwickeln. Er zielt eine Erwachsenenbildung an, die sich als Dienst am Glauben und an einem erfüllten Leben der Teilnehmenden versteht und den Zeichen der Zeit Rechnung trägt.

Die religiös-kirchliche Erwachsenenbildung steht zwischen der Skylla abnehmender diözesaner Gelder und vor Sparmaßnahmen und der Charybdis des zunehmenden Interesses vieler Menschen an Sinnfragen oder – etwas plakativ formuliert – der »Religion im Aufwind«. Die im Zeichen der zunehmenden Professionalisierung der Erwachsenenbildung angestellten hauptamtlichen Bildungsreferenten stehen damit unter erhöhtem Leistungsdruck und Erfolgszwang. Ihre Programme und Angebote müssen die Leute ansprechen und finanziell einigermaßen rentabel sein.

Thematisch haben die Schrittmacher der religiös-kirchlichen Erwachsenenbildung berücksichtigt, dass heutige Frauen und Männer ganzheitlich angesprochen und zu einer personalen Teilhabe am gesamten Bildungsprozess einbezogen werden müssen. Weder rein innerkirchliche Themen ohne Gesellschaftsbezug (z.B. Sakramente) noch bloß theologische Streitfragen (z. B. neue Modelle der Transsubstantiationslehre) finden bei den Adressaten eine breite Akzeptanz, schon gar keine Repristinierung des früheren Katechismuslernens mit vorgegebenen Fragen und Antworten. Angebotene Kurse sollten sowohl eine Alltagsrelevanz haben wie auch Glaube und Werte zum Klingen bringen. Der Katechismus der katholischen Kirche (1992) kann als Basisinformation dienen, der Hintergrundwissen bereitstellt, nicht aber als didaktischer Leitfaden zum Kennenlernen des korrekten und vollständigen Glaubens. Lebensfragen im Welthorizont, ethische Probleme auf biblischem Hintergrund, Themen zu den Weltreligionen, aktuelle Fragen über Bildung, Schule und Kulturen finden großen Zuspruch.

Die jüngste Studie vom Institut Sinus Sociovision in Heidelberg hat das für die religiöse Erwachsenenbildung relevante Ergebnis gezeitigt, dass die kirchlichen Angebote zur Bildung nur ca. ein Drittel der deutschen Bevölkerung überhaupt erreichen und davon besonders die traditionellen Katholiken, während die beiden anderen Drittel mit diesen Angeboten schon gar nicht in Berührung kommen. Für die religiöse Erwachsenenbildung ergibt sich daraus die Folgerung, dass Angebote und Werbung auch auf andere Lebensstile und Personen in anderen Milieus abgestimmt werden müssen, wohl wissend, dass es nie gelingen wird, alle anzusprechen und zu »erfassen«.

Betreffend Zielsetzung der religiösen Erwachsenenbildung hat man sich seit dem konziliaren Aufbruch und seit der anthropologischen Wende dahingehend geeinigt, dass christliche Mündigkeit und personale Verantwortungsübernahme in Solidarität zu den großen Zeiten christlicher Bildung gehören. Erich Feifel hat für die ganze Kirche das Bildungsziel »Lerngemeinschaft im Glauben« aufgestellt, was durchaus im Kontext von Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung steht. Hierbei soll die Gesellschaftsbezogenheit der Bildungsangebote nicht vernachlässigt werden. Ökologische Fragestellungen, etwa zum Klimawandel, werden unter das Oberziel »Kulturelle Diakonie« gestellt, ein Grundbegriff, unter den Pastoraltheologen das praktische Handeln der Kirche subsumieren.

Religiöse Erwachsenenbildung will Christinnen und Christen auf ihrem Weg des Lebens und Glaubens begleiten. Sie ist sich darüber im Klaren, dass der Glaube nicht einfach »vermittelt«, »anerzogen« oder »bewerkstelligt« werden kann. Glaube lässt sich weder lehren noch lernen, denn er ist stets unverdiente Gabe Gottes, freies Geschenk, dessen wir uns nicht bemächtigen können. Zugleich geschieht der Glaube stets in sozialen Prozessen: Er wächst durch das Vorbild anderer, die glauben; er wird behindert durch misslungene Kommunikation; er kann sogar absterben, wenn ihm keine Aufmerksamkeit geschenkt wird. Für die religiöse Erwachsenenbildung folgt

Dr. Stephan Leimgruber ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören das interkulturelle und interreligiöse Lernen und die religiöse Erwachsenenbildung.

Stephan Leimgruber: Neue Wege der religiösen Erwachsenenbildung. Zugänge zum Glauben. In: Erwachsenenbildung 54 (2008), Heft 1, S. 2–5

daraus, dass Impulse zum Glauben geben und Lernumgebungen schaffen soll, in denen eine (letztlich unumgängliche) Entscheidung für den Glauben und ein Leben aus dem Glauben möglich werden. Als Signatur der modernen Welt muss zur Kenntnis genommen werden, dass das lebenslange Lernen auch für die Dimension des Glaubens gilt. Veraltetes Glaubenswissen aus der Konserve früherer Schulbildung genügt nicht mehr. So steht alle religiöse Bildung heute im Zeichen des provisorischen und lebenslangen Lernens.

Die letzte Vorbemerkung gilt dem wissenschaftlichen Selbstverständnis der religiösen Erwachsenenbildung. Dieses partizipiert am Selbstverständnis der Religionspädagogik und -didaktik, welche sich mit der Gesamtheit der religiösen Lehr- und Lernvorgänge beschäftigt (hier von erwachsenen Frauen und Männern). Religiöse Erwachsenenbildung gehört folglich auch zu der interdisziplinären, praxisbezogenen Verbunddisziplin Religionspädagogik, die hermeneutisch, empirisch-analytisch, ideologiekritisch und praxisbezogen arbeitet.

Neue Zugänge zum Glauben heute

Hier wird nicht der Anspruch erhoben, die gesamte Erwachsenenbildung neu zu erfinden und die bisherigen traditionellen Wege der Glaubensweitergabe als unwirksam zu erachten. Selbstverständlich wird nach wie vor unendlich viel für einen gesunden Glauben von modellhaften Leitbildern gelernt, von Vertrauens- und Bezugspersonen; Liturgie feiern wird durch aktive Partizipation an der Liturgie gelernt; die Heilige Schrift als Lebensbuch wird durch Erzählen und eigene Bibellektüre kennengelernt usw. Doch wenn wir über die Traditionsverwurzelten hinaus suchende Menschen erreichen wollen, jene, deren Glauben mehr Fragen als Antworten kennt, dann müssen die Zeichen der Zeit wahrgenommen und neue Wege erschlossen werden. Menschen, die Ausschau halten nach einem gelingenden Leben, nach Sinn und Authentizität, können durchaus von der Kirche distanziert leben. Niedrig- und höherschwellige Angebote werden sich hierbei gegenseitig ergänzen und zum Glauben der Menschen beitragen.

Der Weg ästhetischen Lernens

»Ästhetik« bedeutet die Kunst der Wahrnehmung. Ästhetisches Lernen meint, Wahrnehmungen ausloten, verarbeiten und integrieren. Die Wahrnehmung kann sich auf Kunstwerke, Bilder, Skulpturen, Gegenstände, Film, Musik und auf Räume beziehen. Stets geht es um eine bewusste, verlangsamte Wahrnehmung, die mehrere Sinne (z.B. Auge, Ohr, Tastsinn) einbezieht. Bilder sind in ihrem ganzen autonomen Ausdruck zu entdecken, zu umschreiten, zu erkunden und in Einzelheiten (Farben, Strukturen) zu erkennen. So können sie einen Überschuss an Sinn offenbaren, der eine tiefere, religiöse Bedeutung ergibt.

Die Religionsdidaktik hat seit bald 40 Jahren viel zur Bibeldidaktik beigesteuert (z.B. Günther Lange, Hubertus Halbfas) und auf diese Weise entdeckendes, subjektorientiertes Wahrnehmen gefördert. Auch die Symboldidaktik nimmt ihren Ausgangspunkt bei der Wahrnehmung symbolischer Elemente und Handlungen und versucht Sinn zu erschließen. Neu sind in jüngster Zeit Kirchenraum- und Sakralraumpädagogik hinzugekommen.

Während Erstere versucht, durch Kirchenführungen heilige Räume zu erschließen und zu erleben und deren »Mobiliar« bewusst zu ergründen, erschließt die Sakralraumpädagogik darüber hinaus die Gottesdienträume von Angehörigen anderer Religionen: der Juden (Synagogen) und der Muslime (Moscheen). Hierbei sind die jeweiligen Traditionen ins Spiel zu bringen und die Raumerschließung aus dem Geist der entsprechenden Religion zu vollziehen. Ganz allgemein gelten »sakrale« Räume als geeignet für Sammlung, Besinnung, Begegnung

Kunstkreuze | Wortkreuz **Foto: KSI**

und Meditation. Sie können Fragen aufkommen lassen und in diskreter Weise für Gotteserfahrungen öffnen: Ästhetik wird zu einem neuen Zugang zu Religion und Glaube.

Fremde als Wegweiser zum Glauben

Zur Jahrtausendwende ist der Umgang mit Fremden unvermittelt zu einer Bewährungsprobe nicht nur der Kirchen, sondern der Gesellschaft als Ganzes geworden. Zugespitzt hat sich die Problematik in den Fragen der Integration von Minderheiten in die Mehrheitsgesellschaft und der Konvivenz von Angehörigen unterschiedlicher Nationen und Kulturen. Die Frage »Ist die multikulturelle Gesellschaft gescheitert?« wird mittlerweile unterschiedlich beantwortet; für manche gibt es tiefsitzende Ängste vor Fremden und vor der Besetzung des öffentlichen Raumes durch fremde Kulturen, was sich u.a. in den hitzigen Diskussionen um Moschee- und Minarettbau zeigt.

Etwas anders nimmt sich das Problem des Umgangs mit Fremden aus, wenn wir selbst in der Minderheit und beispielsweise auf Reisen sind, wenn wir andere Kulturen kennenlernen und ergründen möchten. Wie sind wir doch froh um Auskünfte von Personen, deren Sprache wir nur teilweise oder gar nicht beherrschen! Umso mehr lassen wir uns faszinieren von andersartigen Phänomenen, besonderen Naturereignissen, Kunstschätzen oder Bräuchen. Die Erfahrung zu machen, dass Fremde Bekannte oder gar Freunde werden, ist kostbar, denn sie bereichert uns in ungeahnter Weise.

Benedikt von Nursia (480–547), Patron Europas, hat in seiner Regel, die von der Bibel gespeist war, einen Umgang mit Fremden vorgeschlagen, der bis heute aufhorchen lässt. Er möchte in den Fremden letztlich Christus erkennen.

»Gäste, die ankommen, empfange man alle wie Christus; weil er selber einmal sagen wird: Ich war fremd, und ihr habt mich aufgenommen (Mt 25,35). Allen erweise man die Ehre, die ihnen zusteht, besonders denen, die mit uns im Glauben verbunden sind (Gal 6,10), und den Pilgern. Sobald also ein Gast gemeldet wird, gehen ihm der Obere oder die Brüder entgegen mit einer Höflichkeit, wie sie der Liebe eigen ist. Zuerst beten sie gemeinsam, und dann tauschen sie den Friedenskuss (Röm 16,16). Diesen Friedenskuss gebe man erst nach dem Gebet, um nicht vom Teufel getäuscht zu werden.[1] Der japanische Philosoph Yoshiro Nakamura schlägt neuerdings eine »Xenosophie« vor, d.h. einen weisheitlichen Umgang mit fremden Menschen. Nakamura kommt von der Phänomenologie Edmund Husserls und von der Dialogik Martin Bubers her und erkennt in jedem Fremden einen Mehrwert, einen Überschuss, der uns bereichern kann, der aber auch zum Gespräch einlädt und tiefe Achtung verlangt. Wenn wir versuchen, fremde Personen mit Gottes Schöpfung zu verknüpfen (zu korrelieren), können uns fremde Menschen Zugang zum Glauben ermöglichen. Instrumentalisieren wir indessen fremde Menschen für unsere Zwecke und Interessen, dann bleiben uns diese Personen wirklich fremd.

Andersglaubende als neuer Zugang

Dieser dritte Zugang erkennt in den Angehörigen anderer Religionen Initiatoren für eine vertiefte Reflexion über unseren eigenen Glauben. Wiederum gehen wir von der Tatsache der modernen Welt aus, die besonders in den Großstädten zum Melting Pot verschiedenster Religionen geworden ist. Das Schicksal der Gesellschaft wird dadurch mitbestimmt sein, ob sich die Angehörigen diverser Religionen untereinander vertragen und in gegenseitigem Respekt zusammenleben können oder ob sie einander bedrohen und mit Gewalt zu Leibe rücken.

Hier wird keiner Konversion von einer Religion zu einer anderen das Wort geredet, wenn diese auch nicht verboten ist, sondern dem interreligiösen Lernen in seinen unterschiedlichen Dimensionen: Ästhetische, sprachliche, affektive, kognitive, spirituelle und handlungsbezogene Formen des Lernens zielten allemal auf eine bewusste Konvivenz der Verschiedenen in Achtung der Differenzen. Letztere sollen nicht eingeebnet, sondern neben den Konvergenzen und Ähnlichkeiten stehen gelassen werden. Als Königsweg interreligiösen Lernens sehe ich die Begegnung mit Andersglaubenden von Angesicht zu Angesicht; wir gehen anders in ein Gespräch, als wir aus ihm heraus gehen. Begegnungen prägen und bereichern unser Leben. Sie lassen auch Fragen zu unserem eigenen Leben aufkommen.

In der Debatte um interreligiöses Lernen wird häufig mit Beschämung festgestellt, dass die Vertreter des christlichen Glaubens zu wenig authentisch ihre Religion leben und darüber auch ein entsprechendes Glaubenswissen ausgebildet haben. Die selbstverständliche Praxis der Religion von Muslimen, beispielsweise anlässlich ihrer Gebete in der Öffentlichkeit, kann Christen zum Anstoß werden, ihren Glauben intensiver zu leben. Das II. Vatikanische Konzil hat im »Dekret über die Beziehung der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen« eine erste positive Anleitung gegeben, wie die Angehörigen der Abrahamitischen Religionen, aber auch von Hinduismus und Buddhismus, wahrgenommen werden können, nämlich mit Hochachtung (cum aestimatione)!

Glaubenszugänge über spirituelle und meditative Angebote

Gewiss soll hier nicht eine »bewusstlose«, unreflexe Esoterik gefördert werden. Doch hat die Erwachsenenbildung die reiche spirituelle Tradition des Glaubens neu ins Spiel zu bringen und für die heutige »ausgemergelte« Zeit fruchtbar zu machen.

Zeigt sich nicht immer deutlicher, wie sehr ein rein innerweltlich angelegtes Leben zu kurz greift und letzte Fragen nicht stellen und schon gar nicht beantworten kann? Um es etwas plakativ zu sagen: Weder Geld allein macht glücklich, noch befreit unbändige Arbeit, noch befriedigt das Arrangieren von Kick-Erlebnissen. Das Aufblühen der vielfältigen und kostspieligen

Wellnesskultur zeigt nicht allein die Defizite der krankenkassengeschüttelten Heilbäder, sondern auch, wie sehr überbeanspruchte Menschen Erholung an Leib und Seele brauchen und damit auch zugänglich werden für meditative und spirituelle Angebote. Um ein solches Angebot zu erwähnen, seien die breit genutzten »Exerzitien im Alltag« angesprochen. Hier wird dem Bedürfnis nach Ruhe, Stille und geistiger Nahrung für den Alltag Rechnung getragen und das Einholen des oft hektischen Alltags ermöglicht. Leicht können sich hier Fragen nach dem Warum, dem Woher und Wozu stellen und neue Antworten generieren. Es ist kein Zufall, dass ein Motto der ökumenisch ausgerichteten Gemeinschaft von Taizé »lutte et contemplation« (Kampf und Besinnung) heißt und die Komplementarität von aktiver und meditativer Lebensweise in Erinnerung ruft. In diesem Sinn haben bereits viele Glaubende in ihrer Wohnung eine »Meditationsecke« eingerichtet, in der sie zur Ruhe kommen und Inspirationen erlangen können: ein schöner Zugang zum Glauben in schwieriger Zeit.

Prophetisch-kritischer Zugang des Glaubens

Der schwierigste Zugang zur aktuellen religiösen Bildung dürfte der fünfte Weg sein, beinhaltet er doch die ideologiekritische Dimension, wie sie bei den Propheten und besonders bei Jesus Christus aufscheint. Freilich, eigentlich hören wir Kritik nie gerne, denn sie mahnt uns zur Umkehr. »Umkehr« aber heißt »lernen« und entspricht jener Grundhaltung, die die Bibel immer wieder thematisiert und die im Kontrast zur heute gesuchten »Wellness der Seele« steht.

Der Prophet Nathan erzählte König David die berühmte Geschichte (2Sam 2) von den zwei Männern in der Stadt: Der eine war reich, der andere arm. Anlässlich eines Besuchs nahm der Reiche das Lamm des Armen und bereitete es für den Besucher vor. Der erzürnte David protestierte, dass er den Reichen sofort zur Rechenschaft ziehen wolle. Sogar mit dem Tod sollte dieser bestraft werden und das Lamm vierfach ersetzen. Darauf offenbarte der Prophet Nathan dem aufgebrachten König David: »Du selbst bist der Mann.« Die prophetisch-kritische Dimension des Glaubens weist in der Erwachsenenbildung immer wieder auf Unrecht hin, pocht auf Gerechtigkeit und auf die zentrale Aufgabe der Versöhnung!

Jesus hat in seiner prophetischen Kritik immer wieder auf eine authentische und nicht-habgierige Einstellung gepocht. »Eher geht ein Kamel durch ein Nadelöhr als ein Reicher ins Himmelsreich.« Für Christinnen und Christen ist Teilen mit den Armen ein konstitutives Element des Glaubens. Niemand kann am Altar das Brot des Lebens brechen, ohne an die Bedürftigen zu denken und konkrete Zeichen für sie zu setzen.

Religiöse Erwachsenenbildung in christlicher Trägerschaft darf diese prophetisch-kritische Stimme nicht zum Verstummen bringen, wenn sie echte Bildung zur Befreiung der Menschen sein möchte.

Konsequenzen für die Ausrichtung religiöser Erwachsenenbildung

Eine zukunftsfähige Erwachsenenbildung mitten in einer pluralen Gesellschaft muss Akzente so setzen, dass sie sowohl der christlichen Botschaft vom Reich Gottes gerecht wird, als auch ihre Zeitgenossen in ihrer Situation abholt und weiterführt. Sie öffnet ihre Angebote auch über die bekannten traditionellen Milieus hinaus und knüpft an die moderne Wirklichkeitserfahrung an. Sie greift Lebens- und Glaubensfragen auf, erhellt sie vor der Eigengesetzlichkeit der weltlichen Gegebenheit, stellt sie aber auch in das Licht der Nachfolge Christi. Stets bemüht, die Eigenständigkeit der Teilnehmenden zu stärken, wird sie den Gemeinschaftscharakter christlichen Glaubens und solidarischen Handelns stets bedenken.

Eine Reihe von Angeboten kann das ästhetische Lernen vertiefen, sei dies mit Kirchenführungen, durch Vorbereitungen auf Ausstellungen, durch Gänge durch Museen und anschließende Besprechungen. Eine Sakralraumpädagogik wird ebenfalls mit den Besuchern der sakralen Räume der anderen Religionen jene der eigenen Religion berücksichtigen. Solche Führungen können auch im Zusammenhang mit dem Kennenlernen von Angehörigen anderer Religionen stehen, die letztlich im Dienste einer langfristigen Integration in die Gesamtgesellschaft und im Dienste einer dialogischen Kirche stehen. Bei Kirchenführungen kann auch das Zurück zu den Wurzeln eine Einordnung in größere Glaubensgemeinschaften bedeuten.

ANMERKUNG

1 Leimgruber 2007, S. 86.

LITERATUR

Brödel, R.; Kreimeyer, J. (Hg.) (2004): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld.

Englert, R.: Erwachsenenbildung. Artikel In: LThK³, Bd. 3, Sp. 838–840.

Forneck, H. J.; Wrana, D. (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Siebert, H. (2004): Theorie und Praxis (Studientexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld.

Tippelt, R. u.a. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld.

Themenheft Lebenslanges Lernen, Lust oder Last? In: Tools. Österreichische Fachzeitschrift zur Erwachsenenbildung, Heft 2/2005.

Englert, R.; Leimgruber, S. (Hg.) (2005): Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität, Freiburg/Gütersloh .

Leimgruber, S. (1997): Christsein – Lernen in postmoderner Zeit. Einführung in die Erwachsenenbildung. Luzern.

Leimgruber, S. (2007): Interreligiöses Lernen. München.

Kirchenamt der EKD (Hg.) (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rats der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh.

Bornhauser, T. (2000): Gott für Erwachsene. Stuttgart.

Wolff, J. (2005): Zeit für Erwachsenenbildung. Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 27. Göttingen.

Pohl-Patalong, U. (2003): Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven, Schenefeld.

Lück, W.; Schweitzer, F. (1999): Religiöse Bildung Erwachsener. Grundlagen und Impulse für die Praxis. Stuttgart.

Ralph Bergold

Bildende Kraft

Religiöse Erwachsenenbildung heute

Dieser Beitrag versteht sich als ein Versuch, aus religionspädagogischer Sicht mit Hilfe eines Konzeptes der Salutogenese, das aus dem Gesundheitswesen kommt, einen neuen Impuls der Weiterentwicklung religiöser Erwachsenenbildung zu setzen. Dabei soll das Bildungspotenzial religiöser Erwachsenenbildung genauer betrachtet und nach neuen Schwerpunktsetzungen gefragt werden.

Die 50-jährige Jubiläumsfeier der KBE im September des letzten Jahres machte einem nicht nur bewusst, dass es in Deutschland seit über einem halben Jahrhundert eine organisierte Erwachsenenbildungsarbeit in kirchlicher Trägerschaft gibt, sondern dass in über 50 Jahren in unterschiedlicher Intensität über das Profil, Selbstverständnis und die Aufgabe kirchlicher Erwachsenenbildung reflektiert wurde.

Dabei erlebte insbesondere die religiöse Erwachsenenbildung in dem vergangenen Zeitraum unterschiedliche Phasen. Höhepunkte waren sicherlich das Zweite Vatikanische Konzil mit seiner Pastoralkonstitution »Gaudium et spes« und die anschließende Würzburger Synode mit ihrem Synodenbeschluss »Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich«, die der religiösen Erwachsenenbildung entsprechende Impulse vermittelten und deren Aufbau und Entwicklung förderten. Es folgten Phasen der Abgrenzungsbemühung und der Differenzierung gegenüber der Erwachsenenkatechese und Pastoral. Diese wurden abgelöst durch Bestrebungen, religiöse Erwachsenenbildung als originär kirchliches Handlungsfeld zu beschreiben und zu profilieren.

Heute, vor dem Hintergrund der pastoralen Neuorientierung in den Bistümern und den Umstrukturierungen der Pfarreien[1] wird erneut nach dem Stellenwert religiöser Erwachsenenbildung im Konzert der anderen kirchlichen Handlungsfelder gefragt. Diese Anfragen erfahren noch eine Verschärfung durch die Sparmaßnahmen und die im Zuge der Einsparprozesse einhergehenden Diskussionen über die zukünftigen Prioritäten und Konzentrierung kirchlicher Vollzüge.

Rückgriffe auf vergangene Argumentationsmuster für Aufgaben und Ziele religiöser Erwachsenenbildung helfen da nicht mehr weiter, da sie zum einen keine Überzeugungskraft mehr besitzen und zum zweiten sich Paradigmen und Rahmenbedingungen geändert haben, sodass neu über ein Profil zukünftiger religiöser Erwachsenenbildung nachgedacht werden muss.

Was heißt heute religiöse Erwachsenenbildung?

Fragt man in der heutigen Zeit nach dem Selbstverständnis und nach den Zielen religiöser Erwachsenenbildung, so müssen an vielen Stellen Paradigmenwechsel konstatiert werden.

Religiosität

Das Interesse an religiösen Fragen und Themen nimmt derzeit in der Gesellschaft und in der Erwachsenenbildung wieder zu. Der jüngste von der Bertelsmann Stiftung durchgeführte und veröffentlichte Religionsmonitor[2] zeigt zwar eine zunehmende religiöse Vielfältigkeit für Deutschland auf, insgesamt aber kommt der Monitor zum Befund, dass 70 Prozent der in Deutschland lebenden Menschen religiös sind. Religion ist auf die Tagesordnung der öffentlichen Diskussion zurückgekehrt und erfreut sich einer medialen Aufmerksamkeit wie seit Jahrzehnten nicht mehr. Sie wird von Politikern und Journalisten, Wissenschaftlern und Zeitgeistern, kommunalen Verwaltungsbeamten und Bildungsvermittlern zunehmend als Faktor wahrgenommen, der das Denken und Handeln der Menschen nach wie vor stark zu beeinflussen vermag. So ist an unterschiedlichen Stellen sogar von einer »Wiederkehr des Religiösen« die Rede.[3] Im Kontext dieser religiösen Lageberichte wird auch wieder eine Konjunktur der Spiritualität konstatiert und dem Begriff »Spiritualität« ein inflationärer Gebrauch attestiert.[4]

Neu ist auch, ausgelöst durch die von der Deutschen Bischofskonferenz in Auftrag gegebene Sinus-Milieu-Studie, der Blick auf den Zusammenhang von sozialem Milieu und Religiosität.[5] Die Zuordnungen der unterschiedlichen milieuspezifischen Formen von Lebensstilen und Lebenshaltungen zu bestimmten religiösen Weltanschauun-

PD Dr. Ralph Bergold ist Diplom-Theologe, Direktor des Katholisch-Sozialen Instituts der Erzdiözese Köln in Bad Honnef und Privatdozent für Religionspädagogik an der Universität Bamberg

Ralph Bergold: Bildende Kraft. Religiöse Erwachsenenbildung heute.
In: Erwachsenenbildung 54 (2008), Heft 1, S. 6–11

gen und -praktiken geben zum einen detaillierte Einsicht in die Pluralität der religiösen und spirituellen Befindlichkeiten, Ausdrucksformen aber auch Erwartungen, zum anderen decken sie Grundfragen und Grundbedürfnisse heute lebender Menschen auf. Solche milieuorientierten Untersuchungen zeigen auch, dass zugleich mit dem Phänomen einer Renaissance der Religiosität auch ein Rückgang kirchlicher Religiosität zu verzeichnen ist.[6] Eine sich neu orientierende und verortende religiöse Erwachsenenbildung muss diese milieuspezifischen Ergebnisse mit berücksichtigen.

Insgesamt aber kann festgestellt werden, dass nicht A-Religiösität und Säkularisierung, sondern vielmehr religiöse Pluralität und spirituelle Sehnsucht und Erwartung die Herausforderung heutiger religiöser Erwachsenenbildung darstellt.

Bildung

Auch das Bildungsverständnis unterlag in den letzten Jahren tiefgreifender Veränderungen. Zunächst einmal kann hier synchron zu dem Vorhergesagten zur Religiosität auch beim Thema Bildung ein gesellschaftliches Interesse beobachtet werden.

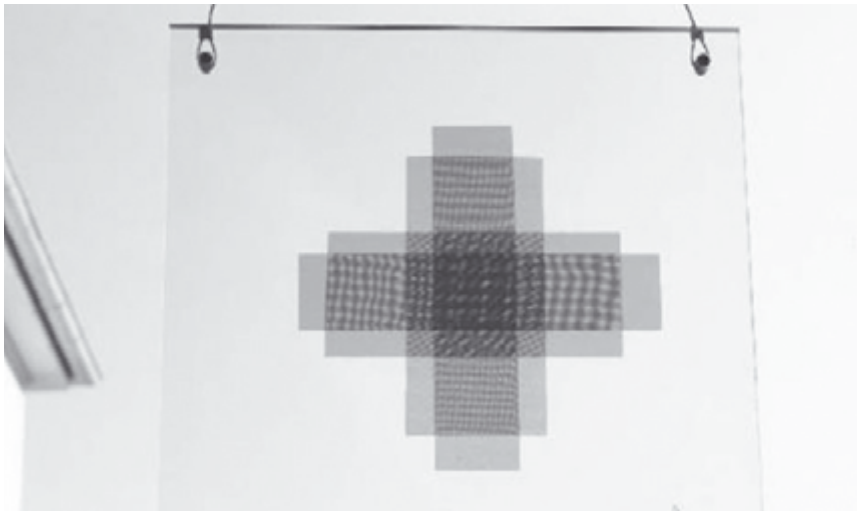
Aber ab wann sprechen wir heute von Bildung? Das Problem ist ja nicht, dass die Menschen in unserer Gesellschaft nichts wissen, nicht intelligent, nicht intellektuell oder gar dumm sind. Bei heutigen Bildungskonzeptionen und -prozessen geht es vielmehr darum, auf welche Art und Weise und in welcher Form die sich bildende Person mit eingebunden wird. Nach den Zeiten einer zunehmenden Ökonomisierung und utilitaristischen Fokussierung des Bildungsverständnisses erinnert man sich wieder an den Humboldtschen Bildungsgedanken, der Bildung als Synonym für das Menschsein begreift.[7] Bildung ist nach Humboldt die freie und verantwortete Entfaltung der Selbsttätigkeit. Sie geschieht in Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt, zwischen Ich und Gesellschaft und führt zur Selbstverortung des Menschen in den spannungsreichen Bezügen des Lebens.

In einem engen Zusammenhang dazu müssen die jüngsten Überlegungen über das Bildungsverständnis gesehen werden, die auf konstruktivistischen Denk- und Lernmodellen basieren. Lernen wird im Konstruktivismus nicht länger als individuelle Informationsaneignung und Verhaltensänderung angesehen, sondern in die komplexen Bezüge zwischen den individuellen Gegebenheiten (individuelle Erfahrungen, vorhandene Wissensstrukturen etc.), soziokulturelle Kontexte sowie emotionale und motivationale Vorgänge eingebunden. Bei Lern- und Bildungsvorgängen wird daher eher von »Wissenskonstruktionen« gesprochen, in denen Wissensstrukturen und Kompetenzen entwickelt werden.[8] Die neueren Untersuchungen weisen darauf hin, dass Wissen nur als Prozesswissen kompetenzbildend wirksam ist, d.h. wenn es sich an den für das Leben der Lernenden bedeutsamen Situationen und ihrer Handlungslogik orientiert und weniger der Struktur des Wissens selbst und seiner Präsentationslogik.[9] Daran anknüpfend entwickelt Rolf Arnold das Konzept einer Ermöglichungsdidaktik für Bildungsprozesse, die das bisherige Konzept einer Erzeugungsdidaktik ablöst.[10] Eine konstruktivistische Pädagogik verweist dabei auf die Zufälligkeit pädagogischer Wirksamkeit sowie auf die notwendige begriffliche Konstruktionsleistung des Subjektes im Lernprozess. Statt um Vermittlung oder Lehre geht es um Anregung und Ermöglichung. Der systemische Bildungsbegriff, der für die Erwachsenenbildung und insbesondere die religiöse Bildung erst allmählich an Bedeutung gewinnt[11], ist sehr stark subjektorientiert. Das mündige Subjekt, das nicht belehrt, sondern in seinem eigenen Lernen unterstützt und begleitet wird, steht im Mittelpunkt und wird in seinen selbsttätigen und selbstbildenden Konstruktionsprozessen, die nicht steuerbar oder vorhersagbar sind, ernst genommen. Religiöse Bildungsangebote in der kirchlichen Erwachsenenbil-

Kunstkreuze | **Blutkreuz** **Foto: KSI**

dung müssen sich diesem Perspektivwechsel stellen. Der systemische Ansatz betont dabei besonders den Aspekt der Reflexion und Deutung. Es geht weniger um inhaltliche Themen, sondern vor dem Hintergrund heutiger Pluralitäten (auch im religiösen Bereich) um das bewusste Verfügen über den Zusammenhang der Kontexte, in denen die Themen erscheinen. Es geht um Kohärenz.

Konsequent wird in den heutigen Bildungsdiskussionen auch nicht mehr von Wissen, sondern von Kompetenzen gesprochen. Der Kompetenzbegriff gewinnt in der Gegenwart zunehmend an Bedeutung, weil mehr denn je die Fähigkeit gefordert ist, mit Vielfalt konstruktiv umzugehen. Mit dem Kompetenzbegriff gerät aber der Blick auf Bildungsprozesse in eine veränderte Perspektivrichtung. Statt die Inhalte zu beschreiben, um die es in den input-orientierten Lern- und Bildungsprozessen geht oder gehen soll, wird in jüngster Zeit output-orientiert nach den erworbenen Kompetenzen gefragt, die im Rahmen des Bildungsarrangements gewonnen werden sollten.[12] Das tragende Prinzip ist Fokussierung auf die Lernergebnisse. Gefragt wird, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse sollen in dem jeweiligen Bildungsvorgang erworben werden? Dabei ist oft die Rede von Standards. Für den Bereich der religiösen Erwachsenbildung wäre zu fragen, welche religiösen Kompetenzen in der religiösen Bildungsarbeit mit Erwachsenen erworben werden sollen und was die Standards für religiöse Bildung sind. Zurzeit werden diese Fragen noch im Kontext der Schule (Religionsunterricht) und Hochschule (Lehrerausbildung) diskutiert.[13] Aber sie müssen auch in kommender Zeit für die religiöse Erwachsenenbildung entwickelt und dargelegt werden, da sonst dieser Bildungsbereich kirchlichen Handelns sein Profil und damit seine Berechtigung verliert. Aufgabe wird es sein, die Bildungsaktivitäten und -verantwortlichkeiten kirchlichen Tuns wieder in das Bewusstsein zu bringen. Kirche hat neben den liturgischen, diakonischen und seelsorglichen Aufgaben auch einen Bildungsauftrag, der nicht nur für den schulischen Bereich gilt, sondern



Kunstkreuze | Lichtkreuz **Foto: KSI**

im Kontext des lebenslangen Lernens auch und verstärkt für die Erwachsenenbildung. Aber die Profilsetzung religiöser Erwachsenenbildung darf nicht von außen begründet werden durch den Erweis der bestehenden Strukturen, der Orte, der Institutionen und der zu erreichenden Zielgruppen, sondern auch in verstärktem Maße von innen im Hinblick auf die Didaktik und die Kompetenzen. Die Verantwortlichen religiöser Erwachsenenbildung sollen primär nicht nur fragen, wie viele Menschen kommen in die Veranstaltungen, und die Zahl als Maß des Erfolges setzen, sondern welche Kompetenzen werden vermittelt. Über welche religiösen Kompetenzen sollen die Teilnehmenden nach der Veranstaltung oder der Bildungsmaßnahme verfügen? Es ist die Frage nach der bildenden Kraft religiöser Erwachsenenbildung, und daran wird sich zukünftig die religiöse Erwachsenenbildung erweisen und messen lassen müssen.

Religiöse Bildung

Es macht daher Sinn, sich noch einmal kurz der Komponenten religiöser Bildungsarbeit zu vergewissern. Dabei ist es m.E. gewinnbringend, den Blick zu weiten und nicht nur auf die Erwachsenenbildung zu fokussieren. Im Kontext des lebenslangen Lernens bzw. religiösen Lernens im Lebenslauf wird es zukünftig ohnehin zu verknüpfenden Reflexionen über Bildungsprozesse, -angebote und -konzeptionen kommen. Es ist daher empfehlenswert bei Überlegungen zur religiösen Erwachsenenbildung auch den Blick auf die Schule und außerschulische Jugendarbeit zu richten. Insbesondere die Lektüre der bischöflichen Erklärung zum Religionsunterricht und dessen Bildungsauftrag und -verständnis[14] ist ratsam um Anknüpfungspunkte der religiösen Erwachsenenbildung herauszustellen. So gilt auch für die religiöse Erwachsenenbildung das Verständnis von Bildung, die »sich in aktiver Korrespondenz mit einer kulturellen Gemeinschaft unter der Zielsetzung, kompetent am öffentlichen Leben teilzunehmen, vollzieht. Ihr Ziel ist die Entwicklung einer eigenen kulturellen Identität, die sich mit anderen kulturellen Identitäten verständigen kann. Diese Fähigkeit ist heute ein wichtiges Element von Bildung. (...) Dieses muss also verstanden werden als Kommunikationsfähigkeit über die eigene regionale Kultur hinaus.«[15] Für die religiöse Bildung, und das gilt für die Schule wie für die Erwachsenenbildung, bedeutet dieses als Ziel, die eigene Religion und Kultur und die anderer zu verstehen und angesichts religiöser Pluralität Unterscheidungen vornehmen zu können und dialogfähig zu werden bzw. zu sein.

Damit kommen wir zu dem Kompetenzbegriff religiöser Bildung. Allgemein lässt sich formulieren: Ziel religiöser Bildung ist der Erwerb einer religiö-

sen Kompetenz. Die Religionspädagogin Monika Jakobs unterteilt die religiöse Kompetenz in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz.[16] Zur religiösen Sachkompetenz gehören Wissen und Verstehen von Fakten und Zusammenhängen sowie die Fähigkeit, sich solches Wissen zu beschaffen. Religiöse Selbstkompetenz bedeutet, die eigene Tradition zu erkennen und sich selbst in ein Verhältnis dazu zu stellen, und das bedeutet auch einen eigenen Standpunkt zum Ausdruck zu bringen und kommunizieren zu können. Schließlich meint religiöse Sozialkompetenz die religiöse Sprachfähigkeit, die die eigene Identität begreiflich macht, die zur Verständigung mit anderen anleiten und so gesellschaftlich wirksam werden kann. Hier geht es um Werte und Haltungen. Religiöse Bildung führt also, und das gilt für die Erwachsenenbildung gleichermaßen wie für den schulischen Religionsunterricht, zur Reflexionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und religiösen Mündigkeit. In Analogie zur Bildungskompetenz, nämlich den Menschen lebensstark (H. v. Hentig) zu machen, kann man formulieren, dass religiöse Erwachsenbildung den Menschen glaubensstark machen soll.

Glaubensstärke meint hier aber nicht Stärke in den Glaubensvollzügen. Dieses kann kirchliche Erwachsenenbildung und speziell religiöse Erwachsenenbildung nicht leisten. Allein die Offenheit der Bildungsangebote, die unter anderem auch die Gesetzgebung vorschreibt, und die Diversifikation der möglichen Teilnehmer, spricht gegen solch ein Verständnis, zumal dieses auch eher eine Hauptaufgabe seelsorglicher und katechetischer Handlungsfelder der Kirche ist. Im Kontext religiöser Erwachsenenbildung muss Glaubensstärke im bildenden Sinne verstanden werden, d.h. Erwerb von, Verfügung über und Umgang mit religiösen Kompetenzen.

Im Würzburger Synodenbeschluss zum Religionsunterricht wird der Zielsatz formuliert: »Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen.«[17] In seiner kommentierenden Einführung zum Synodenbeschluss weist Ludwig Volz darauf hin, dass dieser Zielsatz die Weite des Religionsunterrichtes zeigt. »Er hat sein Ziel nicht verfehlt, wenn Schüler sich gegen Glaube und Kirche entscheiden. Sein Ziel ist, dass solche Entscheidung ‚dafür oder dagegen' verantwortlich gefällt wird; denn er weiß: Glaube ist nie selbstverständlich, er ist auch durch beste Lernmethoden nicht organisierbar.«[18]

Gleiches ist auf die religiöse Erwachsenenbildung anzuwenden. Es geht um einen verantwortlichen, kundigen, reflektierten Umgang mit dem Anspruch des Evangeliums, mit dem Glauben der Kirche, mit religiösen Lebenshaltungen und verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft. Kurz gesagt: Es geht um Glaubensmündigkeit. Das ist der religiöse Bildungsauftrag von kirchlicher Erwachsenenbildung und das ist die bildende Kraft religiöser Erwachsenenbildung. Mit dem Begriff »Glaubensstärke« im bildenden Sinne kann auch die Nähe zur Seelsorge und Katechese aufgezeigt werden, die die andere Seite der Medaille bilden. »Glaubensstärke« kann zur Brücke zwischen den beiden wichtigen Handlungsfeldern kirchlichen Umgangs mit Erwachsenen werden. In heutigen Zeiten der Prioritätendiskussion und Profilschärfung bzw. Ressourcenabstimmung innerhalb der Kirche kann man sich jeweilige Abgrenzungsprozesse und -bewegungen zwischen religiöser Erwachsenenbildung und Erwachsenenseelsorge nicht mehr leisten, wenn diese beiden zukunftsträchtigen Aufgaben der Kirche erhalten bleiben sollen. Viel eher braucht es hier synergetisches Aufeinanderzugehen bzw. Verknüpfen, ohne dass beide Handlungsfelder ihre Konturen verlieren. Der Begriff »Glaubensstärke« in seiner Doppeldeutigkeit von Bildung und Seelsorge könnte solch eine verbindende Funktion übernehmen.

Glaubensstark im bildenden Sinne ist auch derjenige, der seinen Glauben versteht, das heißt Kenntnis darüber hat, ihn in den Kontext seiner Lebenswelt setzt und ihm eine Bedeutung gibt.

Zu fragen ist aber, wie angesichts des eingangs benannten Paradigmenwechsels und der Veränderungsprozesse im religiösen und bildenden Sektor diese religiöse Kompetenz erlangt werden kann und wie das Konzept einer zukünftigen religiösen Erwachsenenbildung aussehen könnte.

Das salutogenetische Entwicklungskonzept

Zu fragen ist, wie eine religiöse Erwachsenenbildung konzipiert sein müsste, die die heutigen religiösen und spirituellen Befindlichkeiten der Erwachsenen aufgreift, die Milieuorientierung berücksichtigt, den Erwerb von religiösen Kompetenzen im Umgang mit Pluralität anzielt und die systemischen und konstruktivistischen Paradigmen von Bildungsarrangements mit Erwachsenen würdigt und damit sich seiner bildenden Kraft erweist. Alte Wege müssen daher verlassen werden, aber wie sehen neue Wege aus?

Ein Impuls für neue Wege könnte die Einbeziehung des salutogenetischen Entwicklungskonzeptes in Überlegungen zur religiösen Erwachsenenbildung sein.

Das salutogenetische Entwicklungsmodell entstammt aus dem Gesundheitsbereich und ist anfänglich von dem israelisch-amerikanischen Mediziner Aaron Antonovsky in den siebziger Jahren entwickelt worden.[19] In Abgrenzung zur Pathogenese fragt Antonovsky nicht, was krank macht, sondern wie es Menschen schaffen, gesund zu bleiben trotz unterschiedlicher gesundheitlicher Belastung. Das Modell der Salutogenese geht von der Prämisse aus, dass Menschen ständig mit belastenden Lebenssituationen konfrontiert werden. Der Organismus reagiert darauf mit entsprechenden Widerstandsressourcen (körperliche, psychische, materielle, psychosoziale Ressourcen). Antonovsky stellt diese Ressourcen in den Mittelpunkt der Analyse, die ein Mensch mobilisieren kann, um mit belastenden, widrigen und widersprüchlichen Alltagserfahrungen produktiv umgehen zu können und nicht krank zu werden. Dabei zeigt er auf, dass alle mobilisierbaren Ressourcen in ihrer Wirksamkeit letztlich von einer zentralen subjektiven Kompetenz abhängen: dem Gefühl von Kohärenz. Er definiert dieses Ge-

fühl so: »Das Gefühl der Kohärenz, des inneren Zusammenhangs, ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, inwieweit jemand ein sich auf alle Lebensbereiche erstreckendes, überdauerndes und doch dynamisches Vertrauen hat.«[20] Das Herzstück der Salutogenese ist das Kohärenzgefühl, der Kohärenzsinn. Das Konzept des Kohärenzgefühls weist dabei drei Dimensionen auf: die Verstehbarkeit (d.h. Gefühl des Vertrauens), die Handhabbarkeit (d.h. Gefühl der Bewältigung) und die Sinnhaftigkeit (d.h. Gefühl von Bedeutsamkeit). Ziel des salutogenetischen Entwicklungsmodells ist der Aufbau eines solchen Kohärenzgefühls als eine zentrale subjektive Kompetenz. Könnte, so ist im Folgenden zu fragen, dieses Konzept der Salutogenese ein Impuls für die weitere Entwicklung religiöser Erwachsenenbildung angesichts der sich heute veränderten Parameter sein?

