

# forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

## Macht, Gewalt und Bildung



*Ruth Poser*

**Eine Frage der Lesart – Gewalt in biblischen Texten**

*Gertrud Wolf*

**„Eine einzige Stunde frei sein ...“**

**Das Trauma als Thema für die Erwachsenenbildung**

*Elisabeth Helming*

**„Denn sie wissen, was sie tun ...?!“ Ergebnisse aus dem DJI-Projekt  
„Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“**

*Christoph Liel*

**Arbeit mit Partnerschaftsgewalttätern zur Prävention  
von erneuter Gewalt**

*Christoph Butterwegge*

**Rechtspopulismus in der Mitte der Gesellschaft?**

# methoden- kartotheek.de

## Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule

methoden-kartotheek.de ist ein Multimedia-Tool zum kreativen Planen von Seminaren, Kursen und Trainings.

methoden-kartotheek.de vereint neueste Webtechnologie mit einer praktisch bewährten Systematik für didaktisches Planen.

methoden-kartotheek.de ist das ideale Arbeitsmittel für Dozenten/innen und Lehrer/innen, die bei der Seminarplanung auf Individualität setzen, ohne dabei auf Ordnung zu verzichten.

Kostenloser Demozugang zum Online-Tool auf [methoden-kartotheek.de](http://methoden-kartotheek.de)



Ulrich Müller et al.

### methoden-kartotheek.de

Spielend Seminare planen für  
Weiterbildung, Training und Schule

- Ordner inklusive Begleitheft, Checklisten, Infokarten und Wegweiser
- Online-Tool zur Seminarplanung inkl. jährlichem Update-Service  
2012, 249,- € (D)

Einführungspreis bis zum 30.10.2012: 199,- € (D)

zzgl. Abonnement für die Nutzung  
des Online-Tools: 24 €/Jahr  
(im ersten Jahr kostenfrei)

ISBN 978-3-7639-4985-4  
Best.-Nr. 6004249

methoden-kartotheek.de



W. Bertelsmann Verlag

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



## Liebe Leserinnen und Leser,

Macht, Gewalt und Bildung – das ist eine Konstellation, die äußerst fatal sein kann, wie die Enthüllungen zum sexuellen Missbrauch in kirchlichen Kinder- und Jugendheimen und der Odenwaldschule 2010 erschreckend deutlich gemacht haben. Ein Projekt des Deutschen Jugendinstituts zur sexuellen Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen von 2010/2011 kam zu dem bedrückenden Ergebnis: „Sexueller Missbrauch spielt sich weiterhin in den normalen Lebenswelten von Heranwachsenden ab, als stiller Begleiter des ganz gewöhnlichen Alltagslebens.“ (DJI Impulse Nr. 95, 3/2011)

Es handelt sich also um ein nach wie vor aktuelles Problem, mit dem sich (auch) die Kirchen auseinandersetzen müssen. Für die Evangelische Erwachsenenbildung stellt sich dabei die Frage, was sie zu dieser Auseinandersetzung beitragen kann. Die fünf Schwerpunkttexte widmen sich daher verschiedenen Aspekten des Themas Macht und Gewalt.

Den Auftakt macht die Theologin Ruth Poser. Sie greift in ihrem Artikel einen häufig geäußerten Vorwurf auf, dass monotheistische Religionen per se gewaltfördernd seien. Tatsächlich finden sich im Alten Testament zahlreiche Beschreibungen von Gewalt, und auch der alttestamentarische Gott trägt gewalttätige Züge. Dass die Schilderungen von Gewalt aber nicht ihrer Legitimation, sondern vielmehr der konstruktiven und heilsamen Auseinandersetzung mit Gewalt dienen, verdeutlicht sie anhand von drei Textbereichen: der „Omnipräsenz erzählter Gewalt“ in der Bibel, den Psalmen als „Sprach- und Sprech-Räume für Gewaltleidende“ und der Geschichte der Vergewaltigung und Traumatisierung der Tamar. Posers Textauslegung unterstützt die These Keglens, dass „in den biblischen Überlieferungen (...) individuelle, kollektive, strukturelle und auch psychische Formen der Gewalt theologisch reflektiert (werden)“, wodurch eine ‚hohe Differenziertheit im Umgang mit dem Gewaltbegriff‘ zum Ausdruck kommt.“

Poser folgert, dass die Nichtbeschäftigung mit und das Verschweigen von Gewalt und Machtmissbrauch zerstörerische Folgen für den Einzelnen wie die Gesellschaft haben. Daran schließt der Beitrag von Gertrud Wolf unmittelbar an: Die Traumatisierung von Menschen durch erfahrene Gewalt war bisher in erster Linie ein Thema für die Psychotherapie und Psychiatrie. Die öffentliche Beschäftigung mit dem Phänomen des Traumas und die Traumaforschung befinden sich in Deutschland erst in den Anfängen. Gertrud Wolf skizziert aktuelle hirnpfysiologische Erklärungen zur Entstehung und Festigung von Traumatisierungen und deren Auswirkungen auf das Verhalten der betroffenen

Menschen. Auslöser können nicht nur schwerwiegende Erlebnisse wie sexueller Missbrauch sein, sondern auch vielfältige Situationen von z. B. Beschämungen oder Vernachlässigung in der Kindheit. Entscheidend ist, dass den Betroffenen ihre Traumata oft nicht bewusst sind. Ihre Lernfähigkeit und damit ihre Entwicklungsmöglichkeiten sind dadurch eingeschränkt. Die Autorin plädiert für eine Traumapädagogik, die – flankierend zur Therapie – im Sinne einer „Ressourcen- edukation“ aufklärend und unterstützend zur Heilung beiträgt.

Elisabeth Helming war an der oben genannten Studie des DJI beteiligt. Sie berichtet in ihrem Beitrag von den Ergebnissen der Befragungen von Schul- bzw. Heimleitungen und Lehrkräften zum Ausmaß von bekannt gewordenen Fällen sexuellen Missbrauchs, zu Präventionsmaßnahmen in den Einrichtungen und – als besonderen Fokus – zu kirchlichen Organisationsstrukturen, die möglicherweise sexuelle Gewalt begünstigen. Kirche wird hier als „Beheimatungsbetrieb“ skizziert: Die Rekrutierung des engen Netzwerks aus sich selbst, d. h. die starke Bindung an die Kirche verhindert eine deutliche Grenzziehung zwischen Privatem und Beruflichem und erschwert so die Aufdeckung des Missbrauchs.

Christoph Liel befasst sich mit Gewalt in Partnerschaften und lenkt den Blick auf die Täter und Täterprogramme. Zwar ist die Partnergewalt erstaunlicherweise bei beiden Geschlechtern etwa gleich hoch, bei schwerer körperlicher und wiederholter Gewalt sind Männer jedoch sehr viel häufiger Täter als Opfer. Gewalt kann am ehesten durch Prävention verhindert werden. Die Arbeit mit den Tätern ist deshalb als Prävention häuslicher Gewalt zu verstehen. Wichtig ist aber nicht allein der individuelle Ansatz, denn wirksame Prävention geht „darüber hinaus und beinhaltet politische, gemeinwesenorientierte und einzelfallbezogene Maßnahmen für Opfer und Täter.“

Den Abschluss des Themenschwerpunkts setzt der Vortrag von Christoph Butterwegge, gehalten im Rahmen der Mitgliederversammlung der Evangelischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz. Er stellt die gesellschaftlichen Ursachen in den Vordergrund, die rechtsextremistische Einstellungen in die Mitte der Gesellschaft hineinragen und die Mehrheitsgesellschaft zunehmend intolerant und illiberal werden lassen. Butterwegge identifiziert die „sozial(räumlich)e Spaltung“ als Ursache, die „das Konflikt- und Gewaltpotenzial der Gesellschaft (erhöht)“, und zeigt Lösungsansätze auf.



Karola Büchel,  
Geschäftsführerin der  
Evangelischen Landes-  
arbeitsgemeinschaft für  
Erwachsenenbildung  
in Rheinland-Pfalz e.V.,  
verantwortliche Redak-  
teurin für Heft 3/2012,  
Kaiserstr.19  
55116 Mainz  
karolabuechel@elag.de

*K. Büchel*

Evangelische Erwachsenenbildung

**Arbeitsfelder**

**Religiöse Bildung**

Birgit Rommel Tauforientierte Bildung ..... 6

**Kultur**

Franziska Baumann Kulturelle Bildung im ländlichen Raum – Ein Workshop im Rahmen der Tagung „Kulturelle Bildung in der Erwachsenenbildung“ in Weimar ..... 8

**Zivilgesellschaft**

Gabriele Seils Das Abenteuer einer lebendigen Beziehung – die „Gewaltfreie Kommunikation“ .... 9

Uta Zimmermann Erfahrungsbericht „Gewaltfreie Kommunikation“ ..... 11

**Professionelle Praxis**

Joachim Stöver Stadt – Land im Fluss – Zur Zukunft städtischer und regionaler Bildungsarbeit..... 13

Anke Kreuz „Inklusion ist möglich“ – Ein Tagungsbericht ..... 13

**vor Ort**

Im Gespräch: Aribert Rothe ..... 16



Aribert Rothe

Thema: Macht, Gewalt und Bildung



Ruth Poser

**Eine Frage der Lesart – Gewalt in biblischen Texten**

Immer wieder erzählt die Bibel, insbesondere das Alte Testament, sowohl von Gewalttaten als Menschheitsphänomenen als auch von Gewalttaten Einzelner. Auch in den biblischen Gottesbildern finden sich gewalttätige Züge. Der Beitrag verdeutlicht anhand von drei Beispielen, dass biblische Texte, die verschiedenste Formen von Gewalt ins Bild setzen und mit der ‚Gewaltverstricktheit‘ der biblischen Gottheit ringen, nicht als Legitimation von Gewalt, sondern als Möglichkeit der konstruktiven Beschäftigung mit erlittener und der Abwendung künftiger Gewalt zu lesen sind.

Gertrud Wolf

**„Eine einzige Stunde frei sein ...“ Das Trauma als Thema für die Erwachsenenbildung**

Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Traumatisierung lässt ein tieferes Verständnis darüber zu, warum bestimmte Entwicklungs- und Lernschritte im Erwachsenenalter so schwer erscheinen. Der Beitrag plädiert dafür, Traumapädagogik als ein wichtiges Instrument im Vorfeld von Therapie zu nutzen, wie es bereits in der Kinder- und Jugendhilfe geschieht. Im Sinne einer ressourcenorientierten Psychoedukation kann sie betroffenen Menschen Heilungs- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen.