Salutogenese und religiöse Erwachsenenbildung

Auf einen möglichen synergetischen Effekt zwischen Salutogenese und religiöser Erwachsenenbildung hat anfänglich Josef Eckstein hingewiesen. Vor dem Hintergrund einer postmodernen Wissensgesellschaft und sich verändernder Wissensformen sieht er eine wachsende Bedeutung im Aufbau eines Kohärenzsinnes und weist dies als Aufgabe der kirchlichen Erwachsenenbildung zu.[21] Bezugnehmend auf Eckstein und den Sozialpsychologen Heiner Keupp[22] fragt dann der Religionspädagoge Rudolf Englert nach einem möglichen salutogenetischen Beitrag religiöser Erwachsenenbildung, den er in der Bedeutung religiöser Traditionen für den Aufbau von Kohärenzsinn sieht.[23]
Aus meiner Sicht könnten folgende, aus der Salutogenese kommende Fragen Impulse für eine Weiterentwicklung religiöser Erwachsenenbildung setzen: Wo leistet die religiöse Erwachsenenbildung Hilfe beim individuellem Aufbau von Sinnkonzepten? Wo versucht religiöse Erwachsenenbildung im konstruktivistischen Sinne Kohärenzsinn nicht einfach zu vermitteln, sondern den Aufbau zu unterstützen? Könnte die Ausrichtung auf den Kohärenzsinn in der religiösen Erwachsenenbildung die systemischen und konstruktivistischen Erfordernisse zukünftiger Bildungsarbeit besser einlösen? Bietet der salutogenetische Ansatz Impulse für ermöglichungsdidaktische Konzepte in der religiösen Erwachsenenbildung? Kann das salutogenetische Entwicklungsmodell ein attraktives Modell für religiöse Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund religiöser Pluralität darstellen? Entspricht der Aufbau eines Kohärenzgefühls im Kontext religiöser Erwachsenenbildung nicht sogar der religiösen und spirituellen Befindlichkeit und Sehnsucht heutiger Menschen? Beinhaltet eine salutogenetische Fokussierung religiöser Erwachsenenbildung nicht per se eine Milieuorientierung, weil es den abstrakten Sinn nicht gibt, sondern immer einen auf den jeweiligen Menschen in seiner Situation bezogenen Sinn? Könnte das salutogenetische Konzept aus dem Gesundheitswesen in der Applikation auf die religiöse Erwachsenenbildung helfen, die bildende Kraft religiöser Erwachsenenbildung deutlich herauszustellen?
Fragen, die im Kontext dieses Beitrages nicht beantwortet werden können, die aber Entwicklungspotenzial beinhalten. Hier lohnt es sich, weiter nachzudenken und zu diskutieren. Die Ausrichtung religiöser Bildungsarbeit auf die salutogenetischen Lernfelder »Verstehbarkeit«, »Handhabbarkeit« und »Bedeutsamkeit« kann letztlich zur Erlangung von religiösen Kompetenzen (Glaubensstärke) führen und damit die bildende Kraft religiöser Bildung sichtbar machen. Hier sehe ich Chancen und Aufgaben zukünftiger religiöser Erwachsenenbildung, die eben keine Verkündigung, keine Seelsorge, kein Exerzitienangebot etc. ist, sondern ein Bildungsprozess, der den konstruktivistischen Aufbau eines Kohärenzsinns fördert und zu einer Religionsmündigkeit führt, die eigenverantwortliche Haltungen und eindeutige Standpunktvertretungen vor dem Hintergrund eines religiösen Pluralismus und interreligiöser Herausforderungen ermöglicht.

Zwei exemplarische Themenbereiche

An dieser Stelle möchte ich nur kurz und exemplarisch zwei Aufgabenfelder religiöser Erwachsenenbildung benennen, die zukünftig an wesentlicher Bedeutung gewinnen und die durch das Konzept der Salutogenese einen Impuls erfahren können:
Das eine ist die Elternbildung, auf die in der religiösen Erwachsenenbildung ein verstärktes Augenmerk gelenkt werden sollte. Elternbildung wurde lange Zeit nicht als eigene Aufgabe der Erwachsenenbildung gesehen, sondern der Familienbildung jenseits der Erwachsenenbildung zugeordnet. Zukünftig müssen

Kunstkreuze | **Menschenkreuz** **Foto: KSI**

beide Bereiche im Zusammenhang gesehen werden. Eltern ohne religiöse Kompetenzen und ohne klare Wertorientierung können auch Kindern keinen Zugang zu Religion und Glaube und zu Werten erschließen. Es braucht Konzeptionen religiöser Erwachsenenbildung, die Eltern beim Aufbau eines religiösen Kohärenzsinnes bildend unterstützen, d.h. im salutogenetischen Sinn nicht einfach die Herstellung von Harmonie und Gleichklang, sondern der konzertierte Kompetenzerwerb von religiösen Kenntnissen, von religiösen Fertigkeiten (Handhabbarkeit) und religiöser Bedeutsamkeit.

Das zweite zukünftige Handlungsfeld religiöser Erwachsenenbildung ist die eben schon mit angedeutete Wertebildung. Gerade die Wertebildung und Wertevermittlung braucht ein neues Nachdenken über zeitgemäße und wirksame Konzepte.[24] Werte lassen sich nicht einfach vermitteln, noch können sie gebildet werden. Beides sind Prozesse, die im Inneren des Menschen ablaufen. Wertorientierungen können nicht gebildet werden, aber sie können sich bilden. Auch hier kann der salutogenetische Ansatz Impulse für Konzeptionen und didaktisch-methodische Arrangements ethischer Bildungsprozesse geben.

Fazit

Der Ansatz der Salutogenese kann für eine Weiterentwicklung religiöser Erwachsenenbildung einen wesentlichen Impuls geben, den es lohnt, weiter auszubauen und für dieses so wichtige kirchliche Handlungsfeld nutzbar zu machen. Im salutogenetischen Beitrag einer solchen Bildungsarbeit mit Erwachsenen kann sich die bildende Kraft religiöser Erwachsenenbildung entfalten und ihr zukünftiges Profil entwickeln. Religiöse Erwachsenenbildung, der es um den Aufbau eines Kohärenzgefühls im religiösen Sinne geht, braucht methodisch-didaktische Konzepte, in denen Kenntnisgewinn, Erfahrungen und reflektierte Auseinandersetzung ermöglicht wird. Menschen, die im Rahmen religiöser Erwachsenenbildung solche religiösen Kompetenzen erwerben, sind in der Lage, über Religion und Glaube Auskunft zu geben (religiöse Sprachfähigkeit), verantwortete Stellung zu beziehen und im Laufe ihres Lebens Religion und Glaube eine Bedeutung (einen Sinn) zu geben. Das ist die bildende Kraft religiöser Erwachsenenbildung, die in Trägerschaft der Kirche so notwendig ist.

ANMERKUNGEN

1 Einen guten Überblick über diese Prozesse vermittelt die Arbeitshilfe Nr. 216 der deutschen Bischofskonferenz »Mehr als Strukturen...« Neuorientierung der Pastoral in den (Erz-) Diözesen, Bonn 2007.
2 Bertelsmann Stiftung 2007.
3 Vgl. dazu Herder Korrespondenz Spezial 2006.
4 Vgl. Martin 2005.
5 Vgl. www.milieus-kirche.de
6 Vgl. Vögele, Bremer, Vester 2002.
7 »Der wahre Zweck des Menschen (...) ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.« Humboldt 1903, S. 106.
8 Vgl. Reimann-Rothmeier, Mandel 1995.
9 Vgl. Faulstich, Ludwig 2004.
10 Vgl. Arnold 2007
11 Vgl. Pohl-Patalong 2003.
12 Aktuelles Beispiel ist der zurzeit entwickelte nationale und europäische Qualifikationsrahmen (EQF).
13 Vgl. Rothgangel, Fischer 2005.
14 Vgl. Die deutschen Bischöfe 1996 und 2005.
15 Die deutschen Bischöfe 1996, S. 28 f.
16 Vgl. Jakobs 2002.
17 Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1982, S. 139.
18 Ebenda S. 117.
19 Vgl. Antonovsky 1997.
20 Ebenda, S. 16.
21 Vgl. Eckstein 2002, S. 12f.
22 Keupp 1999.
23 Vgl. Englert 2005 S. 103f.
24 Vgl. Bergold, 2005.

ZU DEN BILDERN IN DIESEM HEFT

Kunstkreuze

Das Projekt »Das Kreuz mit dem Kreuz« ist das wohl größte Kreuzprojekt, das je in NRW realisiert wurde. Es ist ein ökumenisches Projekt unter der Leitung des Katholisch-Sozialen Instituts der Erzdiözese Köln und unter der Schirmherrschaft des deutschen Bundestagspräsidenten. Das Projekt rankt sich um über 90 Kreuze, die vom Künstler Ludger Hinse gestaltet wurden. Es startete Ostern 2007 im KSI und endet Ostern 2009 im Kloster Bentlage. Die Kreuze wandern in über 20 Orte NRW's und werden in über 70 Kirchen, Klöstern und Akademien präsentiert. Bereits nach einem Jahr haben mehr als 30.000 Menschen die Ausstellung und die begleitenden Veranstaltungen besucht. Die dazu erschienenen Publikationen können im KSI bestellt werden (www.ksi.de).

LITERATUR

Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.
Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch- konstruktivistische Didaktik. Heidelberg.
Bergold, R.; Mörchen, A.; Schäffter, O. (Hg) (2002): Treffpunkt Lernen, Band 1. Recklinghausen.
Bergold, R. (2005): Unter-brechende Ethik. Frankfurt a.M.
Bertelsmann Stiftung (2007): Religionsmonitor 2008. Gütersloh.
Deutsche Bischofskonferenz (2007): »Mehr als Strukturen...« Neuorientierung der Pastoral in den (Erz-) Diözesen. Arbeitshilfe Nr. 216, Bonn.
Herder Korrespondenz Spezial (2006): Renaissance der Religion. Mode oder Megathema? Oktober.
Die deutschen Bischöfe (1996): Die bildende Kraft des Religionsunterrichtes. Bonn.
Die deutschen Bischöfe (2005): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn.
Eckstein, J. (2005): Gesellschaftliche Veränderungsimpulse für die Erwachsenenbildung. In: Englert, R.: Von der Katechese zur Salutogenese. In: Englert, R.; Leimgruber, S. (Hg): Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität. Gütersloh, Freiburg, S. 83–106.
Faulstich, P.; Ludwig, J. (Hg) (2004): Expansives Lernen. Boltmannsweiler.
Humboldt, W. v. (1903): Ideen zu einem Versuch die Grenze der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Leitzmann, A. (Hg): Gesammelte Schriften, Band 1. Berlin.
Jakobs, M. (2002): Nach Religion fragen – Religion lernen. In: RpB 48, S. 43–52.
Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1982). Freiburg, Basel, Wien, 5. Aufl.
Keupp, H. (1999): Ohne Angst verschieden sein können. In: Klingenberger, H.; Krecan-Kirchbichler, B. (Hg): Nicht mehr sicher – aber frei. München.
Martin, A. (2005): Sehnsucht – der Anfang von allem. Dimensionen zeitgenössischer Spiritualität. Ostfildern.
Pohl-Patalong, U. (2003): Impulse setzen und Perspektiven erweitern. Bildungsdiskurs und systemisches Denken. In: Pohl-Patalong, U. (Hg): Religiöse Bildung im Plural. Schenefeld.
Reimann-Rothmeier, G.; Mandel, H. (1995): Wissensvermittlung. München.
Rothgangel, M.; Fischer, D. (Hg) (2005): Standards für religiöse Bildung? Münster.
Vögele, W.; Bremer, H.; Vester, M.(Hg) (2002): Soziales Milieu und Kirche. Würzburg.

Werner Wertgen

Ist moralische Kompetenz lehrbar und lernbar?

Sozialethische Bildung als Aufgabe der religiösen Erwachsenenbildung

Werner Wertgen analysiert in diesem Beitrag die katholische Sozialethik im Zusammenhang mit der derzeitigen wissenschaftlich-philosophischen Diskussion und ihrer Bedeutung für eine religiös orientierte Bildungsarbeit.

Wenn man »Bildung« – in Fortführung der verschiedenen Bildungsverständnisse[1] – als (habituelle) Kompetenz zum (formalen wie materialen) Kompetenzerwerb versteht, dann kann man sozialethische Bildung als die Fähigkeit verstehen, die strukturellen und normativen Beliebigkeiten wie Unbeliebigkeiten der systemischen und sozialen Lebenswelt zu erfassen und angemessen darauf zu reagieren.
Damit ist zweierlei erforderlich: (1) eine ausreichende Kenntnis der Realität (auf die es zu reagieren gilt) sowie (2) ein angemessenes Analyse- und Handlungsinstrumentarium. Der christliche Glaube gehört zur Wirklichkeitsinterpretation, die Theologische Ethik erarbeitet die Analyse- und Handlungsinstrumentarien.
Sozialethische Bildung ist demnach keine Technik, sondern eine Interpretations- und Verstehensanstrengung (wobei auch Handeln eine Art des Verstehens ist).[2] Es kann ihr nicht darum gehen, bloß Methoden oder isolierte Kriterien zu präsentieren und zu lehren, sondern darum, Interpretations- und Handlungskompetenz – auf lebensweltlicher wie systemischer Ebene – zu erreichen. Dieser Kompetenzerwerb kann sich der »Mühe des Begriffs« nicht entziehen.[3] Sozialethische Bildung ist kein Sammelsurium von Meinungen, Ideologien oder apodiktischen Lehren, der Bildungsprozess muss sich vielmehr auf die wissenschaftliche Disziplin »Sozialethik« stützen, diese vermitteln und mit Teilen ihres Instrumentariums bekannt machen.

Die Ausgangslage

Wohl jeder »wird die tiefe Enttäuschung kennen, mit der moralische Diskussionen oft enden. Jeder widerspricht jedem – einschließlich sich selbst. Ein Missverständnis folgt dem anderen. Schließlich setzt sich jener Diskussionsteilnehmer durch, der am meisten und am lautesten redet und sich am wenigsten seiner eigenen Unwissenheit und der Schwierigkeiten des Gegenstandes bewusst ist.«[4] Wäre Moral nur eine Art Geschmacksurteil (wie die »Emotivisten« behaupten), dann könnte man nichts anderes als dies erwarten. Wenn Moral aber eine wahrheitsfähige (kognitivistische) und vernunftgeleitete (rationale) Reglementierung ist, dann bedarf sie der Argumentation. Die Theologische Ethik geht von diesem Moralverständnis aus. Von der Begründetheit dieses Konzepts hängt die Möglichkeit ab, Moral in der Bildungsarbeit zu vermitteln. Von der konkreten Füllung dieses Konzepts hängt es ab, welchen Einfluss Moral und moralische Bildung auf das Handeln der Menschen nehmen können. Also müssen zunächst diesbezügliche Klärungen herbeigeführt werden. Dazu gehören auch terminologische Klärungen, wie John Henry Newman in seiner »University Sermon X« anmahnt: »Die Hälfte aller Kontroversen in der Welt dreht sich nur um Wörter. Könnten sie auf eine klare Fragestellung gebracht werden, so würden sie bald zu Ende geführt sein.«

Ethos, Moral, Ethik

Das Ensemble der in einer Gesellschaft unbedingt geltenden Regeln kann man als »Ethos« bezeichnen, die tatsächlichen Verhaltenweisen bzw. das tatsächlich befolgte Regelsystem als »Moral«. Diese Differenzierung, die wichtig sein kann, weil beide Bereiche auseinanderklaffen können (im Alltagssprachgebrauch spricht man dann von einer »Doppelmoral«), kann zuweilen – wie in diesem Beitrag – vernachlässigt werden; beides wird dann »Moral« genannt.
Die »Ethik« ist normative Reflexionsdisziplin von Ethos und Moral und unterscheidet sich dadurch z. B. von der Moralsoziologie, die eher deskriptiv vorgeht. Die Ethik erhebt (wenn Moral kognitivistisch und rational verstanden wird) den Anspruch, gültige Handlungsnormen aufstellen bzw. ein Verfahren für die Aufstellung gültiger Handlungsnormen bereitstellen zu können. Insofern ist sie normativ. Eine Reflexionsdisziplin ist sie, weil sie Ethos und Moral wissenschaftlich re-

Dr. Werner Wertgen ist Professor mit dem Lehrgebiet Theologische Ethik: Moraltheologie/Sozialethik an der Katholischen Fachhochschule NRW, Standort Paderborn.

Werner Wertgen: Ist moralische Kompetenz lehrbar und lernbar? Sozialethische Bildung als Aufgabe der religiösen Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 54 (2008), Heft 1, S. 12–17

flektiert und deren argumentationslogische Stringenz oder Fehlerhaftigkeit eruiert.

Metaethik, normative Ethik, Paränese

Der Stoiker Epiktet meinte[5]: »Der erste und wichtigste Punkt ist in der Philosophie der von der Anwendung der Lehrsätze, z. B. das Verbot des Lügens. Der zweite ist der von den Beweisen, z. B. warum man nicht lügen solle. Der dritte ist der von der Begründung und Zergliederung derselben, z. B. wieso dies ein Beweis sei, was denn ein Beweis sei, was eine Folge, was ein Widerspruch, was wahr und was falsch sei. Also ist der dritte Punkt wichtig wegen des zweiten, der zweite wegen des ersten. Der wichtigste aber und der, bei dem man verharren soll, ist der erste.« Was Epiktet vor etwa 1900 Jahren beschrieb, kann man als Reflexionsstufen der Ethik begreifen.

Metaethik fragt nach der Möglichkeit von Moral, nach dem logischen Status moralischer Normen (z. B. danach, ob Moral eine kognitivistische und rationale Anstrengung ist), untersucht die Sprache der Moral und behandelt alle Fragen, die geklärt sein müssen, wenn man seriös moralisch normieren will.

Normative Ethik bezeichnet den Diskurs über die moralische Normierung. Sie antwortet auf die Frage: »Was soll ich tun?«

Paränese nennt man die moralische Mahnrede. Sie argumentiert nicht, sondern »predigt« und drängt zur Befolgung einer Norm. Zuweilen wird Paränese mit ethischer Normierung verwechselt, was zu erheblichen Fehlschlüssen führen kann. Deshalb ist es wichtig, Paränese als solche zu identifizieren. Denn wenn man mit einer Paränese argumentieren will, dann behauptet man letztlich nur, ohne die Gründe anzuführen, oder man ergeht sich in Fehl- und Zirkelschlüssen.[6] Weil die Bibel viel Paränese und wenig normative Ethik enthält, darum kann man mit (paränetischen) biblischen Zitaten vermeintlich alles belegen oder kritisieren – wenn man den paränetischen Charakter einer Aussage nicht durchschaut.[7] Also kann Theologische Ethik nicht darin bestehen, biblische Werturteile zu einem Regelkatalog zusammenzustellen. Paränese bewertet etwas, liefert die Begründung für die Wertung aber nicht, sondern setzt sie als gegeben voraus – was aber auch fälschlich geschehen kann. Die Verurteilung des Widerstands von Offizieren gegen Hitler mit dem Argument, dies sei ein Treuebruch und deshalb verwerflich, ist ein Beispiel für eine zirkelschlüssige Scheinargumentation mit Hilfe einer Paränese. Ebenso sozialethische Normen, die sich umstandslos auf die »Natur« einer Sache stützen – wie etwa der libertinäre Entwurf der Politökonomie von James M. Buchanan.[8]

Individualethik, Sozialethik

Zu Zeiten, als die gesellschaftliche Ordnung mehr oder weniger unhinterfragt als gottgewollt galt, musste sich das Individuum fraglos (tugendsam) an die Gesellschaftsstrukturen anpassen, um moralisch gut zu sein. In dem Ausmaß, wie die anthropogene Struktur der menschlichen Gesellschaft offenbar wurde, kam eine gegenläufige Rechtfertigungsrichtung hinzu. Seitdem müssen die Strukturen ihre moralische Berechtigung dadurch ausweisen, dass sie den Menschen gerecht werden.

Sozialethik ist also Strukturenethik.[9] Damit wird die – ältere – individualethische Fragestellung nicht obsolet, bekommt aber ein sozialethisches Pendant.[10]

Strukturenethik kann in einer modernen, pluralistischen und funktional differenzierten Gesellschaft kein einheitliches Konzept vom guten Leben mehr voraussetzen. Das führt zur Sozialethik als deontischer Verfahrensethik.

»Logischer Status« moralischer Normen

Moral lässt sich nur dann lehren, wenn sie eine vernunftgemäße Anstrengung ist (d.h. argumentationszugänglich, rational); sie kann nur dann Verbindlichkeit beanspruchen, wenn sie unbeliebig ist (wahrheitsfähig, kognitivistisch). »Die [...] moralischen Normen [...] greifen ganz entscheidend in das Leben jedes Einzelnen ein und können es sogar völlig zerstören. [..] Kann man ruhigen Gewissens einen Mörder lebenslänglich hinter Gittern oder auf den elektrischen Stuhl schicken, wenn durchaus die Möglichkeit besteht, dass ihm Unrecht geschieht? Und zwar nicht, weil die Schuldfrage nicht geklärt wäre, sondern weil die Rechtslage in ihrer Allgemeingeltung zweifelhaft ist. [...] Mit welchem Recht klagen die westlichen Demokratien die Einhaltung der Menschenrechte ein, wenn es nur plausibel erscheint [und nicht völlig gewiss ist], dass es solche Rechte gibt [...]?«[11] Deshalb insistiert Malte Hossenfelder, dass Moral eine kognitivistische und rationale Reglementierung ist, also eine wahrheitsfähige, die ausschließlich argumentativ zustande kommen darf. Diese Position teilt er mit der Theologischen Ethik – auch wenn es in der konkreten Ausfaltung Unterschiede gibt. Es ist nicht selbstverständlich, Moral in dieser Weise zu verstehen. Wenn »unerleuchtete und moralisierende Fanatiker«[12] oder unaufgeklärte Relativisten behaupten, Moral sei eine rein kulturvariante Reglementierung, jeder müsse sich an das halten, was in seiner Kultur gelte, obgleich dies beliebig sei, oder jeder müsse für sich selbst entscheiden, was moralisch sei, aber allgemeingültige moralische Aussagen gebe es nicht, dann werden Positionen vertreten, die in der Ethik unter der Überschrift »Relativismus« firmieren, aber bei näherem Hinsehen den Anschein ihrer Plausibilität verlieren.[13]

Ansätze der Moralbegründung

Die Geschichte kennt zwei Konzepte der Moralbegründung: das eudämonistische und das deontische Konzept.

Seit Aristoteles geht man davon aus, dass alle Menschen unhintergehbar nach einem gelingenden Leben streben. Moralisches Handeln ist dann ein solches, das den Weg dorthin (zur Glückseligkeit, gr. eudaimonia) weist.

Das Handeln wird also von einer regulativen Idee her normiert. Dazu braucht man ein absolutes Strebensziel, ein »absolutes Gut«, ein »in sich Gutes«, etwas, was das Streben der Menschen unfehlbar leitet – vorausgesetzt, die Menschen haben ein Einsehen in die Güte dieses Ziels. Doch in der (Post-) Moderne gibt es keine allgemein geteilte Vorstellung von einem absoluten Strebensziel, einem guten und geglückten Leben mehr. Unter diesen Bedingungen verliert eine eudämonistische Ethik ihre Plausibilität für diejenigen, die die dazugehörende Glücksvorstellung nicht teilen.[14]

Deshalb entstand der deontische Ansatz (gr. to deon: das Gesollte, die Pflicht), der keine Inhalte vorgibt, sondern nur ein Verfahren, mit dem man zu konkreten moralischen Normen kommen kann.[15] Aber wie soll das ohne Inhalte funktionieren? Man braucht also einen Minimalinhalt: Wenn es keine allgemein geteilte Vorstellung vom Glück gibt, aber dennoch jeder nach Glück strebt, dann muss garantiert werden, dass jeder nach seinen eigenen Glücksvorstellungen leben darf. Dazu muss die (Handlungs-) Freiheit jedes Menschen gesichert werden. Jeder soll gleichermaßen möglichst viel Freiheit bekommen, mit der er machen darf, was er will. Nur darf man nicht unbillig in die Freiheit anderer hineinregieren. Der Minimalinhalt heißt: Freiheitssicherung, und Moral hat die Aufgabe, die Bedingungen der legitimen Freiheitsausübung zu beschreiben. Das bedeutet dreierlei: (1) Moral muss die »Außengrenzen« der Freiheit beschreiben. Die »Freiheitsblase« anderer darf man nicht ohne wichtige Gründe beschädigen, und innerhalb der eigenen »Freiheitsblase« darf man unbillige Einflussnahmen abwehren (negative Freiheit, Freiheit *von*). Freiheitseinschränkung darf es nur um der Freiheit willen geben. (2) Moral muss auch die (freiheitseinschränkenden) Verpflichtungen definieren, denen ein Individuum unterliegt, damit die gesellschaftliche Ordnung, die die Freiheitssicherung garantiert, erhalten bleibt (etwa die Verpflichtung, Steuern zu zahlen oder staatliche Ehrenämter zu übernehmen). Dieses Konzept wird (tendenziell) in der liberalen, rechtsstaatlichen Demokratie verwirklicht. (3) Schließlich muss Moral die Bedingungen und das Ausmaß von Ansprüchen auf gesellschaftliche Hilfen und Unterstützungen beschreiben, derer es ggf. bedarf, damit das Individuum die Freiheit überhaupt wahrnehmen kann (positive Freiheit, Freiheit *zu*).[16] Dies mündet in das Konzept der Sozialstaatlichkeit (das von manchen Theoretikern abgelehnt wird).

Freiheit ist im deontischen Ansatz gewissermaßen der geschützte Behälter der individuellen Suche nach Glück.

Die beiden Konzepte greifen ineinander. Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene herrscht eine deontische Moral, die die Freiheitsblasen sichert, innerhalb derer jeder für sich oder mit anderen zusammen einer spezifischen eudämonistischen Moral folgen darf.

Woher kommt die Motivation zu moralischem Verhalten?

Eine eudämonistische Moral muss deutlich machen, dass es geradezu eine Selbstschädigung ist, wenn man gegen ihre Normen verstößt, weil deren Einhaltung den Fahrplan zur Glückseligkeit darstellt.[17]

Eine deontische Moral muss zeigen können, dass ihre moralischen Reglements im Prinzip ebenfalls jedem einzelnen Menschen dienen, auch wenn das nicht immer so aussieht.[18]

Moral und gelingendes Leben

Was bedeutet das hinsichtlich der christlichen Moral? Sie ist – im Sinne der vorgängigen Definition – eine eudämonistische Moral.[19] Sie stellt uns ein absolutes Gut vor, auf das hinzustreben sich unbedingt lohnt: Gott.

Der christliche Glaube sei primär eine positive Option, sagte Papst Benedikt XVI. in einem Fernsehinterview vor seinem Deutschlandbesuch im September 2006. Damit meinte er, christliche Moral eröffne in erster Linie Lebenschancen und beschränke sie nicht.

Christlicher Moral ist daran gelegen, dass das Leben eines jeden Menschen sowie das soziale Miteinander gelingt. Doch dies hängt davon ab, dass wir Menschen uns wirklichkeitsgemäß verhalten, also das rechte Strebensziel verfolgen. Zu dieser Wirklichkeit gehört auch die Existenz Gottes, ja diese ist sogar ihr zentraler Aspekt, weil von Gott alles abhängt. Er ist das rechte Strebensziel. Die Welt ist Gottes Schöpfungswerk. Gott will die Schöpfung zur Vollendung führen.[20]

Die christliche Moral erhebt den Anspruch, auf diese Wirklichkeit angemessen zu reagieren und dadurch den Weg zur Vollendung zu weisen. Moralisch zu sein, bedeutet dann, sich wesensgemäß, d.h. schöpfungsgemäß zu verhalten, um so zur Vollendung, zur eudaimonia, zur visio beatifica zu gelangen.[21] Alle moralischen Normen, die nicht der Erreichung dieses Ziels dienen, können keine Legitimität für sich beanspruchen. Verzicht und Opfer, die diesem Strebensziel nicht förderlich sind, sind sinnlos.

Damit ist christliche Moral kognitivistisch, wahrheitsfähig. Denn es geht ihr um eine Lebensführung in Übereinstimmung mit einem objektiven Maßstab: der Schöpfungswirklichkeit.

Wer nun Gott als den unbedingt Liebenswerten versteht, der wird auch diejenigen als unbedingt liebenswert identifizieren, die von Gott unbedingt geliebt werden: die Mitmenschen, die immerhin ebenso imago dei sind wie man selbst. Konfliktsituationen, die bei profanen eudämonistischen Moralen in Aporien führen, können in der christlichen Moral in der Transzendenzhoffnung aufgehoben werden. Das ist keine billige Vertröstung, sondern das Ernstnehmen der christlichen Wirklichkeitsauffassung.[22]

Die Basis einer eudämonistischen Ethik ist die Identifizierung eines unbedingt Guten. Im christlichen Ethos ist das Gott. Doch dieses Strebensziel kann man niemandem »andemonstrieren«, es muss im Glauben erkannt werden. Darum lässt sich diese eudämonistische Vorgabe auch nicht gesamtgesellschaftlich verpflichtend machen.

Wie kann man wissen, welche konkreten Handlungen und Strukturen der Erreichung dieses eudämonistischen Ziels, der Beziehung zu Gott und dem Wohl der Menschen, dienlich sind?

Über lange Zeit ging man von der Überlegung aus, der Schöpferplan Gottes sei anhand der tragenden Strukturelemente der Schöpfung erkennbar (der sog. natürlichen Neigungen, inclinationes naturales). Man müsse sich nur dieser Strukturelemente gemäß verhalten. Über diese naturrechtliche Begründungsfigur wurden in der Sozialethik wichtige Normierungen hergeleitet – von der Eigentumslehre bis hin zu den Menschenrechten.

Nun ist die Schöpfung multifunktional. Das heißt, viele Vollzüge können diversen Zwecken zugleich dienen. Das lässt die Frage entstehen, welche der Funktionen schöpfungsgemäß sind.[23] Diese Frage ist oft kaum beantwortbar. Sicher dagegen ist die Liebe Gottes zu den Menschen. Diese Beobachtung hat dazu geführt, die naturrechtliche Begründung immer weniger zu betreiben zugunsten von Normierungstheorien, die das Wohl der selbstwertigen Akteure zum Maßstab nehmen.[24] Aus theologischer Perspektive ist der Kreis der selbstwertigen Akteure koextensiv mit dem Kreis der Menschen.[25] Normierungstheoretisch kommt es darauf an, die selbstbestimmte Lebensführung des selbstwertigen Menschen zuzulassen und zu unterstützen.

Meines Erachtens geht dies am besten mit einer Diskursethik, die davon ausgeht, dass unter idealen Bedingungen (!) die Normen moralische Geltung besitzen, denen alle aktuell oder potenziell Betroffenen zwangfrei zustimmen können. Fallweise wird man auf teleologische Begründungsmechanismen[26] ausweichen. Dieser diskursethische Ansatz nach Karl-Otto Apel[27] ist m.E. auch aus theologischer Perspektive tragfähig.[28]

Als Substitutionselemente, die die Begrenztheit faktischer Diskurse ausgleichen können, leisten die (diskursethisch rekonstruierbaren) Prinzipien der katholischen Soziallehre bei sozialethischen Entscheidungsfindungen einen unverzichtbaren und äußerst nützlichen Dienst: Die Ergebnisse faktischer Diskurse, die eben nur mit einer mehr oder weniger großen Wahrscheinlichkeit moralisch richtig sind, müssen den Prinzipien der katholischen Soziallehre (Personprinzip, Solidaritätsprinzip, Subsidiaritätsprinzip, Gemeinwohlprinzip, Retinitäts- bzw. Nachhaltigkeitsprinzip)[29] standhalten, um zumindest präsumtiv moralisch richtig zu sein.

Diese Überlegungen kommen m.E. der Idee des Vernunftrechts sehr nahe, in die Thomas von Aquin seine naturrechtliche Moralbegründung münden ließ.

Dadurch bleibt die theologische Ethik theonom fundiert, zugleich aber anschlussfähig an die anthropologische Wende in Philosophie und Theologie sowie an die nicht-theologische ethische Reflexion.

Sozialethische Bildung

Was kann unter den beschriebenen Bedingungen sozialethische Bildung sein und wie kann sie sich auswirken? Moral ist kognitivistisch und rational, zugleich ist ihre Realisierung auf das Handeln der Menschen angewiesen. Diese Kennzeichen erfordern, dass moralische Bildung (1) ein kognitiver Vorgang der Einsicht sowie (2) ein voluntativer Vorgang der Entscheidung ist.

Der kognitive Vorgang bezieht sich auf zwei Aspekte: (1) auf die rechte Realitätswahrnehmung und (2) auf die Theoriekompetenz. Insofern es sich hierbei um eine rationale Erkenntnisgewinnung handelt, gehört dieser Aspekt tatsächlich in den Bereich sozial-ethischer Bildung im Sinne obiger terminologischer Festlegung.

Der voluntative Aspekt, sich moralisch zu verhalten, ist auch ein rationaler Vorgang, wenn man davon ausgeht, dass die Einsicht in den Nutzen moralischen Verhaltens ein rationaler Vorgang ist. Darüber hinaus muss moralisches Verhalten aber auch zum Habitus werden (im Sinne der »Freiheit der Vorzugswahl«), wenn die Vielfalt der Wechselfälle des Lebens das Individuum nicht überfordern soll. Diesen Aspekt haben die Kommunitaristen (wie Taylor, Sandel, Walzer, Etzioni)[30] deutlich erkannt (wenn auch die Skepsis gegenüber dem Konzept der liberalen Demokratie bei Taylor, Sandel und MacIntyre recht einseitig ist). Es geht also auch um eine sozial-moralische Bildung.

Diese Aspekte gelten gleichermaßen für ein gesellschaftsweites deontisches wie für ein spezifisches eudämonistisches Ethos. Wenn man dem christlichen Konzept folgt, dann zieht das weitreichende Konsequenzen nach sich.

Unter der Annahme der Existenz Gottes und dem Verständnis der Welt als abhängiger Schöpfung ist ein Konzept des menschlichen Wohls ohne

Kunstkreuze | Tanzkreuz **Foto: KSI**

Berücksichtigung dieser Aspekte eine Engführung, die dem Menschen etwas Wesentliches vorenthält.[31] Im Johannesevangelium wird Jesus zitiert: »Ich bin gekommen, damit sie das Leben haben und es in Fülle haben« (Joh 10,10). Das ganzheitliche Heil bezieht sich auf alle Phasen des menschlichen Lebens – einschließlich seiner Transzendenzperspektiven. Das soziale Handeln muss deshalb stets diesen Wirklichkeitshorizont in Anschlag bringen. Pointiert ausgedrückt, könnte man sagen: Es gibt eine christliche Ökonomie wie es eine christliche Soziale Arbeit gibt, es gibt eine christliche Politik wie alle anderen Bereiche der sozialen und systemischen Welt im Licht der christlichen Wirklichkeitseinschätzung betrachtet werden können resp. müssen.

Das muss nicht unbedingt zu vordergründigen Konsequenzen führen, kann aber auch nicht konsequenzenlos bleiben. Es wird also nicht einem neuen Integralismus das Wort geredet[32] (denn es bleibt dabei, dass gesamtgesellschaftlich der deontische Ansatz gelten muss)[33], aber die christlichen Akteure dürfen und müssen bei ihren Diskursbeiträgen ihre Position auch nicht amputieren. Es gehört wesentlich zum (idealen) Diskurs in einer pluralistischen Gesellschaft, dass alle Aspekte argumentativ zur Sprache gebracht werden können. Eine Selbstbeschränkung christlicher Beiträge, die die theologische Wirklichkeitseinschätzung nicht einbezöge, sondern so argumentierte, als gäbe es diese Perspektive nicht, wäre defizitär.[34]

Die diakonia gehört ebenso zu den Grundvollzügen der Kirche wie die martyria und die leiturgia.[35] Darum ist »das Reich Gottes nicht indifferent gegenüber den Welthandelspreisen«, wie es im Dokument »Unsere Hoffnung« der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der BRD heißt. Christliche Sozialethik hat, nach eigenem Selbstverständnis, die bedeutsame Funktion, soziale Strukturen und soziale Systeme vom Menschen her und auf den Menschen hin zu konzipieren und von daher die Interessengeleitetheit mancher Konzepte aufzudecken, die einen objektiven Anschein zu erwecken trachten.[36] Kein Aspekt anthropogener Lebensbedingungen ist dieser kritischen Prüfung entzogen.[37] Moral ist Hilfe zur Menschwerdung. Das ergibt sich aus dem dargestellten Konzept.[38]

Kunstkreuze | **Gemeindekreuz** **Foto: KSI**

Welchen Einfluss kann Sozialethik in einer pluralistischen, funktional differenzierten und – aufgrund des liberalen Grundansatzes – individualisierten Gesellschaft überhaupt haben? Wenn sozialethische Bildung (1) in der Fähigkeit zur Realitätsanalyse und (2) in der Theoriekompetenz besteht, wenn weiterhin der sozialethische Ansatz für eine moderne Gesellschaft ein deontischer ist, eine Verfahrensethik, die die Strukturen normiert und nicht das tugendhafte Verhalten regelt, um ein gedeihliches Miteinander zu erreichen, die – mit anderen Worten – »Spielregeln« festlegt, aber nicht über die »Spielzüge« entscheidet (und dies am besten diskursiv erledigt)[39], dann trifft die Sozialethik die »Emergenzebene«, auf der die Gestaltung einer modernen Gesellschaft vorgenommen wird, und sozialethische Bildung stärkt die individuelle Kompetenz, diese Zusammenhänge zu durchschauen und – im Ausmaß des jeweils Möglichen – kommunikativen Einfluss auf die systemischen Mechanismen zu nehmen.

In einer modernen Gesellschaft stehen die sozialen Systeme dem Individuum als eigenständige und vom Einzelindividuum unabhängige (und kaum beeinflussbare) Größen gegenüber. Andererseits sind die Individuen – auch im Theoriekonzept der »Systemtheorie autopoietischer Systeme« nach Luhmann – die gestaltenden Faktoren, denn systemische Kommunikationen kommunizieren sich nicht selbst, sondern brauchen »Kommunikatoren«, Menschen, die die Kommunikation betreiben. Sozialethische Bildung hat den unverzichtbaren Wert, Menschen zu kompetenten Kommunikatoren zu machen. Als solche sind sie dann kompetente Diskursteilnehmer, die aus christlicher Motivation und Realitätsinterpretation die Gesellschaft mitgestalten.

ANMERKUNGEN

1 Vgl. Lenzen 1999, S. 177–185.
2 Vgl. Lenk 1993, S. 351–358; Lenk 1998, S. 78–100.
3 Becker 1992, S. 17, meint denn auch, Bildung ohne Philosophie sei unmöglich.
4 Ginters 1982, S. 16.
5 In seinem »Handbüchlein der Ethik«, Kap. 52.
6 Sämtliche Gebote des Dekalogs sind Paränesen, auch das fünfte Gebot. Wer dieses mit: »Du sollst nicht töten« übersetzt, wird sich fragen (lassen müssen), wieso die Heilige Schrift legitime, zuweilen göttlich verordnete Tötungen kennt. Die Exegeten belehren uns, dass »lo rasach« im Deutschen so viel bedeutet wie: »Du sollst nicht unerlaubt töten«. Diese Formulierung kann keine Antwort auf die normativ-ethische Frage geben, ob in einem bestimmten Fall Tötung erlaubt sei, denn sie ist eine Paränese und keine normative Aussage. Paränesen sind häufig mit moralischen Wertwörtern verbunden, enthalten also bereits eine versteckte Wertung,

die durch eine normativ-ethische Klärung erst herbeigeführt werden soll. Zur Paränese vgl. Schüller 1980, S. 15–40; Schüller 1982, S. 4–18.

7 Eine seriöse Hermeneutik (Exegese) sollte davor schützen.

8 Vgl. Behnke 2002.

9 Vgl. Hausmanninger 1997; vgl. ebenso die Beiträge zum Kapitel »Sozialethik als Strukturenethik«. In: Korff u.a. (Hg.) 1999, Band 1, S. 207–309.

10 Vgl. dazu Marx, Wulsdorf 2002, S. 25–33.

11 Hossenfelder 2000, S. 8f.

12 Ginters 1982, S. 15.

13 Der »normative Relativismus« schließt aus kulturellen Differenzen in einzelnen Normierungsfragen – fälschlich – auf die grundsätzliche Nonkognitivität von Moral. Der »Emotivismus« hält moralische Normen für reine Geschmacksurteile, die lediglich geschickt verpackt werden. Der »Dezisionismus« glaubt, moralische Verpflichtungen seien letztlich nur Selbstverpflichtungen. Überblicke über die Relativismusproblematik bieten: Ginters 1982, S. 235–271; Ginters 1978; Ricken 2003, S. 39–90.

14 Vgl. Wertgen 2006, S. 82–84.

15 Vgl. Kruip 1997; Vossenkuhl 2006, S. 386–416.

16 Amartya Sen (Sen 2002, S. 31f.) versteht Freiheit als »Verwirklichungschance«.

17 Thomas von Aquin meint denn auch (in seiner Summa contra gentiles), man könne Gott nur dadurch beleidigen, dass man gegen sein eigenes Wohl handelt.

18 Das Konzept von Hosenfelder (Hossenfelder 2000) ist in diesem Zusammenhang interessant. Es geht davon aus, dass jeder Mensch, als notwendig handelndes und somit zwecksetzendes Wesen, daran interessiert ist, Kollisionen von Zwecksetzungen zu vermeiden, um ein möglichst großes Ausmaß an Zwecksetzungen zu verwirklichen. Damit strebe jeder – explizit oder implizit, auf jeden Fall aber faktisch – nach rechtlichen Regelungen für die soziale Interaktion. Mit gewissen Ergänzungen oder Veränderungen halte ich dieses Konzept auch aus der Perspektive einer Theologischen Ethik für hilfreich.

19 Da diese Bezeichnung in der Theologie aus verschiedenen Gründen keinen guten Klang hat, wird stattdessen oft von einer »Tugendethik« gesprochen. Das ist aber missverständlich. Deshalb bevorzuge ich die terminologische Wendung »eudämonistische Moral« resp. »eudämonistische Ethik«.

20 Wenn der ontisch vollkommene Gott tätig wird, dann handelt er vollkommen. Weil Gott nicht auf kontingente Ziele strebt, ist sein Schöpfungshandeln sozusagen ein Überschuss seiner Liebe. Die Schöpfung ist also ein Ergebnis der Liebe Gottes. Nun handelt Gott nicht zufällig oder beliebig. Das würde mit seiner seinsmäßigen Vollkommenheit nicht in Einklang stehen. Der Schöpfung liegt vielmehr ein Plan Gottes zugrunde (wenn man dies in anthropomorpher Weise so ausdrücken kann). Alles Seiende – also alles, was ist – ist in seinem Sein von Gott »erdacht« und somit planvoll. Darin besteht das Wesen alles Seienden, dass es die Realisierung des göttlichen Plans ist. Wenn der Plan Gottes nun darauf zielt, alles zur Vollendung zu führen, dann gelingt das dadurch, dass das Seiende sich wesensgemäß verhält.

21 Wenn man dagegen mit dem Existentialismus (oder anderen Theorien) davon ausgeht, dass es keinen Gott gibt, dann gibt es auch keinen Schöpfungsplan, dann existiert alles, was existiert, zufällig. (Dann sind wir Menschen in diese Welt »geworfen« und müssen das Beste aus uns machen.) Dann gibt es kein Wesen der Dinge. Selbstverwirklichung kann man dann nur im Rahmen der immanenten Möglichkeiten anstreben. Ein normativer Lebensstil lässt sich dann nicht finden.

22 Vgl. Mette 2000, S. 121f.

23 Sehr aufschlussreich dazu: Schüller 1980, S. 216–235.

24 Vgl. Kruip 1998.

25 Das ist in der Philosophie durchaus umstritten. Man denke nur an Peter Singers Präferenzutilitarismus.

26 Vgl. Schüller 1980, S. 59–169.

27 Prominenter ist die Diskursethik nach Jürgen Habermas. M.E. hat die Theologie eine größere Affinität zu Apels Theorie. Vgl. Ricken 2003, S. 160–170; Anzenbacher 2001, S. 244–254; Suda 2005, S. 243–258; Höffe 2007, S. 278–284; Horster 1999, S. 189–213; Reese-Schäfer 1997, S. 59–172; Wertgen 2001, S. 261–285.

28 Vgl. dazu Höhn 1999; Wertgen 2001, S. 285–294.

29 Vgl. z. B. Marx, Wulsdorf 2002, S. 148-195; Anzenbacher 1998, S. 178–224; Korff u.a. 1999, Bd. 1, S. 225–257.

30 Vgl. Horster 1999, S. 142–181; Reese-Schäfer 1997, S. 236–308.

31 Da aus christlicher Perspektive auch das jenseitige Heil zum Gesamtwohl des Menschen gehört, ist die Frage nach dem Wohl des Menschen nicht auf innerweltliche Aspekte beschränkt. Die Frage nach der Gottesbeziehung gehört dann auch zur Frage nach dem Wohl des Menschen.

32 Es soll hier auch nicht der Eindruck erweckt werden, aus biblischen oder dogmatischen Aussagen könnten unmittelbar sozialethische Normen gewonnen werden. Hinsichtlich der Heiligen Schrift wurde deshalb ja ausdrücklich auf deren weitgehend paränetischen Charakter in Sachen der Moral hingewiesen.

33 Papst Benedikt XVI. hat immer wieder deutlich gemacht, dass in einer pluralistischen Gesellschaft die Ausgestaltung der sozialen Ordnung einvernehmlich (man könnte sagen: diskursiv) stattfinden muss, weil man niemandem Lebensperspektiven überstülpen darf, die diese Person nicht nachvollzieht.

34 Vgl. Marx, Wulsdorf 2002, S. 34–53.

35 Dies wurde in der Enzyklika »Deus caritas est« erfreulich deutlich herausgestellt.

36 Ich denke z. B. an neoliberale Marktkonzepte, die nicht nur den Eindruck erwecken, freie Marktverhältnisse seien ein geradezu objektives Gut, sondern auch, sie seien gegenüber gesteuerten Wirtschaftsverhältnissen etwas Natürliches. Beides trifft nicht zu. Unstrukturiert tendiert der Markt auf Selbstaufhebung und Kartelle. Und die These vom Guten des uneingeschränkten Marktes muss die Rückfrage erlauben: gut für wen?

37 Vgl. z. B. Marx, Wulsdorf 2002; Heimbach-Steins u.a. 2004/2005; Kruip 1998, S. 353.

38 Nach anfänglicher Ablehnung ist die Kirche heute eine überzeugte Verfechterin der Menschenrechte. So betont sie das Recht der Muslime, auch in Deutschland Moscheen zu errichten. Mit der gleichen menschenrechtlichen Begründung fordert sie aber auch vollständige Religionsfreiheit für Christen z. B. in der Türkei und in islamischen Ländern. Sozialethisches Engagement bedeutet unparteiliches Eintreten für den Menschen.

39 Vgl. Kruip 1998, S. 354.

LITERATUR

Anzenbacher, A. (2001): Einführung in die Ethik, Düsseldorf.

Becker, H. (1992): Widersprüche aushalten. Aufgaben der Bildung in unserer Zeit, hrsg. von Frithjof Hager, München.

Behnke, J. (2002): Die politische Theorie der Politökonomie: James M. Buchanan. In: Brodocz, A.; Schaal, G. S. (Hg.): Politische Theorien der Gegenwart I. Eine Einführung, Opladen, S. 119–155.

Ginters, Rudolf (Hg.) (1978): Relativismus in der Ethik. Düsseldorf.

Ginters, R. (1982): Werte und Normen. Einführung in die philosophische und theologische Ethik. Düsseldorf.

Hausmanninger, T. (1997): Sozialethik als Strukturenethik. In: Höhn, H.-J. (Hg.): Christliche Sozialethik interdisziplinär, Paderborn, S. 59–88.

Heimbach-Steins, M. u.a. (Hg.) (2004/2005): Christliche Sozialethik. Ein Lehrbuch, 2 Bände. Regensburg.

Höffe, O. (2007): Lebenskunst und Moral. München.

Höhn, H.-J. (1999): Zwischen Naturrecht und Diskursethik. In: Rauscher, A. (Hg.) (1999): Christliche Soziallehre heute. Köln, S. 49–92.

Horster, D. (1999): Postchristliche Moral. Eine sozialphilosophische Begründung, Hamburg.

Hossenfelder, M. (2000): Der Wille zum Recht und das Streben nach Glück. Grundlegung einer Ethik des Wollens. München.

Korff, W. u.a. (Hg.) (1999): Handbuch der Wirtschaftsethik, 4 Bände. Gütersloh.

Kruip, G.(1997): Sozialethik als Verfahrensethik. In: Höhn, H.-J. (Hg.) (1997): Christliche Sozialethik interdisziplinär, Paderborn, S. 41–58.

Kruip, G. (1998): Kein geschlossenes System. Wo steht die christliche Gesellschaftsethik heute? In: Herder-Korrespondenz, 52, Heft 7, S. 351–356.

Lenk, H. (1993): Interpretationskonstrukte. Zur Kritik der interpretatorischen Vernunft. Frankfurt.

Lenk, H. (1998): Einführung in die Erkenntnistheorie. München.

Lenzen, D. (1999): Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek.

Marx, R.; Wulsdorf, H. (2002): Christliche Sozialethik. Konturen – Prinzipien – Handlungsfelder. Paderborn.

Mette, N. (2000): Religionspädagogik. 2. Aufl., Düsseldorf.

Reese-Schäfer, W. (1997): Grenzgötter der Moral. Der neue europäisch-amerikanische Diskurs zur politischen Ethik. Frankfurt.

Ricken, F. (2003): Allgemeine Ethik, 4. Aufl. Stuttgart.

Schüller, B. (1980): Die Begründung sittlicher Urteile. Typen ethischer Argumentation in der Moraltheologie. 2. Aufl., Düsseldorf.

Schüller, B. (1982): Der menschliche Mensch. Aufsätze zur Metaethik und zur Sprache der Moral. Düsseldorf.

Sen, A. (2002): Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München.

Suda, M. J. (2005): Ethik. Wien u.a.

Vossenkuhl, W. (2006): Die Möglichkeit des Guten. Ethik im 21. Jahrhundert. München.

Wertgen, W. (2001): Vergangenheitsbewältigung: Interpretation und Verantwortung. Paderborn.

Wertgen, W. (2006): Beteiligungsgerechtigkeit und Anwaltschaftlichkeit – Elemente sozialer Gerechtigkeit. In: Jünemann, E.; Wertgen, W. (Hg.) (2006): Herausforderung Soziale Gerechtigkeit. Paderborn. S. 79–99.

Tilly Miller

Passion & Passion

Ästhetische Erfahrung und religiöse Bildung

Kunst kann in besonderer Weise bildend sein, auch im religiösen Sinne. Tilly Miller stellt in diesem Artikel das Theater mit seinem Veränderungspotenzial für den Glauben des Einzelnen vor.

Brauchen wir ein Heiliges Theater? Wenn ja, was ist darunter zu verstehen und wie korrespondiert es mit »Religiöser Bildung«?

Wenn wir von »heiliger Kunst« sprechen, denken wir in der Regel an die christlich-sakrale (bildende) Kunst des Mittelalters. Oder an die griechische Tragödie mit ihrer spezifischen Symbol- und Formensprache. Zur heiligen Kunst zählen wir Riten, Zeremonien und Mysterienkulte; die Musik, beispielsweise der gregorianische Choral und die Kirchen- und Oratorienmusik, gehört dazu.

»Heilig« bezieht sich in Abgrenzung zur sozialen Wirklichkeit auf die andere, unsichtbare Wirklichkeit. Religionslehre, Mystik, Kult und Kunst sind Zugänge, um die Ganzheit zwischen Heiligem und Sakralem zu erleben und zu erfassen. Mit Blick auf Kunst war beispielsweise Thomas Carlyle der Auffassung, dass sich in ihr das Unendliche mit dem Endlichen vermische.[1]

Freilich ist in einer Zeit der Reizüberflutung, der Kommerzialisierung und Funktionalisierung von Kunst und in Zeiten des Starkults kritisch zu fragen, ob Kunst, hier das Theater, überhaupt noch Erlebnisräume für menschliche Grunderfahrungen, die über das Profane hinausreichen, öffnen kann?

Der Theater-, Opern- und Filmregisseur Peter Brook (1925 geb.) stellt mit Bedauern fest, dass wir das Heilige auf der Bühne verloren hätten, dass wir das Unsichtbare nicht mehr erfahrbar machen könnten. Hingegen seien wir in den Geräuschen des Feierns stecken geblieben.[2] Die Aufklärung, so Brook, forderte ihren Tribut und hinterlässt Leerstellen. So müssten wir wieder auf Spurensuche gehen, Findungsprozesse machen und er, Brook, hat sich zu einem gewichtigen Teil diesen Prozessen verschrieben.

In unserer westlichen Kultur sind es die antiken Tragödien, insbesondere die attischen Tragödien von Aischylos und Sophokles, die uns erahnen lassen, was Heiliges Theater sein könnte. In der Tragödie geht es um menschliche Verstrickungen und um die Eigenlogik der göttlichen Ordnung. Der Held wird auf seine Schatten und sein göttliches Los zurückgeworfen, geht durch das Mysterium des Leids und erlangt erst dadurch Erkenntnis. So beispielsweise Ödipus, der seinen Vater tötet und nichts ahnend seine Mutter heiratet, der sein schweres Los auf sich nimmt und darüber sein Heil erlangt. Aristoteles klärt uns in seiner Poetik auf: Es geht in der Tragödie nicht um subjektives Handeln, sondern um das Allgemeine im menschlichen Tun und in seinem Leiden. Um am Beispiel Ödipus zu bleiben, es geht nicht um dessen Individualschicksal, sondern um den Menschen an sich, der sein Schicksal auf sich nimmt, sich dem göttlichen Willen hingibt und damit Bewusstwerdung und Entwicklung erlangt und über sich selbst hinauswächst. Der Psychologe Thorwald Dethlefsen[3] fasst die Schwerpunkte der Tragödie zusammen: Sie zeigt die Konflikthaftigkeit des menschlichen Daseins, die Unvermeidlichkeit der Schuld, für die Verantwortung zu tragen ist, sie zeigt das menschliche Scheitern und verweist auf die göttliche Ordnung, die für den Menschen zugänglich wird, wenn er sich dem Erkenntnisprozess stellt und dabei sein Ich opfert. Nietzsche[4] spricht darauf bezogen vom »Zerbrechen des Individuums« als Voraussetzung für das Einswerden mit dem Ursein.

Heiliges Theater ist nicht allein auf die Tragödie bezogen. Ein Vorbild beispielsweise für Peter Brook ist Shakespeare, denn dessen Ziel sei stets heilig, metaphysisch gewesen, und doch habe er nie den Fehler begangen, allzu lange auf der höchsten Ebene zu verweilen.[5] Brook sieht in der gekonnten Verbindung von Sakralem und Profanem einen gangbaren Weg. Denkt man diese Impulse weiter, lässt sich Heiliges Theater als Versuch umschreiben, über die Einzigartigkeit beispielsweise einer Theaterproduktion etwas »Lebensgewichtiges«, den Menschen an sich Betreffendes zu vermitteln. Dazu gehören Grunderfahrungen wie Liebe und Leid, Freude, Trauer und Hass, Schmerz, Hoffnung und Glück, Versagen, Schuld, Scham und Sühne, Angst und Mut sowie Pflicht, Freiheit, Scheitern und Vertrauen. Wenn die Themen so verarbei-

Prof. Dr. Tilly Miller ist seit 1990 Professorin für Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Politikwissenschaft an der Kath. Stiftungsfachhochschule München und leitet dort den Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung sowie das Theaterpädagogische Zentrum.

Tilly Miller: Passion & Passion. Ästhetische Erfahrung und religiöse Bildung.
In: Erwachsenenbildung 54 (2008), Heft 1, S. 18–20

tet werden, dass sie nicht in banales Alltagsgeklirre abdriften, dann entspringt möglicherweise ein Funke religiös-ästhetischen Erlebens beim Zuschauer.
Regisseure haben immer wieder den Schlüssel für diese Form des Theaters gesucht. Antonin Artaud (1896–1948) und seine Anhänger beispielsweise arbeiteten unter dem Begriff »Theater der Grausamkeit« geradezu dionysisch, gespenstisch, krass, gewalttätig und extrem. Das Publikum sollte schockiert werden. Schock als (Heil bringende) ästhetische Erfahrung. Man darf berechtigte Zweifel an einem solchen Zugang anmelden. Hans-Georg Gadamer verweist darauf, dass es »in der Erfahrung der Kunst darum (geht), dass wir am Kunstwerk eine spezifische Art des Verweilens lernen... Je mehr wir verweilend uns darauf einlassen, desto sprechender, desto vielfältiger, desto reicher erscheint es.«[6] Wir müssen uns also einlassen in das Werk, jedoch auch das Werk muss uns Einlass gewähren.
Was ist aber nun genau unter ästhetischer Erfahrung zu verstehen?
Otto Gunter[7] sieht die ästhetische Erfahrung nicht lediglich als Kunsterfahrung, sondern als eine Form, »Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren.« Georg Peez[8] nennt die Strukturmomente ästhetischer Erfahrung: Überraschung, sinnliche Wahrnehmung von etwas Unerwartetem, Genuss und Staunen. Sinnliche Wahrnehmung und Empfinden sowie inneres Spüren und Erfahrungen ermöglichen Prozesse des Erkundens, Bewusstwerdens, Deutens und Reflektierens im Horizont von Ich und Welt. Damit ästhetische Erfahrung möglich wird, braucht es das wahrnehmende Subjekt, ein Medium der Kunst (z.B. Theater) und den Inhalt. Die Besonderheit der ästhetischen Erfahrung, so Dewey[9], sei die Nicht-Trennung von Subjekt und Objekt.
Die Formen ästhetischer Erfahrungen sind unterschiedlich. Sie erfolgen rezeptiv aus der Zuschauerperspektive oder produktiv durch konkretes Kunstschaffen und kunstnahes Tun sowie durch ästhetische Kommunikation, d.h. durch wechselseitige Verständigung über das Kunstprodukt und die gemachte Erfahrung.[10]
Ästhetische Erfahrung im Medium der Kunst kann auch eine religiöse sein, im Sinne des Erlebens einer das Diesseits übersteigenden Verbindung. Ich meine hier eine ästhetisch-religiöse Erfahrung, die im weiten Sinne Teil religiöser Bildung ist und zwar dort, wo Bildung Selbstbildung ist, an welchen Orten auch immer. Nicht nur der feierlich-kirchliche Ritus, auch ein Theaterbesuch kann zur heilenden Erfahrung werden, zufällig und unbeabsichtigt. Er kann zu Findungsprozessen anregen, zu einer Auseinandersetzung des Menschen mit sich und der Welt in ihrem praktischen und transzendentalen Gefüge. Im Zentrum der ästhetisch-religiösen Erfahrung stehen nicht das Wissen über Religion, sondern sinnstiftende Deutungen oder gar, wie Aristoteles es in seiner Poetik beschreibt, die Kartharsis als ästhetische Wirkung (hier der Tragödie) auf den Zuschauer. Aristoteles beschreibt Kartharsis als eine reinigende Wirkung in Bezug auf Gefühle und Leidenschaften.

Einlassen auf ästhetische Prozesse

Was aber, wenn der Zuschauer zum Produzenten wird, sich also produktivgestaltend in ästhetische Prozesse einlässt? Gibt es auch hier Orte der ästhetisch-religiösen Erfahrung? Konkreter gefragt: Können beispielsweise über die theaterpädagogische Arbeit Zugänge zu ästhetisch-religiösen Erfahrungen erwirkt werden? Zur Beantwortung dieser Frage möchte ich die Vorgehensweise und die Erfahrungen eines Theaterworkshops skizzieren, den ich als Theaterpädagogin und Erwachsenenbildnerin an der Katholischen Stiftungsfachhochschule München mit Studierenden der Katholischen Hochschulgemeinde in der Karwoche 2007 durchführte. Der Workshop lautete: Passion & Passion. Eingeladen waren alle, die sich mit der Doppelperspektive des Begriffs Passion »spielend« befassen wollten: Passion als Lebenslust und Lebensfreude und Passion als Leid, Schmerz, Verzweiflung. Neun Studierende meldeten sich an, mit denen ich einen Abend gearbeitet habe. Mein Ziel war es, einen Erlebensraum für beide Passionen zu ermöglichen und damit für unterschiedliche Höhen und Tiefen von Empfindungen und Erfahrungen. Mit dem freudigen und ausgelassenen Spiel, das mit viel Körperarbeit einherging, wurden die »hohen Lagen« angesprochen. Spieltechnisch wurde zugleich die Basis für die Leidenspassion erarbeitet, insbesondere das chorische Textsprechen. Nach der Halbzeit gab es den Passionswechsel, die Hinführung zum Passionsweg im österlichen Verständnis.

Texte aus der Matthäuspassion

Wenn man sich in diesen Bereich hineinbewegt, braucht es geeignetes Quellenmaterial, das Tiefe besitzt und in engem Bezug zur Thematik steht. Ich wählte deshalb Text und Musik der Matthäuspassion von Johann Sebastian Bach. Aus dem Text stellte ich drei Textblöcke zusammen, und zwar zu den Themen Klage (Kommt ihr Töchter, helft mir klagen....), Verrat (Der mit mir die Hand in die Schüssel tauchet, er wird mich verraten...) und Erlösung (Von der sechsten bis zur neunten Stunde zog eine Finsternis...). Die Texte wurden zum Teil chorisch gesprochen, der Verrat wurde szenisch gespielt. Die drei Szenen platzierte ich auf drei (provisorischen) Bühnen, so dass, wenn eine Bühne aktiv war, die SpielerInnen der anderen beiden Bühnen im Freeze zugleich die aktive Spielszene beobachten konnten. Es gab keine sonstigen Zuschauer. Die Anfangs- und Schlussszene wurden mit ausgewählten Musikstücken aus der Matthäuspassion eingerahmt. Jede Spielergruppe erarbeitete selbstständig ihre Szene und es gab für jede Gruppe einen Probendurchlauf speziell für ihre Szene. Jedoch gab es keinen generalprobenähnlichen Gesamtdurchlauf. Meine Sorge war, dass jegliches Feilen an den Szenen auf Kosten des ästhetischen Erlebens gehen könnte. Theater ist der Versuch des kunstvollen Zusammenfügens theatraler Elemente und Zeichen, hier von Text, Schauspiel, Musik, Licht, szenischem und chorischem Spiel. Dies alles musste vorsichtig in Einklang gebracht werden

mit dem Ziel des Workshops. Anzumerken ist noch, dass das Ganze nicht in einer Kirche spielte, sondern in einem Kellertheater.
Brook benennt mit Blick auf den Zuseher zwei Formen, um mit der ästhetischen Erfahrung umzugehen. Die eine Form ist die laute Form der Anerkennung, der Applaus, das Füßestampfen und Zurufen. Die andere Form ist das Schweigen. Gadamer[11] nennt es auf Kunst bezogen das »feierliche Schweigen«. Der größte Moment im Theater ist dann gegeben, wenn das Publikum durch Schweigen den Dank für ein gemeinsames inneres Erleben ausdrückt. Bei Musikkonzerten ist dies häufiger zu erleben, wenn das Publikum nach dem Spiel einen Moment innehält, bevor es applaudiert. In Passion & Passion waren die Spieler zugleich auch die Zuseher. Das, was sie machten, wirkte doppelt auf sie zurück, als Produzierende und als Beobachtende. Dem szenischen Spiel folgte ein berührtes Schweigen und Innehalten. Es bedurfte keiner Worte mehr, keines lauten Nachklangs. Das, was Mensch und Welt betraf, befand sich plötzlich an einem inneren und äußeren Ort der Stille.

Räume von großer Tiefe entdecken

Der Versuch, ästhetisch-religiöse Erfahrungen zu ermöglichen, ist ein Wagnis und kann scheitern, so wie Theater immer scheitern kann. Hat man aber das Schweigen erlebt, das Erfasstsein, ist das nicht nur ein großes Geschenk, sondern auch Aufgabe, sich weiterhin künstlerisch damit auseinanderzusetzen. Im Medium der Kunst lassen sich Räume von ganz besonderer Tiefe entdecken. Das Finden dieser Räume ist umso wichtiger in einer Zeit, in der die Medien- und Konsumindustrie wie auch das Kunstsystem selbst Leben als Ästhetikprojekt verkaufen. Das Diktat des Schönen, Glamourösen, Effektvollen und Stylings überzieht die ästhetische Alltagserfahrung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Vorgaben eines konsumorientierten Lebensstils, Reizüberflutung, sinnliche Betäubung und animationsgeprägte Passivität sind Teil moderner Sozialisationsprozesse. Menschliche Fragen und Konflikte werden reduziert auf Gut und Böse; Gewaltdarstellung und Sexualisierung sind Kern der Unterhaltungsindustrie. Das für breite Massen Produzierte unterliegt Vorgaben des Spektakulären und Sinnentleerten bis hin zur Verkitschung. Entertaintment, Event- und Showausrichtung überlagern Kunst und Kultur. Hier braucht es Gegenbewegungen, gerade seitens des kunstorientierten Schaffens und im Rahmen von pädagogisch motivierten ästhetischen Prozessen. Vor allem sind auch jene Menschen in benachteiligten Lebenssituationen wahrzunehmen, die durch mangelnde Teilhabechancen kaum Möglichkeiten haben, sich den manipulierenden Realitäten zu entziehen, um Gegenentwürfe zu entwickeln. Aber auch die so genannten »Chancenreichen« haben zunehmend Schwierigkeiten, an ästhetischen Wahrnehmungsprozessen teilzuhaben, da sie zunehmend Gefahr laufen, ihre Balance durch hohe Leistungs- und Berufsanforderungen sowie durch ihre multiplen Rollenanforderungen und -überforderungen zu verlieren.
Die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen will diesem Trend der Anästethisierung[12] etwas entgegensetzen. Sie will Menschen sensibilisieren, aktivieren und Gestaltungsprozesse im Medium der Kunst motivieren, um darüber Selbstwirksamkeit (Fähigkeit, Ziele kommunizierend und handelnd zu erreichen) sowie Selbstbewusstheit zu stärken. Die ästhetisch-religiöse Erfahrung geht darüber hinaus und ist umfassender. Gleichzeitig ist sie eine immanente Möglichkeit im Rahmen künstlerischer und kunstnaher ästhetischer Prozesse. Die Impulse, die daraus hervorgehen können, sind oft kleine Wellen, die wichtige Anstöße geben können, um in eine andere Richtung zu blicken und sich auf Suchprozesse einzulassen. Manchmal münden solche Prozesse in einen Ozean. Kunst und Religion können die Welle ins Rollen bringen, an unterschiedlichen Orten, mit unterschiedlichen Formen und Zugängen. In unserem Kulturkreis gibt es unerschöpfliche Quellen aus den Bereichen Kunst, Religion und Philosophie, um sich darauf bezogen experimentell auf den Weg zu machen.
Kunst und Religion können vor allem dort etwas bewegen, wo sie Hand in Hand arbeiten und wo es gelingt, das Weltliche und Sakrale mit durchaus unkonventionellen Formen und Zugängen in Verbindung zu bringen. Hier liegt zudem das Potenzial, Zielgruppen und Milieus zu erreichen, die nicht zu den typischen Adressaten religiöser Bildung zählen.

ANMERKUNGEN

1 Vgl. Dewey 1988, S. 340.
2 Brook 2007, S. 58f.
3 Dethlefsen 1992, S. 62.
4 Nietzsche 1994, S. 57.
5 Brook 2007, S. 80.
6 Gadamer 2006, S. 60.
7 Gunter 1994, S. 56.
8 Peez 2001, S. 67f.
9 Dewey 1988, S. 291.
10 Jäger, Kuckhermann 2004, S. 13.
11 Gadamer 2006, S. 53.
12 Welsch 1996.

LITERATUR

Aristoteles (2005): Poetik. Stuttgart.
Brook, P. (2007): Der leere Raum. 9. Aufl. Berlin.
Dethlefsen, T. (1992): Ödipus der Rätsellöser. Der Mensch zwischen Schuld und Sühne. München.
Dewey, J. (1988): Kunst als Erfahrung. Frankfurt/M. 1988 (Originalausgabe 1958).
Gadamer, H.-P. (2006): Die Aktualität des Schönen. Ditzingen.
Hippel, A.; Tippelt, R. (2004): Kirchliche Erwachsenenbildung und ihre Teilnehmer. Empirische Ergebnisse. In: Erwachsenenbildung, 50. Jg., Heft 4, S. 163–167.
Jäger, J.; Kuckhermann, R. (2004): Ästhetik und Soziale Arbeit. In: Dieselben (Hg.): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Weinheim, München, S. 11–82.
Kapralik, E. (1977): Antonin Artaud. Leben und Werk des Schauspielers, Dichters und Regisseurs. München.
Miller, T. (2006): Dramaturgie von Entwicklungsprozessen. München.
Miller, T. (2006): Innere Anker. Ästhetische Bildung zwischen Selbsttätigkeit und Kunstorientierung. In: Erwachsenenbildung, 52. Jg., Heft 2, S. 58–62.
Nietzsche, F. (1994): Die Geburt der Tragödie. In: Derselbe: Menschliches Allzumenschliches und anderes Schriften. Werke 1. Köln, S. 5–151.
Otto, G. (1994): Das Ästhetische ist »Das Andere der Vernunft«. Der Lernbereich Ästhetische Erziehung. In: Friedrich Jahresheft, S. 56–58.
Peez, G. (2001): Meißeln an sich selber. Ästhetische Bildung Erwachsener. In: Erwachsenenbildung, 47. Jg., Heft 2, S. 64–68.
Welsch, W. (1996): Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart.

KAW begrüßt Empfehlungen des Innovationskreises

In einer Stellungnahme hat der Rat der Weiterbildung – KAW die Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung, die Anfang März vorgestellt wurden, im Grundsatz begrüßt.

Das klare Ziel der Empfehlungen, »Wissen sowie die Fähigkeit, das erworbene Wissen anzuwenden, durch Lernen im Lebenslauf ständig anzupassen und zu erweitern, damit persönliche Orientierung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit erhalten und verbessert werden«, wird ausdrücklich positiv gewürdigt.

Diese Aufgabe – so der Innovationskreis – sei nur als »gemeinsame Aufgabe« erfolgreich zu bewältigen, wie es auch die Empfehlungen zum Ausdruck bringen. »In die Umsetzung dieser Ziele können wir die unterschiedlichen Kompetenzen, Strukturen und Möglichkeiten der Mitglieder vom Rat der Weiterbildung – KAW gut einbringen«, so Prof. Dr. Tippelt, der Vorsitzende des Rates der Weiterbildung nach einer Sondersitzung der Mitglieder zu den Empfehlungen des Innovationskreises.

Zufrieden zeigte sich der Vorstand über die Hervorhebung der öffentlich verantworteten Weiterbildung, die Betonung der kommunalen Zuständigkeit sowie die angestrebte Vernetzung der vor Ort verantwortlichen Akteure. Weiterhin sagte der Rat der Weiterbildung seine Unterstützung bei der geforderten Entwicklung eines Leitbildes für eine vorausschauende Weiterbildungspolitik zur Umsetzung der Strategie eines Lernens im Lebenslauf zu. Eine solche vorausschauende Weiterbildungspolitik befreie auch den Bereich der Weiterbildung von seinem eher nur reaktiven und kompensatorischen Image, betonte Markus Tolksdorf (KBE) als stellvertretender Vorsitzender der KAW.

Zusammenfassend begrüßten Prof. Dr. Tippelt und Christian Lucas als weiterer Stellvertreter der KAW vor allem das ganzheitliche Bildungsverständnis der Präambel.

Bildungspolitik

Schlagworte der Weiterbildung

Die Parteien äußern sich zur Bildungspolitik

»Bildung entscheidet unsere Zukunft, sie ist die große soziale Frage unserer Zeit.« Das sagt diesmal nicht der Bundespräsident, sondern so heißt es im neuen Grundsatzprogramm der SPD, das 2007 beschlossen wurde. Die CDU, die letztes Jahr ebenfalls ein neues Grundsatzprogramm vorlegte, profiliert sich mit der Feststellung, dass Deutschland eine »Bildungs- und Kulturnation« ist bzw. sein muss, um die Herausforderung der Wissensgesellschaft zu bestehen, denn »um unsere moralischen und ökonomischen Werte zu vermitteln, ist Bildung von strategischer Bedeutung«. Also, Bildung war noch nie so wertvoll wie heute. Dies wurde 2007 nachdrücklich bekräftigt.

Wissensgesellschaft

Warum ist sie so wertvoll? Dazu das CDU-Programm (Nr. 95): »Eine Wissensgesellschaft lebt davon, möglichst jede Begabung zu entdecken und von früh an zu fördern: Es kann gar nicht genug gut ausgebildete Menschen geben. Wenn Menschen länger leben und arbeiten, ist es ein Gebot ökonomischer und sozialer Vernunft und eine Verpflichtung für jeden, in allen Phasen des Lebens neue Kompetenzen zu erwerben. Lebenslanges Lernen wird zur besten Versicherung gegen die Wechselfälle des Lebens.« Hier liegt ein bemerkenswerter Dreischritt vor. Zuerst tritt die Wissensgesellschaft als rundum bildungsfreundliches Subjekt auf, sie will nichts als Menschen fördern und Potenziale entdecken. Doch schon im zweiten Satz taucht die Sorge auf, dass nicht genug getan werden könnte. Trotz allseitiger Förderung könnte zu wenig geschehen – nach dem Vorhergehenden eine erstaunliche Feststellung! Im dritten Satz wird der Ton dann schärfer. Jetzt ist von einer »Verpflichtung« die Rede, die die »ökonomische Vernunft« gebietet und der sich keiner entziehen darf.

Die CDU kann also in drei Sätzen das förderfreundliche Subjekt Wissensgesellschaft in eine Pflichtveranstaltung verkehren, die die Individuen dieser Instanz gegenüber, die nun »Vernunft« heißt, schuldig sind. Zumindest der Gedankengang, mit dem das Programm auf diese Vernunft kommt, ist nicht vernünftig. Das zeigt auch der nächste Satz, der sich fast wie eine Drohung anhört: Wer dem nicht nachkommt, dem wird es schlecht ergehen. Lernen nämlich, heißt es, hilft dabei, sich gegen die »Wechselfälle des Lebens« zu versichern. Es ist schon merkwürdig, wie hier das »lebenslange Lernen« begründet wird. Erst fördert die Wissensgesellschaft, dann muss man sich gegen ihre Wechselfälle versichern – und das Ganze auch noch mit Bildungsanstrengungen statt mit einer Unfallversicherung. Wenn die Wissensgesellschaft, in der wir leben, für die Wechselfälle sorgt, wie soll denn dann Wissensaneignung dagegen helfen? Und sollten es die Wechselfälle des menschlichen Lebens überhaupt, die conditio humana, sein, dann hilft sowieso nichts. Aber Logik ist wohl nicht die Stärke von Programmkommissionen.

Erklären lässt sich der Gedankengang natürlich schon. Die Idealisierungen mit ihren behaupteten Anforderungen dienen als Legitimation der ganz profanen Ausnutzung und Abhängigkeit, der sich die Mehrzahl der Menschen an ihren Arbeitsplätzen ausgesetzt sieht. Das demonstriert ja die moderne

Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft unübersehbar: Es ist nicht das Wissen, das seinem »Besitzer« einen Arbeitsplatz verschafft; das »Humankapital«, das einer mitbringt, ist nur ein Mittel, sich für fremde Zwecke anzubieten und nützlich zu machen. Erst unter dieser Bedingung kann man sich betätigen und zeigen, was in einem steckt, und das bringt dem »Humankapitalisten« dann seinen – stets unsicheren – Lebensunterhalt ein. Daher der Appell an die Unternehmer, bei ihrer Kalkulation mit der Rentabilität der – eingesetzten und zukünftigen – Mitarbeiter/-innen doch auch Verantwortung (mit-)zutragen, dass diese weitergebildet werden, wenn sie schon an technisch veränderten Arbeitsplätzen benutzt werden. Im CDU-Grundsatzprogramm (Nr. 102) heißt das: »Die Fähigkeit, lebenslang zu lernen, muss ... durch eine hochwertige und sinnvolle Weiterbildung in allen Phasen des Lebens ergänzt werden. Hierzu gehört auch die Verantwortung der Unternehmen, jungen Menschen Ausbildungsplätze anzubieten und die Fort- und Weiterbildung von Mitarbeitern zu ermöglichen.«

Zweite Chance

Und was sagt das SPD-Programm? »Wir brauchen eine Kultur der zweiten und dritten Chance. Wer im Laufe seines Lebens in eine Sackgasse geraten ist, muss die Chance bekommen, Schulabschlüsse gebührenfrei nachzuholen und berufliche Abschlüsse zu erwerben... Bessere Bildung verlangt höhere Ausgaben. Sie haben als Investition in Menschen Priorität.« (S. 61) Die SPD geht also gleich davon aus, dass ein nennenswerter Teil der Kinder und Jugendlichen im staatlichen Ausbildungswesen scheitert – dieser Realismus gilt wohl heutzutage, ähnlich wie die Propagierung des Mindestlohns, als sozial. Das Programm stellt das Scheitern als eine Sache dar, die am Einzelnen liegt, der da in eine Sackgasse geraten ist, und es will mit mehr Bildungsaufwand dafür sorgen, dass auch die Gescheiterten noch zu ihrem Nutzen und ihrer Nützlichkeit im Berufsleben kommen, falls sie die zweite Chance nicht auch wieder vermasseln. Für die SPD gelten die Staatsausgaben gleich als Investitionen, die sich auszahlen müssen.

Vierte Säule

Für die Weiterbildung ist der Benutzungsgedanke ebenso leitend: »Für die lernende Gesellschaft wollen wir die Weiterbildung zur vierten Säule unseres Bildungssystems ausbauen... Die Weiterentwicklung der Arbeitslosenversicherung zur Arbeitsversicherung soll bei der Finanzierung helfen. Wir werden auch die allgemeine, kulturelle und politische Weiterbildung fördern. Sie muss auch den Älteren zugute kommen. Durch Weiterbildung können ältere Menschen in Beruf und Gesellschaft aktiv bleiben.« (S. 65) Die kleine Erinnerung, dass auch die allgemeine Weiterbildung dem Aktivbleiben im Beruf dient, muss natürlich sein. Das lässt erkennen, als welcher Zusatz sie gedacht ist. Ob kulturelle und politische Weiterbildung dann noch den Sachverhalt ansprechen dürfen, dass die Funktionalisierung des gesamten gesellschaftlichen Wissens für Rentabilitätszwecke im Widerspruch zu einem Handeln steht, das auf Wissen basiert?
Die Realität der großartigen Weiterbildungschance sieht, wie bekannt, anders aus. Bund und Länder ziehen sich aus der Förderung zurück, die Bundesagentur für Arbeit fährt ihre Finanzierung der beruflichen Weiterbildung herunter, die Ausgaben der privaten Haushalte für ihre Weiterbildungsanstrengungen steigen. So wird sachgemäß marktwirtschaftlich dem Humankapital die Last aufgebürdet, sich um die betreffenden Investitionen selber zu kümmern, denn die qualifizierte Arbeitskraft ist ja bloß Voraussetzung dafür, dass ein anderer daraus Gewinn schlägt. Man kann eben, um sich Klarheit zu verschaffen, nicht den luftigen Programmaussagen folgen, sondern muss die Ziele der Politik an den Bedingungen messen, die zur Erreichung der hehren Ansprüche realisiert werden. Dann weiß man, mit welchen Zielsetzungen man es wirklich zu tun hat.

Gegen Ökonomisierung?

In den Programmen finden sich viele wohl klingende Aussagen. So beklagt die SPD die »Dominanz des Ökonomischen« (S. 17). Die CDU will mit ihrem Programm zeigen, wie Fraktionschef Kauder auf dem Hannoveraner Parteitag erklärte, dass sie die »Partei des so genannten kleinen Mannes« ist. Merkel: »Bildung muss wieder Aufstiegsversprechen werden.« (FAZ, 4.12.) Wie Kauder und CSU-Huber feststellten, driftet die SPD heillos aus der Mitte ab, so dass heute »christliches Menschenbild kontra demokratischer Sozialismus« steht (General-Anzeiger, 5.12.). Apropos demokratischer Sozialismus. Seit 2007 gibt es eine neue, inzwischen durch Wahlen gestärkte Links-Partei, die genau das will – und die Ende des Jahres ihren ersten bildungspolitischen Kongress veranstaltete. Rund 200 Teilnehmer kamen in Hamburg zusammen und rechneten dort, wie das Parteimagazin Disput (12/07) schrieb, »mit jahrzehntelangen Versäumnissen und aktuellen Versuchen, die Bildungslandschaft weiter marktkonform umzugestalten und betriebswirtschaftlichen Maßstäben unterzuordnen, ab.«
Thema war hier alles – von der Kita bis zur Weiterbildung. Mit Letzterer befasste sich der Arbeitskreis »Das Recht auf Weiterbildung«, geleitet von Prof. Bernhard Nagel, Universität Kassel, Andreas Klepp, GEW, und Volker Schneider, MdB. In der Abschlusserklärung fordern die Teilnehmer das Recht auf Weiterbildung, vor allem durch die Verabschiedung eines bundesweiten Weiterbildungsgesetzes, und beziehen dies explizit auf allgemeine, berufliche, kulturelle und politische Bildung. Im Einzelnen heißt es im Appell »Bildung für alle«: Die Linke will ein »einheitliches Weiterbildungssystem mit verbindlichen Standards, mit Durchlässigkeit, mit Wiedereinstiegsmöglichkeiten und mit vereinheitlichten Modulen.« Die Module sollen zu »tariffähigen, anerkannten Abschlüssen qualifizieren und nicht in Bildungssackgassen enden... Das Weiterbildungssystem ist ein Teil-

beitrag zur Chancengleichheit und eine Zukunftsinvestition für die Gesellschaft. Denn lebenslanges Lernen wird immer mehr zu einem Muss aufgrund des rapiden technologischen Wandels. Weiterbildung kann zudem dazu beitragen, den eigenen Arbeitsplatz zu erhalten und/oder Arbeit zu finden... Die gesamte Weiterbildung ist für alle Teilnehmer/innen kostenfrei.« (Nr. 7, Lebenslange Weiterbildung)

»Bildung ist keine Ware«

Der Einspruch der Linken gegen den heutigen politischen Kurs fasst sich auch in der Losung »Bildung ist keine Ware« zusammen – eine Position, die im Grundsätzlichen von vielen geteilt wird. Die Partei will einiges dafür tun, sie will die Teilnehmer von den Kosten entlasten, sie greift die von den Gewerkschaften favorisierte Idee eines Bundesweiterbildungsgesetzes (siehe die Vorstellung des Faulstich-Titels unter Materialien) auf usw. Aber das Recht auf Weiterbildung ist nicht gleichzusetzen mit dem Recht, wirklich tätig, also benutzt zu werden. Bildung kann nur dazu beitragen, die Chancen, die Möglichkeiten, zu verbessern, einen Arbeitsplatz zu finden oder zu erhalten. Und was den Trend der Ökonomisierung betrifft: Auch hier wird der Grund für die Weiterbildung nicht einfach im Wissensinteresse der Teilnehmer gesehen. Vielmehr ist der »technologische Wandel« ausschlaggebend, der ja nicht vom Himmel fällt, sondern von den Unternehmen beständig als Änderung – Rationalisierung – der Arbeitsbedingungen durchgesetzt wird.

So wird Weiterbildung zum Werkzeug eines Nachvollzugs von Prozessen, die in der ökonomischen Sphäre auf Grund dort herrschender Interessen stattfinden. Die Arbeitgeberseite verändert die Arbeitsabläufe permanent und würde am liebsten nur die unmittelbare Arbeitsleistung bezahlen. Die Veränderung der Qualifikationen wird gewissermaßen als Selbstverständlichkeit unterstellt, um die notwendige Anpassung sollen sich die Individuen selber kümmern. Gegen eine solche Abwälzungsstrategie wendet sich die Linke, betont auch die öffentliche Verantwortung. Aber wenn der Staat sich hier (bundeseinheitlich) stärker engagiert, bleibt das Grundproblem bestehen, nämlich der Widerspruch, der in der staatlich festgelegten Trennung der Bildungssphäre von der privaten Wirtschaft besteht. Diese nutzt das allgemeine Wissen nicht generell, sondern nur so weit, wie es dem Privatinteresse konkurrierender Eigentümer an Rentabilität dient. Daher werden Wissen und Zeugnisse auch nachträglich dequalifiziert, wenn man zum Arbeitslosenheer gehört, oder gänzlich nutzlos, wenn man den Status des Langzeitarbeitslosen (mit gesetzlicher Zwangsverrentung) erreicht.

Solange der Arbeitsmarkt das Scharnier zwischen Bildung und Praxis ist, wird Wissen nur praktisch, wenn es funktional für Wachstums- und Gewinnerwartungen ist, also rentabel eingesetzt werden kann. Das widerspricht der Allgemeinheit des Wissens und verweist auf eine generelle marktwirtschaftliche Paradoxie im Verhältnis der Bildung zur praktischen Anwendung (vgl. U. Findeisen, Paradoxien des Leistungslernens, in: Der pädagogische Blick 4/07). Bemerkenswert ist also nicht allein, dass Bildung zunehmend wie eine Ware behandelt, z.B. privatisiert wird, sondern dass sie als am Individuum fixiertes Leistungsvermögen, das man leider nicht getrennt wie eine Ware veräußern kann, den Menschen selber zur Ware für fremde Zwecke macht.

Erfreulich ist der Diskussionsprozess, den die Linke mit ihrem Kongress eröffnet hat, allemal. Er bezieht unterschiedliche Positionen ein, bündelt die breite Kritik an der Ökonomisierung, wie sie gerade in der Weiterbildungsszene vertreten wird, und wendet sich gegen den pädagogischen Rückschritt, dem heutzutage mächtig das Wort geredet wird (»Erziehungs«-Camp-Debatte, Lob der Disziplin, Verschärfung der Selektion etc.). Das dokumentiert auch der Sammelband, der in der Nachfolge des Hamburger Kongresses erscheint: Horst Bethge u.a. (Hg.), PISA-Schock – Was sagt die Linke? (Hamburg, VSA, 192 S., 13,80 €) Er ist natürlich nicht nur auf Schulfragen bezogen, sondern behandelt das ganze Spektrum der bildungspolitischen Herausforderungen.

Uwe Findeisen

Forum Kritische Pädagogik

Das Internet wird immer mehr zum Forum der fachlichen Auseinandersetzung und ergänzt so die »klassische« Fachöffentlichkeit, wie sie über Fachzeitschriften, Verbände, Gremien hergestellt wird. Für die kritische Pädagogik – die hier im weiteren, organisationsunabhängigen Sinn verstanden wird – hat sich mittlerweile das Forum Kritische Pädagogik etabliert (http://forum-kritische-paedagogik.de). Das von Prof. Ulrich Herrmann, Universität Tübingen, betreute Forum bietet Interessenten aus allen pädagogischen Einrichtungen, Arbeits- und Disziplinfeldern die Möglichkeit, sich aus aktuellem Anlass oder mit grundsätzlichen Erwägungen zu Wort zu melden. Neben diversen Schwarz- und Weißbüchern zur Schul- bzw. Hochschulreform finden sich hier vor allem folgende Texte und Informationen: 1. Aufsätze zu Problemen und Entwicklungen in Politik und Praxis, Wissenschaft und Forschung, 2. Kommentare und Stellungnahmen zu aktuellen Vorgängen in der Schul-, Bildungs- und Wissenschaftspolitik, 3. wichtige Presseberichte, 4. ausländische Diskussions- und Forschungsberichte, 5. Texte (bzw. Hinweise darauf) aus der Grauen Literatur sowie Hinweise auf Denkschriften und Dokumentationen von Ministerien, Organisationen und Verbänden, 6. Hinweise auf Initiativen und Aktionen. Die Texte müssen den üblichen presserechtlichen Kriterien entsprechen. Interessenten wenden sich an Prof. Herrmann (E-Mail: uherrmann-tuebingen@t-online.de).

Bildungsforschung

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat ein neues Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung vorgelegt. Es soll die Grundlagen schaffen, um die Qualität des Bildungssystems zu verbessern und die Bildungschancen junger Menschen zu erhöhen. Das Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung will die Forschungslandschaft durch konsequente strukturelle Förderung gezielt entwickeln und dazu beitragen, die internationale Position Deutschlands in Bildung und Forschung zu festigen und auszubauen. Es besteht aus zwei Säulen: 1. den Maßnahmen zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung und 2. den thematisch fokussierten Forschungsschwerpunkten.

Wieder mehr Geld für Erwachsenenbildung

Der Niedersächsische Landtag hat im Dezember 2007 eine Erhöhung der Förderung für die Erwachsenenbildung um ca. 5 % beschlossen, insgesamt beläuft der Landeszuschuss nach dem NEBG für das kommende Jahr nun auf knapp 48 Mio. Euro. Außerdem wurde im Januar neu ein eigener Vertrag zwischen Landesregierung und katholischer Erwachsenenbildung unterzeichnet, der die Höhe des Zuschusses aus dem Gesamtbudget regelt. Auch die bayerische Staatsregierung hat in ihrem Haushalt für 2008 eine Erhöhung der Zuschüsse für die Erwachsenenbildung um 1,93 Mio. Euro vorgesehen.