## Bildung kompakt

## Europa

Gernot Haupt Europäische Roma-Strategien ..... 41

## Bildung aktuell

Petra Herre Historischer Rückblick. Diskurse zur Kulturellen Bildung in der DEAE ..... 43

Marion Fleige und Steffi Robak Angebotsstrukturen kultureller Bildung  
in der Evangelischen Erwachsenenbildung ..... 48

## Distance Learning

Katharina Peuke Lernen rund um den Globus  
Die Deutsche Fernschule: Ein Gespräch mit Schulleiter Georg Pflüger ..... 54

## Service

Film des Monats ..... 57

Arbeitshilfen ..... 58

Publikationen ..... 59

Termine ..... 61

Rückblick – vor 25 Jahren ..... 62

Impressum ..... 62



Film des Monats  
September  
Liebe (Amour)

## Thema: Macht, Gewalt und Bildung

Elisabeth Helming

### „Denn sie wissen, was sie tun ...?!“ Ergebnisse aus dem DJI-Projekt „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“

Die Ergebnisse der vorgestellten Studie unterstützen die Notwendigkeit neuerer Präventionsansätze gegen sexuellen Missbrauch in Schulen, Internaten und Heimen: Aus einem Fokus auf eine Täter-Opfer-Dynamik wird ein Fokus auf eine Täter-Opfer-Institutionen-Dynamik. Der Beitrag thematisiert u. a. Risikokonstellationen, die sich aus der Kultur und Struktur kirchlicher Organisationen ergeben. Hierarchische Strukturen, Wahrnehmungsblockaden und eine weiterhin bestehende Sprachlosigkeit gegenüber sexueller Gewalt erschweren die Aufdeckung.

Seite 29

Christoph Liel

### Arbeit mit Partnerschaftsgewalttätern zur Prävention von erneuter Gewalt

Dieser Artikel befasst sich mit männlichen Partnerschaftsgewalttätern und den Erfolgsaussichten, mit ihnen an der Unterbrechung des gewalttätigen Verhaltens zu arbeiten. Er beschreibt Täterarbeitsprojekte, die in Kooperationsbündnissen mit der Justiz und Frauenunterstützung arbeiten. In der Praxis hat sich hier ein genderbezogener und kognitiv-verhaltensorientierter Arbeitsansatz durchgesetzt. Internationale Befunde belegen die Wirksamkeit von Täterprogrammen und bieten Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung deutscher Programme.

Seite 33

Christoph Butterwegge

### Rechtspopulismus in der Mitte der Gesellschaft?

Rechtspopulismus ist kein „Kosename“ für Rechtsextremismus, da er sich zum „Sprachrohr des Volkes“ macht und mit Ab- und Ausgrenzungen nach oben wie nach unten operiert. Gefährlich ist er deshalb, weil er die herrschenden Normen der Gesellschaft keineswegs negiert, sondern sie vielmehr (partei)politisch zu realisieren beansprucht. Ausgehend von den aktuellen Krisenerscheinungen in der Ökonomie, im Sozialen und in der Politik legt der Autor die Wurzeln des Rechtspopulismus frei und entwickelt mögliche Gegenstrategien.

Seite 37

**Arbeitsfelder der DEAE**

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

**Religiöse Bildung**

**Tauforientierte Bildung**



Birgit Rommel

Menschen suchen in sehr unterschiedlichen Phasen ihres Lebens Kontakt zur Kirche. Übergänge, Wendepunkte und Krisen im Erwachsenenalter haben zur Folge, dass religiöse Orientierungen in Bewegung kommen und Menschen sich auch jenseits des Jugendalters und der Phase der Adoleszenz mehr oder weniger aktiv auf die Suche nach dem Sinn ihres Lebens machen. Darauf antwortet theologische Bildungsarbeit mit einem breiten Angebot unterschiedlichster Formate: Glaubens-, Theologie- und Bibelkurse u. v. a.

Der Kurs „Eintauchen ins Leben. Ein Taufkurs für Erwachsene in fünf Schritten“<sup>1</sup> richtet sich vor allem an Menschen, die sich als Erwachsene taufen lassen wollen und Grundwissen, Orientierung und alltagstaugliche evangelische Spiritualität suchen, aber auch an Menschen, die sich ihrer eigenen Taufe vergewissern wollen. Er bereitet in fünf Schritten auf die Taufe vor.

Der Kurs „Eintauchen ins Leben. Ein Taufkurs für Erwachsene in fünf Schritten“<sup>1</sup> richtet sich vor allem an Menschen, die sich als Erwachsene taufen lassen wollen und Grundwissen, Orientierung und alltagstaugliche evangelische Spiritualität suchen, aber auch an Menschen, die sich ihrer eigenen Taufe vergewissern wollen. Er bereitet in fünf Schritten auf die Taufe vor.

<sup>1</sup> Der Titel wurde gewählt in Anlehnung an die Veröffentlichung: Frauenarbeit in Württemberg (Hrsg.): *Ins Leben eintauchen! Feministisch-theologische Beiträge zur Taufe.* Bad Boll 2004. Wesentliche inhaltliche Impulse gehen zurück auf den Kurs „Weil zum Leben mehr gehört ... Evangelischer Glaubenskurs für (Wieder-)Einsteiger“, der seit fünf Jahren von der Evangeli-

*Arbeitsformen*

Jeder der fünf Abende steht unter einem theologischen Thema, dem unter der Überschrift „Begegnung mit der Bibel“ ein biblischer Text zugeordnet ist. Bei der Zusammenstellung dieser Texte wurde darauf geachtet, dass mit Erzählung, Gleichnis, Wundergeschichte, Apostelgeschichte und weisheitlicher Tradition fünf verschiedene Textarten vertreten sind, und dass neben neutestamentlichen Texten durch Psalmen und Verheißungsworte auch Begegnungen mit dem Alten Testament ermöglicht werden.

Jedem theologischen Thema ist als Symbol des Abends ein Element der Taufhandlung zugeordnet. Am Ende jedes Abends erhalten die Teilnehmenden einen liturgischen Text aus der kirchlichen Tradition, am Ende des Kurses ein Segenskreuz. Auch wenn die gewählten Texte in vielen evangelischen Gesangbüchern enthalten sind, schlägt der Kurs vor, diese als Textkarten mitzugeben, da sie zu Begleitern im Alltag werden können.

Alle fünf Abende sind nach einem einheitlichen Lernweg aufgebaut. Es ist gut, wenn dieser nicht verlassen wird, da wiederkehrende Phasen in einer Gruppe, die sich und das Thema Taufe kennenlernt, Sicherheit vermitteln. Die Pausen sind bewusst gewählt und in ihrer Bedeutung

nicht zu unterschätzen. Ein gemeinsames Essen am Ende der fünften Kurseinheit bildet den Schlusspunkt.

Als Gastbeitrag wurde ein von Claus Jesch, Dr. Birgit Luscher, Gunther Seibold und Petra Waschner erarbeiteter kirchenpädagogischer Baustein aufgenommen. Wird der Taufkurs um dieses Element erweitert, erfahren die Teilnehmenden nicht nur an einem „Bildungsort“ mehr über die Taufe, sondern machen auch an einem „Taufort“ Erfahrungen mit dem Gehörten und Gelernten. Auch wenn der kirchenpädagogische Baustein nicht in der eigenen Taufkirche stattfindet, ermöglicht er doch den Erwachsenen die Annäherung an die eigene Taufkirche und kann so eine Brücke zwischen dem Kurs und dem Taufgottesdienst bilden. Zu den verschiedenen Weisen, diesen Baustein umzusetzen, siehe unten.

*Kursmaterialien*

Jede der fünf Kurseinheiten besteht aus einer Verlaufsplanung und Materialien. Die Verlaufsplanung gibt in vier Spalten jeweils einen Überblick über Zeitbedarf, Inhalt, Arbeitsform und die benötigten Materialien. Die angegebenen Zeiten sind variabel zu verstehen und dienen der Orientierung des Leitungsteams.

	Theologisches Thema	Biblischer Text	Symbol des Abends	Mitgeberle des Abends
Kurseinheit 1	Der Mensch	Das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lukas 15,11-32)	Name	Psalm 23
Kurseinheit 2	Gott	Zachäus (Lukas 19, 1-10)	Licht	Bonhoeffer
Kurseinheit 3	Jesus Christus	Die gekrümmte Frau (Lukas 13,10-17)	Kreuz	Vater unser
Kurseinheit 4	Taufe	Der Kämmerer (Apostelgeschichte 8,26-39)	Wasser	Glaubensbekenntnis
Kurseinheit 5	Heiliger Geist	Die Seligpreisungen (Matthäus 5,3-10)	Hand	Segenskreuz

schen Stadtakademie Nürnberg in Kooperation mit der *Kircheneintrittsstelle im eckstein* durchgeführt und weiterentwickelt wird. Frau Susanne-Katrin Heyer sei herzlich gedankt für die Großzügigkeit, mit der sie uns Einblicke in ihre Arbeit gewährt hat – und zugleich die Freiheit, davon angeregt einen eigenen Kurs zu entwickeln.

Das Material setzt sich zusammen aus Materialtexten, die im Verlauf der Kurseinheit als Vorlesetexte oder als Lesetexte für die Teilnehmenden (TN) während der Arbeit an einer Kurseinheit eingesetzt werden können und bei denen es sich um

vergrößerbare Kopiervorlagen handelt, und aus Hintergrundtexten, die in erster Linie für das Leitungsteam gedacht sind und inhaltlich-gedankliche Überleitungen sowie weitergehende Informationen enthalten. Auch diese Texte können im Einzelfall für die TN kopiert und zur persönlichen Weiterarbeit am Ende der Kurseinheit mitgegeben werden.

Die Kurseinheiten 1 bis 5 haben einen Zeitbedarf von 150 Minuten (zweieinhalb Zeitstunden), der kirchenpädagogische Baustein umfasst 90 Minuten (eineinhalb Zeitstunden).

In einem Anhang findet sich eine Charakterisierung der verschiedenen Bibelübersetzungen: neben der als Kurs-Bibel vorgesehenen Revidierten Lutherübersetzung 1984 die Gute Nachricht Bibel, die Zürcher Bibel, die Bibel in gerechter Sprache sowie die BasisBibel. Außerdem sind die Bezugsquellen für die „Mitgeberle“ am Ende jeder Einheit aufgeführt.

Dort und auf der CD-ROM sind auch die Kopiervorlagen für „Suchen und fragen“ sowie „Die Bibel – eine Bibliothek“ zu finden, ebenso die Farbbilder bzw. -folien zu Kurseinheit 4 und dem kirchenpädagogischen Baustein.

Nur auf der CD-ROM befinden sich die eingespielten Lieder „Suchen und fragen“ sowie „Der Mond ist aufgegangen“, jeweils instrumental mit kurzem Vorspiel und drei Versen zum Kennenlernen und Mitsingen. Dies erleichtert singungeübten Gruppen die Eingangs- und Abschlussliturgie.

Auf der CD-ROM befinden sich auch die in Kurseinheit 4 vorgesehenen Ausschnitte des Filmes zur Taufe.

### *Kooperation von Erwachsenenbildung und Missionarischen Diensten, von überparochialer Bildung und parochialer pastoraler Arbeit*

Die Taufe legt es nahe, ausgehend vom Gedanken der urchristlichen Katechese neue Formen kasualbezogener Bildung zu entwickeln. In zweifacher Hinsicht lädt dieser Kurs ein, Arbeitsgebiete zu verbinden, die im Alltag meist voneinander abgegrenzt und unverbunden arbeiten:

Erwachsenenbildung und Missionarische Dienste einerseits, überparochiale Bildung am dritten Ort und parochial ausgerichtete pastorale Arbeit andererseits.