In Nordrhein-Westfalen bietet man dagegen den Weiterbildungsträgern an, Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds für gezielte Projekte in der Erwachsenenbildung zu nutzen. Dies ist aber keine echte Kompensation, sondern finanziert, so die Erfahrung der Träger, höchstens zusätzliche Aufgaben und ist außerdem mit einem großen bürokratischen Aufwand verbunden.

Institutionen

50 Jahre für die Erwachsenenbildung

DIE-Jubiläum und Innovationspreis 2007

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) feierte am 30. November 2007 sein 50-jähriges Bestehen. Das Institutsjubiläum, zu dem zahlreiche Vertreter aus Bildungsarbeit, Wissenschaft und Verbänden nach Bonn kamen, wurde gemeinsam mit der Verleihung des Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung begangen. Der Innovationspreis, der alle zwei Jahre ausgeschrieben wird, stand im Jahr 2007 unter dem Motto »Aus Geschichte lernen«.

Institutsgeschichte

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, das heute Teil der Leibniz-Gemeinschaft (WLG) mit ihren mehr als 80 außeruniversitären Forschungs- und Serviceeinrichtungen ist, wurde vor 50 Jahren als Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) gegründet. DVV-Verbandsdirektor Ulrich Aengenvoort resümierte bei der Bonner Veranstaltung die Institutsgeschichte, wie er sagte, mit einem lachenden und einem weinenden Auge. Denn dass das Institut heute im Dienste der gesamten Erwachsenenbildung steht, verdankt sich der – nicht ganz problemfreien – Loslösung von den Volkshochschulen Anfang der 90er-Jahre.

So entwickelte sich das Institut von einer Instanz, die für die fachliche Kommunikation im DVV sorgte, über die Aufgabenstellung der erwachsenenpädagogischen Theorie-Praxis-Vermittlung zu einer Serviceeinrichtung für die Wissenschaft und die gesamte Weiterbildung. Das Institut hat dazu beigetragen, wie beim Jubiläum von verschiedenen Seiten betont wurde, dass die Erwachsenenpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft Anerkennung fand und dass der Praxis der Weiterbildung ein breites Angebot an Handreichungen, Reflexionen und Dokumentationen zur Verfügung steht.

Heute sieht sich das DIE bundesweit als zentrales Forum für die Weiterbildungslandschaft. Es hat sich in einem gewachsenen Netzwerk zudem international als Anlaufstelle für die deutsche Erwachsenenbildung etabliert. Davon legte bei der Jubiläumsveranstaltung auch die Teilnahme österreichischer Erwachsenenbildner Zeugnis ab. Ein Projekt aus dem österreichischen Volkshochschul-Verband wurde außerdem mit dem Innovationspreis 2007 ausgezeichnet. Der Präsident der Leibniz-Gemeinschaft, Prof. Ernst Rietschel, würdigte die Arbeit des Instituts im Kontext der außeruniversitären Forschungslandschaft und ihrer Zielsetzung themenorientierter »strategischer« Forschung und Dienstleistung.

Dr. Sandra Scheermesser vom nordrhein-westfälischen Wissenschaftsministerium betonte, dass Innovationen heute gerade auch aus dem Bereich der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften kommen müssten. Kornelia Haugg vom Bundesbildungsministerium unterstützte dieses Votum und verwies auf die Arbeit des Innovationskreises Weiterbildung (s.o.). WGL-Generalsekretär Dr. Michael Klein gab einen Abriss zur Weiterbildungsgeschichte in Deutschland und machte darauf aufmerksam, dass Erwachsenenbildung gerade in gesellschaftlichen Umbruchzeiten Auftrieb erhalte: So gesehen müsse ihr der Wandel zur Wissensgesellschaft einen besonderen Schub verleihen.

Dass sich die außerschulische Bildung in Deutschland schwer tut, sich im

fachlichen und öffentlichen Diskurs zu behaupten – sofern sie nicht zur beruflichen Qualifizierung und Kompetenzerweiterung beiträgt –, hat in den letzten Jahren verschiedene Gremien beschäftigt, so z.B. den Bundesausschuss Politische Bildung (bap), in dem die Träger der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung zusammengeschlossen sind.

Innovationspreis

In diesem Kontext, das klang in Bonn mehrfach an, ist die Etablierung der Facheinrichtung DIE als eine Erfolgsgeschichte zu werten. Zur erfolgreichen Positionierung gehört auch die Verleihung des Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung, der für Aufmerksamkeit in einer breiteren Öffentlichkeit sorgt. Alle zwei Jahre und nun bereits zum sechsten Mal zeichnete das DIE Projekte aus, die Erwachsene dabei unterstützen, zu lernen. Unter dem Motto »Aus Geschichte lernen« gingen insgesamt rund 70 Bewerbungen ein, aus denen eine unabhängige Expertenjury vier Preisträger auswählte. Bildungseinrichtungen, Organisationen, Betriebe und Initiativen hatten sich mit innovativen Projekten und Modellen beworben, die auch die Vielfalt der erwachsenenpädagogischen Arbeit dokumentierten.

Ausgezeichnet wurde erstens ein Arbeitsansatz aus der Gedenkstättenarbeit (Gedenkstätte Hadamar), der Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen einbezog. Zweitens erhielt Arbeit und Leben Berlin einen Preis für Veranstaltungen zur zeitgeschichtlichen Spurensuche, die im Berliner »Untergrund« angesiedelt waren. Für ein ähnliches Projekt, allerdings fokussiert auf die NS-Geschichte, bekam dann drittens das NS-Dokumentationszentrum Köln einen Preis. Der Sonderpreis ging viertens an das netzbasierte Projekt Knowledge Space des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV).

Zu der Veranstaltung ist im W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, eine Festschrift »50 Jahre für die Erwachsenenbildung«, hrsg. von DIE-Direktor Prof. Ekkehard Nuissl, erschienen.

Aus der KBE

Lerndiagnose mit VeLLE

VeLLE – Ein Verfahren zur Lerndiagnose und Lernerberatung Erwachsener, so heißt das neue Verfahren, das die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) jetzt für die Lernberatungspraxis zur Verfügung stellt. Es ist aus dem Projekt VaLe (siehe Bericht unter Umschau in diesem Heft) hervorgegangen und wurde durch eine Arbeitsgruppe unter Leitung von Prof. Dr. Arnim Kaiser von der Universität der Bundeswehr München im Rahmen eines Forschungsprojekts entwickelt. VeLLE erlaubt es, mit Hilfe eines relativ kurz gefassten Fragebogens ein individuelles Lernprofil zu erstellen und so anschaulich darzustellen, dass Teilnehmern und Dozenten gute Grundlagen für die Lernerberatung zur Verfügung stehen. So können Lernschwächen leichter erkannt und Stärken gezielt gefördert werden. Die KBE-Geschäftsstelle bietet Seminare und Lizenzen zur Nutzung an. Weitere Informationen unter www.kbe-bonn.de

Wie viel Ethik verträgt die Erwachsenenbildung?

Das KBE-Projekt »Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung«, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, lädt zu einer Tagung mit dem Titel »Wie viel Ethik verträgt die Erwachsenenbildung?« am 10. April nach Münster ein. Auf der Veranstaltung (der Eintritt ist frei) wird ethisches Lernen aus verschiedenen Blickwinkeln, z.B. aus psychologischer, pädagogischer und gesellschaftlicher Sicht, vorgestellt. Auch wird das Projekt selbst präsentiert. Referenten sind u.a. Prof. Dr. Josef Schrader und Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein. Download des Tagungsprogramms: www.kbe-bonn.de

VON PERSONEN

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) hat auf seiner Mitgliederversammlung Ende 2007 einen neuen Vorstand gewählt. In ihren Ämtern bestätigt wurden der bisherige Vorsitzende **Peter Ogrzall**, Jugendbildungsstätte Kaubstraße, Berlin, und **Ulrike Steimann**, Karl-Arnold-Stiftung, als seine Stellvertreterin. Wieder gewählt wurden **Anna Alberts**, Europahaus Aurich, **Ulrich Ballhausen**, Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar, und **Petra Tabakovic**, Internationaler Bund, Frankfurt/M. Neu in den Vorstand gewählt wurden **Dieter Fiesinger**, Jugendbildungsstätte Mühle, Bad Segeberg, **Martin Kaiser**, PfalzAkademie, Lambrecht, und **Birgit Weidemann**, HochDrei e.V., Potsdam.

Bernd Möllers (Foto), Leiter des Bildungswerks der Katholiken im Lande Bremen, ist in den Ruhestand verabschiedet worden. Möllers übernahm 1971 zunächst als Geschäftsführer die damals neu geschaffene Stelle. Möllers engagierte sich in seinem Berufsleben vor allem für die Ökumene, die Entwicklungszusammenarbeit, die Arbeit für Migranten und die politische Bildung. Der KBE-Vorsitzende Bertram Blum würdigte Möllers als eine »gewichtige Persönlichkeit in der katholischen Erwachsenenbildung«. Die eigenständige Aufgabe der kirchlichen Bildungswerke, wie sie Möllers verstanden habe, sei »der Dialog der Christen mit Andersdenkenden«.

Position

Judith Könemann
Leiterin des Schweizerischen Pastoralsoziologischen Instituts SPI

Theologische Erwachsenenbildung in einer (religiös) pluraler werdenden Gesellschaft

Angesichts einer zunehmenden religiösen Pluralisierung sowie aktuellen Diskussionen um gesellschaftlichen Wertewandel bzw. Werteverlust wird den christlichen Kirchen bereits seit einiger Zeit wieder eine deutliche gesellschaftliche Relevanz bescheinigt. Dazu sollten sie jedoch, so die Forderung, den christlichen Glauben in der Öffentlichkeit bezeugen und so die Überzeugungen, für die das Christentum steht, unter den Bedingungen moderner Gesellschaften sichtbar machen. Zu dieser Aufgabe gehört jedoch auch, die eigenen religiösen Gehalte und Überzeugungen in eine auch für Nicht-, evtl. auch für Andersgläubige verständliche Sprache zu übersetzen und dabei auch rational zu begründen. Theologische Erwachsenenbildung als genuiner Teil kirchlicher Praxis ist nun in besonderer Weise dazu geeignet, das Potenzial der christlichen Botschaft im öffentlichen Leben der Gesellschaft präsent zu machen, und das aus mehreren Gründen:
Erstens kann sie aufgrund ihres Bildungsauftrages die materialen Grundgehalte christlicher Glaubenspraxis argumentativ in das öffentliche Gespräch einbringen. Dabei hat sie eine doppelte Ausrichtung: Zum einen ist sie Teil des Bildungsauftrages der Kirchen, zum anderen aber auch Teil des gesellschaftlichen Bildungsauftrages, und damit nimmt sie eine gewichtige Schnittstellenfunktion zwischen innerkirchlicher Wirklichkeit und gesellschaftlicher Öffentlichkeit wahr.
Zweitens ermöglicht theologische Erwachsenenbildung durch ihre Arbeit Menschen die Vergewisserung ihrer eigenen Religiosität in enger Anbindung an die eigene Person und im Dialog mit den Grundgehalten der christlichen Botschaft, und dadurch leistet sie einen wichtigen Beitrag zur Befähigung von Menschen zu einem eigenverantwortlichen Handeln und zu einer gelingenden Lebensführung, was eine fundamentale Basis für verantwortetes gesellschaftliches Handeln darstellt.
Drittens befördert theologische Erwachsenenbildung durch den Ausgangspunkt beim Selbstbewusstsein und bei der Selbstbestimmung des einzelnen Subjekts, das um sich, seine Religiosität wie seine religiösen Grundlagen weiß und aufgrund dieses Wissens zu sozialer Verantwortung aller erst fähig ist, nicht nur die religiöse Selbstbestimmung des einzelnen Menschen, sondern nimmt darüber hinaus auch Einfluss auf die Meinungsbildung der modernen Gesellschaft. Dies tut sie auf drei Ebenen: Auf einer ersten Ebene ermöglicht sie die inhaltliche Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Fragen und vermag so wichtige Grundgehalte christlicher Glaubenspraxis in den wechselseitigen öffentlichen Verständigungs- und Aushandlungsprozess einzubringen. Auf einer zweiten Ebene erfolgt die angezielte Vermittlungsarbeit über die offiziellen Vertreter und Vertreterinnen in den verschiedenen Dachverbänden, wie z.B. der KBE. Auf einer dritten Ebene schließlich erfolgt die Vermittlung christlicher Gehalte in die gesellschaftliche Öffentlichkeit über die Teilnehmenden erwachsenenbildnerischer Prozesse selbst, indem sie befähigt werden, sich in einer immer komplexer werdenden Welt zu bewegen und diese auf der Basis einer Deutungskompetenz zu gestalten, die christlich motiviert und geprägt ist.
Theologische Erwachsenenbildung kann also einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass Christinnen und Christen sich mit ihren jeweiligen Überzeugungen in den gesellschaftlichen Verständigungsprozess einbringen können, ja dass überhaupt Menschen dazu befähigt werden, ihren eigenen Überzeugungen entsprechend gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. So wirkt theologische Erwachsenenbildung entscheidend auf den gesellschaftlichen Meinungs- und Willensbildungsprozess ein und leistet dadurch auch einen wichtigen Beitrag zur Präsenz des Christentums und der Kirchen in der gegenwärtigen Gesellschaft.

BWL-Projekt abgeschlossen

Das von der Akademie Klausenhof im Auftrag der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) durchgeführte Modellprojekt »Betriebswirtschaftliche Kompetenz für Mitarbeitende in der Erwachsenenbildung« wurde jetzt abgeschlossen. Mehr als 100 Teilnehmende haben sich in dem BMBF-geförderten Projekt Know-how geholt, um betriebswirtschaftliche Verfahren in der Bildungsarbeit kennenzulernen und anzuwenden. Die Resonanz sei sehr viel größer gewesen als zunächst angenommen, sagte KBE-Geschäftsführer Markus Tolksdorf auf der Abschlussveranstaltung in der Akademie Klausenhof. Viele könnten das Gelernte entweder direkt umsetzen oder jetzt entsprechende Verfahren, die von der Verwaltung vorgegeben sind, besser bewerten. Allerdings müssten jetzt noch die Rahmenbedingungen so weit verändert werden, dass Bildungsinstitutionen auch betriebwirtschaftlich selbstverantwortlicher handeln können.

Markus Tolksdorf

Historisch-politische Bildung

Deutsche Teilung und Einheit in der politischen Bildung

Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke

Am Beispiel des Umgangs mit der Vergangenheit der DDR standen Fragen der historisch-politischen Bildung im Zentrum der Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB), die vom 26. bis 28.11.2007 in der Katholischen Akademie in Berlin stattgefunden hat. Referenten waren unter anderem der Präsident des Deutschen Bundestages, Dr. Norbert Lammert, der Vorsitzende der Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Rainer Eppelmann, der Direktor der Gedenkstätte Hohenschönhausen, Dr. Hubertus Knabe, der Präsident des ZdK, Prof. Dr. Hans-Joachim Meyer, und der Ministerpräsident von Thüringen, Dieter Althaus.

Historisch-politische Bildung widmete sich in der Vergangenheit vor allem der Zeit von 1933 bis 1945. Zahllose Publikationen zur nationalsozialistischen Diktatur und die Entwicklung einer eigenständigen Gedenkstättenpädagogik bestimmten in den letzten Jahrzehnten den Fachdiskurs. Doch seit einigen Jahren rückt zunehmend auch die zweite Diktatur auf deutschem Boden in das Blickfeld politischer Bildung. So zeigen empirische Untersuchungen, dass die Kenntnis vom DDR-Regime vor allem bei jungen Menschen nicht nur gering ist, sondern auch die Einschätzung vermeintlicher »Leistungen« und tatsächlicher Fehlleistungen ein völlig verzerrtes, bisweilen der Idealisierung nahekommendes Bild des SED-Staates entstehen ließ. Untersuchungen wie die des Leiters des Forschungsverbundes SED-Staat der FU Berlin, Prof. Dr. Klaus Schroeder, haben gezeigt, dass selbst das Bild des fürsorglichen DDR-Staates im Gegensatz zum »kapitalistischen« Nachwendedeutschland den Fakten nicht standhalten. Die Verklärung einer vermeintlichen »Sicherheit« und sozialen Gerechtigkeit des SED-Systems bewirkt eine Fehleinschätzung der aktuellen Situation in der Bundesrepublik und kann damit zur Quelle politischer Fehlurteile werden. Hinzu kommt die wachsende und offensiver werdende Propaganda alter SED-Kader, die sich der Aufklärung über Fehlentwicklungen und Verbrechen der SED-Diktatur entgegenstellen und damit die öffentliche Meinung zu beeinflussen suchen. Politische Bildung ist hier in besonderer Weise gefragt, ein auf wissenschaftlich gesicherten Fakten beruhendes Geschichtsverständnis zu vermitteln.

Für die Didaktik der politischen Bildung stellen sich damit aber nicht nur Aufgaben, sondern auch wichtige Fragen. So wurde auf der Tagung deutlich, dass gesellschaftliche Wirklichkeit nicht auf eine einheitliche Formel zu bringen ist. Udo Apel, ehemaliger Leiter des Katholisch-sozialen Bildungswerks Freiburg, machte anhand biografischer Anmerkungen plausibel, dass auch im SED-Staat nicht nur Nischen entstehen konnten, die ein nicht unmittelbar durch die herrschende Ideologie geprägtes Leben ermöglichten, sondern dass das System selbst und die es tragenden Menschen differenziert bewertet werden müssen. Es gab nicht die eine Wirklichkeit der DDR, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher, nebeneinander bestehender Wirklichkeiten. Historisch-politische Bildung muss gerade diesem Umstand gerecht werden, indem sie das, was kontrovers erfahrbar war, auch kontrovers vermittelt.

Ein weiteres didaktisches Problem ergibt sich hieran anschließend angesichts der Frage, ob sich die Vermittlung der DDR-Vergangenheit eher an politischen Ereignissen oder am sozialen Leben der Menschen orientieren sollte. Soll sich politische Bildung vor allem den Grenzsituationen politischen Handelns widmen, beispielsweise der Praxis des Ministeriums für Staatssicherheit, oder sollte gerade der Einfluss der SED-Ideologie auf den Alltag in Betrieb, Schule, Kirche oder Freizeit thematisiert werden, der quantitativ wesentlich mehr Menschen betraf.

Erschwert wird die Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit auch dadurch, dass es in Ost und West unterschiedliche Erinnerungskulturen gibt. In den alten Bundesländern lässt sich ein eher einheitlicher Blick beobachten, während in den neuen Bundesländern – biografisch geprägt – disparatere Betrachtungsweisen vorherrschen. Große Bedeutung kommt hierbei der Tradierung von Erinnerung durch die Familie zu. Die persönliche Betroffenheit ist bei ehemaligen DDR-Bürgerinnen und -Bürgern weitaus größer als im Westen, und die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit bedeutet auch immer Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten.

Fehlende Demokratieerfahrung

Wenn auch bald 20 Jahre seit der Wiedervereinigung vergangen sind, muss politische Bildung immer noch mit dem Phänomen ringen, dass zahlreiche ehemalige DDR-Bürger/innen einen Großteil ihres Lebens außerhalb eines demokratischen Systems verbringen mussten, ihnen mithin auch entsprechende Demokratieerfahrungen fehlen. Wenn dieses Problem auch bei jüngeren Generationen zunehmend kleiner wird, können Skepsis und Distanz gegenüber der Demokratie auch im familiären Rahmen tradiert werden. Bildungseinrichtungen können einen Beitrag dazu leisten, dass die Deutungshoheit nicht bei Eltern liegt, die aus biografischen Gründen ein in welche Richtung auch immer verzerrtes Bild der historischen Prozesse an ihre Kinder vermitteln.

Ein in gewisser Weise ernüchterndes Ergebnis der Tagung war die Erkenntnis, dass die Überwindung der Teilung sich nach wie vor als Aufgabe stellt. Die katholische Bildung kann hier einen Beitrag leisten, indem sie Menschen aus alten und neuen Bundesländ-

dern zusammenbringt und Begegnung ermöglicht. Dabei sollte ein wesentlicher Aspekt darin bestehen, gemeinsam »unbelastete Themen« zu diskutieren. Erfahrungen aus der Bildungsarbeit – auch mit jüngeren Menschen – zeigen, dass die Thematisierung der DDR zu Blockaden führen kann, die im Begegnungsprozess hinderlich sind und eine Begegnung »auf Augenhöhe« erschweren. Dagegen bieten sich Fragen der gemeinsamen Zukunftsgestaltung zur partnerschaftlichen Auseinandersetzung an.

Aber nicht nur Fragen der Vermittlung des historischen Zeitraums von 1949 bis 1989 werfen Fragen auf. Die Jahrestagung beleuchtete auch die heute aktuelle Situation der neuen Bundesländer. Wenn sich auch die Lebenssituation der Menschen gegenüber vor der Wiedervereinigung erheblich verbessert hat, so ist die Kluft zu der in den alten Bundesländern doch unübersehbar. Sie wirkt sich vor allem auf die Lebenskonzepte junger Menschen aus, von denen viele ihre Zukunft in den westlichen Bundesländern sehen. Nicht nur in der politischen Bildungsarbeit mit jungen Menschen aus den betroffenen Bundesländern muss dies berücksichtigt werden. Da eine Aufgabe politischer Bildung darin besteht, ein differenziertes Bild von den sozialen und politischen Wirklichkeiten der Gegenwart zu vermitteln, müssen die vorhandenen Konzepte daraufhin überprüft werden, ob sie aktuelle Situation angemessen wiedergeben und ein realistisches Bild vom vereinten Deutschland vermitteln.

Die Tagung machte deutlich, dass historisch-politische Bildung dann, wenn sie sich Fragen der jüngeren Geschichte zuwendet, mit mehr Problemen zu kämpfen hat als nur der didaktisch besten Form der Geschichtsvermittlung. Die Tagung machte aber auch deutlich, dass die Auseinandersetzung mit der jüngeren deutschen Vergangenheit nicht nur eine Frage der historisch korrekten Vermittlung ist, sondern ein wichtiger Akzent zum Verständnis der deutschen Gegenwart und zur Auseinandersetzung um die Zukunft Deutschlands.

Europa

Was ist los in Europa?

InfoNet, ein Projekt der katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, öffnet seinen Service jetzt für alle Interessierten. Das Netzwerk InfoNet wird von der EU im Rahmen des Grundtvig-Programms gefördert und bietet einen regelmäßigen, englischsprachigen Informationsdienst »InfoLetter« an, der ein bestimmtes Thema sowie weitere aktuelle Nachrichten aus den EU-Ländern und von der europäischen Ebene vorstellt. Der InfoLetter wird per E-Mail verschickt und ist direkt mit der Artikeldatenbank des Projektes verlinkt, das sich auf Korrespondenten in rund 20 europäischen Ländern stützt. Bezug unter www.infonet-ae.eu, Link InfoLetter.

Europabüro neu strukturiert

Das Europabüro für katholische Jugendarbeit und Erwachsenenbildung (kurz Europabüro) in Brüssel kann nach dem Ausscheiden von Ulrika Engler im Juli 2007 ab dem 1. Februar 2008 nun in neuer Trägerschaft seine Arbeit aufnehmen. Die Leitung des Büros wird Simone Kaufhold als Referentin übernehmen. Unterstützt wird sie in ihrer Arbeit durch Maryna Konunchuk. Zu den Aufgaben des Büros gehören: Information, Monitoring, Lobbying, Präsenz in Brüssel und Administration. Dieses Büro ersetzt das bestehende Büro am gleichen Ort, das von FEECA, IAE und AKSB getragen wurde. Vertreten werden die Interessen vom Katholischen Netzwerk Jugend in Europa (KNJE) und der Europäischen Föderation für katholische Erwachsenenbildung (FEECA). Träger des Europabüros sind folgende Organisationen bzw. Einrichtungen: Europäische Föderation für katholische Erwachsenenbildung (FEECA), Deutsche Katholische Erwachsenenbildung (KBE und Landes- und Diözesanarbeitsgemeinschaften), Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (AKSB) und die Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz (afj)/Jugendhaus Düsseldorf e.V.

EU-Aktionsplan wird diskutiert

(InfoNet) Nach der Veröffentlichung des Aktionsplans »It's always a good time to learn« plant die EU-Kommission weitere Schritte, um die Erwachsenenbildung in Europa weiter zu fördern. Anfang des Jahres verabschiedete das EU-Parlament nochmals die wichtigsten Punkte des Aktionsplans in Form einer eigenen Resolution. Derzeit werde, so die Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung/Grundtvig in der Kommission, Marta Ferreira, in einem Interview gegenüber InfoNet, die Strategie gemeinsam mit anderen Organisationen innerhalb der EU diskutiert. Geplant ist auch eine eigene Schlussfolgerung des Ministerrates der EU, die von der slowenischen Präsidentschaft vorbereitet wird und im Mai verabschiedet werden soll. Anfang Februar hat sich außerdem zum ersten Mal eine Expertengruppe getroffen, die über die Umsetzung des Aktionsplanes berät.

Türkei: Alphabetisierungskampagne gestartet

(InfoNet) Die Türkei will mit einem groß angelegten Programm über vier Jahre hinweg dem Analphabetismus im Land begegnen. Rund drei Millionen Erwachsene sollen mit Aktionen wie Aufbau von Leseecken in Cafés oder Krankenhäusern, mobilen Bibliotheken oder gezieltem Leseunterricht zum Lesen gebracht werden. Zum Programm gehört eine landesweite Werbekampagne in den Medien und auf Plakaten.

Finnland

Ländliche Bildungszentren sind bedroht

Alternde Bevölkerung macht Gemeindereform nötig – und steigende Kursgebühren

(**InfoNet** – Sirkku Määttä) Die anstehende Gemeindereform könnte die öffentliche Finanzierung der nicht-formalen Bildung in Finnland äußerst negativ beeinflussen. Die Zentren für Erwachsenenbildung sind darauf bedacht, die Bildungsangebote in ländlichen Gebieten aufrechtzuerhalten.
Gegenwärtig gibt es mehr als 500 Gemeinden in Finnland. Diese Zahl wird mit der geplanten Reform deutlich reduziert. Durch die Reform werden die Struktur der kommunalen Dienste und die Grundlage der öffentlichen Finanzierung geändert. Der größte Anbieter nicht-formaler Bildung in Finnland sind die gemeindeeigenen Erwachsenenbildungszentren. Es gibt etwa 230 solcher Einrichtungen, die in den einzelnen Gemeinden tätig sind. Die Zahl derjenigen, die diese Zentren für Erwachsenenbildung besuchen, beträgt deutlich mehr als 600 000 pro Jahr, was für ein Land mit 5,3 Millionen Einwohnern beachtlich ist. Bisher haben die Gemeinden für ihre Erwachsenenbildungszentren basierend auf den organisierten Kursen, d. h. auf Grundlage der Anzahl der Unterrichtseinheiten, staatliche Mittel erhalten. Nun ist geplant, dass die Finanzierung von der Anzahl der Einwohner abhängig gemacht wird.

Gute Arbeit verdient Anerkennung

Die Zentren für Erwachsenenbildung erhalten gegenwärtig staatliche Unterstützung in Höhe von 57 % der kalkulierten Kosten für eine Unterrichtsstunde. »Der staatliche Beitrag muss mindestens auf dem aktuellen Niveau bleiben, um die Weiterführung der Bildungstätigkeit im ganzen Land sicherzustellen«, sagt Liisa Vornanen, Vorsitzende des Finnischen Verbands der Erwachsenenbildungszentren (KTOL). Laut Frau Vornanen sollte keine Änderung der Grundlage für den staatlichen Beitrag erfolgen, dieser sollte weiterhin von der Anzahl der Unterrichtsstunden abhängen und nicht von der Anzahl der Einwohner.
Die Verringerung der Anzahl der Gemeinden wird gleichfalls zu einer Verringerung der Erwachsenenbildungszentren führen. Mehrere Bildungszentren haben sich bereits zusammengeschlossen, um größere, regionale Bildungszentren zu bilden. »Wir haben nichts dagegen, dass die Bildungszentren gemeinsam in größeren Einheiten aufgehen, aber der Umfang des Bildungsangebots sollte im Rahmen dieser Reformen erhalten bleiben«, sagt Liisa Vornanen. Zum jetzigen Zeitpunkt verfügen die Erwachsenenbildungszentren über insgesamt fast 10 000 Einrichtungen. Das bedeutet, dass ein Erwachsenenbildungszentrum selbst in den Dörfern Unterricht anbieten kann, in denen Banken, Poststellen oder Schulen ihre Türen bereits geschlossen haben. Die Bevölkerung in den ländlichen Gebieten Finnlands altert und die Zahl der Einwohner ist rückläufig, da viele auf der Suche nach Arbeit in Ballungsgebiete und andere Zentren umziehen. »Nicht-formale Bildung verbessert die Aktivität, die mentalen Fähigkeiten und die Leistungsfähigkeit der Bevölkerung. Mit anderen Worten, es handelt sich dabei um präventive Maßnahmen, die zu zukünftigen Einsparungen bei den Ausgaben für soziale und gesundheitliche Leistungen führen. Die Erwachsenenbildungszentren tragen in bedeutendem Umfang zur kulturellen Bildung bei und spielen eine wichtige Rolle bei der Schulung und Integration von Zuwanderern«, fügt Frau Vornanen hinzu.

Bildung für alle

Viele Gemeinden haben finanzielle Schwierigkeiten aufgrund der alternden Bevölkerung und der zunehmenden Ausgaben für soziale und gesundheitliche Leistungen. Selbst die Erwachsenenbildungszentren sind von Einsparungen betroffen. Teilweise wurde vorgeschlagen, die Kursgebühren zu erhöhen. Erst kürzlich drückte der Bürgermeister der mittelgroßen Stadt Hämeenlinna sein Erstaunen aus, dass Erwachsenenbildungszentren praktisch alle Arten von Kursen zu niedrigen Preisen anbieten. »Sie können einen Line Dance Kurs oder einen Kurs zum Thema Afrikanische Küche besuchen und zahlen die gleiche niedrige Gebühr, egal ob Sie arbeitslos oder in einem Krankenhaus beschäftigt sind«, machte sich der Bürgermeister lustig. Die Wahrheit ist, dass der relativ große Betrag der staatlichen Unterstützung es ermöglicht hat, die Preise auf einem moderaten Niveau zu halten. Das Prinzip, welches der nicht-formalen Bildung zugrunde liegt, besteht darin, dass Geld kein Hindernis für Bildung sein sollte, und alle Erwachsenenbildungszentren sind bereit, dieses Prinzip zu verteidigen.

Hintergrund:
Erwachsenenbildungszentren sind in Finnland Bildungseinrichtungen für nicht-formale Bildung mit einem vielfältigen Angebot an Kursen unterschiedlicher Dauer und Inhalte, einschließlich speziell auf Unternehmen zugeschnittener, prüfungsorientierter Aus- und Fortbildung sowie Kunstkursen für Kinder. Es gibt mehr als 230 solcher Zentren mit rund 600 000 Teilnehmern pro Jahr. Sie sind der größte Anbieter unabhängiger Bildung in Finnland und sind im Besitz der Kommunen oder regionalen Körperschaften. 57 % einer Unterrichtsstunde sind staatlich finanziert. Geplant ist nun, die Unterstützung nach Einwohnerzahl zu bemessen.

a

Kompetenz für Kursleitende

Wolf-Peter Szepansky

Souverän Seminare leiten

Gruppenprozesse und Leitungsrolle

Perspektive Praxis

2006, 108 S., 12,90 € (D)/25,30 SFr
ISBN 978-3-7639-1935-2, Best.-Nr. 43/0030

Sicher die Klippen und Untiefen der Seminararbeit umschiffen

Dieses 100seitige Büchlein bietet hervorragende Anregungen und Reflexionshilfen zu Widerständen, Konflikten und Herausforderungen in Unterrichts- und Seminargruppen. (...) Ein Buch, das Dozent/-innen von großem Nutzen sein kann.

Infobrief Lehren und Lernen

Horst Siebert

Methoden für die Bildungsarbeit

Leitfaden für aktivierendes Lehren

Perspektive Praxis

3. akt. und überarbeitete Auflage

2008, 118 S., 14,90 € (D)/29,- SFr
ISBN 978-3-7639-1957-4, Best.-Nr. 43/0031

Neu: Methode Wissensbörse

Kursleitende finden in diesem Band ein breites Methodenrepertoire für die außerschulische Kursplanung und -gestaltung.

www.wbv.de

Perspektive Praxis

W. Bertelsmann Verlag

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

Johannes Schillo

Migration, Medien und Bildung

Anmerkungen zur aktuellen Weiterbildungsdebatte

Das Thema Migration und Integration hat in der öffentlichen Diskussion der letzten Zeit einen Spitzenplatz belegt. Ein Fortschritt liegt nicht nur darin, dass es als erstrangige gesellschaftspolitische Herausforderung gesehen wird, es hat auch der Bildungsaufgabe neuen Nachdruck verschafft. Dazu hier einige Anmerkungen aus dem Blickwinkel der Bildungsarbeit, die aktuellen Debatten und Entwicklungen betreffend.

Deutschland ist »Integrationsland«, heißt es im neuen CDU-Grundsatzprogramm. Das markiert den Abschluss einer bemerkenswerten Wende in der öffentlichen Diskussion, die jahrzehntelang durch den Konsens bestimmt war, dass Deutschland keinesfalls die Rolle eines Einwanderungslandes übernehmen dürfte. Der Hannoveraner CDU-Parteitag Ende 2007 entschied sich gleichzeitig, den Begriff der »Leitkultur in Deutschland« ins Programm aufzunehmen, also inter- oder multikulturellen Interpretationen der neuen deutschen Einwanderungsrealität eine Absage zu erteilen. In ihrer Grundsatzrede erklärte die Bundeskanzlerin und CDU-Vorsitzende Merkel, »Leitkultur« schließe zwar Toleranz ein, bedeute aber nicht Beliebigkeit, was zu folgendem Beispiel führte: »Konkret müssen wir deshalb auch darauf achten, dass Moscheekuppeln nicht demonstrativ höher gebaut werden als Kirchtürme.« (FAZ, 4.12.07)

Ausländerpolitik modernisiert

Man sieht an solchen christdemokratischen Statements – Ähnliches kann man bei der Sozialdemokratie finden –, dass mit dem neuen Konsens über das Einwanderungs- oder Integrationsland Deutschland, der auch im Vertrag der großen Koalition vom November 2005 seinen Niederschlag gefunden hat, die alten ausländerpolitischen Problemkonstruktionen nicht ausgestorben sind.[1] Zuwanderung ist und bleibt ein Problem, das kontrolliert und gesteuert werden muss. Der Nationale Integrationsplan (NIP), der seit dem Juli 2007 vorliegt, hält klipp und klar fest: »Diejenigen Migrantinnen und Migranten, die sich einer Integration dauerhaft verweigern, müssen auch mit Sanktionen rechnen.«[2] Überhaupt ist, wie etwa die neuen Bleiberechtsregelungen des Jahres 2007 dokumentieren, nicht daran gedacht, dass alle hier lebenden Eingewanderten integriert werden. Der Integrations-Imperativ mit seinen diversen Bedingungen (Sprachkenntnisse, Qualifikationen, Beschäftigungsfähigkeit etc.) wird vielmehr zum Kriterium für die Verlängerung oder Verweigerung des Aufenthaltsrechts. Daran entscheidet sich, wer hierhin gehört und wer nicht.

Der Integrationsplan geht auf den ersten nationalen Integrationsgipfel vom Jahr 2006 zurück. Über den Plan, an dessen Entwicklung mehrere Arbeitsgruppen zur Rolle der Medien, der Bildung etc. beteiligt waren, beriet der Deutsche Bundestag im November 2007. Die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung, Staatsministerin Maria Böhmer, betonte hier, dass der Integrationsgipfel des Vorjahres »der Startschuss für einen Dialog gewesen (sei), mit dem Migranten erstmals eine aktive Rolle in der Integrationspolitik gespielt hätten.« (FAZ, 9.11.07) Bei der Bundestagsdebatte gab es aber auch Einspruch gegen das vorliegende Konzept. Vor allem die Grünen-Fraktionschefin Renate Künast und die Links-Abgeordnete Sevim Dagdelen kritisierten den hoch gesteckten, abstrakt-allgemeinen Anspruch des Integrationsplans; mit den angekündigten Vorhaben und den »vagen« Details (so die Kritik aus der FDP) lasse sich keine gleichberechtigte Teilhabe für Zuwanderer erreichen.

Aus dem Blickwinkel der Weiterbildung kann man dem Integrationsplan bescheinigen, dass er eine Reihe von Defiziten der bisherigen Ausländerpolitik beim Namen nennt und sich für einen neuen Aufbruch ausspricht. Eine solche Einschätzung gab auch der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) ab, der vom 28. bis 29. November 2007 seine Mitgliederversammlung unter dem Motto »Integrationsprozesse durch politische Bildung unterstützen« veranstaltete und

Johannes Schillo ist freier Journalist und verantwortlicher Redakteur der Fachzeitschrift »Praxis Politische Bildung«.

Johannes Schillo: Migration, Medien und Bildung. Anmerkungen zur aktuellen Weiterbildungsdebatte.
In: Erwachsenenbildung 54 (2008), Heft 1, S. 31–34

dort sein Schwerpunktthema für das Jahr 2008 beschloss,[3] »Demokratiekompetenz stärken – Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft« soll demnach im Mittelpunkt der Aktivitäten des Jahres 2008 stehen. Damit wollen der AdB und die in ihm zusammengeschlossenen Bildungsträger ihren Beitrag zur Integrationspolitik demonstrieren. Mit Angeboten der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung wollen sie die hier lebenden Migranten, die Menschen aus Einwanderungsfamilien und mit Migrationshintergrund in ihrer Bereitschaft zur Mitwirkung und vor allem bei der Mitgestaltung gesellschaftlicher Aufgaben unterstützen.

Dazu verabschiedete der AdB eine Stellungnahme, die die Vorlage des »längst überfälligen« Integrationsplans begrüßt und dessen Aussage unterstreicht, dass eine erfolgreiche Integration durch freiwilliges Engagement in Vereinen, Verbänden, Kirchen, Religionsgemeinschaften und Migrantenorganisationen gefördert wird. »Die gleichberechtigte und eigenverantwortliche Teilhabe an der Zivilgesellschaft ist dafür Voraussetzung«, hält die Stellungnahme fest und führt weiter aus: »Die für das Leben in einer demokratischen pluralen Gesellschaft notwendigen Kompetenzen umfassen die Fähigkeit zur Partizipation, zur friedlichen Konfliktregelung, zur Auseinandersetzung mit Unterschieden und Fremdem, zur Reflexion der eigenen Identität und zum Erkennen von Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts, der Hautfarbe, der sozialen und ethnischen Herkunft sowie der Religion. Dazu gehört auch, die Vielfältigkeit von Kulturen als Chance zu begreifen und die darin liegenden Potenziale für die Entwicklung der Gesellschaft zur Entfaltung zu bringen.«

Die Bildungsträger aus dem AdB erinnerten auch daran, dass die Integrationsaufgabe »über Jahrzehnte hinweg vernachlässigt« und die deutsche Einwanderungsrealität »geleugnet« wurde. Mit der Verabschiedung des Nationalen Integrationsplans würden erstmals überprüfbare Ziele und Selbstverpflichtungen formuliert, »denen ernst gemeinte Integrationsbemühungen unterstellt werden können.« Dabei ist natürlich nicht allein der Staat in der Pflicht. Bundeskanzlerin Merkel stellte bei der Veröffentlichung des Integrationsplans die Rolle der Zivilgesellschaft heraus: »Integration gelingt nicht automatisch, sie kann auch nicht einfach ‚von oben' verordnet werden.«[4] Im Integrationsplan wird dazu weiter ausgeführt: »Integration ist nicht allein Aufgabe des Staates. Sie erfordert eine aktive Bürgergesellschaft, in der möglichst viele Menschen Verantwortung übernehmen und Eigeninitiative entwickeln. Deshalb war an der Erarbeitung des Nationalen Integrationsplans ein breites Spektrum der Gesellschaft beteiligt: Migrantinnen und Migranten, die Sozialpartner, die Wirtschaft, die Kirchen und Religionsgemeinschaften, die Wohlfahrtsverbände, Sportorganisationen, die Medien, die Kultur, die Stiftungen, bundesweit tätige Verbände und Vereine und Vertreter der Wissenschaft.«[5]

Für die Erwachsenenbildung ist es als Erstes wichtig, Fragen aufzuwerfen.

Aufgaben der Erwachsenenbildung

Dass Bildung der »entscheidende Schlüssel zur sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Integration« ist, hält der Plan ebenfalls fest; hier liege eine Herausforderung, die »die Zukunft unseres Landes bestimmt und die öffentlich an Ergebnissen statt an Zuständigkeitsdebatten gemessen wird.«[6] Mit der Rolle der Bildung befasste sich auch der Studientag, den die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft (KBE) aus Anlass ihres 50-jährigen Bestehens im September 2007 veranstaltete (vgl. die Berichterstattung in EB 4/07). »Was hält unsere Gesellschaft zusammen?« lautete das Motto dieses Studienteils, dessen Beratungen in acht Workshops vertieft wurden, um hier die Brücke von der grundsätzlichen Fragestellung zur konkreten Bildungspraxis zu schlagen. Dabei kamen vielfältige Herausforderungen der gesellschaftlichen Konsensfindung zur Sprache, gerade auch zur Frage, was das Postulat »Leben mit der Differenz« in einer modernen Zuwanderungsgesellschaft bedeutet. Ein solches Postulat ist ja für die heutige Jugend- und Erwachsenenbildung konstitutiv: Sie will nicht die bestehende Vielfalt im Sinne einer nationalen Leitkultur über einen Leisten schlagen, sondern – selber als plurales Angebot verfasst – die unterschiedlichen gesellschaftlichen Orientierungen aufgreifen und in einen Diskurs verwickeln, in dem sie ihre Geltungsansprüche verhandeln können.

Die gesellschaftliche und kulturelle Vielfältigkeit als Chance zu begreifen, war ein wichtiger Impuls der KBE-Beratungen. In den Diskussionsbeiträgen wurde deutlich, dass sich konfessionelle Bildungsarbeit nicht in der – von der Politik mitunter gewünschten – Rolle sieht, die vielfach verunsicherten Menschen mit fertigen Antworten für ihren sozialen Lebensprozess zu bedienen. Für die Erwachsenenbildung ist es als Erstes wichtig, Fragen aufzuwerfen, und zwar gerade solche Fragen, die im wie ein Sachzwang wirkenden sozialen Wandel unterzugehen drohen. Darauf war auch die »Dramaturgie« der KBE-Workshops abgestellt. An- und Nachfragen bestimmten programmatisch die Beratungen des Fachforums; nicht fertige Antworten sollten die Anwesenden mit nach Hause nehmen, wie der Moderator Martin Thomé aus dem Bildungsministerium formulierte, sondern Problemstellungen, die weitere Nachdenklichkeit produzieren. Dazu steuerten die Beratungen eine ganze Reihe von Gesichtspunkten bei, die für die Gremien, Projekte und Publikationen der Bundesarbeitsgemeinschaft sicher noch eine Rolle spielen werden.

Das Spektrum der Bildungsträger, so

wie es heute in Deutschland existiert, ist natürlich Resultat einer gewachsenen pluralistischen Tradition, wobei die einzelnen Einrichtungen – ob nun konfessionell, gewerkschaftlich oder verbandlich gebunden – ihren eindeutigen Standort im kulturellen Leben besitzen. Dies wird gelegentlich als Mangel betrachtet und auf die Notwendigkeit von neutralen Weiterbildungsangeboten verwiesen. Doch wie die bildungspolitische Debatte zeigt, ist es Konsens, dass die Wertorientierung der Träger die Grundlage darstellt, auf der Angebote zum Diskurs gemacht werden. Deren Ziel ist nicht die Vereinheitlichung, sondern das Einbringen der eigenen Position – die sich eben nicht in bloßer Moderation erschöpft – in eine inhaltliche Auseinandersetzung. Dabei geht es um eine Auseinandersetzung, die sich in gleicher Weise an Zugewanderte und an die inländische Bevölkerung wendet.

Zwänge der Mediengesellschaft

Neben dem Bildungsbereich hebt der Integrationsplan vor allem die Rolle der Medien hervor. Darauf fokussierte auch eine Konferenz, die von Facheinrichtungen der (Weiter-)Bildung Ende 2007 in Berlin veranstaltet wurde. Die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) und das Adolf-Grimme-Institut hatten zu einer Kooperationsveranstaltung über Migration und Medien eingeladen. Zusammen mit zahlreichen Medienschaffenden und -experten wurden hier im Blick aufs Fernsehen, aber auch mit Aufmerksamkeit für alternative Angebote über die aktuelle Situation diskutiert und zahlreiche Beispiele vor allem aus dem Fernsehen vorgestellt.[7] Der Präsident der Bundeszentrale, Thomas Krüger, stellte in seiner Einführung grundsätzlich heraus, dass spätestens seit der Neuregelung des deutschen Zuwanderungsrechts »ein medialer Aufbruch« zu verzeichnen sei.

»Dieser Aufbruch«, so Krüger weiter, »hat die Frage nach Migration und Integration gewissermaßen neu entdeckt – und damit auch etwas von der problematischen Rolle der Medien aufgedeckt. Natürlich war Zuwanderung seit den 60er-Jahren, seit der Anwerbung und dem Zuzug von ‚Gastarbeitern', ein öffentliches Thema... Bestimmend war jedoch bis in die jüngste Zeit eine Vorstellung von den ‚ausländischen Mitbürgern' als Personen mit einem Ausnahme- und Sonderstatus. Der Mainstream der Medien orientierte sich an der politischen Vorgabe: Zuwanderung ist Ausnahme, eine vorübergehende Erscheinung, gefordert daher der wachsame Blick, der zwar die Chancen der multikulturellen Bereicherung sieht, der aber vor allem das Problembewusstsein schärft.«

Der neue mediale Nachdruck, den das Thema erfährt, ist nicht gering zu schätzen. Wie die Berliner Tagung zeigte, gibt es neben klischeehaften Beiträgen viele differenzierte Ansätze, die zudem auf die Bildungsaufgabe Integration eingehen. Bei der Tagung zeigte sich aber auch, dass die jüngsten Konstruktionen des »Ausländerproblems«, Stichwort »Parallelgesellschaft«, einer empirischen Überprüfung nicht standhalten. Die Nutzung heimatsprachiger Medien durch Migranten, die dank Internet und Speichermedien heute in ganz neuem Umfang möglich ist, war ja in letzter Zeit als eine besondere Gefahr der Abschottung im Gastland und als kulturelle Distanzierung beargwöhnt worden. Resultat sollte die Herausbildung oder Verfestigung von Parallelgesellschaften sein, die eine einzige Absage an die Integration darstellten, wobei vor allem der Rückzug in die Welt eines vertrauten, heimatsprachigen Medienangebots zum Verdachtsmoment wurde. Gezielte Inszenierungen von Medienskandalen, wie sie an dem türkischen (im Vergleich zu Hollywood-Produktionen eher gemäßigten) Gewalt- und Action-Film »Tal der Wölfe« durchexerziert wurden, bestätigten dann die politische Brisanz dieses Verdachts. So wurde einem Feindbild Islam zugearbeitet und der Eindruck verstärkt, dass sich (muslimische) Migranten in ihren Parallelgesellschaften verschanzen.

Das Fernsehen ist für Migranten das Leitmedium.

An dieser Stelle kann jetzt Entwarnung gegeben werden. Im Frühjahr 2007 stellten ARD und ZDF ihre Studie »Migranten und Medien 2007« vor, die erste repräsentative Studie zum Stellenwert deutscher und heimatsprachiger (vor allem elektronischer) Medien bei den in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund. Demnach spielen deutschsprachige Medien für die hier lebenden Migranten eine große Rolle. Es gebe keine Hinweise auf eine »ausgeprägte mediale Parallelgesellschaft«, stellt die Studie fest, im Gegenteil: »Alle Migrantengruppen werden von deutschen Medien gut erreicht. Insofern ist die Ausgangslage für die mediale Integration von Zuwanderern in Deutschland gut. Allerdings besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Nutzung deutscher Medien und guten Sprachkenntnissen der Migranten. Barrieren zu deutschen Medien lassen sich bei einzelnen ethnischen Gruppen und generell bei älteren Migranten feststellen. Fernsehen und Internet werden von Migranten in ähnlichem Umfang wie von Deutschen genutzt. Das Fernsehen ist für Migranten das Leitmedium.«[8]

Die deutsche Integrationsbeauftragte wertete im Frühjahr 2007 auf der Konferenz »Migranten und Medien«, die die ARD/ZDF-Studie der Fachöffentlichkeit vorstellte, die bundesweite Erhebung als bedeutsame Materialgrundlage, sie liefere wichtige Basisdaten für weitere Integrationsbemühungen der Medien. Stillschweigend wurde damit ein zentraler Punkt, der das Konstrukt der Parallelgesellschaft stützen sollte, ad acta gelegt. Würde man andere Verdachtskonstruktionen wie die »Ehrenmorde« genauer überprüfen, käme man zum selben Resultat: Solche Vorkommnisse, die in der deutschen Bevölkerung unter dem Titel »Familiendrama« oder

»Familientragödie« laufen, belegen keine muslimisch-türkische Sonderwelt, sondern die Tatsache, dass sich die Täter in bester Nachbarschaft zum deutschen Standpunkt von brachialer Behauptung der Familienehre und persönlicher Schuldzuweisung befinden. Ähnliches gilt für das neu entdeckte Thema der »Jugendkriminalität«.

Integration vermitteln

Wenn es um Integration geht – das hat der Plan der Bundesregierung nochmals betont –, müssen praktische Maßnahmen in den Bereichen Bildung, Qualifizierung, Arbeitsmarkt, Wohnen etc. ergriffen werden, also dort, wo die Benachteiligung von Migranten am größten ist (zum Ausmaß der Benachteiligung siehe auch den 2007 vorgelegten »Migrationsbericht 2006«). Weder Medien noch Bildungsarbeit sind die Instanzen, die die reale Situation zu ändern vermögen. Sie können die Herausforderung, die hier besteht, bekannt machen, sie können Voraussetzungen schaffen, um Verbesserungen zu ermöglichen, und sie können dafür sorgen, dass im Zusammenleben von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund Barrieren abgebaut werden. Dabei geraten die Medien jedoch unter einen spezifischen Druck, was bei der Berliner Konferenz ebenfalls Thema war. Sie sollen auf politische Weisung wie eine nationale Integrationsinstanz agieren. Dagegen gab es Einspruch: Die Rolle, die die Medien spielen, so der Präsident der Bundeszentrale, müssten diese »selber ausgestalten – gegen diverse Erwartungen und Vereinnahmungen, gegen die Vorstellung, sie hätten als Instanz der Politikvermittlung einfach für reibungslose Akzeptanz in der Bevölkerung zu sorgen.«

Dies ist übrigens ein Punkt, der auch andere Themenfelder betrifft. Das Adolf-Grimme-Institut und die Bundeszentrale für politische Bildung hatten die Problematik bereits auf einer Konferenzreihe Ende 2006 aufgegriffen.[9] Dort ging es um die soziale Lage in Deutschland, speziell um die Schwierigkeit, die Sozialreformen der letzten Jahre – Stichwort: Agenda 2010 – medial so zu vermitteln, dass die Menschen wirklich erreicht werden und nicht über ihre Köpfe hinweg die soziale Gestaltung des Gemeinwesens als Sachzwang bekräftigt wird. Bei den drei Konferenzen 2006, an denen zahlreiche Medienexperten teilnahmen, kamen die vielfältigen Zwänge der Medienarbeiter und -arbeiterinnen zur Sprache – und auch die Chancen, gemeinsam mit der außerschulischen Bildung solche Probleme anzugehen. Deutlich wurde hier aber auch, dass in der Politik ein technokratisches, ja totalitäres Ideal einer reibungslosen Vermittlung von oben nach unten anzutreffen ist.

In ihrem Ausgangspunkt war die Veranstaltungsreihe des Jahres 2006 nämlich vom Anspruch der Politik inspiriert, dass die ins Werk gesetzten Maßnahmen, selbst wenn sie zu spürbaren Verschlechterungen führen, allseits gut geheißen werden. Der Tagungsdiskurs arbeitete sich an dieser Vorgabe ab, legte auch explizit Widerspruch ein. Vertreter der Bildungsarbeit wiesen z.B. das Modell einer politischen Kommunikation zurück, »das Sender und Empfänger als Grundkoordinaten, die Medien als vermittelnde Instanz und das Ganze als linearen Prozess einer reibungslosen Übermittlung von a über b nach c versteht«.[10] »Reibung ist vielmehr erwünscht«, erklärte dagegen der Präsident der Bundeszentrale und formulierte ein zivilgesellschaftliches Grundverständnis, das nicht von einem passiven Publikum, sondern von einem bürgerschaftlichen Aktionspotenzial ausgeht.

Dies ist ja auch das Verständnis, das für die Erwachsenenbildung maßgeblich ist. Auf eine Leitkultur einschwören, Differenzen beseitigen, Integrationskompetenz als individuelle Fähigkeit von Migranten schulen, indem man ihre Defizite behebt und ihnen motivational auf die Sprünge hilft – all das sind Vorstellungen, die am Selbstverständnis der Erwachsenenbildung vorbeigehen. Sie setzt vielmehr auf Entschleunigung oder Unterbrechung, auf den Mut, Bestehendes in Frage zu stellen und Differenzen zu entfalten. Und bei den Tagungen mit den Medienvertretern wurde deutlich, dass sich Bildungsarbeit mit solchen Positionen nicht ins Abseits begibt, sondern einen Nerv trifft. Gerade die Medienschaffenden, die der Beschleunigung der Mediengesellschaft unterliegen, erheben die Forderung nach Entschleunigung – nicht zuletzt eine günstige Gelegenheit für die Erwachsenenbildung, Bündnispartner in den Medien zu finden!

ANMERKUNGEN

1 Ein nachdrückliches Beispiel dafür lieferte Anfang 2008 die Diskussion über die Jugendkriminalität als Ausländerproblem, wie sie vom hessischen Ministerpräsidenten Roland Koch im Rahmen des Landtagswahlkampfes initiiert bzw. inszeniert wurde. Dies war auch ein aufschlussreiches Beispiel für die eingespielten Methoden, mit denen hierzulande die »Diskursmaschine« (FAZ) der Mediengesellschaft bedient wird.
2 NIP 2007, S. 13.
3 Vgl. die Berichterstattung in Außerschulische Bildung 4/07.
4 NIP 2007, S. 7 .
5 Ebenda, S. 14.
6 Ebenda, S. 15.
7 Wie brisant dieses Thema nach wie vor ist, zeigte Ende Dezember 2007 der Protest der alevitischen Gemeinden in Deutschland gegen die Ausstrahlung der Tatort-Sendung »Wem Ehre gebührt«, die zwar nicht der Intention, aber der Wirkung nach in den Sog der antiislamischen »Ehrenmord«-Debatte geriet. Der in der Öffentlichkeit befürchtete »deutsche Karikaturenstreit« (FAZ, 28.12.07) blieb dann allerdings aus.
8 Migranten und Medien 2007, Leitsätze aus der Zusammenfassung, S. 3–6.
9 Zu den Einzelheiten siehe Schillo 2007.
10 Schillo 2007, S. 33.

LITERATUR

Fachkonferenz »Draußen? Drinnen? Dazwischen? Migration und Medien: eine offene Beziehung«, 28. – 29. November 2007, Berlin, Online-Dokumentation der Bundeszentrale für politische Bildung: www.bpb.de.

Migranten und Medien 2007 – Ergebnisse einer repräsentativen Studie der ARD/ZDF-Medienkommission, im Netz: www.unternehmen.zdf.de.

Migrationsbericht 2006 (vom Bundeskabinett am 19.12.07 verabschiedet), im Netz: www.bmi.bund.de.

NIP – Der Nationale Integrationsplan (2007): Neue Wege – Neue Chancen. Berlin, im Netz: www.Nationaler-Integrationsplan.de.

Schillo, J. (2007): Die Unterschicht in der Mediengesellschaft – Politik und Medien am Beispiel der Sozialreform. In: Erwachsenenbildung 1/07.

Reinhard Hohmann

Lernerfolg messen?

Ein offenes Problem in der allgemeinen Erwachsenenbildung

Das hier vorgestellte Projekt »VaLe« hat die Elemente Lernertyp, Lernumgebung und Lernerfolg in einer Studie in Beziehung gesetzt und daraus konkrete Empfehlungen für die Bildungspraxis erarbeitet.

Lernerfolg wird, so ein Befund des soeben abgeschlossenen KBE-Projekts »Variation von Lernumgebungen und ihre Auswirkung auf Lernerfolg (VaLe)«, in der nicht-abschlussbezogenen Erwachsenenbildung fast ausschließlich durch die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden erfasst. Soweit bei Kursauswertungen danach gefragt wird, ob die angestrebten Ziele erreicht und wie der persönliche Ertrag der Weiterbildung eingeschätzt werden, zeigen sich zwei Tendenzen. Zum einen wird »Lernerfolg« damit in eins gesetzt, »alles verstanden zu haben« – Lernen wird also weitgehend mit der Aneignung von Wissen konnotiert –, zum anderen zeigt sich eine deutliche Tendenz »zum Besten«, zu gutem bis sehr gutem Lernerfolg. Sie widerspricht allerdings der statistisch gut fundierten Erfahrung, wonach er sich eher normal verteilt. Für die auffällig positive Sicht auf den eigenen Lernertrag mag es mehrere Gründe geben: Zum einen können Lernumgebungen tatsächlich so angelegt sein, dass Teilnehmende kein hohes Risiko eines Misserfolgs eingehen. Dies ist offenbar in den narrativ fokussierten, erfahrungsorientierten Settings der Fall. Zum anderen dürfte das Urteil von Teilnehmenden gelegentlich selbst dann milder ausfallen, als es eigentlich angemessen wäre, wenn man sich eingestehen müsste, Zeit, Geld und Energie eingesetzt zu haben, ohne den erwünschten Erfolg zu erlangen. Schließlich aber – und das soll im Folgenden genauer dargelegt werden – geben Kurse und Seminare der allgemeinen Erwachsenenbildung äußerst selten Gelegenheit, sich explizit mit dem erzielten Lernerfolg auseinanderzusetzen. Eine Lernerfolgsmessung in Form objektiver Verfahren, mit denen die Selbsteinschätzung abzugleichen wäre, findet kaum statt.

Reinhard Hohmann ist Mitarbeiter der Landesgeschäftsstelle der Katholischen Erwachsenenbildung im Land Niedersachsen e.V. und Projektleiter bei der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung.

Das Projekt VaLe

Das Projekt »Variation von Lernumgebungen und ihre Auswirkung auf Lernerfolg (VaLe)« wurde von September 2003 bis Februar 2007 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung getragen. Die Entwicklung des Projektdesigns und die wissenschaftliche Begleitforschung lagen in Händen von Prof. Dr. Arnim Kaiser und seinem Forschungsteam an der Universität der Bundeswehr München.

»VaLe« sah es als entscheidend für den Lernerfolg in der Weiterbildung an, dass der Lernende auf eine seinem Lernertyp entsprechende Lernumgebung trifft. Damit waren drei Teilaufgaben impliziert: Lernumgebungen mussten beschrieben und typisiert werden. Um Lernertypen adäquat herausbilden zu können, mussten aus einer Vielzahl mutmaßlich relevanter Lernereigenschaften diejenigen herausgefiltert werden, die sich in der Praxis als relevant für den Lernerfolg erweisen würden. Schließlich waren in allen an der Untersuchung beteiligten Veranstaltungen Lernerfolgsmessungen durchzuführen, die möglichst zuverlässig auf den Grad zusätzlich erworbenen Wissens oder neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten schließen lassen sollten.

An dem Projekt waren 25 Einrichtungen der allgemeinen und berufsbezogenen Weiterbildung aus sieben Bundesländern beteiligt, rund 60 Erprobungsseminare mit mehr als 850 Teilnehmern wurden durchgeführt.

Traditionelle Skepsis

Gegenüber dem Messen und Überprüfen von Lernerfolg existiert eine tradierte Skepsis, die man durchaus als Teil der institutionellen Kultur in der Erwachsenenbildung bezeichnen kann. Dafür gibt es eine Reihe von Belegen. Sie reichen von der Annahme, komplexere Lernleistungen wie Probleme lösen, Erfahrungen verarbeiten, Meinungen differenzieren und neues Verhalten

Reinhard Hohmann: Lernerfolg messen? Ein offenes Problem in der allgemeinen Erwachsenenbildung.
In: Erwachsenenbildung 54 (2008), Heft 1, S. 35–37

einüben entzögen sich generell einer empirischen Kontrolle[1], bis zu der Einschätzung, bei der Reflexion eines Lernprozesses seien von den Teilnehmern kaum mehr als Befindlichkeiten und diskursbereinigte Spontanäußerungen zu erwarten.[2] Zudem wird die Vermutung vorgetragen, trotz aller gegenteiligen Beteuerungen diene die Lernerfolgsmessung letztlich doch der Selektion und sei deshalb der »freien« Erwachsenenbildung wesensfremd.
Allerdings haben die Befragungen in VaLe gezeigt, dass diese Skepsis unter Kursleitenden und in den Institutionen stärker verbreitet ist als bei den Teilnehmenden. Viele wollen durchaus genauer wissen, wie es um ihren tatsächlichen Lernertrag bestellt ist und welche Lücken gegebenenfalls noch zu schließen sind. In diesem Sinne erwarten sie Lernerberatung.

Dimensionen von Lernerfolg

Im Rückgriff auf die US-amerikanische Diskussion lassen sich vier Ebenen des Lernerfolgs unterscheiden[3]: Meinung (Stufe 1) wird am Ende eines Kurses in der Regel in Form eines Ratings abgefragt. Hier wird bevorzugt nach der Zufriedenheit des Teilnehmenden gefragt. Dem Vorteil der leichten Handhabbarkeit dieser Methode steht nachteilig gegenüber, dass die Befragten zu sozial erwünschten und übermäßig positiven Einschätzungen der eigenen Leistung neigen, wie sich auch in VaLe gezeigt hat. Auskunft über das Lernergebnis (Stufe 2) geben performanzorientierte Verfahren wie Prüfungen, Tests, praxisnahe Simulationen und Probearbeiten, in denen der Teilnehmer zeigen kann, welches Wissen und Können er in einem Kurs erworben hat. Auf dieser Ebene sind die »Lernerfolgskontrollen (LeKo)« und »Lernstandortbestimmungen (LoBe)« angesiedelt, die im Projekt »VaLe« entwickelt wurden. Veränderung (Stufe 3) beschreibt den gelungenen Transfer erworbenen Wissens und Könnens in die spätere Alltagspraxis. Er kann durch nachgängige Befragungen, kontrollierende Übungsaufgaben oder Anwendungsproben nachgehalten werden. Im Projekt VaLe wurden vor allem Telefoninterviews im Zeitabstand eingesetzt. Schließlich lassen sich Effekte (Stufe 4) mit der Weiterbildung in Zusammenhang bringen, die allerdings nur mittelbar als Ergebnis einer einzelnen Bildungsveranstaltung zu werten sein dürften. So kann ein gelungenes betriebliches Qualifizierungsseminar dazu führen, dass Stückzahlen steigen und Fehltage sinken. In der kirchlichen Erwachsenenbildung mag die Erwartung eine Rolle spielen, eine stärkere Beteiligung am kirchlichen Leben werde einer ihrer Effekte sein. Die politische Bildung verdankt ihre Konjunktur nach dem Zweiten Weltkrieg der Hoffnung auf die Identifizierung der Deutschen mit der parlamentarischen Demokratie. Offensichtlich ist der direkte Zusammenhang zwischen einer Bildungsveranstaltung und solchen weitergehenden Effekten in aller Regel nicht zweifelsfrei darzustellen. Trotzdem sind sie in den Leitbildern der Einrichtungen häufig anzutreffen.

Lernerfolgskontrollen werden als unpassend erlebt, wenn sie in Diskrepanz zu einem ansonsten gepflegten partnerschaftlichen Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden stehen.

Ergebnisse

Teilnehmende lehnen Lernerfolgskontrollen häufig dann ab, wenn sie allzu stark an die schulische Praxis des Abprüfens und Bewertens erinnern. Sie werden als unpassend erlebt, wenn sie in Diskrepanz zu einem ansonsten gepflegten partnerschaftlichen Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden stehen. Im Projekt VaLe wurde deshalb von »Lernstandortbestimmung (Lobe)« gesprochen. Es war wichtig, mit Teilnehmenden darüber Konsens zu erzielen, dass die Lernerfolgsmessungen nicht der Kontrolle, sondern dem Überblick über das tatsächlich Erreichte, der Verbesserung des Lernerverhaltens und weitergehend der Entwicklung der Lernerpersönlichkeit dienten. Lobe steht im Dienst der Lernerberatung, die sich zu einer neuen, zentralen Aufgabe für Kursleitende entwickelt.
Die allenfalls gängige Form der Lernerfolgsmessung ist der Wissenstest, der in prüfungs- und abschlussbezogenen Lernumgebungen seinen regulären Platz hat, häufig aber auch in handlungsbezogenen Kontexten, offenbar aus Mangel an Alternativen oder aus Zeitgründen, angewendet wird und dort nicht recht passen will. Innerhalb von VaLe war es deshalb eine reizvolle Aufgabe für die Kursleitenden, Lernstandortbestimmungen neu zu entwickeln und deren Akzeptanz und Reichweite in der Praxis zu erproben. Dabei wurde ein weites Feld eröffnet, von der teilnehmenden Beobachtung über Probehandeln und Produkterstellung bis hin zu angeleiteten Selbsteinschätzungen, Lerntagebüchern und bildnerischen Verfahren des Feedback. Dazu zwei Beispiele: In einem Malkurs haben Teilnehmer parallel zu ihrer regulären Kursarbeit durchgängig ein Portfolio angelegt, in dem sie den Lernprozess reflektiert, ihre Stärken und Schwächen als Lernende aufgezeigt, Lernschwierigkeiten markiert und mit den Dozenten besprochen haben. Das Portfolio entwickelte sich zu einem umfangreichen Werkbuch kreativen Arbeitens, auf das im Verlauf eines Semesters immer wieder zurückgegriffen werden konnte. Fortschritte ließen sich leicht ausmachen, aber auch andauernde Schwierigkeiten. In dem Fastenkurs einer katholischen Familienbildungsstätte wurde ein Lerntagebuch geführt. Täglich – der Kurs fand an sieben aufeinander folgenden Tagen statt – haben die Teilnehmerinnen notiert, was sie aus dem letzten Kursabend »mitgenommen« haben, in welchem Grade die Umsetzung des Gelernten in die Alltagspraxis gelungen war, wie sie eventuell fehlenden Transfer erklären und im Laufe der Fastenwoche noch verbessern können.
Auch Tests lassen sich, so hat VaLe gezeigt, so gestalten, dass sie für die Belange der Erwachsenenbildung angemessen und leichter vermittelbar sind.

So wurde im Rahmen einer Sanitätsausbildung ein Wissenstest mit zwei anderen Elementen – einem Referat und einem Rollenspiel – verbunden und in eine Gruppenauswertung eingebunden. Dazu war es notwendig, für alle drei Formen der Lernstandortbestimmung eine ausführliche Bewertungsmatrix als Leitfaden für die Gruppenauswertung zu entwickeln. Der Aufwand rechtfertigt sich aber dadurch, dass die Lernenden auf diesem Wege nicht nur mit dem Lernergebnis, sondern mit dem Lernprozess konfrontiert werden. Hier liegt der Schlüssel für die erfolgreiche Lernerfolgsmessung. Sie regt an, das Lernen selbst und damit die eigene Lernerpersönlichkeit in den Blick zu nehmen.

Zwei Lernsyndrome

Wie lassen sich Lernertypen unterscheiden? – Abseits aller Mischformen und unterschiedlichen Ausprägungen deuten die Befragungen innerhalb von Vale darauf hin, dass sich zwei deutlich unterscheidbare Lernertypen voneinander abheben. Die einen repräsentieren ein positives Lernsyndrom. Sie sind denk- und lernstabil, geben bei auftretenden Schwierigkeiten nicht vorschnell auf, verfügen über einen Fundus an unterschiedlichen Lernstrategien, sind von Lernzuversicht getragen und attribuieren Erfolg, aber auch Misserfolg beim Lernen internal, d.h. sie führen eigene Begabung, Anstrengung, Leistungsfähigkeit, aber im negativen Fall auch eigene Versäumnisse, mangelnde Anstrengung und geringen Einsatz ins Feld. Dieses Lernsyndrom findet sich bevorzugt im mittleren Altersbereich und auf der biografischen Grundlage eines Realschul- oder Gymnasialabschlusses. Wer ihm zuzurechnen ist, bevorzugt tätigkeits- oder anwendungsorientierte Lernumgebungen und befürwortet in der Tendenz auch Lernerfolgskontrollen.

Der Gegentyp bringt deutlich schlechtere Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen mit. Zum negativen Lernsyndrom gehören eine abruptive Haltung bei auftretenden Lernschwierigkeiten, eine nur begrenzte Konzentrationsfähigkeit, wenig Strategiewissen, eine schwach ausgeprägte Lernzuversicht und die Tendenz, Misserfolg ebenso wie Erfolg beim Lernen eher äußeren Umständen als den eigenen Fähigkeiten zuzuschreiben. Bevorzugt werden Kursleitende dafür verantwortlich gemacht, dass eine Veranstaltung nicht den gewünschten Erfolg gebracht hat. Wenn eine Prüfung erfolgreich war, so »hat man eben Glück gehabt« oder von einer guten Atmosphäre im Kurs profitiert. Dieser Lernertyp tendiert zu Lernumgebungen, die voraussichtlich keine allzu hohen Lernanforderungen stellen und deshalb nur ein geringes Misserfolgsrisiko versprechen. Lernerfolgskontrollen sind unbeliebt.

Ein zentrales Problem kirchlicher Erwachsenenbildung

Eine besondere Herausforderung für die allgemeine Erwachsenenbildung liegt in der Gestaltung der erfahrungsorientierten, narrativ fokussierten Lernumgebung. Sie ist für Teilnehmende attraktiv, die über wenig Lernzuversicht und gering ausgeprägte Lernstrategien verfügen und spricht vor allem ältere Weiterbildungsteilnehmer an, die zwar bildungsbereit sind, aber sich nicht mehr unbedingt hohen beruflichen oder kognitiven Anforderungen stellen wollen. Man redet über die Dinge des Lebens, tauscht sich mit anderen Teilnehmern aus und genießt einen kommunikativ akzentuierten Umgang. Diese Konstellation hat durchaus positive Aspekte. Vor allem werden solchen Teilnehmern Zugänge zur institutionellen Weiterbildung eröffnet, die sich bei stärker beanspruchenden und fordernden Formaten wahrscheinlich aufgrund ihrer biografischen Erfahrung mit dem Lernen eher zurückziehen oder vorzeitig aufgeben würden. Allerdings ist der entscheidende Nachteil ebenfalls kaum zu übersehen. Gemessen an ihren prinzipiell möglichen Denk- und Lernleistungen werden diese Teilnehmenden tendenziell unterfordert. Insbesondere erweitern sie ihr Repertoire an metakognitiven Strategien nicht und geraten dadurch immer weiter ins Hintertreffen, wenn es um die Lösung neuartiger Aufgaben geht.

Was müsste geschehen? – Es geht nicht darum, erfahrungsorientierte Lernumgebungen etwa aufzugeben oder sie durch wissens- bzw. tätigkeitsorientierte zu ersetzen. Vielmehr besteht die Aufgabe darin, anspruchsvolle Arbeitselemente schrittweise einzubauen und so gezielt die Möglichkeit zu bieten, selbständig auch einmal schwierige Aufgaben zu lösen, in der Lerngruppe verschiedene Lösungswege (»Wie gehen wir vor?«) zu diskutieren und gegebenenfalls zu überprüfen, welche Wege sich als mehr oder weniger tauglich erweisen. Kurse und Seminare dürfen nicht bei der Darlegung von Sachverhalten und beim Austausch von Erfahrungen stehen bleiben, sondern müssen den abstrahierenden Schritt vom Einzelfall zur Verallgemeinerung, zum Exemplarischen, zur Suche nach Zusammenhängen und Begründungen tun. Erst auf dieser Ebene tun sich problemträchtige Lernfelder auf. Lernen, das über den bloßen Erfahrungsaustausch hinausgeht, ist an problemhaltige Aufgabenstellungen gebunden. Es ist die Aufgabe der allgemeinen Erwachsenenbildung, Teilnehmer schrittweise mit solchen Aufgaben zu konfrontieren und auf diesem Wege ihr Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu erhöhen. Dass dies, gerade bei ungünstigen biografischen Prägungen, nicht auf Anhieb gelingt, versteht sich von selbst. Die Mühe lohnt es trotzdem.

ANMERKUNGEN

1 Emeis 1974.
2 Wächter 1998.
3 Reischmann 1993.

LITERATUR

Emeis, D.; Schmitt, K.H. (1974): Kleine Methodik der Erwachsenenbildung in der Kirche. Freiburg.

Kaiser, A.; Kaiser, R., Hohmann, R. (Hg.) (2007): Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld. EB-Buch 26. Bielefeld.

Kaiser, A.; Buddenberg, V.; Hohenstein, K.; Holzapfel, C. u.a. (Hg.) (2007): Kursplanung, Lerndiagnose und Lernerberatung. Handreichung für die Bildungspraxis (EB-spezial 10). Bielefeld.

Reischmann, J. (1993): Erfassung von Weiterbildungs-Wirkungen: Probleme und Möglichkeiten. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), Jg. 4, S. 199–206.

Wächter, J.D. (1998): Katholische Erwachsenen»bildung«? – Ein Zwischenruf zur gegenwärtigen Qualitätsdebatte. In: Erwachsenenbildung. Jg. 44. S. 68–69.

Betriebswirtschaftliche Kompetenzen

Pädagogisches und betriebswirtschaftliches Handeln in Einklang bringen

Die Autoren erklären das externe und interne Rechnungswesen, was bei der Kostenrechnung berücksichtigt werden muss, wie sich strategisches Management durchführen lässt und wie Marketing und Kostenrechnung in der Erwachsenenbildung miteinander verbunden werden können.

Dabei geben sie konkrete Tipps und Anleitungen zur Aneignung betriebswirtschaftlicher Kompetenzen und zeigen anhand zahlreicher Praxisbeispiele die Übertragung betriebswirtschaftlicher Ansätze auf die (vor allem öffentlich geförderte) Erwachsenenbildung.

Georg Kortendieck,
Frank Summen (Hg.)

Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenenbildung

EB-Buch, Band 27

2008, ca. 400 S.,
ca. 34,90 € (D)/59,- SFr
ISBN 978-3-7639-3652-6
Best.-Nr. 6001916

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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

Carmen Tatschmurat

Fokussieren oder: Dem Feuer nachgehen

Methoden der Erwachsenenbildung in der Praxis

»Wo stehen wir gerade?« »Wie soll es weitergehen?« »Wir haben keine Klarheit über den nächsten Schritt«. Das sind Aussagen, die in der prozessorientierten Arbeit immer wieder zu hören sind. Wenn ein Prozess ins Stocken geraten ist und Lähmung aufkommt, dann ist Fokussieren notwendig. Es ist eine Methode, die sowohl in der Arbeit mit Einzelpersonen (Coaching) oder in Gruppen angewendet werden kann. Sie bietet sich auch an, um regelmäßig Zwischenbilanz zu ziehen. Die Methode ist nicht neu, sondern kommt aus dem therapeutischen Feld, ist aber gerade auch in der Bildungsarbeit einzusetzen, wo es um lösungs- und projektorientiertes Arbeiten geht.

Focus lat. die Feuerstelle, oder übertragen: der Brennpunkt. Der Name sagt, worum es geht. Umgangssprachlich: »Wo brennt's?« Wie finden wir aus der Lähmung und Verwirrung gemeinsam (wieder) zurück zu dem Punkt, an dem Wärme und Leben zu spüren sind, wo das Feuer brennt. Manchmal gilt es die glimmende Kohle unter der Asche zu entfachen. Oder man ist an einem Punkt, an dem es kritisch, ja gefährlich werden kann.

Fragen in einem stagnierenden Prozess:

- Wie kommen wir wieder in Bewegung und in die Nähe der Feuerstelle?
- Wie finden wir im Chaos vielleicht nebensächlicher Erzählungen die Struktur, die es ermöglicht, lösungsorientiert voranzugehen?
- Wie kann bei Widerständen eine konstruktive Wende gelingen?
- Wie können wir die ausgelösten Stimmungen so begrenzen, dass sie Deutungen ermöglichen?
- Wie können aus Deutungen Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt werden?

Fokusvermutung: Im Idealfall spricht die Gruppe das Problem selbst an. Andernfalls kann die Hypothese, warum ein Prozess ins Stocken geraten ist, von der Leitung selbst angesprochen werden. In der Gruppe muss nun entschieden werden, ob diese Frage gemeinsam bearbeitet werden soll.

Fokusbearbeitung: Hat sich die Gruppe darauf geeinigt, die Frage zu bearbeiten, ergibt sich folgende Schrittfolge: Alle, die möchten, können kurz sagen, was sie an der Thematik persönlich tangiert. Dabei wird folgendes Schema zugrunde gelegt:

(1) Gesprächsinhalte

Was wird erzählt?

Leidvolle und gute Erfahrungen, Wissen, Befürchtungen, Hoffnungen und Ressourcen kommen ans Licht.

(2) Form

Wie wird erzählt?

Sachlich und distanziert? Oder aufgewühlt? Kommen Schlüsselworte öfters vor (»Ich war wütend, weil ...«)? Welches ist der eigene Anteil an dem Erzählten? Welche Appelle kommen bei den Zuhörenden an?

(3) Emotionen

Was lösen diese Erzählungen jetzt an Emotionen aus?

Bei der erzählenden Person?

Bei der Gruppe?

Bei der Leitung?

(4) Werte

Wie und wofür will der/die Erzählende leben?

Wie will er/sie das Leben/die Situation gestalten, welche Werte liegen dem zugrunde?

Was ist die Triebfeder des Handelns?

Gilt dies auch für die anderen in der Gruppe?

(5) Einsichten

Welche Einsichten leiten wir (die Einzelnen in der Gruppe) daraus ab?

Was bedeutet das Gesagte für die konkrete Situation im Hier und Jetzt?

(6) Absichten

Welche Handlungsoptionen bieten sich an? Was folgt daraus für das konkrete Tun? Was trauen wir einander zu? Wo brauchen wir Unterstützung?

Dieses einfache 6-Felder-Schema kann erweitert werden um: verfügbare Ressourcen, den Faktor Zeit und manches mehr.

Wichtig ist: Fokussierung bezieht beide Seiten mit ein, die Gruppe und die Leitung! Die Leitung ist mit ihrem Wissen und ihrer Lebenserfahrung, mit ihrem Wertesystem und ihren Emotionen wesentlicher Teil des erkenntnis- und handlungsleitenden Prozesses. Sie ist Werkzeug für die Formung der ungeformten Inhalte, die aus der Gruppe kommen. Aber auch für die eigene professionelle Entwicklung ist es notwendig, sich im Rahmen der Reflexion die gleichen Fragen zu stellen: Was habe ich gehört, was hat es bei mir ausgelöst? Wie kann ich dies auf der Basis meines Wertesystems einordnen? Was folgt daraus für mich an neuen Erkenntnissen? Was werde ich tun?

Nur so kann sie in Zukunft in Sackgassen all ihre innere und äußere Energie auf den Bereich lenken, an dem das Feuer brennt.

LITERATUR

Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Reinbek.

Tietze, K.-O. (2003): Kollegiale Beratung. Reinbek.

Thüring, M. (1999): Geistliche Begleitung: An etwas bleiben und »focussieren«. In: Geist und Leben 72, 4, S. 253–263

Dr. Carmen Tatschmurat ist Professorin für Soziologie an der Katholischen Stiftungsfachhochschule für Soziale Arbeit in München

Joachim Valentin

Katholische Präsenz in einer säkularen Metropole

Situation und Aufgabe der katholischen Akademie in Frankfurt/M.

Über das, was in Sachen Religion in den Köpfen und Herzen unserer metropolitanen Zeitgenossen vorgeht, kann man trefflich streiten. Leben wir in einer Zeit der Renaissance, gar des Booms von Religion, oder greift eine erodierende Säkularisierung, das heißt Entbettung des Religiösen und erst recht eines kirchlichen Selbstverständnisses aus den Alltagszusammenhängen unserer Mitmenschen weiter um sich? Die einschlägigen Thesen, die hierzu heute einerseits international von Hans Joas, Philip Jenkins, Rodney Stark und Jose Casanova und andererseits der Zunft vor allem der deutschen Religionssoziologen vertreten werden, können an anderer Stelle[1] nachgelesen werden.

Fest steht, dass die Aufmerksamkeit für Religion wieder da ist, die Medien wieder bereit sind – meist mit ehrlichem Interesse (wenn auch nicht immer mit der wünschenswerten Sachkenntnis) –, kirchliche Ereignisse, theologische Kontroversen, aber auch die Gewaltneigung der Religion in ihrer Berichterstattung zu bedenken. Die jahrzehntelange Angst, man beschäftige sich in rebus religionis mit einem sterbenden Dinosaurier, der das genaue Hinschauen nicht wert sei, ist verflogen.

In Frankfurt sind katholische Christen in der Minderheit. Gleichzeitig gebieten es die Struktur dieser kleinen Metropole und die gesellschaftlichen Akteure vor Ort, dass Kirche professionell und fokussiert Präsenz und Bereitschaft zum Austausch signalisiert. Die Konzentration des Bankenwesens, der internationalen Verkehrswege, eine hohe Dichte an Museen, Verlagen und Qualitätszeitungen in Frankfurt müssen die Arbeit dessen, was als »katholische Akademiearbeit« überkommen vorliegt, zu Zeiten des Wandels in je spezifischer Weise prägen, so wie andere Orte und Konstellationen andere Prägungen hervorbringen mögen.

Die Debatte darum, ob nach den Bedürfnissen der Stadtmenschen gefragt oder das altbewährt Katholische bzw. Christliche – bestenfalls neu gewandet – hergezeigt werden soll, ist dabei im vollen Gange. Schnell erweisen sich diese wie andere Alternativen, von denen noch die Rede sein soll, als Scheinalternativen. Es widerspricht sich schließlich keineswegs, zur Kenntnis zu nehmen, was die nach der Sinusstudie sichtbar gewordenen »Milieumitglieder« von Kirche erwarten und zugleich selbstbewusst in überkommenen und oder neu entwickelten Veranstaltungsformen den Sinn-Schatz der biblischen und kirchlichen Tradition, die für Europa prägende Kraft des Christentums und den weiten Horizont der nachkonziliaren Theologie herzuzeigen und den dringend gesuchten Dialog mit anderen meinungsbildenden Akteuren der Stadtgesellschaft zu eröffnen.

Darüber hinaus kann die in vielen Bistümern inzwischen aufmerksam gelesene Sinusstudie die Bedeutung, ja Unverzichtbarkeit der Kultur- und Bildungszentralen neu bewusst machen, als die katholische Akademien damals wie heute betrachtet werden müssen. Wer sonst sollte sich der kultur- und entscheidungsprägenden »Leitmilieus« der Konservativen und Etablierten, der Modernen Performer und Postmateriellen annehmen, wenn nicht die (Stadt-) Akademien? Die Gemeinden erreichen diese, so lernen wir, in der Regel nicht mehr. Dies gilt meist ebenso für die Großstadtgemeinde, die sich nicht immer durch größere Aufgeschlossenheit auszeichnen muss, sondern sich angesichts der wachsenden Unübersichtlichkeit der Metropolen nicht selten in ländlich-familiäre Sozialstrukturen und das dazugehörige Kirchturmdenken flüchtet. Die an ihre Grenzen anbrandenden katholischen Arbeitsnomaden und jungen Akademikerfamilien werden hier nicht immer wahrgenommen oder gar integriert. Und auch die Erwachsenenbildung hat diese Zielgruppe in den letzten Jahrzehnten in der Regel nicht als die ihre angesehen.

»Konservative« Christen und Christinnen sind meist schon länger in den ästhetisch anspruchvolleren und weniger experimentellen Gottesdienst der Zentralkirche oder zu den Jesuiten abgewandert. Die jüngere Erkenntnis, dass das Christentum immer eine Stadtreligion war[2] und keineswegs dort zu sich selbst kommt, wo »die Welt noch in Ordnung ist«, trifft natürlich zu. Sie wird aber erst dann fruchtbar, wenn Kirche Veranstaltungs- und Sozialformen entwickelt, die dem Stadtmenschen mittleren Alters angemessen sind, der die Anonymität ebenso liebt wie flieht, der soziale Bindungen nur eingeht, wenn die daraus resultierenden Verpflichtungen überschaubar bleiben und der das kirchliche Angebot an der Attraktivität und ästhetischen Subtilität konkurrierender Kulturträger und Bewegungen misst.

Straßengräben

Es gibt sie also noch in hinreichend großer Zahl, auch in der angeblich säkularisierten Großstadt: Jene Menschen, die bereit sind, sich – am liebsten im Kontext einer aktuellen Buchvorstellung oder prominent besetzten Podiumsdiskussionen – zu dezidiert theologischen und kirchenpolitischen Fragen zu informieren. Sie interessieren sich für die Erneuerung der Liturgie aus den alten Quellen, für das Jesusbuch des Papstes,

Joachim Valentin: Katholische Präsenz in einer säkularen Metropole. Situation und Aufgabe der katholischen Akademie in Frankfurt. In: Erwachsenenbildung 54 (2008), Heft 1, S. 40–42

für die Satisfaktionsfähigkeit eines neuen Atheismus und die Attraktivität asiatischer (Selbst-) Erlösungskonzepte ebenso wie sie von den Themen Konversion und Pilgerschaft umgetrieben werden[3]. Doch die Jahrzehnte der Abwesenheit dieser Themen aus der öffentlichen Debatte nach 1968 haben sichtbare Spuren hinterlassen: Der Disput der beschriebenen Gruppe legt nicht selten eine frappante Unbildung in theologischen Fragen offen. Es dürfte eine der schwierigeren Aufgaben künftiger Stadtakademiearbeit sein, von solchen und anderen Oberflächenphänomenen das Senkblei in die Tiefe zu werfen.

Gleichwohl wird kirchliche Akademiearbeit nicht aus der Verpflichtung zu solch nachhaltiger Bildung entlassen werden können. Dazu stellt sich angesichts der beschriebenen pastoralen Situation ebenso dringlich eine neue Frage: Wie soll mit Suchenden und Fragenden umgegangen werden, die mehr suchen als Bildung und Kultur? Ideal wäre sicherlich ein pastorales Gesamtkonzept für jede deutsche Großstadt, das geistliche und Seelsorgsangebote auch jenseits der Gemeinde bereithält. Doch selten versteht sich die nach wie vor hoch differenzierte Orts-Kirche so korporativ, wie sich dies bereits Paulus in 1Kor 12 wünschte. Zudem muss ein »Weiterreichen« des nicht nur nach geistiger, sondern auch nach geistlicher Nahrung Hungernden an eine Ordensgemeinschaft, eine neue geistliche Bewegung oder ein diözesanes geistliches Zentrum in der Bildungs- und Kulturstation doch mindestens einen schalen Beigeschmack ob solcher – gleichwohl unabdingbarer – Zerteilung der Botschaft Jesu hinterlassen.

Doch nicht nur die gerade geschilderte Spannung zwischen Aktualität und Nachhaltigkeit, zwischen Intimität und Öffentlichkeit bestimmt die konzeptionellen Überlegungen einer Stadtakademie von heute. Sie steht in mindestens drei weiteren Spannungsfeldern:

Auch große Qualitätszeitschriften begreifen die Aufgabe, jüngere Leser und Leserinnen zu erreichen, inzwischen nicht mehr nur als Kür, sondern als überlebensnotwendige Pflicht: Die heute 40- bis 50-Jährigen sind »die letzte lesende Generation«, und damit auch die letzte Generation, die als wenig beachtete Nachzügler die bundesdeutsche Diskurskultur im Nachklang der 1968er Generation im Feuilleton, aber eben auch in den öffentlichen Räumen der Bundesrepublik wahrgenommen hat. Diese für die Kirchengemeinden in weiten Teilen bereits verlorene »Kohorte« für Engagement und Diskussion im öffentlichen Raum zu gewinnen, dürfte zurzeit die entscheidende Aufgabe nicht nur der Parteien und Gewerkschaften, sondern eben auch der Kirchen und hier vornehmlich der Stadtakademien sein. Diese Aufgabe ist weniger schwer als vermutet: Dass die klassische Akademiearbeit sich von den (kirchen-) politischen Konfrontationen zwischen links und rechts befreit, sich »postideologisch«, also nicht nur »kritisch«, sondern auch affirmativ Themen wie Frömmigkeit und Familie, Wirtschaft und Globalisierung zuwendet, könnte das Gebot der Stunde sein.