Der Kurs führt zum einen in die Tradition der Kirche ein und stellt damit den katechetischen Aspekt ins Zentrum. Anders als klassische Glaubens- oder Theologiekurse stellt dieser Kurs nicht den Bildungs- oder den missionarischen Aspekt in den Mittelpunkt. Vielmehr will er Menschen, die über keine oder nur geringe christliche Sozialisation verfügen, Grundwissen vermitteln und sie in liturgische Vollzüge einführen. Darum versucht der Kurs, in der Darstellung der Themen und der Auswahl der Texte das theologisch Verbindende zu vermitteln. Jedes Leitungsteam ist frei, darüber hinaus jeweils eigene theologische Akzente zu setzen.

Zum anderen fällt es manchen Menschen leichter, sich einem Kurs anzuschließen, wenn dieser an einem dritten Ort angeboten wird, weil der Gang in die Räume der Ortsgemeinde als Hürde erlebt wird. Daher ist bei der Durchführung des Taufkurses zunächst an übergemeindliche Orte gedacht (Bildungswerk, Citykirche u. Ä.). Er kann aber auch in Verbindung mehrerer Ortsgemeinden angeboten werden. Die Leitung geschieht durch ein Team, in dem theologische und pädagogische Kompetenz vertreten sind (Pfarrerinnen und Pfarrer, pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, Ehrenamtliche).

Vor allem aber regt der Kurs an, vor Ort nach dem jeweils angemessenen Zusammenspiel von Taufvorbereitung im Kurs, Vertiefung durch kirchenpädagogisches Erleben und Tauffeier zu suchen. Bei der Terminplanung des Kurses ist zunächst zu entscheiden, ob das kirchenpädagogische Modul vom Leitungsteam selbst mit allen Teilnehmenden als zusätzlichem Baustein durchgeführt werden soll – am besten zwischen Kurseinheit 4 und Kurseinheit 5 und in einer Kirche, die für diese Region von zentraler Bedeutung ist – oder ob diese Einheit durch die taufenden Pfarrer/innen gestaltet wird – entweder individuell in der jeweiligen Taufkirche und in Verbindung mit dem Taufgespräch oder gemeinsam in einer zentralen Kirche als Team der Täufer wie der Täuflinge.

Erste Rückmeldungen von Gemeindepfarrer/innen ebenso wie die häufig sehr positive Resonanz auf große Tauffeste machen Mut, ein überparochiales Tauffest mehrerer Erwachsener ans Ende des Kurses zu stellen.

### *Wissen – Bekennen – Lebenshaltung*

Die eigene Bibel und das eigene Gesangbuch begleiten das gemeinsame Lernen und Leben im Kursverlauf sowie ein Moment der Stille am Anfang und am Ende jedes Abends. Damit wird deutlich, dass Christsein nicht nur eine Frage des Wissens und Bekennens ist, sondern auch eine bestimmte Lebenshaltung, die mit der Erfahrung rechnet, dass sich der Alltag für die Gegenwart Gottes öffnet.

Zur Eingangs- und Abschlussliturgie jedes Abends bringen die TN neben ihrer eigenen Bibel (Revidierte Lutherübersetzung 1984) ihr eigenes Gesangbuch mit und versammeln sich jeweils um die fünf Symbole, die für die fünf Elemente der Taufhandlung stehen:

- Wasserschale mit Wasser („Wasser“)
- Kreuz („Kreuz“)
- Kerze („Licht“)
- Textkarte „Name“: „Ich habe dich bei deinem Namen gerufen“ (Jesaja 43,1) („Name“)
- Textkarte „Hand“: „Gott legt uns die Hand auf, damit wir Hand anlegen in der Welt“ („Hand“)

Während die Eingangsliturgie an allen fünf Treffen mit demselben Lied und demselben Psalm ein hohes Maß an Kontinuität vorsieht, greift die Abschlussliturgie nach einem ebenfalls durchgängigen Abendlied durch das Beten des zum Thema des Abends passenden Psalms und durch das jeweilige „Mitgeberle“ noch einmal die Grundgedanken des Abends auf.

Am Ende des Kurses steht für die Teilnehmenden in aller Regel die Taufe. Viele werden sich daher fragen, wo sie sich künftig in der Kirchengemeinde, in der Diakonie oder in kirchlichen und gesellschaftlichen Netzwerken engagieren können. Manche werden auch eine Fortsetzung für ihr theologisches Lernen suchen. Daher sollte das Leitungsteam – bei aller Freiheit der Teilnehmenden – auf Nachfrage Hinweise geben können auf ent-

sprechende Angebote im Kirchenbezirk, insbesondere auf Kurse im Rahmen der Initiative „Kurse zum Glauben“.

Damit ist ein Stichwort benannt, das in der evangelischen Erwachsenenbildung viele Diskussionen ausgelöst und – zu Recht – theologisch wie pädagogisch motivierte Kritik an manchen Konzeptionen und Selbstdeutungen von Glaubenskursen herausgefordert<sup>2</sup>, zugleich aber auch mancherorts neue Fragen, neue Antworten und v. a. neue Kooperationen ins Leben gerufen hat. Ist der Taufkurs „Eintauchen ins Leben“ nun ein Beitrag zur „tauforientierten Bildung“, wie Christian Grethlein sie fordert?<sup>3</sup> Trifft auf ihn zu, dass er – „in Spannung zu manchen bis heute üblichen Formen der Erwachsenenbildung“ – als ein „nicht vornehmlich an diskursiver Auseinandersetzung“ interessierter Kurs „auf Erlebnisintensität abzielende kommunikative Prozesse“ (43) in den Vordergrund stellt? Ja – und nein. Ja, insofern der Kurs bewusst die auch von Grethlein benannten „fünf Zeichen Kreuz, Handauflegung, Namen (in doppelter Hinsicht: Name des Täuflings und Name des dreieinigen Gottes), Wasser und Licht/Kerze“ (41) aufgreift und einen – gewiss erlebnisintensiven – kirchenpädagogischen Baustein vorsieht. Nein, insofern er auf „stärker kognitiv ausgerichtete“ Phasen an keinem der fünf Abende verzichtet und „diskursive Lehre“ nicht in gesonderte Veranstaltungen verlagert (oder abdrängt), sondern auch existenziell bedeutsame, aber theologisch anspruchsvolle Themen wie Theoziee aufzugreifen erlaubt. Sicher wird sich – wie immer in der Erwachsenenbildung – viel an den Personen entscheiden, die da im Kurs zusammenkommen – als Leitungsteam und als Teilnehmende: Erwachsenenbildung lebt von Personen und Prozessen. Ein solches lebendiges

<sup>2</sup> Vgl. etwa den Beitrag von Antje Rösener: Standards für eine Bildung, die den Menschen dient und der Kirche gut zu Gesicht steht. In: Johannes Zimmermann (Hrsg.): Darf Bildung missionarisch sein? Beiträge um Verhältnis von Bildung und Mission. Neukirchen-Vluyn 2010, S. 132–149.

<sup>3</sup> Vgl. Christian Grethlein: Christsein-Lernen heute in Deutschland – Religionspädagogische Überlegungen zu einem kybernetisch wichtigen Thema. In: Johannes Zimmermann (Hrsg.), Darf Bildung missionarisch sein?, a.a.O., S. 23–44.

Lernen anzuregen ist Ziel des vorliegenden Kursmaterials – und Rückmeldungen zu den gemachten Erfahrungen sind ebenso wie Vorschläge der Weiterentwicklung willkommen.

Eintauchen ins Leben. Ein Taufkurs für Erwachsene in fünf Schritten, herausgegeben von Birgit Rommel, Maïke Sachs, Sören Schwesig, Werner Schmückle im Auftrag der Landesstelle der Evangelischen Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg (EAEW) und der Missionarischen Dienste Stuttgart (MD), Bielefeld 2012, 34,90 Euro, portofrei zu beziehen über [info@eaw.de](mailto:info@eaw.de).

#### Dr. Birgit Rommel

Pfarrerin, Leiterin der EAEW-Landesstelle, Geschäftsführung Landesarbeitsgemeinschaft evangelischer Bildungswerke in Württemberg (LageB), [b.rommel@eaw.de](mailto:b.rommel@eaw.de)

## Kultur

### Kulturelle Bildung im ländlichen Raum – Ein Workshop im Rahmen der Tagung „Kulturelle Bildung in der Erwachsenenbildung“ in Weimar



Franziska Baumann

Wie die Daten der Weiterbildungsstatistik im Verbund von 2009 belegen, ist kulturelle Bildung ein wichtiger Angebotsbereich der Evangelischen Erwachsenenbildung (Weiß/Horn 2011, S. 25 f.). Auch und vor allem im ländlichen Raum bildet sie einen wesentlichen Schwerpunkt der täglichen Arbeit der EEB. Dabei wird unter ländlichem Raum Folgendes verstanden: „[...] in Raumordnung und Regionalforschung verwendeter Begriff für nicht verdichtete Gebiete im Ggs. zum Verdichtungsraum, urspr. Bez. für überwiegend durch Landwirtschaft geprägte Regionen [...]“ (Brockhaus-Enzyklopädie 1990, S. 42) Aufgrund des Rückgangs der Agrarwirtschaft werden in den Industrieländern zusätzliche Kriterien wie z. B. die Einwohnerdichte herangezogen.

Besonders in Gebieten des ländlichen Raums lassen sich erste Auswirkungen des demografischen Wandels feststellen, die in den folgenden Jahren das Bild des ländlichen Raumes maßgeblich prägen werden.

Doch wie genau wird die Situation in 20 Jahren aussehen? Wie wirkt sich diese auf Bildungsstrukturen und -angebote aus, auch in Hinblick auf kulturelle Bildung? Wie kann mit neuen Herausforderungen umgegangen und wie können neue Impulse geschaffen werden?

Mit diesen Leitfragen beschäftigte sich der Workshop „Kulturelle Bildung im ländlichen Raum“. Im Rahmen des Workshops galt es anhand der Szenariomethode einen kleinen, vielleicht auch vorsichtigen Blick in die Zukunft zu werfen.

Die Szenariomethode ist eine anerkannte Methode im Bereich der Zukunftsforschung. Dabei wird unter einem Szenario die „[...] Darstellung einer möglichen zukünftigen Situation (Zukunftsbild) [verstanden, F. B.] inklusive der Entwicklungspfade, die zu der zukünftigen Situation führen.“ (Kosow/Gaßner 2008, S. 9) Die Szenariomethode ist ein methodologisches Konzept, welches aus verschiedenen, mehr oder weniger komplexen Ansätzen besteht. Jedoch können fünf generelle Phasen des Szenarioprozesses festgehalten werden: Phase 1: Szenariofeldbestimmung; Phase 2: Schlüsselfaktor-Identifikation; Phase 3: Schlüsselfaktor-Analyse; Phase 4: Szenario-Generierung; Phase 5: Szenario-Transfer (Kosow/Gaßner 2008, S. 18 ff.).

Diese fünf Phasen wurden im Rahmen des Workshops von den Teilnehmenden in vereinfachter Weise und auf Grundlage von Vorarbeiten durchgeführt. Die Ausgangslage wurde im Sinne der Szenariofeldbestimmung von den Workshop-Leitern fiktiv ausgearbeitet. Es handelte sich um ein kleines Dorf, bei dem 60 % der 800 Dorfbewohner über 60 Jahre alt sind und die nächste Kreisstadt in 40 Kilometern Entfernung liegt. Die wirtschaftliche Infrastruktur ist eher begrenzt, jedoch haben sich einzelne kleinere Initiativen entwickelt, wie z. B. ein Förderkreis für die Kirche, eine Frauenrunde und ein monatlicher Seniorentreff, begleitet durch

die EEB. Auch der Sport- und Feuerwehrverein engagieren sich im Dorf. In der Kreisstadt befinden sich eine Kreisvolkshochschule, eine Musikschule und eine kleinere Galerie.

Auf Grundlage dieser fiktiven Ausgangslage galt es nun die Schlüsselfaktoren zu identifizieren, die das Dorf in den nächsten 20 Jahren maßgeblich beeinflussen werden. „Schlüsselfaktoren sind diejenigen Variablen, Parameter, Trends, Entwicklungen und Ereignisse, die im weiteren Verlauf des Szenarioprozesses zentral betrachtet werden.“ (Kosow/Gaßner 2008, S. 21) Folgende Schlüsselfaktoren wurden analysiert:

- gesellschaftliche Entwicklung (demografischer Wandel, Symptome der 2. Moderne, Gegentrends),
- staatliche Einflüsse (Gesetze, Leitbilder, Förderungen),
- regionale Aspekte (Wirtschaft, Infrastruktur, Bevölkerung, Kultur und Traditionen),
- Kirche (Verhältnis zur EEB, Finanzierung, Personal, Aufgaben, Bedeutung),
- Erwachsenen- und Weiterbildungsbe- reich (Neue Lehr-Lernkulturen, Organisationswandel, Angebotsstruktur),
- Individuum.

Als nächster Schritt erfolgte eine Beurteilung der Faktoren, die voraussichtlich am stärksten auf die Entwicklung des Dorfes einwirken. Ausgehend davon wurden zwei Szenarien für das Dorf entwickelt: best und worst case. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Artikels soll auf deren ausführliche Darstellung verzichtet und der Fokus mehr auf die daraus abgeleiteten Handlungsstrategien gelegt werden. Die Gruppe, die sich mit dem worst case befasste, entwarf, kurz zusammengefasst, folgendes Zukunftsbild: Die demografische Entwicklung des Dorfes konnte nicht positiv beeinflusst werden. Aufgrund von staatlichen Kürzungen und nachteiligen regionalen Entwicklungen konnte das bisherige Kultur- und Bildungsangebot nicht gehalten werden. Daraus abgeleitet wurden folgende Handlungsempfehlungen ausgesprochen:

- Stärkung der ehrenamtlich Tätigen auch durch Hilfe der EEB,
- Vernetzung und Kooperationen der Bildungseinrichtungen,

- Initiierung einer neuen Stelle: Dorfbeauftragter aus der Kreisstadt (übernimmt gesellschaftlich wichtige Funktionen und hilft den Dorfbewohnern),
- neue Formen der Informations- und Bildungsvermittlung (z. B. Infobus),
- Geh- statt Kommstruktur der Erwachsenenbildung, das heißt: Trotz schwieriger Lage Ansprechpartner bleiben und kulturelle Angebote entwickeln.

Aber auch im best case, also unter der Annahme, dass der Rückgang und die Überalterung der Bevölkerung aufgehalten wurde und auch andere Faktoren wie wirtschaftliche Entwicklung und staatliche Regelungen sich positiv entwickelten, wurden Handlungsempfehlungen ausgesprochen: Das Hauptaugenmerk lag dabei auf der Aktivierung der Bevölkerung. Dies bedeutet, bezogen auf kulturelle Bildung, Inhalte reflexiv zu bearbeiten, didaktisch angemessen aufzuarbeiten und dadurch Wissensvermittlung professionell zu begleiten. Die Aktivierung der Bevölkerung ist vor allem im ländlichen Raum ein wesentlicher Aspekt und daher wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung. Diese Aktivierung geht einher mit Prozessen der individuellen „Beheimatung“ bzw. dem Erwerb von entsprechender Kulturlit, welche der individuellen und kommunalen Zerrissenheit entgegenwirken kann. Kulturelle Bildung kann hierfür einen besonders guten Rahmen bilden.

Aufgrund der begrenzten Workshop-Zeit konnte die Szenariomethode nur oberflächlich angewendet und das Zukunftsbild des fiktiven Dorfes, stellvertretend für den ländlichen Raum insgesamt, nur grob entworfen werden. Jedoch wurden die Potenziale von Zukunftsforschung verdeutlicht, welche auch für die Evangelische Erwachsenenbildung von Relevanz sein können. Durch diesen „vorsichtigen“ Blick in die Zukunft konnten wichtige Handlungsempfehlungen entwickelt werden, die auch schon in der Gegenwart Gültigkeit besitzen.

#### Literatur

- Brockhaus-Enzyklopädie in 20 Bänden (1990): Lah-Maf. 19. vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden.
- Kosow, H./Gaßner, R. (2008): Methoden der Zukunfts- und Szenarioanalyse. Überblick, Bewertung und Auswahlkriterien. Werkstattbericht Nr. 103. Verfügbar unter: [http://www.izt.de/fileadmin/downloads/pdf/IZT\\_WB103.pdf](http://www.izt.de/fileadmin/downloads/pdf/IZT_WB103.pdf) [Stand 25.06.2012].

Weiß, C./Horn, H. (2011): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2009 – Kompakt. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/2011-weiterbildungsstatistik-01.pdf> [Stand 25.06.2012].

**Franziska Baumann**, Absolventin des Masterstudiums Bildungswissenschaft, FU Berlin; Projektkoordinatorin des Projektes PEREGRINATIO der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung Berlin-Brandenburg, [franziska.baumann@fu-berlin.de](mailto:franziska.baumann@fu-berlin.de)

## Zivilgesellschaft

### Das Abenteuer einer lebendigen Beziehung – die „Gewaltfreie Kommunikation“



Gabriele Seils

Peter ist überzeugt: „Meine Kollegin sollte mich nicht so herumkommandieren.“

Er schnaubt innerlich, ist genervt und denkt: „So lasse ich nicht mit mir umspringen. Nicht in diesem Ton.“

„Hast du das Problem angesprochen?“, fragt ein wohlmeinender Freund.

„Ja, habe ich! Das ist ja das Problem. Ich habe gesagt: ‚Kannst du mal den Befehlston abstellen.‘ Und sie: ‚Ich habe dich freundlich um etwas gebeten und ich habe es satt, dass du meine Arbeit boykottierst.‘“

Vorwurf – Gegenvorwurf, Ärger, Frustration, Angriff oder Rückzug, die klassischen Zutaten eines Konflikts.

Was kann Peter tun?

Der amerikanische Psychologe Marshall B. Rosenberg hat die Gewaltfreie Kommunikation (GFK) über 50 Jahre lang entwickelt, praktiziert und gelehrt. Sie ist mittlerweile eine international anerkannte Methode der Konfliktklärung.

Als ich Marshall Rosenberg vor elf Jahren das erste Mal begegnete, um ihn für eine Radiosendung zu interviewen, öffnete sich mir eine Tür zu einem anderen Universum – mit der Wucht des plötzlichen Verstehens. Diese Begegnung gab Antwort auf eine Frage, die mich mein ganzes Leben lang begleitet hatte: Wie geht wirklicher Frieden? Wie geht Mensch-Sein? Und plötzlich war es greif-

bar, konkret, praktisch, spürbar, als ich Marshall Rosenberg erlebte: Ja, so könnte es gehen.

Ich wollte mehr davon. Ich wollte Marshall Rosenberg bei seiner Arbeit zusehen, von diesem Menschen lernen. Und so reiste ich ihm hinterher. Dies war der Grundstein für die Ausbildung zur Trainerin, denn je länger ich diesem Mann zuhörte und schließlich auch Workshops bei Menschen besuchte, die GFK lehrten, desto mehr wurde es zu meinem Wunsch, selbst mit dieser Methode zu arbeiten.

Hier eine Passage aus dem Interview mit Marshall Rosenberg, in der die Grundidee dieser Methode und Haltung zum Leben vorgestellt wird:

*G.S.: Die Gewaltfreie Kommunikation wird auch „Giraffensprache“ genannt. In Ihren Workshops benutzen Sie nicht nur den Wolf als Symbol für eine entfremdete Kommunikation, sondern auch die Giraffe als Symbol für eine Sprache des Herzens. Giraffen haben riesengroße Herzen, mit deren Hilfe sie das Blut durch ihre langen Hälsen in ihre Köpfe pumpen; sie haben keine natürlichen Feinde und sind einfach wunderbar geeignet, um mit allen denkbaren positiven Eigenschaften in Verbindung gebracht zu werden. Mittlerweile sind Giraffen und Wölfe in Form von Handpuppen weltweit im Einsatz. Was ist es eigentlich, das die Gewaltfreie Kommunikation zu einer so erfolgreichen Konfliktklärungsmethode macht?*

M.B.R.: Die Leute freuen sich am Anfang immer, dass die Gewaltfreie Kommunikation so einfach ist. Als Nächstes stellen sie fest, wie schwierig sie ist. Die Grundidee der Methode ist tatsächlich ganz einfach. Erstens: Beobachte dich selbst – was ist lebendig in dir? Und zweitens: Wodurch würde sich deine Lebensqualität verbessern, was würde dein Leben bereichern? Lerne diese beiden Dinge zu kommunizieren, ehrlich, ohne jegliche Kritik. Es sind nur diese beiden Fragen. Es geht darum, sie gegenüber anderen Menschen auszudrücken und entsprechende Informationen von seinem Gegenüber empathisch aufzunehmen.

Um diese beiden Fragen zu beantworten, braucht man eine gewisse Sprachfertigkeit. Wenn uns etwas an dem Verhal-

ten eines Menschen stört, ist es wichtig, präzise zu sein. Es gibt vier Komponenten, die ich für sehr nützlich halte. Erstens: Beobachte, ohne zu bewerten. Der erste Schritt in der Gewaltfreien Kommunikation ist also, einer anderen Person mitzuteilen, was uns nicht gefällt, ohne ihr Verhalten zu bewerten. Eine klare Beobachtung heißt: Halte dich einfach an die Tatsachen.

Zum Beispiel: Ein Mann sagt zu seiner Frau: „Du kannst einfach nicht mit Geld umgehen.“ Und sie sagt: „Immer musst du mich kontrollieren.“ Das sind keine Beobachtungen. Das sind Interpretationen und Bewertungen eines Verhaltens.

Der indische Philosoph Krishnamurti sagt: Die höchste Form der Intelligenz ist es, zu beobachten, ohne zu urteilen. In Studien über Rassismus und Sexismus wird deutlich, dass Menschen, die zu diskriminierendem Denken neigen, diese Differenzierung nicht vornehmen. Sie denken, ihre Vorurteile entsprächen den Tatsachen.