Will man noch jüngere Menschen erreichen, wird man um das Aufgreifen von »Event-Veranstaltungen« jenseits der Diskursakademie nicht herumkommen. Das mag nicht jedem passen, auch ist nicht jedes Haus dafür geeignet. Peter Reifenberg, Leiter des Leiterkreises der Akademieleiter, hat jedoch bereits 2004 in einem Beitrag für die Herder Korrespondenz festgestellt, dass »nicht nur (Mehr-)Tagessymposien, sondern vor allem auch Abendvorträge oder zunehmend gefragte »Event-Veranstaltungen« kein Problem« seien.

Popkatholizismus

Mit Blick auf diese Generation schiebt sich im Nachklang zum deutschen Weltjugendtag ein neuer »Popkatholizismus« in den Horizont, der sich auf dem Buchmarkt mit Namen wie Felix Bernhard[4] und Stephan Kulle[5] verbindet und es verdient, zumindest im Sinne eines Erstkontaktes mit katholischer (Stadt-) Akademiearbeit mit mehr als nur spitzen Fingern angefasst zu werden.

Dass die Spannung zwischen Säkularität und Frömmigkeit ein Spezifikum der Stadtakademie und der Stadtgesellschaft insgesamt darstellt, bedarf kaum der Erwähnung. Gleichwohl wird hier vielleicht eine Schwierigkeit der Programmgestaltung am deutlichsten, die auch für alle übrigen Spannungsfelder gilt: Einerseits entspricht es dem Auftrag eines kirchlichen Hauses wie auch beinharten Marketingstrategien in einem milder gewordenen religionspolitischen Klima, die Alleinstellungsmerkmale der katholischen Kirche neu sichtbar werden zu lassen. Andererseits fordert gerade der missionarische Auftrag niedrigschwellige Angebote vorzusehen, die den kirchenentwöhnten Großstadtbewohnern nicht mit innerkirchlichem Soziolekt und weit reichenden Eingriffen in Anonymität und Intimität des Privatlebens auf die Pelle rücken. Hier ist einerseits die Fähigkeit gefragt, die Sinnhaftigkeit christlicher Glaubensinhalte intellektuell redlich und auf entsprechendem ästhetischem Niveau vorzuzeigen.

Dabei sind die spezifischen Bedürfnisse der vier Leitmilieus im Blick zu behalten. An welchem anderen Ort in der Kirche wäre Raum für das, was früher einmal Akademikerseelsorge hieß? Das theologisch unterreflektierte Zueinander von religiöser Intellektualität, Massenreligiosität (Max Weber) und Kirche im Volk (Daniel Deckers) bleibt Aufgabe der kirchlichen (Stadt-)Akademien: Die Grenzen verlaufen hier quer zum Verhältnis von Kirche und Welt zwischen Bildungs- und Altersmilieus.

Ökumene der Profile

Ein letztes Spannungsfeld ist Ergebnis der von evangelischer Seite ausgerufenen »Ökumene der Profile« und ihrer römischen Antworten (und Ursachen), aber auch eines sichtbar gewordenen, teilweise extremistischen Islam, der den bisherigen irenischen Ton im interreligiösen Dialog obsolet erscheinen lässt. So ist die Konkurrenzsituation zwischen Religionen und Konfessionen auf dem »religiösen Markt« neu sichtbar geworden und hat inzwischen durchaus fruchtbar »das Geschäft belebt«. Die esoterische Vorstellung, Konfessionen und Religionen bewegten sich auf die Einheitskonfession oder -religion zu, aus der sie einmal entstanden seien, gehört nicht nur unter religions- und konfessionskundlicher Perspektive der Vergangenheit an. Mit dieser Einsicht, die inzwischen auf vielen Seiten geteilt zu werden scheint, sind aber noch keineswegs alle Fragen beantwor-

tet. Die guten Traditionen des gemeinsamen ökumenischen Handelns »ad extra«, also im interreligiösen Dialog, in ästhetischen, entwicklungs- und gesellschaftspolitischen Fragen dürfen auf keinen Fall verloren gehen, müssen also weiterhin gepflegt und wo möglich weiter ausgebaut werden. Gleichzeitig nutzt eine Diskussion an den Grenzen der Selbstreflexion und -wahrnehmung und der dringend notwendigen Sensibilisierung der kirchenfernen Zeitgenossen für die politische Relevanz theologischer Grundfragen. So wäre mit den evangelischen Kollegen trefflich zu streiten über aktuelle Entwicklungen eines wachsenden Kulturprotestantismus, über die bisweilen anzutreffende Blauäugigkeit im Umgang mit dem Islam und immer neu über ihr skeptisches Verhältnis zur philosophischen Vernunft, zu Rechtfertigungs- und Amtstheologie. Mit den Mitmenschen islamischen Glaubens wäre kritisch über das Verhältnis Religion-Staat, über die Hermeneutik heiliger Texte wie über das Zueinander der Geschlechter und Generationen zu streiten, nicht ohne sich katholischerseits die Neigung zu hierarchischem Denken, zu Bibelvergessenheit und Rationalismus sowie fehlende Frömmigkeit ins Stammbuch schreiben zu lassen.

Zum Jahreswechsel 2006/2007 ist das Akademische Zentrum Rabanus Maurus hervorgegangen aus der Katholischen Akademie Rabanus Maurus und bildet den Nukleus der kulturellen und bildenden Angebote im neu eröffneten Frankfurter Haus am Dom. Zentral gelegen zwischen Dom und Römer, Schirn-Kunsthalle und Museum für Moderne Kunst sowie vier U-Bahn-Minuten vom Frankfurter Hauptbahnhof entfernt ist es in einem integrativen Bildungskonzept eng verwoben mit der Erwachsenenbildung des gesamten Bistums. Das heißt, dass die StudienleiterInnen für Beratung und Durchführung von Veranstaltungen der Bildungswerke in der Fläche des Bistums zur Verfügung stehen. Aber auch, dass eine im Aufbau befindliche blended-learning-Plattform, Lernmodule und Bild- und Tonaufzeichnungen die mehreren hundert ehrenamtlichen Bildungsbeauftragten in den Gemeinden des Bistums bei ihrer Arbeit vor Ort unterstützen sollen.

Im Akademischen Zentrum arbeiten neben dem Direktor sechs Studienleiterinnen und Studienleiter in den Themenfeldern Philosophie/Theologie, Ethik/Naturwissenschaft/Medizin, Wirtschaft und Finanzen, Soziales und Arbeit in der Einen Welt, Lebenskunst/Interkulturelles und Literatur, der Akademieleiter betreut die Themenfelder Neue Medien/Weltreligionen. Hinzu kommen zwei kooptierte Mitarbeiter aus anderen Dezernaten mit Teil-Arbeitsumfängen für die Felder Kunst und Kirche sowie Zeitgeschichte und Neue Religiöse Bewegungen. Neben der klassischen (in der Regel eintägigen) Akademie- oder Fachtagung, die aber multimedial aufgelockert daherkommt, werden behutsam neue Veranstaltungsformen erprobt. So wird das durchlaufende Thema, das halbjahresweise etwa 50 % (also 60-70 Veranstaltungen) bestimmt, immer von einer Filmreihe begleitet und soll sich in thematischen Ausstellungen ebenso konkretisieren wie in kommentierten Musik- und Kunstführungen in den einschlägigen Frankfurter und Wiesbadener Museen.

Die neue und bundesweit einmalig enge Vernetzung von kirchlicher Schul- und Hochschularbeit, Museen, Akademie und Erwachsenenbildung im neu geschaffenen Dezernat Bildung und Kultur ermöglicht eine »Kampagnenfähigkeit« in allen Segmenten kirchlicher Bildung, die neuerdings durch das Entwickeln und Umsetzen dieser Halbjahresthemen in allen Bereichen und eine enge Kooperation der genannten Segmente bei konkreten Projekten realisiert wird (Aschermittwoch der Künstler, Lehrerfortbildungen, Akademieprogramm als außerschulisches Angebot für Schüler und Eltern der katholischen Schulen).

Besonders beliebt sind prominent besetzte Podiumsdiskussionen (»Domgespräch« und »Aktuelles Forum«) sowie in Kooperation mit den jeweiligen Verlagen durchgeführte Buchvorstellungen. Mit ihnen reagiert das Haus schnell auf aktuelle Entwicklungen. Jeden Donnerstagabend stellt sich in der Dialog-orientierten Soirée am Dom ein interessanter Gast der Diskussion.

Die MitarbeiterInnen des Hauses am Dom schauen nach einem Jahr bereits auf eine gewisse Erfahrung zurück. Vieles ist noch zu tun. Bisher weicht der Eindruck nicht, in einer Situation des Aufbruchs und der Experimente zu sein. Vermutlich werden eine schnelle Stadt wie Frankfurt und die Anforderungen der Informationsgesellschaft diesen Eindruck nie ganz schwinden lassen. Es wird unsere Aufgabe bleiben, nahe bei unserem Publikum zu sein und innerhalb des Erwachsenenbildung und unter den MitarbeiterInnen des Bistums aufmerksam auf Bedürfnisse und anstehende Themen zu lauschen. Religiös ist unsere Kultur- und Bildungsarbeit in zweierlei Hinsicht: Einerseits bieten wir einer Gesellschaft, die neu nach den Traditionen, Bildern, Riten und dem Wissen der christlichen Tradition verlangt, diesen Schatz an und entwickeln ihn weiter im Sinne einer Antwort auf die Fragen der Zeit. Andererseits spüren wir den Elementen des Religiösen und der Religion in scheinbar säkularen Zusammenhängen nach, erschließen die religiösen Gehalte und prüfen sie kritisch auf ihren Ertrag. Im interreligiösen Dialog tritt auch die eigene christliche Religion klarer hervor in ihrer Tragfähigkeit und Kraft, ethische Fragen stellen die christliche Moraltheologie vor neue Fragen und in allen Feldern nehmen wir aufmerksam wahr, ob und wie Menschen auch für ihr persönliches Leben nach neuer Orientierung, nach Oasen der Stille und Praktiken der Frömmigkeit suchen.

ANMERKUNGEN

1 Vgl. zuletzt: Walter 2007.
2 Vgl. Kamphaus 2007, Puck 1999.
3 Hervieu-Leger 2004.
4 Bernhard 2007.
5 Kulle 2006.

LITERATUR

Bernhard, F. (2007): Dem eigenen Leben auf der Spur. Als Pilger auf dem Jakobsweg. München

Hervieu-Leger, D. (2004): Pilger und Konvertiten. Religion in Bewegung, Würzburg 2004.

Gebunden zur Freiheit. Eröffnungsansprache von Franz Kamphaus im Haus am Dom (2007). In: HerKorr (61) 3, S. 127ff.

Kulle, S. (2006): Warum wir wieder glauben wollen. München.

Purk, E. (Hg.): Herausforderung Großstadt. Landau 1999.

Walter, P. (Hg.): Gottesrede in postsäkularer Kultur. Freiburg u.a. 2007 (QD 224).

Homepage www.hausamdom-frankfurt.de.

Prof. Dr. Joachim Valentin ist Direktor des Bildungs- und Kulturzentrums »Haus am Dom« in Frankfurt und Lehrbeauftragter für Systematische Theologie und Religionsgeschichte an der Universität Mannheim.

Uta Zwingenberger

Interreligiöses Lernen – rund um die Uhr

Impulse aus der Internationalen Jüdisch-Christlichen Bibelwoche

Interkulturelle Kompetenz ist für unsere Gesellschaft unverzichtbar. Fragen des interreligiösen Dialogs sind eng mit der Zukunft Europas verwoben. Ohne eine Besinnung auf das Verhältnis zum Judentum kann Deutschland sich seiner Geschichte des 20. Jahrhunderts nicht stellen. Die Verwurzelung im Judentum ist konstitutiv für christliche Theologie und Religiosität.[1] Diese Erkenntnisse sind in den letzten 60 Jahren gewachsen und wurden vielfach formuliert. Dennoch ist es keinesfalls außergewöhnlich, wenn ein Seminarteilnehmer nach einem Besuch der Synagoge resümiert, das Eindrucksvollste sei für ihn gewesen, zum ersten Mal in seinem Leben bewusst mit einem Juden zusammengetroffen zu sein. Es ist nicht selbstverständlich, dass Derwutsche ohne Migrationshintergrund Juden oder Muslime kennen, geschweige denn, dass sie sich schon einmal mit ihnen über ihre religiösen Vorstellungen oder ihre Weltanschauung ausgetauscht hätten. Hier setzt die Internationale Jüdisch-Christliche Bibelwoche an und schafft seit nunmehr 40 Jahren eine breite und facettenreiche Begegnungsfläche.[2] Für eine Sommerwoche versammeln sich jährlich gut 120 Juden und Christen, die aus ganz Deutschland, England, den Niederlanden, Osteuropa, Israel, den USA oder Kanada stammen. Wie in einer so großen und disparaten Gruppe interreligiöses Lernen gestaltet werden kann, wird im Folgenden dargestellt.

Gemeinsame Bibellektüre – das Herzstück der Bibelwoche

Allmorgendlich treffen sich die Teilnehmenden in den von ihnen gewählten festen, ca. zwölfköpfigen Arbeitsgruppen zur Bibelarbeit. Die Gruppen setzen unterschiedliche Akzente: einige studieren mit guten Hebräischkenntnissen intensiv den biblischen Text, andere legen den Schwerpunkt auf die Bedeutung der Texte im jüdisch-christlichen Dialog oder für die Gesellschaftsgestaltung oder nähern sich ihnen mit kreativen Methoden an. Allen Gruppen ist gemeinsam, dass sie von der Lesekompetenz der Teilnehmenden ausgehen und die biblischen Texte gemeinsam erarbeiten. Die jüdischen und christlichen Fachleute, die jeder Gruppe als *resource persons* zugeordnet sind, sollen nicht in erster Linie referieren, sondern vor allem reagieren, wenn Fragen zur jeweiligen Tradition auftauchen.

Dabei wird ein konzeptionelles Grundprinzip der Bibelwoche deutlich: Nicht der jüdisch-christliche Dialog als Diskussion über Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Lehrmeinungen steht im Zentrum, sondern das gemeinsame Tun, das gemeinsame Bibelstudium. Das, was beiden Religionen – mehr oder weniger – gemeinsam ist, der Text der Hebräischen Bibel[3], bildet den Ausgangspunkt für das Gespräch zwischen Juden und Christen. Auf vertrautem Fundament können christliche wie jüdische Teilnehmende so die eigene Sichtweise einbringen, neue und fremde Verständnishorizonte kennenlernen und dadurch die eigene Position weiten und schärfen.

Die Bibel gibt sogar die Thematik der einzelnen Bibelwochen vor: Vor 40 Jahren wurde mit der Lektüre der ersten biblischen Bücher begonnen; seither stehen im Sinne einer *lectio continua* jeweils ausgewählte Kapitel der nachfolgenden Bücher – inzwischen der Psalmen – im Mittelpunkt.

Selbstgestaltung und offene Fragen – Angebote zum Dialog

An den Nachmittagen beleuchten insgesamt drei Vorträge jüdischer und christlicher Gelehrter die biblische Textgrundlage aus ungewöhnlichen Perspektiven und geben Impulse für das Gespräch; eine Exkursion führt zu Stätten des jüdischen und christlichen Lebens oder der gemeinsamen deutschen Geschichte; je eine Einheit steht für eine typisch jüdische und eine typisch christliche Schriftauslegung zur Verfügung.

Insgesamt ist das Nachmittags- und Abendprogramm ebenfalls stark auf Selbstgestaltung durch die Teilnehmenden ausgelegt. In der Rubrik *speakers' corner* können sie von Tag zu Tag Präsentationen oder Gesprächsrunden zu unterschiedlichen Themen des jüdisch-christlichen Dialogs anbieten, die sie eigenverantwortlich gestalten. Interessierte finden sich zu Hebräisch-Kursen verschiedener Schwierigkeitsgrade zusammen oder bilden im Abendprogramm Gruppen zu jüdischer oder christlicher Musik, relevanten Filmen oder kreativen Umsetzungen.

Alle Fragen zum Judentum oder Christentum, die im Lauf der Bibelwoche keine Antwort finden, werden gesammelt und an einem der letzten Tage im

Uta Zwingenberger: Interreligiöses Lernen – fast den ganzen Tag. Impulse aus der Internationalen Jüdisch-Christlichen Bibelwoche. In: Erwachsenenbildung 54 (2008), Heft 1, S. 43–45

Plenum nach dem *Fishbowl*-Prinzip diskutiert: Eine Frage wird vorgelesen, und wer aus seiner religiösen Perspektive eine Antwort versuchen möchte, setzt sich auf einen der in der Mitte bereitstehenden Stühle. Hier wird deutlich, wie auch die Methodenwahl von jüdischer Weisheit geprägt sein kann: Die Einheit heißt *Teku*, ein hebräisches Anagramm, das einen Hinweis darauf enthält, dass die Antwort auf manche Fragen bis zur Zeit des Messias offenbleiben muss.

Gottesdienste – Kristallisationspunkte des Dialogs

Gottesdienste geben sinnenfällig Zeugnis vom Selbstverständnis einer Religion. Sie sind sensibler Ausdruck der persönlichen Religiosität jedes Einzelnen. Zugleich erweist sich an ihnen, wie viel Gemeinsamkeit zwischen Juden und Christen möglich ist und wo Unterschiedliches unterscheidbar bleiben muss. In diesen drei Dimensionen bilden sie innerhalb der Bibelwoche ein Lernfeld besonderer Art: Die Gottesdienste und ihre Vorbereitung ermöglichen Anschauung des jeweils anderen, Identitätsbildung im Eigenen und Dialog zwischen den Religionen.

In einer Psalmlesung wird jeder Tag mit dem begonnen, was Juden und Christen gemeinsam vor Gott tun können: das Wort Gottes hören und still werden. Alle weiteren Gottesdienste werden entweder als jüdische oder als christliche gefeiert. Die Angehörigen der anderen Religion sind eingeladen, sie – mit so viel Nähe oder Distanz, wie für sie persönlich stimmig ist – zu erleben, und nehmen diese Einladung gerne an. Gottesdienstliche Mischformen werden aber dezidiert vermieden. Der jüdische Schabbat und der christliche Sonntag bilden den doppelten Schlusspunkt jeder Bibelwoche. Ihre Liturgien werden bereits während der Woche von Interessengruppen – diesmal getrennt nach Religionen – vorbereitet. Am Rand des interreligiösen Dialogs erweist sich nun der innerreligiöse Dialog als zusätzliche Herausforderung: Vertreter unterschiedlicher Spielarten des Judentums bzw. Angehörige verschiedener christlicher Konfessionen müssen sich zu je einer gemeinsamen Gestaltung zusammenfinden. Hier wird einmal mehr deutlich, dass Identitätsbildung und Dialog zwei Seiten einer Münze sind. Vor allem gilt aber die unausgesprochene Maxime, dass die Gottesdienste eingedenk der jeweils anderen Religion gefeiert werden. Gerade in der christlichen Gruppe steht so immer die Frage im Hintergrund, wie viel spezifisch Christliches unverzichtbar ist und wie die kirchlichen Umdenkprozesse der letzten Jahrzehnte gottesdienstlich sichtbar werden können.[4] Theologische Reflexion und kirchenamtliche Positionsbildung finden also hier ihren Niederschlag in der Praxis. Damit alle Teilnehmenden auch die unvertrauten Gottesdienste in all ihren Dimensionen wahrnehmen können, bieten am Freitagnachmittag Einführungen in die Gottesdienste Gelegenheit, das kognitiv zu erfassen, was in den nächsten Tagen erlebt wird. Wie bedeutsam alle liturgischen Erfahrungen für die Teilnehmenden der Bibelwoche sind, zeigt sich an der Eigendynamik, die sie entwickeln: Täglich finden sich kleine Gruppen zur Feier des jüdischen Morgengebets und der christlichen Komplet am Abend zusammen.

Miteinander Alltag leben – der Schlüssel zum Erfolg der Bibelwoche

Was für fast jede Bildungsveranstaltung gilt – dass das Lernen nicht mit dem Ende der Unterrichtseinheiten endet –, gilt für die Bibelwoche in besonderem Maß: Alle Mahlzeiten sind fleischlos, um den jüdischen Speisevorschriften wenigstens ansatzweise zu entsprechen. Das regt zu Nachfragen und zur Reflexion der eigenen Haltung an. Das Festessen am Vorabend des Schabbat gibt zugleich einen Einblick in jüdische Feierkultur.

Bei den Mahlzeiten, beim abendlichen Beisammensein, beim Ausflug und bei manchem kurzen Wortwechsel im Vorübergehen ereignet sich sicher mehr jüdisch-christlicher Dialog, als sich messen und beschreiben lässt. Indem die Teilnehmenden eine Woche lang miteinander leben, sammeln sie nicht nur Wissen über die andere (und die eigene) Religion. Die neuen Erkenntnisse werden an Personen erfahrbar, die eine religiöse Lebenshaltung verkörpern, die aber nicht zuletzt »Menschen wie du und ich« mit all ihren individuellen Eigenarten sind. Dabei entstehen persönliche Kontakte, die oft viele Jahre überdauern. Eine langjährige Teilnehmerin fasste kürzlich zusammen: »Die Bibelwoche ist für mich die schönste Woche im Jahr«. Aussagen wie diese lassen erkennen, dass das interreligiöse Lernen, das sich in dieser Woche ereignet, für die Teilnehmenden deswegen so ergiebig ist, weil es eine hohe persönliche Lebensrelevanz für sie hat.

Auf diesem Hintergrund erhält die Zusammensetzung der großen Gruppe nach Nationalitäten, Religionen und Konfessionen eine besondere Bedeutung. In den letzten Jahren haben an den Bibelwochen etwa ein Drittel Juden, ein Drittel evangelische und ein Drittel katholische Christen teilgenommen. Diese ausnehmend hohe Zahl jüdischer Teilnehmender ist vermutlich das Merkmal, was die Bibelwoche am stärksten von allen anderen Veranstaltungen des jüdisch-christlichen Dialogs unterscheidet. Erst sie ermöglicht die vielfältigen Begegnungsflächen im Bibelwochen-Alltag. Dabei wird deutlich, dass weder »das Judentum« noch »das Christentum« monolithische Blöcke sind. Beide Religionen werden in einem großen Facettenreichtum erlebt. Auf christlicher Seite reicht das Spektrum von traditionsgebundenen oder liberalen Katholiken über Anglikaner und Lutheraner bis zu Teilnehmenden aus dem evangelisch-freikirchlichen Bereich. Die meisten jüdischen Teilnehmenden gehören dem liberalen Judentum an, repräsentieren aber innerhalb dessen verschiedene Spielarten und Nationalitäten. Das Londoner Leo Baeck College, renommierte liberale Rabbiner- und Lehrerausbildungsstätte und seit den Anfängen der Bibelwoche Kooperationspartner auf jüdischer Seite, ver-

steht sich als Erbe der 1942 geschlossenen »Hochschule für die Wissenschaft des Judentums« in Berlin. Durch diese Kooperation versucht die Bibelwoche, die liberale deutsch-jüdische Kultur zu stärken, die ihre Blüte im Deutschland vor der Schoa hatte, durch die Schoa fast vollständig vernichtet wurde und in Deutschland erst in jüngster Zeit wieder aufkeimt. Durch die Teilnahme Londoner Studierender und Lehrender, durch das große Interesse christlicher Studierender und durch die 40-jährige Geschichte der Bibelwoche ist ihr Teilnehmerkreis bemerkenswert altersgemischt. Für die Bibelwoche 2008 werden Teilnehmende von 2 bis 95 Jahren erwartet; für die Jüngsten gibt es Kinderbetreuung. Fast beiläufig ermöglicht die Bibelwoche so zugleich generationsübergreifendes Lernen. Auch die Berufsfelder der Teilnehmenden und ihre Motivation weisen eine beträchtliche Bandbreite auf: Sie reicht von persönlich Interessierten über gemeindlich und gesellschaftlich Engagierte, religiös Suchende, Theologiestudierende bis hin zu Rabbinern, Hauptamtlichen der Kirchen und Professoren.

Die Tagungssprachen sind Deutsch und Englisch. Es gehört zu den Prinzipien der Bibelwoche, dass auf ständige Übersetzung – in den Arbeitsgruppen mündlich durch Freiwillige; bei den Vorträgen in schriftlicher Form – nicht verzichtet wird. Dies dient nicht nur der reibungslosen Verständigung, sondern drückt auch Respekt vor der Andersartigkeit des anderen aus. Übersetzung ist notwendig – nicht nur in sprachlicher Hinsicht, sondern als Grundlage von Dialog.

Perspektiven

Welche grundlegenden Impulse für das interreligiöse Lernen kann ein so individuell gewachsenes Projekt geben? In zweifacher Weise wirkt die Bibelwoche bereits in unsere Gesellschaft und Bildungslandschaft hinein: Die Teilnehmenden tragen das, was sie erfahren und eingeübt haben, in ihre unterschiedlichen Lebenswelten hinein und multiplizieren dadurch den jüdisch-christlichen Dialog. Zudem haben sich aus dem Konzept der Bibelwoche mehrere Tagungen mit ähnlichen Elementen und Grundideen entwickelt: vor allem die jährliche »Jüdisch-Christlich-Muslimische Studierendenkonferenz« und eine »Christlich-Islamische Pfingsttagung«.[5] Grundsätzlich sind alle eben beschriebenen hermeneutischen und methodischen Prinzipien der Bibelwoche auf andere interreligiöse Lernfelder übertragbar.

Interreligiöse Begegnung während der Bibelwoche

Den zentralen Aspekt aber formuliert die Überschrift dieses Beitrags »Interreligiöses Lernen – rund um die Uhr«. Interreligiöses Lernen braucht vor allem Begegnung. Viel zu sehr suggerieren gute Filme und Handbücher über die Religionen, »Weltreligionen-Koffer« in den Mediotheken und Arbeitsmaterialien für Schule und Erwachsenenbildung immer noch, interreligiöse Kompetenz bestünde aus einem enzyklopädischen Wissen über Gegenstände und Gebräuche der Religionen. Das mag ein erster Schritt sein. Doch schließlich braucht interreligiöses Lernen Menschen, die neugierig auf die zugehen, die als fremd empfunden werden, und die bereit und fähig sind, in ihrer Individualität von ihrer eigenen Religion Zeugnis zu geben. Dazu braucht es Lernräume, die solche Begegnung ermöglichen.[6]

ANMERKUNGEN

1 Vgl. Johannes Paul II. bei seinem Besuch der Großen Synagoge Roms am 13. April 1986: »Die jüdische Religion ist für uns nicht etwas ‚Äußerliches', sondern gehört in gewisser Weise zum ‚Inneren' unserer Religion«, zit. nach Henrix, Rendtorff 1988, S. 109.

2 Von 1968 bis 2003 tagte die Bibelwoche im Hedwig-Dransfeld-Haus im rheinischen Bendorf. Seit dessen Schließung hat sie in der Katholischen Bildungsstätte Haus Ohrbeck, Georgsmarienhütte, eine neue Heimat gefunden. Zum geistesgeschichtlichen Hintergrund der Gründung der Bibelwoche vor allem durch Anneliese Debray und Jonathan Magonet vgl. Dieter Kittlaus: Von der Villa Sayn zum Hedwig-Dransfeld-Haus (1.11.2001), www.bendorf-geschichte.de/bdf-0128.htm (22.2.2008).

3 Bis auf die unterschiedliche Reihenfolge und sieben biblische Bücher, die erst in der griechischen Tradition des 3. Jh.s v. Chr. hinzugekommen sind, entspricht die Hebräische Bibel dem christlichen Alten Testament.

4 Vgl. dazu z.B. Der Beauftragte der Deutschen Bischofskonferenz 2000.

5 Aktuelle Informationen zu den drei Tagungen: www.haus-ohrbeck.de/bibelwoche; www.jcm-europe.org; www.muslimliga.de/selbst/aktivver.html#pfingsttagung.

6 Vgl. zu einer vergleichbaren Erfahrung: Die Werkstatt: ein Prozess von Erkundung, Wahrnehmung und Verstehen. Interview mit Ruthild Hockenjos 2003

LITERATUR

Der Beauftragte der Deutschen Bischofskonferenz für das Heilige Jahr 2000 (Hg.) (2000): Wiederentdeckung der Verbundenheit der Kirche mit dem Judentum (Das Heilige Jahr 2000. Arbeitshilfe 15), Bonn, 2. Aufl.

Henrix, H. H.; Rendtorff, R. (Hg.) (1988): Die Kirchen und das Judentum. Dokumente von 1945 bis 1985. Paderborn, München.

Die Werkstatt: ein Prozeß von Erkundung, Wahrnehmung und Verstehen. Interview mit Ruthild Hockenjos (2003). In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Dialog der Religionen und Weltanschauungen. Herausforderung an die Demokratie (Arbeitshilfen für die politische Bildung), Bonn, S. 23–28.

Dr. Uta Zwingenberger ist Diözesanbeauftragte für biblische Bildung im Bistum Osnabrück und Referentin in der Katholischen Bildungsstätte Haus Ohrbeck. Hier ist sie gemeinsam mit einem jüdisch-christlichen Team für die jährliche Ausrichtung der Internationalen Jüdisch-Christlichen Bibelwoche verantwortlich.

Niklaus Knecht-Fatzer, Madeleine Winterhalter-Häuptle

Ehe- und Familienpastoral mit Erwachsenenbildung

Fachstelle Partnerschaft – Ehe – Familie der Diözese St. Gallen

Die Ehe- und Familienpastoral ist in der Deutschschweiz als ein spezifischer Schwerpunkt der Seelsorge eher wenig sichtbar. Das bedeutet, dass die einzelnen Aktivitäten in diesem Bereich der Initiative der einzelnen SeelsorgerInnen und Pfarreiräte überlassen wird. Die Angebote zur Ehevorbereitung sind in weiten Teilen beinahe gänzlich verschwunden. Umso erstaunlicher ist es, dass die Diözese St. Gallen eine Fachstelle mit 140-Stellenprozent für diesen Bereich der Seelsorge betreibt. Die Bistumsleitung schätzt und unterstützt diese Arbeit sehr.

Heute arbeiten der Stellenleiter und eine Mitarbeiterin auf der Fachstelle. Die Schwerpunkte umfassen konkrete Angebote für Paare, Eltern und Geschiedene in Form von Vorträgen, Seminarien oder Kursen. Da das Bistum über kein eigenes Bildungshaus verfügt, gehen die Referenten in die Gemeinden, resp. Regionen. Neben diesen Angeboten für Direktbetroffene werden durch die Fachstelle auch Weiterbildungen und Schulungen für Seelsorgende und kirchliche Räte angeboten. Die Stelle ist auch maßgeblich an einer zertifizierten Zusatzausbildung für Seelsorgende in Zusammenarbeit mit der Uni Luzern beteiligt.

Beispiel: Ein Tag für uns als Paar

Ziel: Paare bekommen in ihrem Alltag eine Auszeit für sich persönlich und als Paar. Sie werfen einen Blick auf ihren Beziehungsweg, fragen nach den aktuellen Themen und richten ihre Aufmerksamkeit in die unmittelbare Zukunft. Wichtig beim gesamten Prozess sind Impulse, die nicht nur defizitorientiert fragen, sondern das Gelungene und die Ressourcen im Blickfeld behalten. Es geht um Wachstum und nicht um Therapie. Wobei beides sich auch berührt.

TeilnehmerInnen-Zahl: ca. zehn bis zwölf Paare. Durchführung in einem Pfarreiheim, genügend großer Raum mit Kreisbestuhlung, einer diskreten Mitte und einigen Tischen mit etwas Obst, Getränken und einigen Büchern. Angesprochen sind Paare jeglichen Alters.

Durchführung:

Die Paare kommen in den Raum, suchen einen Platz auf.

Beginn mit einem einfachen, niederschwelligen Kennenlern-Spiel, z.B. mit Bildern: Was hat mich angesprochen? Wie bin ich hier?

Kursleiter stellt sich auch vor und gibt das Programm bekannt. Dabei erklärt er kurz die einzelnen Schritte.

Betonung der Diskretion und Respekt voreinander.

Kurzimpuls zum Thema: Unser Beziehungsweg im Alltag von Beruf, Familie, Kinder, Freizeit und verschiedensten Erwartungen …

Gespräch in getrennten Gruppen (Frauen/Männer), wie sie die Alltagssituation erleben. Stichworte auf Karten schreiben.

Gruppenergebnisse auf Pinnwand heften – Austausch im Plenum

Pause

Bis zum Mittagessen haben Paare Zeit, auf großen Blättern ihren Beziehungsweg zu zeichnen. (Kreide, Filzstifte) Dazu leise Musik.

Sie bekommen drei Couverts mit drei Fragen:

- Welches sind die aktuellen Themen bei uns?
- Über welche Kraftquellen verfügen wir?
- Welche Perspektiven / Fähigkeiten wollen wir fördern?

Nach dem Mittagessen eine kleine Körperübung.

Die Paare können im Haus oder im Freien sich eine Stunde Zeit lassen und miteinander über das Aufgeschriebene in den drei Couverts reden: Was machen wir damit? Wo möchten wir etwas verändern? Was ist uns wichtig geworden?

Austausch im Plenum: Wie geht es euch?

Kurze Pause

Spiritueller Impuls: Gruppengespräche zu einigen biblischen Texten mit der Frage, was diese mit Beziehungen in Ehe und Familie zu tun hätten.

Ergebnisse auf Hellraumprojektorfolien schreiben und im Plenum vortragen.

Meditativer Abschluss mit Musik, Momenten der Sammlung, ein bis zwei ermutigende Texte.

Frage: Was nehme ich konkret mit in unseren Beziehungsalltag? – Antwort dem Partner/der Partnerin mitteilen.

Kurze Runde mit Rückmeldungen zum Tag.

Beispiel 2: Mit Kindern leben, glauben, hoffen

Ein ökumenischer Kurs zur religiösen Erziehung

Ziel: Auch wenn junge Eltern heute zunehmend weniger kirchlich geprägt sind, wollen doch viele Mütter und Väter ihren Kindern eine religiöse Verankerung mit auf den Lebensweg geben. Sie fühlen sich durch die Fragen ihrer Kinder nach Gott, nach dem Sinn des Lebens herausgefordert, oft auch verunsichert. Sie wollen ehrliche Antworten geben, hinter denen sie auch als Erwachsene stehen können. Eltern

Niklaus Knecht-Fatzer, Madeleine Winterhalter-Häuptle: Ehe- und Familienpastoral mit Erwachsenenbildung. Fachstelle Partnerschaft – Ehe – Familie der Diözese St. Gallen. In: Erwachsenenbildung 54 (2008), Heft 1, S. 46–47

spüren auch, wie wichtig es für ihre Kinder ist, nicht nur über Glaubensfragen zu reden, sondern den Glauben im Familienalltag zu leben, zu feiern.
Das Angebot nimmt diese Anliegen auf. Ziel des Kurses ist es, die Kompetenz der Eltern in religiösen Fragen zu stärken. Dies geschieht in zweifacher Hinsicht: Zum einen gilt es, bei den Glaubensfragen der Eltern als Erwachsene anzusetzen. Mütter und Väter können nur diejenigen Inhalte glaubwürdig an ihre Kinder weitergeben, die auch in ihrem Leben einen Stellenwert haben. Deshalb ist es wichtig, an diesem Abend auch ganz bewusst Wissen zu vermitteln, wobei darauf zu achten ist, nicht auf der intellektuellen Ebene stehen zu bleiben.
Zum anderen suchen die Eltern auch nach Anregungen, diese Inhalte mit ihren Kindern in der Familie umzusetzen. Es empfiehlt sich, den Kurs ökumenisch durchzuführen, da viele Eltern in einer konfessionell gemischten Partnerschaft/Ehe (über 50%) leben und auch diejenigen, deren Partner derselben Konfession angehören, diese ökumenische Offenheit sehr schätzen. Es versteht sich von selbst, dass dies Folgen sowohl auf die Zusammensetzung der Kursleitung (Vertreter beider Konfessionen) als auch auf die Auswahl der Themen hat.
Als inhaltliche Grundlage bietet sich das sowohl in der Schweiz wie auch in Deutschland bekannte Kurspaket »mit Kindern leben, glauben, hoffen« an. Das Paket unterstützt mit seinen inhaltlichen und methodischen Unterlagen die ReferentInnen in der Gestaltung des Kurses, wobei in einem ökumenischen Kurs immer auch auf die konfessionelle Offenheit in den einzelnen Kursreihen geachtet werden muss.
Bei der Umsetzung der Themen im gelebten Familienalltag suchen Eltern möglichst konkrete Beispiele und Ideen. Sie schätzen es sehr, wenn KursleiterInnen von Erfahrungen aus ihrem eigenen Familienalltag berichten, Erfahrungen, die ihnen Mut machen, selber einfache Rituale mit ihren Kindern zu feiern, Geschichten zu erzählen, Brauchtum zu entdecken. Der Schwerpunkt liegt hier auf »einfach«.
Viele Eltern fühlen sich durch manche Anregungen zur Umsetzung in den Familienalltag eher entmutigt, weil ihr Aufwand (zeitlich, Material) oft unrealistisch hoch ist.
Werden beide Elemente Inhalt/Wissen und konkrete Umsetzung in den Familienalltag als wichtig erachtet, hat dies Folgen für die Zusammensetzung des Leitungsteams.
Der Kurs sollte zwischen zwei und vier Abende umfassen. Ein solches zeitlich eher begrenztes Angebot trägt der Situation junger Familien Rechnung. Es hat sich gezeigt, dass es besser ist, die Angebote zeitlich niederschwellig anzulegen, hingegen diese nicht einfach als einmalige Veranstaltung in einer Pfarrei/Seelsorgeeinheit anzubieten, sondern als wiederkehrendes Angebot, etwa jedes zweite Jahr.

Die Angebote der Kirche sollten Angebote sein, die zur Beziehungsqualität ermutigen.

Zur Ehe- und Familienarbeit

Die beiden Beispiele machen deutlich, dass es uns darum geht, Menschen in ihren Kompetenzen und in ihrem Selbstwert zu unterstützen. Wir verstehen unsere Arbeit als eine emanzipatorische: Paare, Eltern, Familien oder Geschiedene sind nicht Objekte der Seelsorge, sondern Subjekte. Nicht wir wissen, was für sie gut ist. Wir möchten Menschen dazu ermutigen, selbst danach zu fragen und zu suchen.
Das allerdings setzt voraus, dass Menschen deutlich spüren: Sie werden so, wie sie sind, angenommen und akzeptiert. Das ist im kirchlichen Umfeld besonders wichtig, weil zu viele Seelsorgende Menschen immer wieder an oft sehr hohen Idealen messen. Andererseits leben viele Christen und Christinnen in Lebenssituationen oder Familienformen, die nicht den kirchlichen Normen entsprechen.
Wenn wir die biblische Botschaft ernst nehmen, so wird die Beziehungsqualität unter den Menschen zu einem Grundideal für das Zusammenleben in Ehe und Familie. Für die Pastoral sollte es dann keine Rolle spielen, ob wir von Zweieltern- oder Einelternfamilien sprechen. Natürlich gibt es beträchtliche Unterschiede zwischen beiden Lebensformen. Als Kirche müssen wir viel eher fragen: Was brauchen Alleinerziehende, um der Beziehungsqualität Raum zu geben? Welches sind die Bedürfnisse von jungen Paaren, damit ihre Beziehung sich entfalten kann?
Überall dort, wo Paare und Eltern erfahren, dass Kirche versucht ihre Welten, Sorgen und Anliegen zu verstehen, wird sie zu einer ernsthaften Partnerin in einer Welt, die oft nur Druck auf Familien macht. Die Angebote der Kirche sollten Angebote sein, die auf dem Hintergrund der biblischen Botschaft zur Beziehungsqualität ermutigen. So gesehen ist diese Arbeit nicht nur eine Chance, sondern ein echter Dienst am Leben: Solidarität mit den Paaren und Eltern. Hier steht die Pastoral mitten in Lebensvollzügen.
Neben der Fähigkeit zum hinhörenden Einzelgespräch müssen Seelsorgende in ihrer Arbeit mit Paaren und Familien über die Instrumente der Erwachsenenbildung verfügen können. Dazu gehört auch, dass sie etwas von der Paar- und Familiendynamik verstehen.
Dass die Kirche einen enormen Kompetenzverlust hat hinnehmen müssen, weil sie einigen Fragen in diesen Bereichen ausgewichen ist, soll nicht verschwiegen werden: Beziehung der Kirche zur Sexualität und Erotik, Stellung der Frau in Kirche und Gesellschaft, Umgang der Kirche mit geschiedenen Frauen und Männern, die wiederum geheiratet haben.
Familienarbeit ist nur dort möglich, wo Seelsorgende selbst Freude an Beziehungen haben, offen auf Menschen zugehen und vom Leben in seiner Fül-

Niklaus Knecht-Fatzer ist Leiter der Fachstelle Partnerschaft – Ehe – Familie der Diözese St. Gallen (PEF-SG) und Madeleine Winterhalter-Häuptle Mitarbeiterin.

Herman Josef Heinz, Werner Tzscheetzsch

Neue Milieus und Lebenskönnerschaft

Bildungskongress zum Wert katholischer Erwachsenenbildung

Kongresse sind auch dafür da, zu zeigen, was der Veranstalter leistet und wie gut seine Leistungen sind. Schaufensterveranstaltungen sind notwendig für die Imagepflege und deshalb von Zeit zu Zeit erforderlich. Der Bildungskongress in Karlsruhe hatte aber nicht nur dieses Ziel, sondern sollte dafür sensibilisieren, wo Herausforderungen, offene Fragen und virulente Probleme der kirchlichen Erwachsenenbildung in der Freiburger Erzdiözese liegen.

Das Hauptthema des Bildungskongresses »Mit Kompetenz in die Zukunft« am 09./10. November 2007 in Karlsruhe, wurde im Grundsatzreferat von Professor Dr. Rudolf Tippelt, Universität München, perspektivenreich entfaltet. Ihm ging es darum, das Erscheinungsbild kirchlicher Erwachsenenbildung zu skizzieren und die Fragen zu formulieren, die für sie lebenswichtig sind. Wer wird durch die Veranstaltungen erreicht, wer nicht und welche Gründe gibt es dafür?

Ein zweiter thematischer Schwerpunkt des Kongresses lag in der Beantwortung der Frage, was Bildung mit Lebenskunst oder wie Professor Dr. Hans-Joachim Höhn es formulierte, mit Lebenskönnerschaft zu tun hat. Wozu ist sie gut? Was bedeutet sie für den Einzelnen im Blick auf die Gestaltung seines Lebens? Ein dritter Fragekreis, der von Professor Dr. Dr. Bernhard Uhde mit dem provozierenden Begriff »Wirtshaustheologie« markiert wurde, stellte die Frage nach der Sprache und der Verständlichkeit von kirchlichen Erwachsenenbildungsveranstaltungen im Bereich der Theologie.

Es ging in diesen Diskussionen nicht darum, alte Postulate neu zu deklamieren und die altbekannten begrifflichen Konstrukte von Adressatenorientierung, Lebensnähe oder Lebensorientierung zu wiederholen. Die Teilnehmenden sollten angeregt werden, sich im Blick auf die operative Ebene von Bildungsarbeit mit entsprechenden Konsequenzen zu beschäftigen. Einige Wochen nach dem Kongress ist wahrnehmbar, dass viele kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in Karlsruhe dabei waren, in ihren Gremien und Teams sich mit den drei thematischen Schwerpunkten weiter beschäftigen wollen.

Wie kann man neue Teilnehmende gewinnen?

Professor Tippelt hat gezeigt, dass von den zehn sog. Sinusmilieus in der kirchlichen Erwachsenenbildung im Wesentlichen nur drei Milieus erreicht werden: bürgerliche Mitte, Traditionsverwurzelte und Etablierte.

Im Rahmen eines groß angelegten Forschungsprojektes mit dem Titel »Im Ziel« hat der Lehrstuhl von Professor Tippelt in München an zehn ausgewählten Standorten in Deutschland, dazu zählte auch das Bildungswerk der Erzdiözese Köln und das Ökumenische Bildungszentrum St. Clara in Mannheim, Strategien entwickelt, die es ermöglichen, Teilnehmende aus den anderen Milieus gezielt anzusprechen.

Im Rahmen dieses Projektes wurde auch der Begriff der »Produktklinik« entwickelt. Die »Produktklinik« ist ein methodisches Instrumentarium, um Teilnehmererwartungen und -bedürfnisse verschiedener Milieus genauer kennen zu lernen und ansprechende Marketingstrategien zu entwickeln. Entscheidend dabei ist, dass nicht über diese Milieus gesprochen wird, sondern dass man sich mit Menschen aus diesen Milieus austauscht und so einen direkten Eindruck von ihren Erwartungen bekommt. Darüber hinaus können sie an entsprechenden Planungsprozessen partizipieren, in denen über Themen und gestalterische Elemente von Programmflyern gesprochen wird. Auch die »Ansprache in Wort und Bild« wird damit einem Test unterworfen. Mit diesen unmittelbaren »Milieukenntnissen« kann dann in die eigentliche Planungsphase von milieuspezifischen Veranstaltungsformen und Inhalten eingetreten werden. Es ist verblüffend zu sehen, welche eindeutigen Reaktionen unterschiedliche Designs von Erwachsenenbildungsankündigungen hervorrufen. Ohne solche Tests bei der grafischen Gestaltung von Printmedien in der Erwachsenenbildung geht es heute nicht mehr.

Welches didaktische Format kommt in den unterschiedlichen Milieus besonders gut an und wie sollte die Raumästhetik sein, damit sich Leute mit ihren Vorstellungen darin in etwa wiederfinden können? Wie wirken sich aufgereihte Stuhlreihen oder eine lockere Bestuhlung auf die Kommunikation der Teilnehmenden aus? Dies sind »alte« Fragen, aber sie werden immer noch zu wenig sorgfältig bearbeitet. Überdurchschnittlich vertreten sind in der Regel 68- bis 75-jährige Nichterwerbstätige, Hausfrauen und Rentner. Und die Zahl der Seniorinnen und Senioren wird weiter steigen.

Die Herausforderung der Kirchlichen Erwachsenenbildung besteht darin, den unterschiedlichen Milieus nach-

Herman Josef Heinz: Neue Milieus und Lebenskönnerschaft.
Bildungskongress zum Wert katholischer Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 54 (2008), Heft 1, S. 48–49

zuspüren und ansprechende Angebote zu platzieren. Dazu sind milieuspezifische Anreize zu vermitteln. Marketing wird damit auch zu einem sozialen Thema. Die Hinwendung zu den unterschiedlichen Milieus ist aber nicht nur ein werbestrategisches Element, sondern auch ein Gebot der Gerechtigkeit. Es müssen Veranstaltungen entwickelt und angeboten werden, die auch von Menschen besucht werden, die sich eher schwer tun mit den traditionellen Orten und den traditionellen Formen der Weiterbildung. Dies erfordert auch eine verstärkte Fortbildung der Dozentinnen und Dozenten und eine Aufmerksamkeit auf Sprachspiele, die so eingesetzt werden müssen, dass die Angebote der kirchlichen Erwachsenenbildung verständlich werden. Um einladend sein zu können, muss auch das mitunter anzutreffende negative kirchliche Image durch entsprechende positive Signale abgebaut werden. Es grassiert immer noch das Vorurteil, dass die Kirche durch Erwachsenenbildungsveranstaltungen indoktrinieren möchte und nur über ein verengtes Kursangebot verfügt.

Lebenskönnerschaft ein Bildungsziel?

Kritisch zurückfragen kann man im Blick auf solche Strategieüberlegungen, ob dadurch nicht das Profil und der »Mehrwert« der kirchlichen Erwachsenenbildung verloren gehen. Das Erscheinungsbild oder das Design von kirchlicher Erwachsenenbildung darf nicht zum letzten Maßstab ihres Auftretens werden und sie darf sich schon gar nicht in Inszenierungen, die gut ankommen, oftmals aber mehr Schein als Sein sind, erschöpfen. Dies ist selbstverständlich kein Plädoyer gegen eine gute Ästhetik von Veranstaltungen und entsprechend gut ausgearbeiteten Präsentationstechniken. Das verlangt schon die Menschenfreundlichkeit einer Bildungsarbeit, die Menschen motivieren soll, sich weiterzuentwickeln und zu entfalten. Entscheidend für das Profil und die Richtung der Erwachsenenbildung sind allerdings die inhaltlichen Positionen, die ins Gespräch gebracht werden.

Im Bereich der Persönlichkeitsbildung lässt sich dies gut zeigen. Wenn das entscheidende Ziel ist, dass Bildungsprozesse gelingendes Menschsein ermöglichen und fördern sollen, dann muss wenigstens umrisshaft klar sein, was mit diesem Menschsein oder Menschwerden gemeint ist. Hans-Joachim Höhn führt im Unterschied zur Lebenskunst die Lebenskönnerschaft als ein Vermögen an, wodurch das Individuum »gekonnt« auf die Herausforderungen des Lebens einzugehen vermag. »Lebenskönnerschaft« hat nach ihm mit der Ausbildung bewussten Daseins und mit der Bildung von Selbstbewusstsein zu tun. In beides spielen Charakter- und Gewissensfragen hinein. Um diese Könnerschaft zu erreichen, empfiehlt Höhn eine Besinnung auf die klassische Ethik mit den Kardinaltugenden: Klugheit, Tapferkeit, in allem das rechte Maß und Gerechtigkeit.

Dieser überraschende Rekurs mag für einen Sozialethiker plausibel sein, für die Erwachsenenbildung klingt dieser Vorschlag eher überraschend. Brauchen wir wirklich in der Erwachsenenbildung so etwas wie einen »Beichtspiegel«, der uns in Sachen Menschsein den richtigen Weg weist? Besteht nicht die Gefahr einer gewissen Bevormundung, die dem Ziel eines selbstbestimmten Lebens zuwiderläuft? Soll die Bildung wieder »normiert« werden?

Wenn Höhn in der Rückbesinnung auf Maßstäbe wie die Kardinaltugenden einen möglichen Mehrwert der kirchlichen Erwachsenenbildung sieht, dann könnte dies schon erhebliche Konsequenzen für die Planung von Veranstaltungen im Bereich der Persönlichkeitsbildung haben. Sprechen wir überhaupt über Tugenden in der Erwachsenenbildung? Geht es uns nicht eher darum zu zeigen, wie man leicht und erfolgreich durchs Leben kommt und ist z. B. die Tugend der Tapferkeit nicht durch die Verleihung von zahlreichen Tapferkeitsmedaillen in vielen Kriegen »untauglich« geworden? Es lassen sich relativ schnell viele Bedenken gegen die Beschäftigung mit der Tugendethik in der Persönlichkeitsbildung vorbringen, die mit einer Pervertierung dieser Tugenden zu tun haben. Ohne eine Neuformulierung und einer im richtigen Sinne verstandenen »Modernisierung« dieser Tugenden wird die Erwachsenenbildung damit nicht arbeiten können. Ohne Maßstäbe gerät sie aber in die Gefahr von Willkür und allzu schneller Anpassung und in den Sog einer Wellnesskultur, in der es nur noch »schön« und »entspannt« zugeht. Wichtige existenzielle Fragen und auch Nöte, die es in jedem Leben gibt, lassen sich mit Wohlfühlszenarien nicht lösen. Die entscheidende Frage in der Persönlichkeitsbildung bleibt eben: Was ist »tauglich« und was fördert eine »Lebenskönnerschaft«, vor allem auch in Situationen, in denen man das Leben nicht »leicht« nehmen kann.

Eine neue Diskussion, welchen »Mehrwert« die Persönlichkeitsbildung in kirchlichen Bildungseinrichtungen haben könnte, der eben nichts mit Indoktrination zu tun hätte, sondern mit lebenstauglichen Persönlichkeitsstrukturen, wäre ein wichtiger Beitrag zur gegenwärtigen Debatte zum Thema »Werte und Bildung«. Abstrakte Diskussionen über Werte und die Feststellung, dass sie für das Funktionieren einer Gesellschaft unverzichtbar sind, bleiben Postulate ohne Wirkung, wenn nicht nach den lebenspraktischen Konsequenzen gefragt wird. Tugenden sind Einstellungen, die das Handeln unmittelbar bestimmen und deshalb auch als »praktisch« bezeichnet werden können. Eine neue Beschäftigung mit Tugenden für eine »Lebenskönnerschaft« würde so auch die Wertediskussion lebensweltlich konkretisieren.

Prof. Dr. Werner Tzscheetzsch ist Ordinarius für Religionspädagogik und Katechetik an der Universität Freiburt.

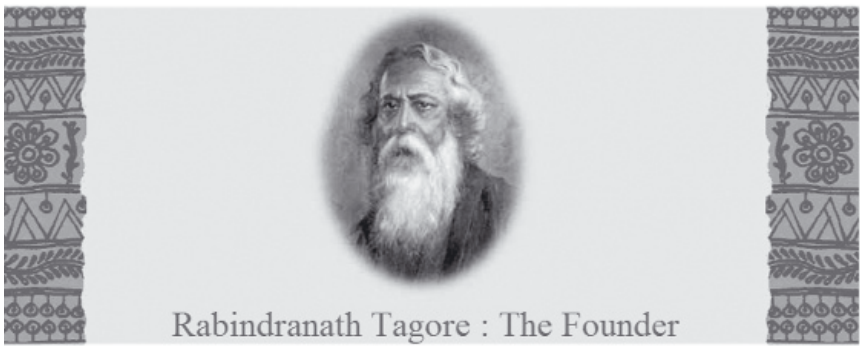
Dr. Herman Josef Heinz leitet das Diözesanbildungswerk Freiburg.

INTERNETRECHERCHE

Lebenskunst

ARS VIVENDI! Die Lebenskunst des Menschen bezieht sich auf seine Daseinsbewältigung. Sie reicht von der Kunst des Lebensgenusses über die gelassene Lebensmeisterung hin zur Meisterung schwieriger Lebensverhältnisse im Sinne der Überlebenskunst: http://de.wikipedia.org/wiki/Lebenskunst
Unter uns Menschen befinden sich geborene Lebenskünstler (so eine häufige Annahme), gewordene Lebenskünstler und des Lebens Unkundige. Dem werdenden, also dem lernenden Lebenskünstler wollen wir heute einige Impulse geben. Rüstzeug zur Lebenskunst gibt es zuhauf. An vorderster Front stehen die Philosophie und die Religionen. »Finde das rechte Maß« sagt uns die Benediktinische Ordensregel für Arbeit und Leben. Pater Anselm Bilgrim, benediktinischer Unternehmensberater, fasst das Lebenskunst-Wichtige in seinem neuen Buch zusammen: www.geo.de/GEO/kultur/gesellschaft /3958.html?t=print
Bereits Aristoteles hat uns das rechte Maß verordnet. Die Mitte sozusagen als Maß zwischen zwei Irrwegen. Das Zuviel und das Zuwenig sind fehlerhaft. Wer sich über die Mitte der Tugenden informieren möchte, gehe zu www.textlog.de/33437.html.
Die Pfarrerin Heidrun Dörken aus Frankfurt/M. fragt sich, wie die evangelische Lebenskunst im 21. Jhdt. aussehen könnte. Da treffen wir auf Luthers bekannten Ausspruch:
»Wenn ich wüsste, dass morgen die Welt in tausend Stücke zerbräche, ich würde heute noch einen Baum pflanzen.« Höchste Lebenskunst, so lässt sich folgern, ist Zuversicht und Tatkraft. Siehe www.dradio.de/dkultur/ sendungen/ feiertag/692507/
Vom Buddhismus als Kunstform und Lebenskunst ist im »Handbuch für die Menschheit« die Rede. Gemeint ist die Kunst der beispielhaften und lobenswerten Lebensführung, die gleichsam Lebenskunst und Lebensmeisterung sind. Dazu gehören drei Voraussetzungen:
Moralische Reinheit, ein ruhiger und gesammelter Geist sowie Weisheit.
Siehe unter: www.dhamma-dana.de/ buecher.htm
Islam und Lebenskunst sind googlemäßig wenig ergiebig. Fündig werde ich bei der »Islamischen Zeitung«. Da wird islamische Lebenskunst mit dem Markt in Verbindung gebracht. Zitat: »Zweifellos ist das islamische Modell eng mit ökonomischen Fragen verwoben. Der Prophet, fern jeder romantischen Weltabgewandtheit, etablierte in seiner gesegneten Stadt nicht etwa nur eine Moschee, sondern auch einen Markt. Die islamische Lebenskunst war dabei von jeher und immer mit der Existenz eines freien, allgemein zugänglichen Marktes verwoben. Nur der freie Markt ist langfristig in der Lage, das »Ghetto« zu beleben und auch dem kleinen Mann ein minimales Einkommen zu garantieren. Der Beitrag von Moschee, Stiftungen und Markt hilft dann auch dem »kleinen Mann«, der arm sein mag, eine würdevolle und niveauvolle Existenz innerhalb einer solidarischen Gemeinschaft zu sichern. Nur so ist innerer und äußerer Frieden denkbar.«
Der bengalische Dichter Rabindranath Tagore (1861-1941) verfasste eine Schule der Lebenskunst, in der er die indische und europäische Pädagogik zusammenführte: www.buecher-wiki.de/ index.php/BuecherWiki/TagoreRabindranath
Ein sinniger Spruch von Tagore:
»Am reichsten sind die Menschen,
die auf das meiste verzichten können.«
Coco Chanel hat diesen Gedanken auf ihre Art ausgedrückt:
»Lebenskunst ist die Kunst
des richtigen Weglassens,
das fängt beim Reden an
und hört beim Dekolleté auf.«
(www.sinnsprueche.de/daten/s156.ht)
Die »Philosophie der Lebenskunst« von Wilhelm Schmid ist bereits in der 6. Auflage erschienen. Der Philosoph sagt: »Der Lebenskunst-Mensch zeichnet sich durch bewußte Lebensführung aus. Die kann, wenn eine entsprechende Wahl getroffen wird, in großer Sturheit bestehen, einer stoischen Haltung. Flexibilität ist eine andere Option.« (http://parapluie.de/archiv/haut/lebenskunst)
Lebenskünstler sind also stur und flexibel. Das passt in gewisser Weise zur Auffassung Epiktets, der sinngemäß sagte, der Mensch soll das aktiv angehen, was er beeinflussen kann, und jenes stoisch ertragen, was er nicht verändern kann, nach dem Motto: »Ertrage und entsage«. (http://vorleser.soforthoeren.de/ product_info.php?products_id=5477)
Na, bei all den Impulsen können wir doch tatkräftig in beharrender und flexibler Manier kunstvoll weiterwursteln und dabei manches einfach so belassen wie es ist. Aussitzen! Katholisch übersetzt bedeutet Aussitzen: beten, hoffen, warten, dazwischen sündigen, beichten und schließlich darauf vertrauen, dass das Unumstößliche sich vielleicht einmal selbst umstößt. Um all das zu verkraften, braucht es eine gute Portion Humor. Humor als Lebenskunst!
www.existenzanalyse.co.at/kongress/Lebenskunst.pdf

Tilly Miller



www.visva-bharati.ac.in/Rabindranath/Rabindranath.htm

DOKUMENTATION

Verantworteter Glaube in gesellschaftlicher Präsenz

Zum Stellenwert theologischer Erwachsenenbildung in der Pastoral der Kirche

In ihrem Dienst am Menschen weiß sich die Kirche zu allen Zeiten gerufen, »jedem Rede und Antwort zu stehen, der nach der Hoffnung fragt, die [uns] erfüllt« (1 Petr 3,15). Während der 50 Jahre ihres Bestehens hat die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) die Bildungsarbeit der katholischen Kirche in Deutschland durch tiefgreifende Wandlungen in Kirche und Gesellschaft hindurch begleitet. In Orientierung an dem Auftrag des II. Vatikanischen Konzils, »nach den Zeichen der Zeit zu forschen und sie im Licht des Evangeliums zu deuten« (GS 4), steht kirchliche Erwachsenenbildung heute vor neuen Herausforderungen.

Zur Situation

Katholische Erwachsenenbildung findet sich in einem Umfeld vor, das geprägt ist von

- einer radikalen Pluralität religiöser und weltanschaulicher Orientierungen in der Gesellschaft;
- religionsproduktiven Tendenzen, die jedoch nur in geringem Umfang zu einem ausdrücklich christlichen Bekenntnis und zu kirchlicher Praxis führen;
- einer verbreiteten relativistischen Grundströmung, die schon die Möglichkeit allgemein verbindlicher Wahrheit leugnet;
- zunehmendem Einfluss eines religiösen Fundamentalismus – christlich wie außerchristlich;
- einer ökonomistischen, neoliberalen weltweiten Leitideologie, verbunden mit umfassender sozialer Entsolidarisierung;
- einem massiven Rückgang christlichen Glaubenswissens in Gesellschaft und Kirche;
- dem Abbau kirchlicher Strukturen angesichts des Rückgangs personeller und finanzieller Ressourcen.

In der Mitte des kirchlichen Dienstes

Angesichts dessen kommt theologischer Erwachsenenbildung heute eine Schlüsselstellung im Gesamt des kirchlichen Dienstes zu. Entgegen früheren Tendenzen, die Bildungsarbeit der Kirche vor allem von ihrer Stellung im System der verschiedenen Bildungsträger in der Gesellschaft her zu profilieren, gilt es, den kirchlichen Charakter kirchlicher Bildungsarbeit zu unterstreichen und deutlich zu machen: Die Erwachsenenbildung der Kirche und besonders die theologische Erwachsenenbildung ist genuiner Bestandteil des Verkündigungsdienstes der Kirche, ihrer kulturellen Diakonie und ihrer Präsenz in der Gesellschaft. Theologische Erwachsenenbildung ist dabei die profilgebende Mitte aller kirchlichen Bildungsarbeit. Nichttheologische Inhalte werden auf ihre glaubensrelevanten Implikationen hin transparent gemacht.

So hat auch Papst Benedikt XVI. den deutschen Bischöfen bei ihrem Ad-limina-Besuch 2006 die katholische Erwachsenenbildung als »zentrales Thema« anempfohlen, das »neue und besondere Aufmerksamkeit seitens der Oberhirten« erfordere (Ansprache am 10.11.2006 im Vatikan). Auf dem Gebiet der kirchlichen Erwachsenenbildung »... sollte besonderes Augenmerk auf die Wahl der Themen und Referenten gerichtet werden, damit die zentralen Inhalte des Glaubens und der christlichen Lebensgestaltung nicht hinter vordergründig aktuellen oder marginalen Fragestellungen zurückbleiben.« Letztlich geht es hier also um »die umfassende und getreue Weitergabe des Glaubens« (a. a. O.).

Rationaler Diskurs

Im Unterschied zu Erwachsenenkatechese und erfahrungs- und einübungsbezogenen Glaubenskursen richtet sich katholische Erwachsenenbildung nicht nur an Menschen, die bereits eine Glaubensentscheidung (wenigstens anfanghaft) getroffen haben. Sie setzt auf den offenen, rationalen Diskurs, sie gibt Fragen und Zweifeln Raum und vertraut der Kraft des Arguments. Sie entspricht damit dem Grundcharakter des christlichen Glaubens, der offen ist für die Vernunft und nach rationalem Verstehen sucht (fides quaerens intellectum). Sie bietet Plattformen zum öffentlichen Diskurs zwischen Theologie und anderen Wissenschaften, zwischen gläubigen/kirchlichen und anders orientierten Positionen. In Achtung vor der Unverfügbarkeit der individuellen Entscheidung jedes Menschen öffnet sie damit jenen Menschen Zugänge, die in kritischer Distanz zu Glaube und Kirche stehen und erweist sich so gerade heute als zeitgemäße Form der Glaubensvermittlung und als paradigmatisch auch für andere Formen der Verkündigung.

Vermittlung von Theologie in Kirche und Gesellschaft

Es ist genuine Aufgabe theologischer Erwachsenenbildung, mit der wissenschaftlichen Theologie, ihren Institutionen und Vertretern Kontakt zu halten und Forschungswege und Ergebnisse der Theologie aus Geschichte und Gegenwart einem breiteren Interessentenkreis in Kirche und gesellschaftlicher Öffentlichkeit zu vermitteln. Der Theologie eröffnet sich damit die Chance, die Begrenzung auf den Binnenraum des wissenschaftlichen Diskurses und der theologischen Ausbildung zu überschreiten und mit ihren Analysen und Konzeptionen schneller und direkter Aufmerksamkeit und Wirkung zu erzielen. Umgekehrt behalten Pastoral und kirchliche Praxis eher den Anschluss an den Stand der Wissenschaft. So ist theologische Erwachsenenbildung einer der Orte, an denen sich auch die Kirche selbst als lernende Gemeinschaft vollzieht.

Vermittlung von Glaubensbildung

Dem zunehmenden Defizit an Glaubenswissen – nicht nur in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, sondern zunehmend auch in den Gemeinden – tritt die theologische Erwachsenenbildung mit gezielten Angeboten (Glaubensseminaren, theologischen Grundkursen etc.) entgegen. Sie übernimmt damit nicht nur Verantwortung für den Erhalt der Kenntnisse von der inhaltlichen Komponente des Glaubens bei den Gläubigen, sondern trägt im Dienst an der Gesellschaft zum Erhalt eines unverzichtbaren Segments des allgemeinen kulturellen Erbes bei.

Befähigung zum Apostolat

Zugleich erhalten die christlichen Laien, die immer weniger auf institutionelle Stützen ihres persönlichen geistlichen Lebens wie ihres öffentlichen Glaubenszeugnisses in der Gesellschaft bauen können, durch theologische und geistliche Angebote das Rüstzeug, zunehmend mehr selbst Verantwortung

WOCHEN SCHAU VERLAG
... ein Begriff für politische Bildung

Katholisch-soziale Bildungsarbeit

AKSB (Hrsg.)

AKSB-Jahrbuch 2008

Band 1: Religion und Kulturen

Das Jahrbuch will katholisch-soziale Bildungsarbeit transparenter machen, aber auch einen Beitrag leisten zur Fortentwicklung politischer Bildungsarbeit in Deutschland. Mit dem ersten Band wird im Schwerpunkt das Thema „Religion und Kulturen“ in den Blick genommen, da Fragen der Migration und des interkulturellen Lernens zu den ganz wichtigen Zukunftsfragen unserer Gesellschaft gehören.

ISBN 978-3-89974362-3,
256 S., € 24,80

Ulrike Leikhof (Hrsg.)

Außerschulische Bildung für innerschulische Demokratie

SV-Arbeit als Schwerpunkt außerschulischer politischer Bildung

Seit vielen Jahren bieten Mitgliedseinrichtungen der AKSB „außerschulische Bildung für die innerschulische Demokratie“ an. Die Arbeit mit Schülervertretungen und deren Multiplikatoren bildet einen ihrer Schwerpunkte, deren Ergebnisse hier zum ersten Mal der Fachöffentlichkeit vorgestellt werden. Dabei geht es vor allem um die Frage, wie die Zusammenarbeit zwischen außerschulischer Jugendbildung und Schule gelingen kann.

ISBN 978-3-89974360-9,
196 S, € 19,80

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

zu übernehmen – für das Leben der Gemeinden wie für ihre persönliche Existenz aus dem Glauben.

Brücke zwischen Kirche, Gesellschaft und Kultur

Die Kirchen sind in Deutschland nach den Ergebnissen der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages »Kultur in Deutschland« die größten Träger des kulturellen Lebens nach dem Staat. Umso schmerzlicher ist es, dass der von Papst Paul VI. beklagte »Bruch zwischen Evangelium und Kultur » (Evangelii Nuntiandi 20) nur mühsam verheilt, ja sogar an immer wieder neuen und anderen Stellen aufreißt. An dieser Stelle gelingt es der kirchlichen Erwachsenenbildung, zwischen Glaube und Kirche auf der einen und dem allgemeinen kulturellen Leben auf der anderen Seite Brücken zu schlagen, Interesse und Verständnis zu fördern und so auf ein neues Miteinander hinzuwirken. Dies geschieht in der von einer theologischen Fragestellung ausgehenden Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten Bereichen der Kultur und des Wissens, auch im Rahmen von Kooperationen und gemeinsamen Veranstaltungen mit nichtkirchlichen Kulturträgern.

Missionarische Pastoral

Nach Einschätzung des Heiligen Stuhls hat die »Katholische Erwachsenenbildung [...] indispensabel teil am missionarischen Auftrag der Kirche« (Grußwort der Kongregation für das katholische Bildungswesen zum 50-jährigen KBE-Jubiläum). Auch die deutschen Bischöfe haben 2000 in ihrem Dokument »Zeit zur Aussaat. Missionarisch Kirche sein« festgestellt, dass es gegenwärtig eine »eine neue Herausforderung zu missionarischer Verkündigung« gebe (S. 8) und die kirchliche Bildungsarbeit in den verschiedenen Texten zu dem Projekt Missionarisch Kirche sein immer wieder als Trägerin einer missionarischen Pastoral gewürdigt. Zugleich stellen nunmehr die im Rahmen des gegenwärtigen Strukturwandels in den deutschen Diözesen vorgelegten Pastoralpläne die Glaubensvermittlung an Erwachsene als Kernbereich pastoralen Dienstes heute und in Zukunft heraus. Theologische Erwachsenenbildung erfüllt gerade mit dem niederschwelligen Charakter ihrer Angebote die Erfordernisse einer missionarischen Pastoral in besonders hohem Maß.

Neubewertung theologischer Erwachsenenbildung in der pastoralen Praxis

Theologische Erwachsenenbildung ist für die Pastoral der Kirche heute unverzichtbar. Die Entscheidungsträger sind herausgefordert, diesen zentralen Stellenwert theologischer Erwachsenenbildung heute wahrzunehmen, überholte Vorurteile von einer angeblichen Randstellung der Erwachsenenbildung im Gesamt des kirchlichen Dienstes zu überwinden und den Dienst der Erwachsenenbildung in Gesellschaft und Kirche im Rahmen der allgemeinen Pastoral offensiv einzusetzen.

Positionspapier des KBE-Vorstandes zur theologischen Erwachsenenbildung, erarbeitet von der Kommission Theologie-Glaube-Bildung

Literatur zum Thema

BILDUNGSKONZEPTIONEN

Markus Ramm
Verantwortlich leben – Entwicklungen in Ernst Langes Bildungskonzeptionen im Horizont von Theologie, Kirche und Gesellschaft
Regensburg (Roderer) 2005, 425 S., 38,90 €

Für die kirchliche Erwachsenenbildung wie die ökumenische Bewegung war er ein nachhaltiger Visionär und Inspirator, der evangelische Theologe Ernst Lange (1927–1974), einst Pastor der Berliner »Ladenkirche«, eines Aufsehen erregenden Gemeindeexperiments, dann beliebter Theologieprofessor, schließlich wegweisend beim Ökumenischen Rat der Kirchen in Genf und bei der EKD in Hannover tätig, bis er seinem Leben 47-jährig ein Ende setzte (vgl. auch das Porträt in EB 4/97). Sein Lebensweg und seine vielfältigen Impulse wirken in der Praktischen Theologie und kirchlichen Erwachsenenbildung beider Konfessionen bis heute nach. Daher ist es ein wichtiges Unterfangen, seine Konzeptionen von Bildung zu rekonstruieren. Die angezeigte Dissertation von der Universität Regensburg (FB Evangelische Theologie) nutzt dazu u.a. ein dort unter dem Doktorvater Martin Bröking-Bortfeld aufgebautes Archiv zu Lange. Allein schon die Aufarbeitung dieses Materials dürfte alle an Lange Interessierten aufmerksam werden lassen.
Die Biografie und die zahlreichen Schriften Langes sind zwei Pfeiler der Studie, wobei – soweit beides überhaupt zu trennen ist – die literarische Hinterlassenschaft Langes im Vordergrund steht. Doch verweist Ramm immer wieder auf die (vor allem frühen) biografischen Erfahrungen Langes, die seine Bildungskonzeption prägten – von der Reformpädagogik als Internatsschüler (in der Hermann-Lietz-Schule in Schondorf) über die schwedische Heimvolkshochschulbewegung als junger Student (an der Sigtuna Folkshogskola) bis zur evangelischen Jugendarbeit (als junger Vikar in Berlin wie als Referent im Burckhardthaus Gelnhausen) oder seine Beteiligung am Jugendfunk des Senders RIAS, nicht zuletzt seine Erfahrungen als Jugenddelegierter bei der Vollversammlung des Ökumenischen Rats in Chicago. In die Gelnhauser Zeit fällt der Vortrag vor Kreisjugendpfarrern »Verantwortliches Leben – Wie helfen wir ‚jungen Erwachsenen' dazu?« (1956), den Ramm quasi als ein »Leitmotiv« Langes sieht und zu seinem Titel wählt.
Während Lange weiter in der Spandauer Ladenkirche engagiert ist, übernimmt er eine praktisch-theologische Professur an der Kirchlichen Hochschule Berlin – und will dem Manko abhelfen, dass man sich in der Praktischen Theologie und der Theologen-Ausbildung mit Bildung, zumal Erwachsenenbildung, theologisch nicht beschäftigt. Krankheitsbedingt gibt er die Professur bald wieder auf, setzt aber weiter markante Impulse, indem er den Alltag als »Ernstfall des Glaubens« sieht, indem er die »parochiale Symbiose«, die weitgehend statische Identität kirchlicher mit gesellschaftlichen Lebensvollzügen, aufbricht, indem er die ökumenische Verantwortung der Christen auf die oikoumene, den bewohnten Erdball, auf die Weltgesellschaft, lenkt, indem er selbst vom brasilianischen Pädagogen Paulo Freire, den er mit zum Weltrat der Kirchen holte, sich inspirieren lässt zu einer konfliktorientierten Erwachsenenbildung (siehe sein Vorwort zur deutschen Ausgabe von Freires »Pädagogik der Unterdrückten«), indem er neue Formen der Bildungs- und Gemeindearbeit und die »Kommunikation des Evangeliums« anregt, ja fordert.
Ziel des Bandes ist es, die Entwicklung von Langes Bildungskonzeption darzustellen. Die vier Hauptkapitel widmen sich seiner Bildungsarbeit im beruflich-biografischen Kontext, seinen Konzeptionen kirchlicher Bildungsarbeit, den Spannungsfeldern und Grundmotiven in seinen Bildungs- und Erziehungskonzeptionen sowie seinem theologischen und pädagogischen Denken aus der Perspektive von Weggenossen und Zeitzeugen. Im Schlussabschnitt geht es um die Relevanz für kirchliches Handeln heute.
Schon Jahrzehnte vor Al Gore forderte Lange mit Blick auf die globalen Probleme eine neue antizipierende und prospektive Moral als Weltinnenpolitik im Blick auf zukünftige Entwicklungen. Hierauf müsse das Individuum vorbereitet werden, zur Fähigkeit zu einem »verantwortlichen Leben« in diesem Sinne gehöre wesentlich die individuelle Urteilsfähigkeit. Statt des »parochialen Gewissens« bedürfe es eines zukunftsorientierten Gewissens in einer globalen Welt. Theologische Erwachsenenbildung dürfe sich nicht einfach ekklesiozentrisch beschränken, sondern müsse dem Individuum zu Verantwortlichkeit, Bindungs- und Handlungsfähigkeit verhelfen. Bildung sieht er als Realisierung der Diakonie, als Hilfe zur Befreiung und Emanzipation. Letztlich geht es ihm um eine lernende Kirche. Daher auch sein Titel »Bildung als Problem und Funktion der Kirche«. Am Ende, so stellt Ramm dar, litt Lange zunehmend darunter, dass sich seiner Wahrnehmung nach seine Kirche immer mehr selbst behinderte, die biblische Verheißung als geschichtsmächtige und verändernde Wirklichkeit zur Geltung zu bringen.
Dies sieht Ramm immer noch als Aufgabe für heute, obwohl in Philosophie (Hans Jonas) und Pädagogik (Helmut Heid) sein Thema vom »verantwortlichen Leben« inzwischen weiter entfaltet worden sei. Seine Forderung nach der Orientierung an der Weltgesellschaft und der Befähigung der Menschen dazu durch die Kirche sei nach wie vor aktuell angesichts von Globalisierung und kriegerischen und kulturellen Konflikten. Ja, es werde das Manko eines leistungsfähigen globalen politischen Systems offenkundig. Der Mehrwert biblischer Verheißung für die Welt erfordere den Mut, sich selbst dabei zu riskieren.
Ein Kennzeichen des Bandes ist die erstaunliche Fülle des verdienstvoll und minutiös (und notwendig wissenschaftlich »buchhalterisch«) verarbeiteten Materials. Ramm wertet eine Vielzahl von teils vergriffenen Veröffentlichungen oder sonst kaum zugänglichen Dokumenten und Dokumentationen aus. (Bei einer weiteren Auflage könnten im Literaturverzeichnis noch die im Text zitierten Orth und Raiser 2004 nachgetragen werden.) Diese akribisch verarbeitete Materialmenge steht freilich in einer gewissen Spannung zu Langes engagiert-visionärem Impetus. Um dem nachzuspüren, empfiehlt es sich, Lange »im Originalton« zu lesen (seine engagierten Texte, seine Predigten) oder sich auch mit seiner Biografie zu befassen (einen Überblick gibt Kap. 1). Dies hat wohl auch der Autor gesehen und so wird die Person Langes, die viel Begeisterung mit ihren Ideen auslöste und doch vielen unnahbar blieb, in drei Interviews mit Weggefährten (Alfred Butenuth, Ulrich Kabitz, Georg Friedrich Pfäfflin) im Anhang des Bandes vorgestellt. Das ist noch einmal eine eigene, narrative Quelle für das Verständnis Langes und seiner Bildungskonzeption. Der Band ist keine leichte Einführung in Langes Denken, aber eine Fundgrube für alle Lange-Spezialisten und an seiner Bildungstheorie Interessierten und ein wichtiger Beitrag zur Lange-Forschung.

Hartmut Heidenreich

UMFRAGE

Bertelsmann Stiftung (Hg.)
Religionsmonitor 2008
Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2007, 285 S., 19,90 €

Selbst zeitlos wichtige Themen der religiös-theologischen Erwachsenenbildung brauchen eine Rückversicherung, aus welcher religiösen Situation heraus Interesse an Bildung besteht und in welche Situation hinein deren Angebot geht – kurz: was die konkreten Fragen der Menschen sind. Da können religions- und kirchensoziologische Untersuchungen den Blick schärfen. Die Bertelsmann Stiftung hat 21.000 Personen repräsentativ in 21 Ländern befragen lassen, ergänzt durch qualitative Tiefeninterviews (in Berlin und Ostwestfalen-Lippe) aus den drei Gruppen der Hochreligiösen, Religiösen und Nichtreligiösen. Dabei lag ein substanzieller Religionsbegriff zugrunde (Transzendenz, nicht bestimmte Inhalte oder Kirchlichkeit). Der Band bringt einige Ergebnisse mit kurzen Kommentaren von 20 AutorInnen (u.a. Walter Kasper, Hans Joas, Hans-Georg Ziebertz, Heiner Meulemann, Monika Wohlrab-Saar).
70 % der Deutschen gelten demnach als religiös oder hochreligiös, Kirchenmitglieder zu 80 %, während Konfessionslose zu zwei Dritteln keinen Zugang zu religiösen Formen und Inhalten haben. Westdeutschland gilt als religiös heterogen, da 21% zu den Hochreligiösen, aber 20 % zu den Nichtreligiösen zählen. (Zum Vergleich die homogenere Schweiz mit 23 % Hochreligiösen und 61 % Religiösen.) Eher überraschend: Ostdeutsche denken zu 54 % sehr oft bis gelegentlich über religiöse Themen nach und nur 21 % nie. All das sind wichtige Hintergründe für die theologische Erwachsenenbildung. Aus der Fülle der Ergebnisse noch ein paar Hinweise:
Dem Münsteraner Pastoralsoziologen Karl Gabriel (Religiöser Pluralismus – Die Kirchen in Westdeutschland) geht es u.a. um das Verhältnis von Kirchenmitgliedschaft, Kirchlichkeit und Religiosität. Von einer Erosion des katholischen Milieus ab den 1970er Jahren ausgehend hat man eine Angleichung der Konfessionen bei der Ausprägung der Religiosität angenommen. Der Religionsmonitor zählt dagegen mit 27 % Hochreligiösen unter Katholiken fast die doppelte Quote wie unter Evangelischen (14 % Hochreligiöse). Eher der Vermutung entspricht die Differenz (wenn vielleicht auch nicht in ihrer Höhe), dass immerhin bei 78 % der Westdeutschen religiöse Praktiken und Inhalte eine Rolle spielen, aber nur bei 36 % der Ostdeutschen. Eine stärker pantheistische, spirituelle Orientierung nichtkonfessioneller, zumal ostdeutscher Menschen lässt sich nicht nachweisen; eher finden sich unter Kirchenmitgliedern »Komponisten« theistischer und pantheistischer Spiritualitätsmuster. (Wolfgang Huber sieht die Konstruktion von Spiritualitätsmustern des Religionsmonitors allerdings kritisch.)
Der Freiburger Religionssoziologe Michael N. Ebertz (Je älter, desto frömmer? Befunde zur Religiosität der älteren Generation) befragt die geläufige Annahme, dass der Lebenszyklus ältere Menschen quasi automatisch in die Kirche führe. Seine Titelfrage kann er nicht eindeutig mit ja beantworten, jedenfalls bei der Überzeugungsdimension findet er ein umgekehrtes Verhältnis: Nur 32 % der über 60-Jährigen stimmen der Glaubensaussage zu, dass es ein Leben nach dem Tod gibt, aber 41 % der 18-29-Jährigen. Und noch deutlicher glaubt die Generation 60+ »gar nicht« an ein Weiterleben nach dem Tod: 37 %, fast doppelt so viele wie bei den 18-29-Jährigen (19 %). Die Kirchen müssen wahrnehmen, dass auch ältere Menschen zu ihnen auf Distanz gehen, sich vielleicht verlassen fühlen.
Der Münchener Soziologe Armin Nassehi stellt bei den qualitativen Interviews eine »erstaunliche religiöse Kompetenz« (so auch sein Titel) fest; weder sei den Menschen die religiöse Formensprache abhanden gekommen, noch sei eine säkularisierte Gesellschaft zu belegen. Allerdings sei eine bürgerlich-reflexive Form des Religiösen (in der auch Bildung ihren klaren Platz hatte) durch eine postbürgerliche abgelöst, die vom authentischen Individuum eingesetzt werde. Darauf müssten sich Kirchen und ihre Bildungsbemühungen einstellen.
Der Wiener Pastoraltheologe Paul M. Zulehner (Spirituelle Dynamik in säkularen Kulturen?) befragt die Thesen vom »Verdunsten« der Religion in modernen Gesellschaften einerseits und einer »Respiritualisierung« andererseits. Er kommt zu dem Schluss, dass es eine produktive Polarität von Glaubenden und Nicht-Glaubenden gebe, aber keine atheisierende Religionslosigkeit. (Auch wenn er vermutet, dass der Anteil der Atheisierenden, der säkular Zufriedenen, in den nächsten Jahren in Deutschland, Österreich und der Schweiz zunehmen wird – außer in Ostdeutschland, wo die hohe Zahl eher abnehmen wird.) Die religiös-weltanschaulichen Kulturen sieht er als instabil an, was aber auch produktive Bewegung mit Gestaltungschancen bedeuten könne.
Soweit erste Kommentare, denen bald ein weiterer Band folgen soll. Unter www.religionsmonitor.com kann man übrigens seine eigene Religiosität (anonym) »messen« und mit dem Durchschnittsergebnis vergleichen lassen – und wird so sensibilisiert für die empirische Befragung und auch für Anfragen an sie. Auch wenn vermehrt über die streng konservative strategische Ausrichtung bei Bertelsmann diskutiert wird: Die kirchliche und speziell die theologische Erwachsenenbildung tut gut daran, diese Ergebnisse kritisch wahrzunehmen.

Hartmut Heidenreich

PRAKTISCHE THEOLOGIE

Norbert Mette
Einführung in die katholische Praktische Theologie
Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft) 2005, 235 S., 57,90 € (WBG-Mitglieder: 39,90 €)

Es ist keine Einführung in die kirchliche Erwachsenenbildung. Aber ein Buch ist anzuzeigen, das stärker als vergleichbare praktisch-)theologische Einführungen die kirchliche Erwachsenenbildung ausdrücklich und der Sache nach aufgreift: Wer sich in der gegenwärtigen praktisch-theologischen Diskussion orientieren will, näherhin in ihrer Verortung in den aktuellen Zeitfragen, und wer darin den spezifischen Denk- und Reflexionsansatz der Praktischen Theologie kennenlernen will, trifft sich genau mit der Intention dieses Bandes von Norbert Mette, Professor für Katholische Theologie und ihre Didaktik an der Universität Dortmund (schon lange nicht mehr Paderborn, wie es noch auf dem Buchdeckel steht).
Mette stellt seine Einführung unter den Leitbegriff der »Kommunikation des Evangeliums«. Das ist aktuell und doch nicht völlig neu (hier im Anschluss an die evangelische Diskussion: E. Lange, J. C. Hoekendjik). Auf den zweiten Blick erschließt sich der Gewinn dieses Leitbegriffs, der zugleich empirisch-analytisch wie normativ ist. Bei letzterem Aspekt stehen K. Rahner, H. Peukert, S. Kierkegaard und J. Habermas Pate. Bei der »Kommunikation des Evangeliums« geht es nämlich nicht um ein didaktisch-strategisches Kalkül, sondern darum, »dass die unbedingte Bejahung jedes Individuums durch Gott in der Struktur dieses kommunikativen Handelns bezeugt und bewahrt wird«, und sie »führt zu einer besonderen Parteilichkeit für alle, denen ein Leben in Würde und Freiheit vorenthalten wird« (20).
Daher geht es auch nicht einfach um die Vermittlung von Heilsinformationen, sondern um Kommunikation untereinander und mit Gott, um *Mit-teilung* des Reiches Gottes – und zwar auf vielfältigen

Ebenen, von der Liturgie bis zum politischen Engagement. Da verwundert es nicht, dass Mette immer wieder ausdrücklich die kirchliche Erwachsenenbildung in seine Überlegungen einbezieht und ihr damit bei der »Kommunikation des Evangeliums« eine wichtige Rolle zuschreibt und sie als Chance der Kirche sieht. Kirche wird dabei nicht nur als Religions-, sondern als »Pastoralgemeinschaft« verstanden. Es werden – darin mit der kirchlichen Erwachsenenbildung einig – Glaubenszugänge für Zeitgenossen gesucht.
Der Band gliedert sich in fünf Kapitel. Das erste führt »Kommunikation des Evangeliums« als praktisch-theologischen Leitbegriff ein und sucht nach Glaubenszugängen für Zeitgenossen. Da geht es im Anschluss an Rahner um die Deutung und Gestaltung alltäglicher Lebensvollzüge. Das zweite Kapitel versteht dies als dialogische Begegnung mit Menschen. »Gemeinde als Ernst-Fall sich ereignender Kommunikation des Evangeliums«, heißt das dritte Kapitel. Von der kirchlichen Empirie über biblische Visionen bis zu pastoralen Zukunftsszenarien wird der Bogen gespannt sowie ein Überblick über die aktuellen gemeindetheologischen Kontroversen gegeben. Der Abschnitt über Dienste und Ämter einer kommunikativen Gemeindepraxis bezieht auch weltkirchliche Erfahrungen ein und schließt mit einem »Plädoyer für theologisch verantwortbare und pastoral sinnvolle Lösungen«. Als »Gottesdienst im Alltag der Welt« versteht

Mette stellt seine Einführung unter den Leitbegriff der »Kommunikation des Evangeliums«.

das vierte Kapitel die »Kommunikation des Evangeliums«. Der Ausblick im fünften Kapitel fordert Kirchenreform als ständige Aufgabe ein – als praktisch-theologisches und pastorales Vermächtnis von Rahner, 1972 zur Würzburger Synode formuliert. Ein sachlich gegliedertes Literaturverzeichnis mit über 500 Titeln schließt den Band ab.
Schade nur, dass der Verlag nicht so konsequent war, diese Einführung auch in seiner kartonierten Reihe herauszubringen, sie wäre dann zwar nicht fest gebunden, aber erschwinglicher. Vermutlich würde der Autor in Tucholskys Ruf an die Verleger einstimmen: »Macht unsere Bücher billiger!« – weil es der Verbreitung und Zugänglichkeit des Bandes zuträglich wäre. Eine detaillierte Rezension sei anderen vorbehalten, hier sollte vor allem auf die konzeptuelle Nähe zur kirchlichen Erwachsenenbildung verwiesen werden, die das Buch für diese auf jeden Fall interessant macht.