*G.S.: Das heißt, mit der Gewaltfreien Kommunikation müssten alle Vorurteile von der Welt verschwinden. Aber wie können wir überhaupt durchs Leben gehen, ohne Dinge zu bewerten? Urteilsvermögen ist doch eine überlebenswichtige Fähigkeit.*

M.B.R.: Ja, auf jeden Fall ist sehr wichtig, dass wir die Dinge bewerten können. Mir geht es darum, dass wir eine Form der Bewertung finden, die dem Leben dient. Wenn ich zum Beispiel das Verhalten eines anderen Menschen bewerte, kann ich das tun, ohne mich über ihn zu stellen. Es geht darum, wie ich meine Macht einsetze. Ich möchte mit anderen Menschen so umgehen, dass wir gemeinsam von dieser Macht profitieren. Es ist aber sehr verbreitet, mit Macht anders umzugehen, Macht über andere haben zu wollen. Eine beliebte Form von Machtmissbrauch ist zum Beispiel Schuld. Dabei gehen wir davon aus, dass andere Menschen unsere Gefühle kreieren. Dann mache ich mein Gegenüber dafür verantwortlich, wenn es mir schlecht geht. Ich sage zum Beispiel: „Du verletzt mich.“ Oder: „Ich bin enttäuscht von dir“, „Du machst mich wütend.“

Ein zentraler Aspekt der Gewaltfreien Kommunikation ist das Bewusstsein, dass andere Menschen nicht für unsere Gefühle verantwortlich sind. Das Einzige, was unsere Gefühle beeinflussen kann, ist die Haltung, mit der wir reagieren. Wenn ich jedoch glaube, dass eine Äußerung wahr ist, wenn ich sie also persönlich nehme, dann fühle ich mich schlecht, dann schäme ich mich. Scham ist also eine weitere Form des Machtmissbrauchs. [...]

*G.S.: O ja, das klingt irgendwie vertraut. Wie könnten wir auf produktivere Weise mit Macht umgehen?*

M.B.R.: Indem wir uns auf einführende Weise mit uns selbst und anderen Menschen verbinden. Indem unser Hauptmotiv ist, die Bedürfnisse aller im Blick zu haben. Indem wir uns in unserem Handeln nicht von Schuld- oder Schamgefühlen motivieren lassen. Wenn wir eine Sprache lernen, in der wir mitteilen können, wie es uns in jedem einzelnen Moment geht, welche Gefühle und Bedürfnisse in uns lebendig sind, dann ist es nicht schwer, mit anderen Menschen in einem empathischen Kontakt zu sein.

Jede Kultur, die ich auf dieser Welt kennengelernt habe, stellt – jede auf ihre Weise – diese immer gleiche Frage: „Wie geht es dir?“ Es ist ganz natürlich, ja offensichtlich, das zu fragen. Wenn wir harmonisch miteinander leben wollen, wenn wir am Leben anderer Menschen Anteil haben und uns gegenseitig unterstützen wollen, dann ist es wichtig zu wissen, wie es den Menschen um uns herum geht. Das meine ich mit dieser für mich so wichtigen Frage: Was ist lebendig in dir? Und obwohl diese Frage von universeller Bedeutung ist, ist sie längst zu einem leeren Ritual geworden. Die Menschen wissen nicht mehr, wie man diese Frage stellt, und sie wissen nicht, wie man sie beantwortet, weil sie die Sprache des Lebens nicht gelernt haben. [...]

Um dieser Frage – Was ist lebendig in dir? – nachzugehen, habe ich die erste Komponente der Gewaltfreien Kommunikation Beobachtung genannt. Was ist der Auslöser? Was hat die andere Person getan, das dich in deiner Lebensqualität einschränkt? Die zweite Komponente sind Gefühle. Wie fühlst du dich, wenn die Person sich so verhält?

Und die dritte Komponente sind die Bedürfnisse, die mit den Gefühlen verbunden sind. Wenn unsere Bedürfnisse erfüllt sind, dann haben wir angenehme Gefühle. Wenn sie nicht erfüllt sind, haben wir schmerzhaftige Gefühle. Je bewusster wir uns unserer Bedürfnisse sind, desto selbstbestimmter können wir leben und desto besser können wir andere Menschen verstehen. Denn alle Menschen haben die gleichen Bedürfnisse. Das heißt, wenn wir unserem Gegenüber vermitteln können, was unsere Bedürfnisse sind, dann haben wir eine viel bessere Chance, dass diese Person bereit ist, etwas zur Erfüllung dieser Bedürfnisse beizutragen, als wenn wir sie angreifen und kritisieren.

Und wenn meine Bedürfnisse nicht erfüllt sind, dann kommt die andere Frage ins Spiel, die ich genannt habe: Wodurch würde sich deine Lebensqualität verbessern? Und dafür habe ich die vierte Komponente der Gewaltfreien Kommunikation entwickelt: die Bitte. Im vierten Schritt geht es also darum, eine klare Bitte zu äußern, das heißt, positiv zu formulieren, was ich von der anderen Person will – nicht, was ich nicht will –, und dabei klare Handlungsangebote zu machen: Worum bitte ich die andere Person, was möchte ich von ihr? Es geht nicht darum, was sie denken soll oder wie sie sich fühlen soll, nicht, wie sie sein soll. Sondern es geht um ganz konkrete Handlungen, um die ich sie bitte, damit mein Leben bereichert wird. [...]

Vielen Menschen fällt es schwer, konkrete Bitten zu äußern. Man muss sich in dem Moment bewusst darüber sein, was man eigentlich genau will. Dieser vierte Schritt ist sehr wichtig, denn um etwas ganz Einfaches zu bitten, kann die Welt verändern. Und es macht vielen Menschen Angst, danach zu fragen, was sie jetzt, in diesem Moment wollen. Es bedeutet, Verantwortung zu übernehmen und die Welt zu kreieren, in der man leben will.

G.S.: Wie könnte denn die konkrete Bitte der Frau lauten, die möchte, dass ihr Mann nicht so viel arbeitet?

M.B.R.: Zum Beispiel: „Ich möchte gerne, dass du mir sagst, ob du bereit bist,

einen Abend in der Woche mit mir zu verbringen und einen mit den Kindern.“

Aus: Rosenberg, Marshall B., „Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation“, Ein Gespräch mit Gabriele Seils. Freiburg i. Br.: Verlag Herder 2004, ISBN 978-3-451-05447-1

*Peter sieht in den Augen seiner Kollegin die Unsicherheit, die er selbst in sich entdeckt hat, als er sich seinen Gefühlen und Bedürfnissen zugewandt hat. Er sieht auch einen Menschen, der erschöpft ist und sich schützen will. Er sieht, wie wenig das, was er als „Herumkommandieren“ interpretiert hat, mit ihm persönlich zu tun hat, und er ist erschüttert von der Intimität, die sich ihm eröffnet, als er ihr mit diesem neuen Blick begegnet. Empathie – Mitgefühl für uns selbst eröffnet Mitgefühl für den anderen.*

*Sie steht in seiner Bürotür. Sie ist außer Atem. Sie hat eine Falte auf der Stirn. Sie sagt: „Bis Freitag brauch ich den Kostenplan für unser Projekt!“, und wendet sich ab zum Gehen. Er nimmt wahr, wie eine Welle des Ärgers aus dem Bauch in den Hals aufsteigt und sich zu einer Faust zusammenballt. Er atmet durch. Er sagt: „Warte einen Moment, bitte.“ Anna tritt von einem Fuß auf den anderen: „Was ist denn nun?“*

*Er fasst sich ein Herz. Er fragt: „Du bist unter Druck, oder? Ist dir wichtig, dass alles gut läuft?“*

*Sie sagt: „Ja natürlich.“ Und sie guckt ihn an. Das, was er auf ihrem Gesicht sieht, sieht aus wie Überraschung. Auch Skepsis?*

*Die Worte sind am Anfang manchmal etwas holprig, wie eine Fremdsprache. Doch das, was er nun sagt, hat eine echte Chance, gehört zu werden. Er schaut Anna an: „Ich bin unsicher – nicht wegen des Termins, sondern wegen der Inhalte. Was mir so wichtig ist, ist gute Zusammenarbeit. Ich habe einige Fragen und Ideen, über die ich mit dir sprechen möchte. Und ich bitte dich, dir 20 Minuten Zeit zu nehmen dafür. Am besten heute noch. Bist du dazu bereit?“*

*So könnte es sich anhören. Jeder weitere Schritt ist unbekannt und ist für Peter und Anna der Anfang des Abenteuers einer lebendigen Beziehung.*

Seit sieben Jahren leite ich GFK-Seminare gemeinsam mit meinem Kollegen André Gödecke aus Halle, der als GFK-Trainer, Pädagoge, Mediator und Dialogbegleiter eine bereichernde Perspektive, Kreativität und viel Erfahrung mitbringt für die Evangelische Erwachsenenbildung in Sachsen. Ich schätze die Zusammenarbeit mit der EEB sehr. Die Werte, die mir selbst so am Herzen liegen, spiegeln sich in den Inhalten des Seminarprogramms, ich fühle mich dort mit den GFK-Seminaren zu Hause. Und dieser Geist ist auch immer wieder spürbar in den Gesprächen mit den Menschen im Büro in Dresden, die das Programm gestalten und die Seminare organisieren. Der empathische Raum, der sich in den Seminaren auftut, und auch die schönen Orte, an denen sie stattfinden, ermöglichen jedes Mal wieder ein tiefes und erfrischendes Eintauchen in das, was in uns lebendig ist.