Hartmut Heidenreich

ETHIK
Ralph Bergold/Helga Gisbertz/Gerhard Kruip (Hg.)
Treffpunkt Ethik – Internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse
Bielefeld (wbv) 2007, 508 S., 36,90 €

Was hat Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns mit den Ein-Euro-Jobs auf dem deutschen Arbeitsmarkt zu tun? Dass dies keine absurde Frage ist, zeigt der Sammelband von Bergold/Gisbertz/Kruip, der aus dem Projekt »Treffpunkt Ethik« der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) hervorgegangen ist. Der Band stellt im Hauptteil elf Best-Practice-Beispiele von insgesamt über 70 durchgeführten Bildungsangeboten vor, darunter auch das Blended-Learning-Konzept »Ein-Euro-Job oder gar keine Arbeit? Was sollen wir tun?«, in dem es um die Inszenierung eines ethischen Diskurses, festgemacht an einer sozialpolitischen Streitfrage, geht.
Das Beispiel lässt aufhorchen, gerade auch als Angebot eines konfessionellen Bildungsträgers. Erstens werden hier nicht – einem traditionellen Verständnis gemäß – Werte und Normen »von oben« gelehrt oder vermittelt, sondern orientiert an der Diskursethik von Habermas und Apel Kommunikationsregeln entwickelt, die eine ethische Entscheidungsfindung im Dialog der Beteiligten ermöglichen sollen. Zweitens bezieht sich die Fragestellung auf einen Fall, an dem mit staatlicher Autorität gerade klargestellt wurde, was gelten soll: dass nämlich für Hartz IV-Bezieher der gesetzliche Zwang zur Aufnahme einer sensationell schlecht bezahlten Arbeit besteht. Leider dokumentiert der konkrete Praxisbericht nicht, wie sich der inhaltliche Ablauf dieses Diskurses gestaltet hat. Der Schwerpunkt der Berichterstattung – und dementsprechend auch des didaktischen Konzepts – liegt darauf, wie sich ein Gespräch initiieren lässt und wie es vom (meist) folgenlosen Gemecker am Stammtisch oder in sonstigen Alltagssituationen zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung entwickelt werden kann. Dafür wird ein Rahmen angeboten, in dem die Auseinandersetzung nicht als Konfrontation von Positionen stehen bleibt, sondern Möglichkeiten einer diskursiven Einigung oder Klärung eröffnet werden. Der Rahmen ist dabei didaktisch wie institutionell weit gesteckt, er bezieht alltägliche Gesprächsgelegenheiten, Internet und organisierte Bildung ein.
Das KBE-Projekt »Treffpunkt Ethik« startete Mitte 2003 (siehe den Tagungsbericht von Reinhard Hohmann in EB 4/05 sowie die Projektinformation in EB 1/06). Um ethische Verständigungsprozesse zu fördern, wurde hier eine neue Lernumgebung entwickelt, die soziale Lernformen in Erwachsenenbildungseinrichtungen mit Informations- und Kommunikationsangeboten auf dem eigens geschaffenen »Ethikserver« verknüpfte (Netzadresse: www.treffpunkt-ethik.de). Über Deutschland verteilt erarbeiteten so zehn Projektstandorte, eine Forschungseinrichtung und ein Verband »Blended-Learning-Projekte« zu einem breiten Spektrum ethisch-moralischer Themen.
Dabei wurde auch untersucht, welche Chancen für gesamtgesellschaftliche Verständigungsprozesse in der internetgestützten Kommunikation liegen und wie Blended Learning erfolgreich in der allgemeinen Erwachsenenbildung implementiert werden kann. 2006 wurde das Projekt abgeschlossen. Seine Ergebnisse finden sich in der angezeigten Veröffentlichung, die die Projektverantwortlichen in der Reihe EB-Buch als Band 25 vorgelegt haben. Sie macht diverse Materialien und Überlegungen aus dem mehrjährigen Arbeitsprogramm zugänglich. Damit werden natürlich zahlreiche inhaltliche, normative und pädagogische Fragen aufgeworfen, die eine ethische Debatte herausfordern. Die Kernthese im Ausblick des Buchs ist aber auf jeden Fall Konsens in der Weiterbildungsszene: »Die Kommunikation im Internet wird für immer mehr Menschen zum natürlichen Bestandteil ihrer medialen Sozialisation.«

Nina Seibicke

Aktuelle Fachliteratur

BILDUNGSGESCHICHTE
Wolfgang Seitter
Geschichte der Erwachsenenbildung – Eine Einführung
Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. 3., akt. und erweit. Aufl., Bielefeld (W. Bertelsmann) 2007, 200 S., 19,90 €

Das an dieser Stelle bereits vorgestellte Buch (EB 2/02) erscheint jetzt, sieben Jahre später, in dritter Auflage und nahezu unverändert. Lediglich ein »umfängliches« Kapitel über »Lernorte« (22 Seiten mit Bildern und Grafiken) wurde ergänzt. Es ist trotz starker Zu-

spitzungen und Verkürzungen immer noch lesenswert, besonders aufgrund des von Seitter gewählten methodischen Weges, problemorientiert »in zeitlich ausgreifenden Längsschnittsanalysen« den historischen »Verlaufscharakter der jeweiligen Perspektiven in den Blick« zu nehmen (12). Sieben solcher Perspektiven werden vorgestellt: Institutionalisierung, Professionalisierung, Didaktisierung, »Verzielgruppung« – wie das spätere Wort »Invisibilisierung« kein Schreibfehler –, Biographisierung, Internationalisierung, Verwissenschaftlichung, Temporalisierung. Die Perspektiven, dargestellt als »Prozesskategorie« samt dazugehöriger These, werden – gewollt – zugespitzt in drei »bildungstheoretisch formative(n) Perioden« (15) diskutiert: der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert, der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert und der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre.

Leider erfährt der Leser in der Neuausgabe wenig über Diskussion und Resonanz zur gewählten Methode, wie Seitter dies noch 2000 gewünscht hatte. Sieben Jahre später und nach Durchsicht des ergänzten Kapitels 10 lässt sich sogar fragen, ob der Autor ihr mittlerweile nicht selber misstraut? In dem neuen Kapitel über Lernorte wird die Methode arg aufgeweicht: Beispielsweise springt der Abschnitt über den Verein nach Belieben zwischen 18. Jahrhundert und Gegenwart, bildet aber nur selten Wirklichkeiten von Bildungsstrukturen ab und referiert stattdessen über »Vereinsmeierei« oder »dilettantische Freizeitbeschäftigung« als Motivation für Ehrenamtliche: Hier wird wohl eher die Grenze methodisch gewollter Zuspitzung und Verkürzung sichtbar als die konsensfähige Beschreibung eines Problems.

Eine weitere Anmerkung in konstruktiv-kritischer Absicht: Warum Seitter seine Methode als »kontrapunktische Alternative« zu den von ihm apostrophierten historiographischen Einführungen mit einer »institutionenbezogenen Engführung«, die zudem von »Vereindeutigungen« und »Ausblendungen« (12) leben sollen, gegenüberstellen muss, bleibt auch deshalb wenig nachvollziehbar, weil er andere Wege der Forschung ausblendet, so auch in der Neuauflage die Werke von Fell/Güttler (1983, 1984) zur katholisch getragenen Erwachsenenbildung. Diese »bereichsspezifische« (177) Wahrnehmungsausblendung bleibt ein bedauerlicher Mangel in einem zum DIE-Jubiläum exponiert und bewusst neu aufgelegten Werk. Von den genannten Autoren hätte Seitter eine Sache aufnehmen können, die seinem sonst gerade in der Verkürzung so erfrischendem Werk fehlt: den aktuellen Bezug.

Die Vitalität der Seitter'schen Darstellung ließe sich um ein Vielfaches steigern, wenn z.B. das Problem der Adressatenkonstruktion vor dem aktuellen Hintergrund von Milieufragen gespiegelt würde oder die Frage der Didaktisierung das (auch nicht mehr ganz neue) Thema Blended Learning befruchten würde. Historisch gut dargestellte Entwicklungen zur Professionalisierung bleiben eher blass und ohne aktuelle Bezüge, wie z.B. zur Frage nach der problematischen Karriere betriebswirtschaftlicher Kompetenzen in erwachsenenpädagogischen Prozessen oder zum gegenwärtig so brisanten Verhältnis von Ehren-, Neben- und Hauptamtlichen in der Erwachsenenbildung.

So bleiben Seitters »Geschichten« oft bezugslos zur Realität, sie wirken eher abgegrenzt als anregend für aktuelle Fragen – am bedauerlichsten in Kapitel 9 (2 1/2 Seiten), in dem die Einleitungsthesen wiederholt werden und dürftige Anspielungen zur »Moderne« einem vom Himmel fallenden »Klagetopos« (148) gegenübergestellt werden. Das ist dann auch nach sieben Jahren nicht mehr klug und geistreich auf den Punkt gebracht, sondern wirkt eher wie ein schnell recherchierter Lückenfüller.

Markus Tolksdorf

BILDUNGSTHEORIE

Thomas Schweikert

Erwachsenenbildung weiterdenken – Theorien der Erwachsenenbildung und ihre Kritik

Frankfurt/M. (Peter Lang) 2007, 153 S., 34 €

Die Ziele der Erwachsenenbildung und ihre Begründungen sind Thema des schmalen Buches, mit dem der Autor 2006 an der Universität Koblenz-Landau promovierte. Die vermeintlichen Selbstverständlichkeiten der Erwachsenenbildung als wissenschaftlicher Disziplin und als Praxis werden kritisch unter die Lupe genommen: die tradierten großen Ziele wie Emanzipation und Mündigkeit, die unhinterfragten Leitvorstellungen gegenwärtiger Diskurse wie Ausbildung, lebenslanges Lernen und Praxisorientierung sowie die Ungereimtheiten und paradoxen Konsequenzen etablierter wissenschaftlicher Paradigmata (empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung, Konstruktivismus...). Dieses kritische Geschäft ist vom Autor konstruktiv gemeint, insofern auf »Vergessenes, Verdrängtes und Unbedachtes« (7) in den üblichen Legitimationsfiguren hingewiesen und so der Boden bereitet werden soll, aufgeklärt über implizite, letztlich problematische Annahmen und befreit von undurchschauten Voraussetzungen Erwachsenenbildung »weiterzudenken«.

Das Buch gliedert sich in zwei große Teile, einen darstellenden, der die Erwachsenenbildung historisch (Kap. 1) und systematisch (Kap. 2) thematisiert, und einen kritischen, der die eigene Position einer »pädagogischen Skepsis« erläutert (Kap. 3), für die Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten die Gliederung des systematischen Aufrisses wieder aufnimmt (Kap. 4) und abschließend die Bedeutung der Skepsis für die gegenwärtige Erwachsenenbildung skizziert (Kap. 5). »Pädagogische Skepsis« spielt dabei auf Verfahren und Forschungsprogramm der transzendentalkritisch-skeptischen Pädagogik an, die mit den Namen der Bildungsphilosophen Wolfgang Fischer und Jörg Ruhloff verbunden ist. In der Tradition der kantischen Transzendentalphilosophie, die die Bedingungen der Möglichkeit des Erkennens analysierte, und der sokratischen Skepsis, die nach den unbedachten Voraussetzungen ihrer Gesprächspartner fragte, wird hier die pädagogische Rechtmäßigkeit von vorliegenden Theorien oder praktischen Konzepten geprüft und darauf abgezielt, die »in ein spezielles Problem und dessen akzeptierte, bestrittene oder bezweifelte Lösung oder in das aufgefasste Ganze immer schon eingegangenen grundlegenden begrifflich-kategorialen, methodischen und einstellungsmäßigen Überzeugungen in ihrer Fragwürdigkeit, was ihre Geltung anbelangt« (89), aufzuzeigen. Ganz in diesem Sinne geht Schweikerts Schrift vor.

So kritisiert sie an der Erwachsenenbildung als empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung den »naturalistischen Fehlschluss«, das heißt den Schluss von empirisch erhobenen und analysierten Tatbeständen auf praktische Maßnahmen, die angeblich zwingend erforderlich sind, jedoch als Sollensforderungen einer eigenen Legitimation bedürften, bzw. umgekehrt die Implizierung einer favorisierten pädagogischen Antwort bereits in der Problemformulierung. Schweikert erläutert dies an einem Beispiel: »Es scheint ... von vornherein klar oder zumindest nicht fragwürdig zu sein, dass aus pädagogischer Sicht die Teilnahme Erwachsener am gesellschaftlichen Fortschritt rechtmäßig ist. Zum Forschungsgegenstand wird also nur die Frage, wie dies am besten initiiert und verwirklicht werden kann. Den Fragen etwa, ob die Weiterbildung Erwachsener für den gesellschaftlichen Fortschritt überhaupt pädagogisch sinnvoll ist oder ob es noch andere pädagogisch legitime Möglichkeiten im Umgang mit gesellschaftlicher Modernisierung gibt, geht die Erwachsenenbildung in der Regel nicht nach.« (94) Weiterhin kriti-

siert Schweikert ein auf Lernen und Ausbildung verkürztes, funktionalistisches Verständnis von Bildung, unreflektierte, aber als gewiss angesehene Annahmen über den gesellschaftlichen Fortschritt und zukünftige Verwendungssituationen, die tendenziell normative, da einseitige und ausschnitthafte Erforschung der Bildungsgeschichte, die Verkürzung der Bildungsziele durch die zunehmende Ökonomisierung genauso wie die Dogmatisierung des Demokratisierungsauftrags der Erwachsenenbildung durch den Verzicht auf eine begründende pädagogische Reflexion, auch die mangelhafte Begründung und Differenzierung der Leitziele Autonomie, Mündigkeit und Emanzipation sowie deren paradoxe Stellung in Aus- und Weiterbildungskonzepten. »Die versprochene Autonomie Erwachsener besitzt im funktionalistischen Bildungsverständnis der Erwachsenenbildung einen ‚scheinheiligen' Charakter, denn diese werden als Subjekte des Begründens und Stellungnehmens nicht in Betracht gezogen.« (103)
Schließlich kritisiert Schweikert auch zwei »selbstkritische Ansätze«: die konstruktivistische und die kritische Erwachsenenbildung, die sich beide kritisch auf die empirischen und gesellschaftspragmatischen Ansätze beziehen, einschließlich ihrer jeweiligen Grundlagentheorien. So führe die Selbstwidersprüchlichkeit des radikalen Konstruktivismus die konstruktivistische Erwachsenenbildung in absurde Konsequenzen: »Die Bildung Erwachsener wird zu einem wissenschaftlich nicht nachvollziehbaren, pädagogisch beliebigen Unternehmen, da allgemein verbindliche Ziele aufgrund subjektiver, selbstreferentieller Konstruktionen von Wirklichkeit als unmöglich ausgewiesen werden.« (126) Auch der kritischen Erwachsenenbildung hält Schweikert nicht begründete Annahmen in ihren Leitvorstellungen von aufklärender Vernunft und Diskussion, von Widerstand und Krisenbewältigung durch Aus- und Weiterbildung vor. Als Gesamtergebnis der skeptischen Prüfung bleibt, dass die Voraussetzungen und Argumente aller analysierten Theorien und Konzeptionen weder notwendig noch unbezweifelbar und insofern nicht überzeugend sind. »Hinsichtlich der unumgänglichen Generierung pädagogischen Rechtmäßigkeitswissens ist die gegenwärtige Erwachsenenbildungstheorie somit in weiten Zügen bedenklich.« (125)
Nun lässt sich über die Auswahl des Autors gewiss streiten, der eine oder andere Leser wird sicher Ansätze und Positionen vermissen. Angesichts des Theorienpluralismus ist Vollständigkeit aber auch nicht zu erwarten, und so ist der selten anzutreffende Versuch, sich des ganzen Felds der Erwachsenenbildung in grundsätzlicher Weise zu vergewissern und die Grenzen der Geltungsansprüche aufzuzeigen, eine anzuerkennende Leistung. Das konstruktive Ergebnis, das kurze letzte Kapitel, erscheint auf den ersten Blick dürftig. Das Buch endet mit einer Wiedererinnerung an Theodor Ballauffs »antithetische Erwachsenenbildung«, die »zu einer weitreichenden Be- und Nachdenklichkeit auffordert und die intentio obliqua als das zentral bestimmende Moment von Bildung« (133) auffasst, und einigen Thesen, die, Ruhloff folgend, eine »Erwachsenenbildung im problematisierenden Vernunftgebrauch« (vgl. 135ff) den herkömmlichen Ansätzen als Korrektiv an die Seite stellen. Die Enttäuschung der eingeschliffenen Leseerwartung, Lösungsmodelle für dargelegte Problemlagen zu erhalten, ist aber vom Gedankengang des Autors aus nur konsequent und vielleicht als Anstoß zur Selbstreflexion auch bewusst provoziert, denn er zielt aufs Weiterdenken: statt bekannter Argumente oder eines vorgefertigten Konzepts also – neben einer Vielzahl bedenkenswerter Überlegungen – ein Anlass zum Selberdenken, das ist nicht das Schlechteste, was über ein Buch, speziell über dieses Buch zu sagen ist.

Lothar Wigger

BILDUNGSDEBATTE

Klaus Ahlheim

Ungleichheit und Anpassung – Zur Kritik der aktuellen Bildungsdebatte

Hannover (Offizin) 2007, 125 S., 9,80 €

Professor Klaus Ahlheim, Inhaber des Lehrstuhls für politische Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen, ist Anfang 2007 in den Ruhestand getreten. Er hielt im Mai 2007 seine Abschiedsvorlesung mit dem Titel »Erziehung zur Mündigkeit – Die Aktualität des pädagogischen Adorno«. Die Vorlesung eröffnet jetzt den Band »Ungleichheit und Anpassung«, der Aufsätze und Referate Ahlheims aus den Jahren 2000 bis 2004 versammelt, darunter etwa den grundlegenden Vortrag »Bilanz und Perspektiven politischer Erwachsenenbildung«, den der Autor auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) hielt. Enthalten ist auch ein Auszug aus der Publikation »Scheingefechte« (2004), mit der Ahlheim zu einer Debatte in der Zeitschrift Erwachsenenbildung abschließend Stellung bezog (vgl. die Vorstellung der Publikation in EB 4/04).
Diese Debatte war durch einen Aufsatz Ahlheims mit dem programmatischen Titel »Mehr als Qualifikation – Profil und Chancen öffentlich verantworteter Weiterbildung« in EB 4/01 ausgelöst worden. Ahlheim hatte hier – festgemacht an Positionen von Professor Rolf Arnold – den neuen Trend angegriffen, die Anpassung an moderne betriebliche Qualifikationsanforderungen als Einlösung der Selbstverwirklichungsansprüche von Arbeitnehmern zu interpretieren und so den Aufklärungsanspruch politischer Bildung als überflüssige Zutat abzuschreiben. In der Folge nahmen Arnold (EB 2/02), Klaus-Peter Hufer und Ulrich Klemm (EB 4/02) Stellung. Zum Abschluss der Diskussion erschienen in EB 1/03 ein Grundsatzbeitrag von Professor Gerhard Strunk über das Verhältnis allgemeiner, politischer und beruflicher Weiterbildung sowie, verpackt in einen Briefwechsel, Repliken von Arnold und Professor Ekkehard Nuissl. Die Kontroverse kreiste um Fragen, die für die wissenschaftliche Tätigkeit und die erwachsenenpädagogischen wie weiterbildungspolitischen Interventionen des streitbaren Hochschullehrers Ahlheim von zentraler Bedeutung sind: um das Spannungsverhältnis von Mündigkeit und Anpassung, um die Funktionalisierung von Bildung, um die Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit, um die technokratischen und affirmativen Tendenzen in Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Dies sind auch die zentralen Themen der neuen Aufsatzsammlung, die damit zugleich ein Resümee des jahrzehntelangen Engagements Ahlheims in Sachen Erwachsenenbildung bietet – ein Resümee übrigens, das nicht rückwärts gewandt vergangene Auseinandersetzungen nachzeichnet, sondern in pointierter Form die Gegenwarts- und Zukunftsfragen der Bildungsarbeit behandelt, auch wenn es auf Traditionslinien einer kritischen Pädagogik zurückgreift.
Deutlich wird dies etwa an Adornos Überlegungen zum Bildungswesen, deren unverminderte Aktualität Ahlheim herausarbeitet. Adorno wurde zwar im Jubiläumsjahr 2003 mit einigen Würdigungen bedacht, doch galt dies mehr den kulturkritischen und ästhetischen Arbeiten der Frankfurter Schule, die so um ihre gesellschaftstheoretische Brisanz gebracht wurde (vgl. »Kritische Theorie und Bildung« in: Praxis Politische Bildung 3/03). Ahlheim knüpft dagegen an den kritischen Bildungstheoretiker Adorno an, der sich in den 50er und 60er Jahren in besonderer Weise für eine zeitgemäße Erwachsenenbildung einsetzte. »Was Adorno etwa 1956 anlässlich des zweiten Deutschen Volkshochschultages einer notwendig kritischen, aufklärerischen Erwachsenenbildung ins Stammbuch schrieb, liest sich wie die Kommentierung der heute allent-

halben vorgebrachten oder besser vorgeschobenen Globalisierungsargumente«, schreibt Ahlheim und zitiert aus dem betreffenden Aufsatz Adornos (Die Zeit, 41/1956): »Der neue Aberglaube ist der an die Unbedingtheit und Unabänderlichkeit dessen, was der Fall ist. Dem beugen sich die Menschen, als wären die übermächtigen Verhältnisse nicht selber Menschenwerk. Die Undurchsichtigkeit dieser Verhältnisse lässt sich aber durchdringen.«

js

BILDUNGSBETEILIGUNG

Horst Siebert

Lernmotivation und Bildungsbeteiligung

Bielefeld (wbv) 2006, 164 S., 19.90 €

Die Publikation ist in der Reihe »Studientexte für Erwachsenenbildung« erschienen, die theoretische Einbettung, Praxisbezug und didaktische Aufbereitung eines ausgewählten Themas vorsieht. Die Frage nach Lernmotivation und Bildungsbeteiligung ist nach wie vor aktuell – nicht zuletzt, weil sie im Zuge sich verändernder gesellschaftlicher Bedingungen und Sozialisationskontexte immer wieder neu gestellt werden muss. Siebert will die Einsicht in den Zusammenhang von Lernmotivation und Bildungsbeteiligung schärfen. Er nennt Daten zur Weiterbildungsbeteiligung, skizziert theoretische Konzepte von Bildung, Lernen und Lernmotivation, referiert den Zusammenhang zwischen Kognition, Emotion, Aktion hinsichtlich Lernmotivation, bezieht die empirische Motivationsforschung mit ein und thematisiert Lernwiderstände und -barrieren.
Lernmotivation bewegt sich nach Siebert zwischen Selbststeuerung und Kontextabhängigkeit. Lernen wird als menschliches Grundbedürfnis verstanden, verknüpft mit Bedürfnissen nach Autonomie, Anerkennung, Kompetenz und Sinn. Lernmotive sind kognitiv, emotional und körperlich verankert und manifestieren sich als neuronale Vernetzungen im Gehirn. Siebert verdeutlicht, dass die Motivation zur Weiterbildung nicht allein interessengeleitet ist. Geselligkeit, Selbstdarstellung, Abwechslung und Kontaktsuche gruppieren sich als Motive dazu. Der Person-Umwelt-Bezug und das systemisch-konstruktivistische Paradigma bilden die Leitperspektive des Buchs, wenngleich das Wissen theoretisch mehrperspektivisch aufgearbeitet ist. Zehn Merkmale motivierender Lernprozesse werden genannt: Anschlussfähigkeit, Neuigkeit, Relevanz, positive Emotionalität, Situiertheit (Viabilität), Körperlichkeit (geistige Frische), Vernetzung (von neuem und altem Wissen), Ästhetisierung (Lernen mit allen Sinnen), Perturbation (Störung), Koevolution (Lernen in Gruppen).
Beim Problem der Bildungsbenachteiligung verweist Siebert auf Diskurse und Studien aus den 60er Jahren (Göttinger Studie, Köln-Porzer-Studie), in denen bereits die Korrelation zwischen Weiterbildung und Schulabschluss, sozialer Lage, Aufstiegsoptimismus und Sprachbarrieren herausgearbeitet wurde. Der damals festgestellte Befund, dass es Erwachsenenbildung nicht gelungen sei, bildungsbenachteiligte Gruppen zu mobilisieren und die Chancengleichheit zu stärken, habe nach wie vor Aktualität. Kritisch wäre hier nachzufragen, wodurch Erwachsenenbildung denn prädestiniert sein soll, ökonomische, gesellschaftlich-strukturelle und milieubedingte Problematiken kompensieren zu können?
Siebert nutzt über weite Strecken bekanntes Material zum Thema Lernmotivation und Weiterbildung, darunter auch ältere Befunde, die zunächst einmal eine historische Einbettung des Themas erlauben. Bei all dem wäre aber mehr aktueller Forschungsbezug zu wünschen, zumindest als Querverweis für den Leser. Studien zur Bildungsbenachteiligung, zur Frage, wie Angehörige dieser Gruppe stärker von außen erreicht werden können, und zur Einschätzung aktueller Risikogruppen (z.B. die Studien »Weiterbildung von bildungsfernen Gruppen« von Kuwan u.a. oder »Benachteiligte in der Weiterbildung« von Gerhild Brüning) sind gar nicht erwähnt. Dort könnten Studierende und PraktikerInnen differenzierte Hinweise zum Thema finden, etwa zur Bedeutung der Weiterbildungstransparenz für Bildungsbenachteiligte, um sich an Bildung zu beteiligen. (Die genannten Studien sind unter www.die-bonn.de zu finden.) Das vorgelegte Buch überzeugt also nicht ganz, trotzdem erlaubt es einen brauchbaren Einstieg in die Thematik.

Tilly Miller

ALTENBILDUNG

Peter Faulstich/Mechthild Bayer (Hg.)

Lernalter – Weiterbildung statt Altersarmut. Eine Initiative von ver.di, IG Metall und GEW

Hamburg (VSA) 2007, 189 S., 12,80 €

Weiterbildungspolitische Überlegungen und Vorstöße aus den Gewerkschaften hat der Erwachsenenpädagoge Peter Faulstich, Hochschullehrer an der Universität Hamburg, in den letzten Jahren mehrfach vorgestellt. Ausgangspunkt war im Jahr 1998 eine Initiative der Bildungsgewerkschaft GEW zur Schaffung von Bundesregelungen für die berufliche Weiterbildung – eine Initiative, die inzwischen von ver.di und IG Metall mitgetragen wird. Sie führte zu der Veröffentlichung »Lernzeiten« (2002), in der Faulstich ein Fazit der ersten Bemühungen zog und zugleich erkennen ließ, dass es den Initiatoren nicht um die Fixierung auf eine isolierte Kampagne für ein Bundesweiterbildungsgesetz, sondern um eine breite Diskussion über die aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen ging (vgl. die Vorstellung des Buchs in EB 2/02).
2005 folgte, gemeinsam mit Mechthild Bayer herausgegeben, der Sammelband »Lerngelder« (vgl. die Rezension in EB 2/05). Bayer, ehemals GEW, jetzt bei der Dienstleistungsgewerkschaft ver.di für die Weiterbildung zuständig, ist auch Ansprechpartnerin der Initiative (E-Mail: mechthild.bayer@verdi.de). In dem neuen Band wurde nach der Ressource Zeit die Ressource Geld thematisiert, also die Bildungsfrage als Auseinandersetzung über »die Erbringung und Verteilung gesellschaftlichen Reichtums« (Faulstich) aufgenommen, wobei sich die Autoren vor allem gegen die Privatisierungstendenz bei den Kosten wandten. Dies wurde 2006 mit der Publikation über »Lernwiderstände« fortgeschrieben (vgl. die Vorstellung in EB 2/06). Sie behandelte zwei unterschiedliche Komplexe, nämlich erstens die vielfachen Hindernisse und Barrieren, die im deutschen (Weiter-)Bildungssystem nach wie vor bestehen, und zweitens die Notwendigkeit einer systematischen Bildungsberatung. Zur Frage der Beratung hat die GEW mittlerweile ein eigenes Konzept ausgearbeitet (vgl. EB 4/07).
Einen Überblick über die verschiedenen gewerkschaftlichen Initiativen und Veröffentlichungen der letzten Jahre bietet jetzt auch der neue Sammelband »Lernalter«, den Faulstich und Bayer Ende 2007 veröffentlicht haben. Er dokumentiert gewerkschaftliches Engagement angesichts des demografischen Wandels. Den Hauptteil der Veröffentlichung bilden acht Fachbeiträge zum Thema Lernen älterer Beschäftigter im Verhältnis von Erwerbsleben und »Ruhestand« – also zu einem Verhältnis, das sich gerade durch die jüngsten politischen Beschlüsse (Rente mit 67, Initiative 50+) in einem prekären Veränderungsprozess befindet.
»Weiterbildung mit älteren Beschäftigten«, resümiert Faulstich im Eröffnungsbeitrag, »braucht weniger eine ‚altengerechte' Didaktik, sondern ein Verbinden von Lernstrategien und Arbeitsperspektiven.« Damit ist auch die Crux einschlägiger gewerkschaftlicher Aktivitäten benannt, da diese die Beschlüsse und Überlegungen zur

Verlängerung der Lebensarbeitszeit als eine Chance für Arbeitnehmer, als einen Aufbruch vor allem beruflicher Weiterbildung missverstehen (wollen). De facto gehen, wie Faulstich mitteilt, die betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen für ältere Mitarbeiter seit Jahren zurück (vgl. »Betriebliche Weiterbildung vernachlässigt Ältere«, in EB 4/07), sind Lernprozesse »an vielen industriellen Arbeitsplätzen immer noch kaum nötig oder sogar wenig erwünscht« und ist die Realität der Arbeitswelt überhaupt durch ein »demografisches Erwerbsparadoxon« bestimmt: Trotz Alterung der Gesamtgesellschaft und der Erwerbsbevölkerung werden einzelne Teilsegmente, nämlich Betriebsbelegschaften, immer jünger. Hier zeigt sich jedoch kein logischer Widerspruch, sondern die Dominanz wirtschaftlicher Interessen. Da die Arbeitgeberseite ein vitales Interesse an »unverbrauchten« Leistungspotenzialen hat und diese bei den jüngeren Jahrgängen identifiziert, darf sie sich dem demografischen Jahrhunderttrend, der sonst vor nichts und niemandem halt macht, widersetzen.

js

LERNFORSCHUNG

OECD

Understanding the Social Outcomes of Learning

Nur in Englisch. Bonn (UNO-Verlag) 2007, 132 S., 24 €

Die neue OECD-Studie, die danach fragt, was wir über die sozialen Ergebnisse des Lernens wissen, betrifft Schule und Erwachsenenbildung. Zwei Begriffe stehen im Zentrum des Berichts: Gesundheitserziehung (health education) sowie bürgerschaftliches und soziales Engagement (civic and social engagement). Die Berichterstatter weisen darauf hin, dass die Messmethoden zur Feststellung pädagogischer Ergebnisse ausgeweitet werden müssen. In dem Zusammenhang wird der Literacy-Begriff erneut diskutiert und auf »health literacy« und »civic literacy« ausgedehnt. Außerdem werden Wechselbeziehungen zwischen Human- und Sozialkapital gesehen, Gesundheitserziehung und bürgerschaftliches Engagement hängen demnach eng mit dem Sozialkapital und dieses wiederum mit der Individualethik sowie der Werteerziehung in Familie und Schule zusammen.

In dieser Hinsicht hat die Studie programmatischen Charakter. Bislang wissen wir vieles über antisoziales Verhalten, aber immer noch zu wenig übers soziale Engagement. Diese Informationslücke soll durch künftige OECD-Studien geschlossen werden. Die Berichterstatter stellen fest: »The argument here is that measuring the social outcomes of learning is a field which still has to establish a sound theoretical base, a common terminology and a reasonably agreed set of analytical tools«. Im Mittelpunkt des erweiterten Forschungsfeldes sollen Familie, Schule und Gemeinde stehen. Geplant sind vier Untersuchungsschwerpunkte. Erstens geht es um Längsschnittanalysen (longitudinal/panel data processing), wobei ein wichtiges Ziel ist: »Uncovering the effects of education, at different points in the lifecycle, on people's health levels or civic motivation behaviour over many years.« Zweitens stehen experimentelle Analysen und drittens qualitative biografische Untersuchungen auf dem Programm. Viertens spielen neben den Breiten- auch die Tiefenanalysen eine Rolle. Die geplanten Untersuchungen werden mit zwei internationalen Projekten verknüpft: dem Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) und dem EU-Centre for Research in Educational and Lifelong Learning.

Gottfried Kleinschmidt

RECHTSEXTREMISMUS

Stefan Glaser/Thomas Pfeiffer (Hg.)

Erlebniswelt Rechtsextremismus – Menschenverachtung mit Unterhaltungswert. Hintergründe – Methoden – Praxis der Prävention

Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2007, 238 S., mit CD-ROM, 24,80 €

Der Rechtsextremismus befindet sich in einem Modernisierungsprozess. Die alten Parolen von Volk, Rasse, Nation und der Behauptung gegen innere wie äußere Schädlinge am Deutschtum werden – was Design, Lifestyle, Marketing, aber auch was Feindbilder und politische Prioritäten betrifft – mit erneuertem Erscheinungsbild präsentiert. »An den grundlegenden Inhalten hat sich wenig verändert. Vieles dagegen an den Vermittlungsformen«, heißt es auch in dem Sammelband, den Stefan Glaser, Projektleiter bei jugendschutz.net, und Thomas Pfeiffer vom nordrhein-westfälischen Verfassungsschutz Ende 2007 herausgegeben haben. Die Publikation ist das Ergebnis einer Zusammenarbeit der Landeszentrale für politische Bildung und des Innenministeriums NRW mit der länderübergreifenden Jugendschutz-Initiative, die aus dem Entimon-Programm des Bundesjugendministeriums gefördert wurde.

Rechtsextremismusprävention ist »gewiss mehr als die Vermittlung und Aneignung von Faktenwissen. Im umfassenden Sinne geht es darum, Jugendliche auf dem Weg zu verantwortlich denkenden und handelnden Persönlichkeiten zu begleiten und zu fördern, sie in einer humanen Orientierung zu unterstützen.« Das schreibt Alexander Groß, von 1969 bis 1992 Leiter der Jugendakademie Walberberg, im Vorwort zu der Publikation und umreißt anschließend, gestützt auf seine Erfahrungen in der außerschulischen Bildungsarbeit, die Anforderungen an eine zeitgemäße Präventionspraxis im Sinne einer Demokratieerziehung. Alexander Groß ist der Sohn des katholischen Widerstandskämpfers Nikolaus Groß, der im Januar 1945 von den Nazis hingerichtet wurde. Nicht zuletzt auf Grund dieses biografischen Datums stellen seine Überlegungen die aktuellen Präventionsnotwendigkeiten in eine antifaschistisch-internationalistische Tradition.

Der Fokus des Buches richtet sich auf die Informations- und Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Diese sind, so heißt es in der Einleitung, »die Zielgruppe Nummer eins« bei Rechtsextremen. Dass die rechten wie die meisten anderen Parteien besonders bei der Jugend Punkte machen wollen, kann man nicht bestreiten. Doch lugt hier und an anderen Stellen des Sammelbandes die seit den 90er Jahren bekannte und durch einschlägige Aktionsprogramme bekräftigte Tendenz hervor, den Rechtsextremismus zu einem Problem der Jugend, ihrer »Gewaltbereitschaft«, »Orientierungslosigkeit« etc. zu erklären. Natürlich ist den Autoren Recht zu geben, dass die Bildungsarbeit mit Jugendlichen inner- und außerhalb der Schule einen wichtigen Beitrag zur Prävention darstellt – und auch die (politische) Erwachsenenbildung kann von den Ausführungen, Materialien und Beispielen des Sammelbandes profitieren.

Das liegt an dem breiten Praxis-Spektrum, das u.a. auf der beigefügten CD-ROM dokumentiert wird und bei dem die Medienfrage, vor allem das Internet, eine hervorgehobene Rolle spielt, und darüber hinaus an der Mitarbeit eines profilierten Erwachsenenbildners. Klaus-Peter Hufer, Autor des erfolgreichen Argumentationstrainings gegen Stammtischparolen, hat nämlich eine Praxisreflexion beigesteuert. Er schreibt unter Verweis auf neuere empirische Erhebungen und Bezug nehmend auf das Jugendproblem: »Eigentlich müsste die Erwachsenenbildung der Ort sein, in dem sich im Bildungsbereich am ehesten und heftigsten der Rechtsextremismus bzw. sein

populistisches Vor- und Umfeld zeigt.« Und deshalb müsste die Erwachsenenbildung dem Thema eine weit höhere Priorität einräumen, als dies bisher geschieht.

js

BIOGRAFIE
Jutta Ditfurth
Ulrike Meinhof – Die Biographie
Berlin (Ullstein) 2007, 479 S., 22,90 €

»Die Wahrheit über Ulrike Meinhof« verspricht das neue Buch der Publizistin und Kämpferin Ditfurth über die Publizistin und Kämpferin Meinhof, die nach der landläufigen Dämonisierung, gerade auch des letzten Jahres mit seinen Rückblicken auf den Deutschen Herbst 1977, zur definitiven Unperson geworden ist. Die Ankündigung im Klappentext klingt etwas großsprecherisch, doch das Buch löst den Anspruch ein, diesen ungewöhnlichen Lebensweg jenseits politischer Mythen und Mutmaßungen zu klären. Es dokumentiert, dass die Mitbegründerin der RAF keine gewaltbereite Irre war – auch kein Opfer eines Hirnschadens, wie eine makabre medizinische Initiative glauben machen wollte –, keine herzlose Mutter oder kopflose Abenteurerin. Ulrike Meinhof, Jahrgang 1934, war vor allem und an erster Stelle eine junge Frau, die auf die verwegene Idee kam, im Adenauerstaat »in Opposition« zu gehen.
Peter Wensierski hat letzt den Ungeist der Adenauerära am Beispiel der Heimerziehung dargestellt und dabei an die »Heimkampagne« von Baader-Meinhof erinnert (vgl. »Schwarze Pädagogik« in EB 2/07). Deutlich wird an solchen Beispielen der autoritäre, menschenverachtende Charakter der westdeutschen Nachkriegsdemokratie, in die auch Ditfurth ihre Protagonistin einbettet: Erst Atomwaffengegnerin, dann Untergrundkommunistin, wird sie zur investigativen Journalistin, die mit Ostberlin bricht und sich maßgeblich an der Formierung der APO, der Außerparlamentarischen Opposition, beteiligt; begeistert über den politischen Aufbruch, aber enttäuscht über geringe Erfolge und schon lange von der sozialdemokratischen »Pseudoopposition« desillusioniert, entschließt sie sich, die Militanz mit organisierter Gewalt voranzutreiben.
Ditfurth weist nach – was vielleicht bei einigen Alt-68ern Unmut erregen wird –, dass aus den Widerstandsdebatten der linken Bewegung der Übergang zum Linksterrorismus erfolgte. Es gab, wie die Biografin zeigt, bei der »kleinen radikalen Minderheit«, die nachträglich zur 68er-Generation aufgeblasen wurde, eine rege Gewaltdebatte. Auch Dutschke, mit dem Meinhof zusammenarbeitete, stellte Überlegungen zur Stadtguerilla an. Ditfurth zeigt allerdings auch, dass sich der bewaffnete Kampf bei aller bewussten Entscheidung der Gründergeneration rasch zu einem Verzweiflungsunternehmen entwickelte, das den Untergrundheroen und -heroinen nur die Wahl zwischen Verrat und zerstörerischer Haft ließ. Sie wurden zur Zielscheibe einer innerstaatlichen Feindschaftserklärung, die in Deutschland traditionsgemäß Linke trifft – und nicht etwa Menschen, die Ausländer totschlagen oder Asylantenheime anzünden.
Das Buch ist das Ergebnis einer soliden Recherche, die – im Unterschied zu Butz Peters' Standardwerk oder zu diversen Schmähschriften – ihre Quellen offenlegt und nicht in Spekulationen abhebt, auch nicht bei Meinhofs Tod, dessen Umstände bis heute ungeklärt sind. Es mag sein, dass sich das eine oder andere zeitgeschichtliche Detail noch genauer ermitteln lässt. Das Manko besteht in etwas anderem. Das Buch macht keine Fehler, es ist ein Fehler. Auf die Debatte zur Rolle der Gewalt in der Politik – dafür steht ja Baader-Meinhof und dazu wurden zahlreiche Mythen produziert – mit einer Biografie zu antworten, ist kein vernünftiges Unternehmen, bestenfalls ein literarisches Vorhaben. Doch dafür hätte Ditfurth den reißerischen Einstieg ihres Buches etwa konsequent im Stil von Nick Tosches fortschreiben sollen. Oder sie hätte wie der Schriftsteller Peter O. Chotjewitz, der 2007 seinen RAF-Roman »Mein Freund Klaus« (gemeint ist der Anwalt Klaus Croissant) vorlegte, die labyrinthische Spurensuche selbst zum Thema machen sollen. Dass Ditfurth literarisch Einiges kann, hat sie ja mit ihrem Roman »Die Himmelsstürmerin« unter Beweis gestellt.
Eine wirkliche Auseinandersetzung mit Meinhof und Co. wäre anders zu führen. Wenn diese Leute, wie Ditfurth zu Recht behauptet, politische Köpfe waren, dann muss man ihre Konzepte ernst nehmen und sich auf dieses Feld begeben. Das geschieht aber in der Biografie – naturgemäß – nur am Rande, wobei Ditfurth außerdem dazu tendiert, die »besseren« Texte von Meinhof zu zitieren, z.B. die Kritik des »Ausländerproblems«, die sich in der Tat heute noch sehen lassen kann. Das ist aber nicht der Militanzstandpunkt, der zur Stadtguerilla führte. Stattdessen hätte Ditfurth – dies nur als Beispiel – auf Meinhofs Verteidigung der Enzyklika Humanae Vitae eingehen können: Die Antibaby-Pille, so die Konkret-Kolumnistin 1968, sei ein Werkzeug der Imperialisten, um mit der Eindämmung der Überbevölkerung in der Dritten Welt den revolutionären Elan der Massen zu brechen, auf deren Seite sich Papst Paul VI. mit seinem Pillenverbot stelle. Also, je mehr Elend, desto mehr Bewegung und Handlungsmöglichkeiten! Dieser Standpunkt dokumentiert nicht nur die brutale, im Grunde staatsmännische Haltung, mit der sich eine Guerilla zum wahren Anwalt der unterdrückten Massen erklärt, er will auch nichts davon wissen, wie das Mitmachen und Jasagen in Deutschland oder anderswo geht. Er imaginiert sich die Welt als ein einziges nacktes Gewaltverhältnis, das so nur in Ausnahmefällen existiert – das z.B. im Fall der RAF vom deutschen Rechtsstaat wahr gemacht wurde und damit diese kämpfende Truppe in ihrer »Analyse« auch noch bestätigte.

js

MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER DIESES HEFTES

PD Dr. Ralph Bergold, KSI, Selhofer Str. 11, 53604 Bad Honnef; **Prof. Dr. Stephan Leimgruber,** Ludwig-Maximilians-Universität, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München; **Dr. Hermann Josef Heinz**, Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg, Landsknechtstraße 4, 79102 Freiburg; **Reinhard Hohmann**, Kirchstr. 14, 49808 Lingen; **Niklaus Knecht-Fatzer, Madeleine Winterhalter-Häuptle**, Fachstelle Partnerschaft – Ehe – Familie, Frongartenstr. 11, CH-9000 St. Gallen; **Prof. Dr. Tilly Miller**, Kath. Stiftungsfachhochschule München, Preysingstr. 83, 81667 München; **Johannes Schillo**, PF 240 162, 53154 Bonn; **Prof. Dr. Carmen Tatschmurat**, Kath. Stiftungsfachhochschule München, Preysingstr. 83, 81667 München; **Prof. Dr. Joachim Valentin**, Haus am Dom Domplatz 3, 60311 Frankfurt am Main; **Dr. Uta Zwingenberger**, Bildungshaus Ohrbeck, Am Boberg 10, 49124 Georgsmarienhütte

Perspektive Bildungs-beratung

Weiterkommen mit Beratung

Was leistet professionelle Beratung, wer bietet sie an und wer bezahlt sie?

Diese Fragen und noch mehr werden diskutiert auf der diesjährigen wbv-Fachtagung

Perspektive Bildungsberatung – Chancen für Weiterbildung und Beschäftigung.

Namhafte ReferentInnen geben Ihnen aktuelle Einblicke in

– Beratungslandschaft
– Beratungspraxis
– Beratungswissenschaft

5. wbv-Fachtagung

Perspektive Bildungsberatung

Chancen für Weiterbildung und Beschäftigung

29. – 30. Oktober 2008 in Bielefeld

www.wbv-fachtagungen.de

W. Bertelsmann Verlag

Ihr Kontakt zur Fachtagung per E-Mail **fachtagung@wbv.de**