**Gabriele Seils**, Trainerin (vom CNVC zertifiziert) für Gewaltfreie Kommunikation, Mediatorin, Buchautorin, weitere Infos unter [www.gabriele-seils.de](http://www.gabriele-seils.de)

## Erfahrungsbericht „Gewaltfreie Kommunikation“



Uta Zimmermann  
© Foto: Lichtbild – Kirsten Mann

Auf die Methode der Gewaltfreien Kommunikation bin ich 2007 am Ende meines Studiums gestoßen, als ich die Bücher von Dan Bar-On „Bridging the Gap“ (2000) und „Wege zur Dialogarbeit und politischen Verständigung“

(2004) las, in denen er über interkulturelle Dialoginitiativen zwischen Nachkommen von Opfern und Tätern im Nahen Osten, den Balkangebieten sowie von Deutschen und Juden berichtet (erschienen in der edition Körber-Stiftung). Beeindruckt hat mich Bar-Ons Zuversicht: Zeiten des Schweigens würden sich immer wieder durch Zeiten des Erzählens und Verstehens ablösen. Im Jahr 2009 begann ich eigene neurowissenschaftliche Studien zu menschlichem Konfliktverhal-

ten durchzuführen. Mittels funktioneller Magnetresonanztomografie (fMRT) untersuchte ich die neuronale Anpassungsfähigkeit bestimmter frontaler Hirnregionen in scheinbar unvereinbaren und kontroversen Situationen. Ich beschritt den wissenschaftlichen Weg damals voller Eifer. Fasziniert von den Möglichkeiten der Hirnforschung, wollte ich mehr über die neuronalen Grundlagen „bewusster Selbstregulation“ erfahren. Die Hingabe aber relativierte sich, je mehr mir bewusst wurde, dass ein rationaler Blick auf neuronale Zusammenhänge, so objektiv er auch scheinen mag, in seinem Kern nie empathisch oder gar konfliktlösend sein kann; und ein eigenes Fundament für eine achtsame innere und äußere Verständigung hatte ich bis dahin kaum aufgebaut. Im Alltag spürte ich diese Grenze, und ich wünschte mir in privaten und beruflichen Begegnungen oft, authentischer, klarer und weniger gehemmt sein zu können. Ich wollte meinem Gegenüber und mir selbst, gerade in angespannten und voneinander „getrennten“ Momenten, genauer zuhören und erspüren können, was uns beide wirklich bewegt und in welche Richtung wir gerade gehen. Sicher war das ein Ausgangspunkt dafür, mich näher mit Gewaltfreier Kommunikation zu beschäftigen. Auf Dan Bar-On folgten Bücher von Marshall Rosenberg „Gewaltfreie Kommunikation – eine Sprache des Lebens“ (2001) und Gerlinde Fritsch „Praktische Selbstempathie – herausfinden, was man fühlt und braucht“ (2008). Auch sie begann ich mit Eifer zu lesen, nur war jetzt der Wunsch stärker, die Methode nicht als Selbstzweck, sondern vielmehr als Möglichkeit für bewusste und wertschätzende Begegnungen zu erfahren. Im Jahr 2011 legte ich die Bücher zur Seite und suchte nach einem Seminarangebot, das mich mehr in der Entwicklung „nach außen“ stärken könnte. Ich wollte Gewaltfreie Kommunikation direkt erfahren.

Das Einführungsseminar fand im Oktober 2011 in Kohren-Sahlis statt. Der Ort in der Nähe von Leipzig ist in eine stille Landschaft eingebettet – kein Platz, der strukturieren will, dachte ich im ersten Moment. Gabriele Seils und André Gödecke leiteten das Seminar sehr erfahren. Sie nahmen behutsam die Atmosphäre der Gruppe auf und integrierten immer wieder konkrete Erfahrungen der Teilnehmer. Die Inhalte wurden sinnvoll aufein-

ander bezogen und greifbar gemacht. Die vier Schritte, aus denen sich das begriffliche Fundament der Gewaltfreien Kommunikation zusammensetzt, arbeiteten Gabriele Seils und André Gödecke vor allem über Dialoge und Rollenspiele heraus: Der erste Schritt umfasst die Beobachtung: das wertfreie und geduldige In-Kontakt-Kommen mit der eigenen Situation und der des anderen. Indem ich achtsam und offen wahrnehme, was sich vor meinem Bewusstsein darlegt, erhalte ich Zugang zu den Gefühlen und Bedürfnissen dahinter, dem zweiten und dritten Schritt. Diese Kenntnisse kann ich in einem vierten Schritt nutzen, um den anderen oder mich selbst wertschätzend und klar um Unterstützung zu bitten. Auf mich wirkten die Schritte aus der Distanz leicht, als würden sie einer mir vertrauten Gliederung folgen. Aus der Nähe jedoch stand ich damit vor einer höchst anspruchsvollen und tief greifenden Aufgabe. Es ist nicht das Ziel der Methode, leichtfüßig bestimmte Worte zu verwenden und andere zu meiden, um nach außen hin „gewaltfrei“ zu wirken, betonten Gabriele Seils und André Gödecke immer wieder. Neben den formalen Elementen sind die mentalen Grundlagen der Methode entscheidend. Gewaltfreie Kommunikation erfordert ein hohes Maß an innerer Stärke, die nicht aus einer rechtschaffenen Argumentation, sondern aus Achtsamkeit und Präsenz heraus entsteht. Mut zum Zuhören und zur Bewusstheit kann in scheinbar unlösbaren Situationen einen Raum schaffen, der im Widerspruch zwischen innen und außen vermittelt – eine Art Übergangsraum ohne Fassade: Hier kann ich „meinen Mantel ablegen“ und, wie André Gödecke es nennt, „Flagge zeigen“, indem ich meine eingefahrenen Muster wahrnehme, erforsche und meine Perspektive ändere. Anders als in lösungsorientierten Ansätzen bestimmen schwache Elemente diesen Raum. Die eigene Verletzlichkeit und die meines Gegenübers stehen im Zentrum. Verletzte Bedürfnisse als „Geschenk“ wahrnehmen zu können, darin liegt die Qualität Gewaltfreier Kommunikation, so Gabriele Seils – und die große Chance, mich unmittelbar und urteilsfrei mit anderen und mir selbst zu verbinden. Im Einführungsseminar habe ich diese Qualität nicht in ihrer Tiefe erschließen können, aber ich war aufgehoben in dem Vertrauen, dass es sie gibt und dass mir die Methode im unstillen Alltag einen festen

Bezugspunkt bieten kann, um Begegnungen, die zunächst „kränkend und unnötig“ erscheinen, zu beobachten, zu weiten und zu entspannen. Klar sehen konnte ich in diesen Tagen, dass Gewaltfreie Kommunikation nie mit einem sicheren Ergebnis einhergeht. Ich kann die Methode nicht wie eine Fremdsprache erlernen und erfolgsorientiert anwenden. Sie verlangt immer wieder neu ein hohes Maß an Bewusstheit und Mut, auch für den offenen Ausgang.

Über den Winter reifte mein Entschluss, mehr in die Methode zu investieren, und so nahm ich im Frühjahr 2012 am Aufbauseminar für Gewaltfreie Kommunikation in Kohren-Sahlis teil. In diesem Rahmen konnte ich mein begriffliches und mentales Fundament vertiefen. Ich erfuhr mehr über meine eigenen Strategien und idealen Wunschbilder, die bisher so existenziell für mich waren. Welche Verletzungen liegen ihnen zugrunde? Ich bekam Einsicht in die Ausdrucksformen meiner eigenen „Wolfsshow“, die einsetzt, wann immer diese Strategien und Wünsche enttäuscht werden: meine Feindbilder und Urteile, meine Selbstdarstellung und gekränkte Unschuld auf der einen Seite – die innere Leere, Abhängigkeit, Unsicherheit und emotionale Distanz auf der anderen. Das Aufbauseminar offenbarte mir, wie ich diese „Wolfsshow“ selbst schaffe. Gelingt es mir jedoch, mit ihr in Kontakt zu kommen, sie zu tolerieren und ihren Hintergrund zu verstehen, kann ich den Schwerpunkt verlagern: Die Aspekte der „Show“ werden dann wichtige Barometer für das, was ich in der Tiefe wirklich brauche. Und jetzt begann ich, Gabriele Seils zu verstehen: Der Weg, tiefe Bedürfnisse abseits von unnötigen Kämpfen, Wiederholungen und Enttäuschungen wahrzunehmen und sie als „Geschenk“ nach außen zu geben, schafft Klarheit, Offenheit und authentische Verständigung. Für diese Einsicht bin ich Gabriele Seils und André Gödecke besonders dankbar.

#### Uta Zimmermann

Diplom-Psychologin, Dresden  
 uta.zimmermann@tu-dresden.de

Die nächsten Kurse „Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg“ der Evangelischen Erwachsenenbildung Sachsen finden Sie auf der Homepage [www.eeb-sachsen.de](http://www.eeb-sachsen.de).

## Professionelle Praxis

## Stadt – Land im Fluss Zur Zukunft städtischer und regionaler Bildungsarbeit



Joachim Stöver

Was ist heute Meinung über Stadt und Land, stimmt noch, was wir über Modernität oder Rückschrittlichkeit denken? Ist die Stadt nur die Verdichtung ländlicher Lebensverhältnisse und das Land allenfalls noch durch größeren Lebensraum gekennzeichnet? Und vor allem, was bedeuten globale und lokale Entwicklungen für kirchliche Bildungsarbeit in Stadt oder Land?

Darauf Antworten zu finden und neue Fragestellungen zu entwickeln, machte sich die diesjährige Jahrestagung der Sektion städtischer und regionaler Bildungsstätten in der DEAE zur Aufgabe. Die Sektion versammelt seit vielen Jahren städtische Bildungszentren, Stadtakademien und regionale Bildungseinrichtungen, wie Tagungsstätten, zu thematischer Arbeit und Austausch. Nach Mannheim im Jahr 2011 fand die Tagung 2012 auf dem Land statt, in der Ev. Tagungsstätte haus nordhelle, Meinerzhagen, im südlichen Sauerland.

Ein Vorbereitungsteam aus der Melancthon-Akademie Köln, der Ev. Stadtakademie Bochum und haus nordhelle konnte interessante Referenten gewinnen, die aus verschiedenem Blickwinkel Stellung nahmen.

Eröffnet wurden die Vorträge und Gespräche durch Prof. Clemens Deilmann vom Leibniz Institut für ökologische Raumentwicklung in Dresden. Er zeigte auf, wie weltweit große Agglomerationen entstehen, die bisherige Siedlungsstrukturen ablösen. Eindrücklich legte er dar, welche Aufgaben im Aufbau dieser Riesenstädte und ihrer Ränder liegen, etwa im Energie- und Verkehrsbereich. Deutlich wurde, wie Entwicklungssprünge und Bildungsanstrengungen notwendig werden, etwa um zu einer CO<sub>2</sub>-Verminderung zu kommen.

Urbane – globalisierte – individualisierte Aspekte der Entwicklungen in der Weiterbildung referierte der Soziologe Prof. em. Dr. Wolf-Dietrich Bukow von der Universität Köln. Eine seiner Thesen: Stadtgesellschaften sind der Fußabdruck der Globalisierung, in denen die Verschiedenheit wesentliches Merkmal ist. Bildungsarbeit muss Mobilität statt Ortstreue und die Tatsache in den Blick nehmen, dass viele nicht nur in einer Lebenswelt unterwegs sind. Eine Beschränkung auf eine einzige Perspektive führe in weitere urbane Bedeutungslosigkeit.

Inmitten dieser Themen und Diskussionen wurde der Austausch aktueller Fragestellungen aus Tagungshäusern und städtischen Zentren unter den Kolleginnen und Kollegen geführt und in der Andacht aufgenommen.

Theologische und milieutheoretische Begründungen zu Pilgerprojekten des Ev. Erwachsenenbildungswerks Westfalen und Lippe e. V. im Ruhrgebiet und in ländlichen Regionen stellte Dr. Gerald Wagner in einem Beitrag dar. Er referierte darüber, welche Menschen diese Angebote wahrnehmen und wie der Umgang mit Landschaften und den daraus entstehenden Eindrücken in dieser besonderen Form von Bildungsangeboten aufgenommen wird. Er schilderte, wie theologisch-spirituell orientierte Angebote während des Pilgerns entstehen und gefördert werden können.

Im Rahmen eines festlichen Abendessens wurden viele Erinnerungen an Geschichten zu Anfängen und Abschieden in der Sektion lebendig. Die Vita dieses lebendigen Zusammenschlusses erhielt so ein neu erzähltes Kapitel ihrer noch nicht aufgeschriebenen Geschichte. Die bisherige Leitung der Sektion gab Ernst Wiederhold, Darmstadt, ab, ebenso Werner Pichorner, Bittenhalde, der die Finanzen der Sektion führte. Ihnen galt der Dank der versammelten Kolleginnen und Kollegen.

Kommissarisch wurde die Leitung bis zum nächsten Jahr von Joachim Stöver, haus nordhelle, übernommen. Heide Hintze, Dr. Aribert Rothe, Ulrike Lenz-Engelhardt, Werner Pichorner und Joachim Stöver verabschiedeten sich in unterschiedlich beginnende Ruhestände.

Zum Abschluss der Tagung war der Superintendent des Kirchenkreises Münster, Prof. Dr. Dieter Beese, eingeladen. Sein Thema „Kirchliche und gesellschaftliche Entwicklung in Stadt und ländlichen Räumen“ verband er mit Überlegungen zu theologischen Implikationen und Perspektiven für die kirchliche Bildungsarbeit. Wie in einem umfassenden Organisationsentwicklungsprozess kirchliche, regional unterschiedlich geprägte und strukturell festgelegte Situationen aufgenommen werden können, zeigte er am Modell der Region Münster. Eine seiner Thesen: „Eine Herausforderung und Chance für kirchliche Bildungseinrichtungen besteht darin, individuelle Biografien, normative Programme und strukturelle Prozesse miteinander zu verschränken. Und eine Erfahrung aus einem Münsteraner Bildungsbericht: Lohnenswert ist die Perspektive, wie kirchliche Bildungseinrichtungen das Lernen im Prozess ermöglichen, unterstützen und orientieren können.“

Mit einer gemeinsamen Reflexion zu Themen und Abläufen der drei Tage schloss die erfolgreiche Sektionstagung 2012. Und verabredete sich neu für das Jahr 2013 in Mainz vom 28.01. bis zum 30.01.2013. Das Thema wird gerade entwickelt, gern senden wir die Einladung dazu im Herbst zu.

Weitere Informationen über die Sektion und zur neuen Tagung über die Kontaktadresse: joachim.stoever@eaae.eu

**Joachim Stöver**, Dipl.-Päd., Pädagogischer Leiter der Ev. Tagungsstätte haus nordhelle (bis 30.11.2012)  
Zum Koppenkopf 3  
58540 Meinerzhagen

## „Inklusion ist möglich“ – Ein Tagungsbericht



Anke Kreutz

Die Evangelische Landjugendakademie Altenkirchen hat als Beitrag zur gesellschaftlichen Debatte zur Inklusion einen Fachtag mit dem Evangelischen Kirchen-

kreis Altenkirchen und der HIBA e. V. (Hilfen für Menschen mit Behinderungen und deren Angehörige) Wissen mit dem Titel: „Inklusion ist möglich“ veranstaltet. Es ist gelungen, Betroffene, Fachleute aus der Behindertenarbeit, Schul- und Kirchenvertreter, Politiker und interessierte Bürgerinnen und Bürger aus Rheinland-Pfalz zusammenzubringen.

Die 2009 durch die BRD unterzeichnete UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung konkretisiert das allgemeine Menschenrecht auf Bildung, Teilhabe und Gleichbehandlung für diese Personengruppe in allen Lebensbereichen. Im Herbst 2010 hat sich die EKD-Synode in dem Plädoyer für Bildungsgerechtigkeit „Niemand darf verloren gehen!“ deutlich für Inklusion ausgesprochen: „Bildungsgerechtigkeit ist unvereinbar mit Ausgrenzung – deshalb fordern wir umfassende Neuansätze für eine inklusive Bildung von der Kindertageseinrichtung bis zur Schule für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf.“

Gelingende Inklusion setzt ein Zusammenspiel aller gesellschaftlichen Kräfte voraus. So betonte Ottmar Miles-Paul, Landesbehindertenbeauftragter in Rheinland-Pfalz, den mit Art. 19 (Leben mitten in der Gemeinde) der UN-Konvention und Art. 24 (inklusives Bildungssystem) verbundenen „Systemwechsel“, der noch viele Umbauten an Gebäuden und in unseren Köpfen erfordere. Es gehe darum, Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass Menschen, egal, wie sie sind, ihren selbstverständlichen Ort mitten in der Gesellschaft finden.

Von den Umbauten im Kopf sprach Pfarrer Marcus Tesch aus Wissen. Weil Gott niemanden verloren gebe, allen Menschen nachgehe, ihnen helfe und sie zur Nachfolge einlade, nehme auch die Rheinische Landeskirche Inklusion als Leitmotiv in ihr Bildungskonzept auf, und er folgerte: „Behindert sind wir alle.“ Die kirchliche Tradition mache das deutlich: Bis ins 19. Jahrhundert hinein ist Behinderung oft als Strafe Gottes aufgefasst worden. Dann wurden Anstalten als Gegenwelten zur Industriegesellschaft als „Städte der Barmherzigkeit“ gegründet. Mit der Herausnahme aus den „normalen“ sozialen Bezügen sollte ein



Foto: Maja Wagener, HIBA -Wissen

Schonraum entstehen, in dem Bewohner und Bewohnerinnen sich positiv entwickeln konnten. Weil die Ausdifferenzierung entlang der Kategorien „bildungsfähig“ und „bildungsunfähig“ erfolgte, setzte sich zunehmend eine Defizitorientierung durch, die nicht mehr der Gottebenbildlichkeit aller Menschen Rechnung trug. Um dem entgegenzuwirken bedürfe daher auch die kirchliche Praxis einer Neuorientierung. Denn Behinderung sei nur der Ausdruck der Normalität des begrenzten und verletzlichen Lebens. Notwendig sei also nicht eine Theologie der Behinderung, sondern eine inklusive theologische Anthropologie, d. h. auch theologisch eine Überwindung der Sonderwelten. Wichtigster Bezugspunkt sei dabei die Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26f), die in der Geschöpflichkeit des Menschen begründet liege, eine unverfügbare und unverlierbare Gabe Gottes, nicht abhängig von Eigenschaften oder Lebensbedingungen, nicht zu erarbeiten oder zu verdienen. Gottebenbildlichkeit sei ein Beziehungsbegriff, weil der Mensch in seinen Beziehungen Bild Gottes sei: zunächst in seiner Beziehung zu Gott, darüber hinaus aber auch als Gemeinschaftswesen, indem er gibt und nimmt, hilft und Hilfe empfängt. Und: Der Mensch sei ein Bildungswesen, Bildung hier nicht verstanden als Vermehrung von Wissen, sondern als Teilhabe am Prozess des Lebens.

Voller Humor erzählte Pfarrer Rainer Schmidt, Dozent am Pädagogisch-Theo-

logischen Institut Bonn, wie das in seinem Leben funktioniert hat – und wo nicht. Als Mensch, der ohne Unterarme auf die Welt kam, wuchs er in einem kleinen Dorf als Kind unter Kindern auf. „Ich konnte nicht über Zäune klettern. Deshalb hielten meine Freunde den Stacheldraht, damit ich durchschlüpfen konnte. Dafür half ich bei den Mathematikhausaufgaben. Wir haben uns ganz selbstverständlich gegenseitig unterstützt“, berichtete er. Nach der Grundschulzeit in einer Sonderschule – „Der erste Tag war ein Kulturschock. Ich hatte noch nie so komische Kinder gesehen“ – machte er an einer Regelschule Abitur, weil der Rektor nicht angab, dass er behindert ist. „Er stellte die richtige Frage: Was müssen wir tun, dass Sie bei uns Abitur machen können?“ Bei Arbeiten eine halbe Stunde mehr Zeit zum Schreiben und eine am Kind gemessene Bewertung im Sportunterricht waren die simplen und effektiven Lösungen gemäß seinem Motto: „Ich mache das, was ich kann und so viel wie möglich.“

Das Lernen im Miteinander hilft, die Irritationen, die aufgrund von Verschiedenheit entstehen, weniger werden zu lassen, und bewirkt eine entspannte Gewöhnung. Davon konnten die Mitarbeitenden aus sechs Projekten in Rheinland-Pfalz erzählen. Sie ließen konkret werden, wie Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft aussehen kann. Sie stellten den Alltag der Arbeitsplatzbe-

schaffung, der Gemeindegarbeit, der Sorge um möglichst selbständiges Wohnen mit der notwendigen Unterstützung, integrative Begleitung von Kindern mit Behinderungen in Regelkindertagesstätten und Regelschulen sowie das Einkufen in Dorfläden vor. Inklusion bedeutet auch gegenseitiges Profitieren von der Verschiedenheit der Vielen: So bilden Dorfläden in einigen Dörfern den „Lebensmitelpunkt“ für ältere Menschen, die sich nun wieder vor Ort versorgen können, sie bieten einen Treffpunkt für Gespräche und Beschäftigungsverhältnisse für Menschen mit und ohne Behinderungen.

Michael Weller, Geschäftsführer der WEZEK GmbH in Steinebach/Sieg, machte deutlich, dass Inklusion sich auch in Betrieben wirtschaftlich rechnen kann.

Dann profitieren alle – und die Akzeptanz der Mitarbeitenden untereinander wächst. Lebenshilfe-Geschäftsführer Jochen Krentel als Sprecher der kleinen Liga der Wohlfahrtsverbände im Kreis Altenkirchen betonte, wie wichtig es sei, behinderte Menschen dazu zu befähigen, sich für sich selbst einzusetzen und eigene Wünsche umzusetzen. Wenn Barrieren abgebaut würden, müsse allerdings auch diskutiert werden dürfen, welche Privilegien für Menschen mit Behinderung gerechtfertigt sind. Schmidt hatte darauf schon morgens hingewiesen, als er von einer überraschenden Erfahrung in der inklusiven Stadt Vancouver sprach: Als er versuchte, als Mensch mit Behinderungen gratis an den Olympischen Spielen teilzunehmen, wurde ihm freundlich, aber bestimmt die Preisliste gezeigt – und

als er sich als zahlungsunfähig darstellte, die Möglichkeit des open viewing samt Wegbeschreibung angeboten. So resümierte er: „Inklusion ist nicht locker zu regeln. Es bleibt spannend.“

Was in den kommenden Monaten aus diesen Anstößen wird, zeigt die Anschlussveranstaltung der drei Organisatoren am 14. November 2012 um 19.30 Uhr im Kuppelsaal der Westerwaldbank in Wissen.

**Anke Kreutz**, Pfarrerin, M.A. Social Services Administration, Lehrsupervisorin DGFP, Direktorin der Evangelischen Landjugendakademie Altenkirchen, Dieperzbergweg 13-17, 57610 Altenkirchen, kreutz@lja.de

–Anzeige–

# Taufkurs für Erwachsene

## Lehrbuch für Kursleitende

In fünf Lerneinheiten bereitet der Kurs „Eintauchen ins Leben“ Erwachsene altersgerecht auf ihre Taufe vor. Er richtet sich an Kirchengemeinden, kirchliche Bildungswerke, Citykirchen und andere kirchliche Einrichtungen.

Erwachsene lernen im Kurs die Elemente der Tauffeier kennen, erarbeiten sich biblische Hintergründe und nehmen Elemente des Gottesdienstes aktiv in Gebrauch. Kursleitende erhalten detaillierte Kurspläne, Arbeitsmaterialien und Hintergrundwissen. Die beiliegende CD-ROM hält Lieder, Filmsequenzen und Kopiervorlagen als ergänzende Arbeitsmittel bereit.



Birgit Rommel, Maike Sachs,  
Werner Schmückle, Søren Schwesig (Hg.)

### Eintauchen ins Leben

Ein Taufkurs für Erwachsene  
in fünf Schritten  
mit CD-ROM

2012, 152 S., 34,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-5077-5  
Best.-Nr. 6004280

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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



*Im Gespräch: Aribert Rothe*

## „Das war eine tolle Befreiung, aus der Nische heraustreten zu können und uns öffentlich darzustellen mit unserer Bildungsarbeit“



Aribert Rothe

*Ja, Aribert, gestern wurdest du aus der Stelle des Leiters der Stadtakademie Meister Eckhart feierlich in die passive Phase deiner Altersteilzeit verabschiedet. Wie geht's dir heute damit?*

Mir geht's gut. So viel freundliche Wertschätzung tut mal gut, weil die ganzen Selbstverständlichkeiten im Berufsalltag oft gar nicht bewertet oder wahrgenommen werden. Es ist wohl auch so, weil alles noch wie ein Spiel ist, denn ich bin ja noch bis 31. August hier zugange. Es gibt noch ein paar Urlaubswochen im August, aber bis dahin ist noch viel zu tun, und das Semester läuft noch – ich bin ja in der zweiten Hälfte meines Arbeitslebens Studentenfarrer. Da ist noch gar nichts zu merken von Abschluss.

*Gestern hat Heino Falcke dich als „Vater der evangelischen Erwachsenenbildung in Thüringen“ bezeichnet. Angesichts deiner Dynamik und Präsenz mutet das Bild „Vater“ fremd an. Aber du hast maßgeblich die Gründung der evangelischen Erwachsenenbildung hier in Thüringen initiiert. Und du hast entscheidend dazu beigetragen, dass die Erwachsenenbildung in Thüringen überhaupt etabliert wurde. Kannst du von dieser Anfangszeit erzählen?*

Ja, gut, als Großvater habe ich nicht mehr so viele Probleme mit dem Vaterbegriff, und wenn es dann der Übervater Heino Falcke auch noch sagt, dann kann

ich das auch mit Humor gern annehmen. Natürlich hat die Erwachsenenbildung immer viele Väter, auch in der Thüringischen Landeskirche. Ich war einer der Initiatoren seitens der Evangelischen Kirche der Kirchenprovinz Sachsen, zu der ja große Teile Thüringens gehörten, und jetzt sind wir ja auch als Kirche vereinigt. Uns war 1991 klar: Wir müssen uns Kirchengrenzen überschreitend als Landesorganisation aufstellen.

Ich war damals in einer Fortbildung für Kursleiter der Gruppenorientierten Gemeindegemeinschaften Sachsens (heute: EEB). So war ich sozusagen im Stoff. Und gleichzeitig war ich Stadtjugendpfarrer. In dieser Funktion fand jährlich ein Treffen mit unseren Kollegen aus Westdeutschland statt. So erfuhr ich schon im November 1989 alles über Subsidiarität, das System freier Träger, staatliche Subventionierung, Förderprogramme, Projektmittel und all diese Zauberworte. Das habe ich auf die Erwachsenenbildung übertragen. Wir hatten natürlich auch Erwachsenenbildung zu DDR-Zeiten, aber wir nannten das nicht so, weil der Bildungsbegriff von Partei und Staat belegt war und die Kirche keine Bildungsarbeit machen sollte, als Bildungsträger in der Erziehungsdiktatur DDR aus staatsideologischen und weltanschaulichen Gründen nicht in Erscheinung treten durfte. Das war eine tol-

le Befreiung, aus der Nische heraustreten zu können und uns öffentlich darzustellen mit unserer Bildungsarbeit. Es brauchte strukturelle Formen, und so entstand dann das Bildungswerk. Von der thüringischen Kirchenleitung gab es Unterstützung, weil dort das Evangelische Stift Reinhardtsbrunn – im Thüringer Wald – aufgebaut wurde. Beraten von der Partnerkirche in Württemberg, wurde den Verantwortlichen schnell klar, dass hier öffentliche Träger wie die evangelische Erwachsenenbildung nötig seien. Das erklärt die institutionelle Unterstützung. Demgegenüber hatte die Kirchenprovinz weniger ein institutionelles Interesse, sondern ein gemäßigtes inhaltliches. So habe ich die Gründung einer Arbeitsgemeinschaft von Interessenten der Erwachsenenbildung initiiert. Das Gebot der Stunde war es, verschiedene Motive zu bündeln und zusammenzuführen. Auch hier im Bildungsbereich funktionierte das Modell der Runden Tische. Ich war dann Beauftragter für evangelische Erwachsenenbildung.

*Wie sah denn die Erwachsenenbildungsarbeit in der ehemaligen DDR aus? Es gab zum einen die Akademien und es gab Kurse. Wie sah die gemeindebezogene Bildungsarbeit aus? Was waren die Strukturen und die Themen?*

Es gab kirchliche „Kinderarbeit“, „Jugendarbeit“, „Elternarbeit“, auch „Erwachsenenarbeit“. Der Arbeitsbegriff ersetzte den Begriff der Dienste und Werke als eine Art Modernisierungsformel. Es gab viel thematische Arbeit, betrieben von den generationsständischen Arbeitsfeldern (Frauenarbeit, Männerarbeit, Schülerarbeit, Familienarbeit). Es gab Kurse, Wochenendtagungen, begleitende Programme und Abendveranstaltungen in seminaristischer Arbeitsweise. Teils war es die traditionelle Gruppenarbeit, teils drückte sich darin das neue Interesse an den großen gesellschaftskritischen Fragestellungen in der stagnierenden DDR aus. Viele Menschen fanden hier in der Teilöffentlichkeit der Kirche den Raum der Freiheit, wo sie unbefangen und wertegestützt auf ihre Lebensfragen Antworten suchen konnten. So entstanden aus vielen Gesprächskreisen themenorientierte Arbeitsgruppen, Friedensgruppen, Umweltgruppen, Dritte-Welt-Gruppen. Auch andere emanzipatorische Bewegungen

fanden nur im kirchlichen Raum ein Zuhause. Zum Beispiel traf sich hier in der Studentengemeinde Erfurt die ELSA, die Erfurter Lesben- und Schwulenarbeitsgemeinschaft. Die sogenannten Basisgruppen kamen noch dazu, sodass wir im Grunde genommen drei Ebenen hatten: einmal die übergemeindlichen Bildungs- und Angebotsformen, zweitens die gemeindlichen klassischen Versammlungsformen – oft themenorientiert sehr stark aufgeladen – und schließlich die neu entstehenden sozial-ethischen Basisgruppen. Themen- und Selbstbildungsarbeit standen im Fokus. Denn Aktivitäten „draußen“ außerhalb der kirchlichen Gemäuer waren fast immer verboten.

*Die evangelische Erwachsenenarbeit der DDR hat in der Teilöffentlichkeit der Kirche zeitdiagnostische Fragestellungen aufgegriffen, um das zivile gesellschaftliche Engagement, so weit es möglich war, zu beleben.*

Das war sehr existenziell aufgeladen, weil die Leute immer eine starke Betroffenheit spürten. Oft ist auch aus der Not eine Tugend geworden, wenn ich nur mal an das Verbot des gemeinsamen Deutschen Kirchentages denke. Ende der 60er-Jahre entstand eine ostdeutsche Kirchentagsbewegung mit stark seminaristischen Arbeitsformen, schon allein deshalb, weil Großveranstaltungen nicht erlaubt wurden. Aus Sachsen stammte die Idee des Kirchentagskongresses, wo an mehreren Tagen mit ehrenamtlichem Engagement Bildungsarbeit gemacht wurde. Gegen Ende der DDR-Zeit waren bei den Kirchentagen, die für große Regionen in Rostock, Berlin, Wittenberg und Erfurt stattfanden, insgesamt mehr Leute versammelt als heute beim gesamtdeutschen Kirchentag. Der ostdeutsche Protestantismus bestand aus engagierten Teilnehmenden, war partizipativ. Diese gruppenbezogene Kommunikationskultur war Gegenkultur zum Einbahnstraßensystem der staatsideologisch geschulten Qualifizierung der Werktätigen.

*Wie war das in den Gemeinden? Waren alle Gemeinden Lernorte, oder gab es Bildungsaktivitäten nur in einzelnen Gemeinden? Wie bildungsfreundlich waren die „Kerngemeinden“ – soweit diese Differenzierung für die Situation in der damaligen DDR passt, denn die Menschen, die sich zur Gemeinde zählten, waren sicher alle engagiert?*

Je nachdem. Es hing sehr von den Personen ab. Es gab natürlich auch kirchliches Personal, das sich solchen Prozessen verweigerte, aus Trägheit oder aus politischer Anpassung. Es gab nicht „die“ Kirche, „die“ Gemeinden. Man darf das nicht zu sehr idealisieren. Nicht alle, die noch Mitglied der Kirche blieben, waren gleich Kerngemeinde. Vieles hatte auch volkskirchliche Züge. Und von denen, die den „ganzen Laden“ finanziert haben, nahm natürlich auch nur ein geringer engagierter Teil die Angebote wahr und beteiligte sich selbst. Das war nicht viel anders als im Westen, nur dass der Anteil an der Wohnbevölkerung, der das alles trug, wesentlich geringer war. Das war das Reizvolle: Man kam am kirchlichen Schaukasten vorbei und dann wurde da eingeladen zu einem interessanten Thema. Man erfuhr etwas, was man sonst nicht erfuhr. Und dieses alternative Flair – leicht subversiv angehaucht, gesellschaftskritisch, wahrhaftig, ehrlich, offen –, das war eine solche Gegenkultur zu dem Üblichen, wie man es sich heute kaum noch vorstellen kann. Aber es war eben sehr unterschiedlich. Es gab sehr wache Gemeinden und unterschiedliche Milieus auch.

*Du hast ein Studium des Maschinenbaus in Chemnitz begonnen und bist dann nach einiger Zeit gewechselt zur evangelischen Theologie in Leipzig. Was hat dich motiviert?*

Ich bin in einem sehr christlich engagierten Elternhaus aufgewachsen. Dann hatte ich als Jugendlicher so eine gewisse jugendrebelle Distanz und bin über die Studentengemeinde wieder hereingeholt worden. Davon war ich sehr fasziniert. Es waren die heißen Zeiten. Wenn es überhaupt eine 68er-Bewegung in der DDR gab, dann fand die in den Studentengemeinden statt. Wir hatten ja Partnerschaftsbegegnungen, die sehr wichtig waren als Fenster zur Welt, da kam viel frische Luft herein und viele geistige Anregungen. Das war wunderbar. Der Maschinenbau hat mich nie fasziniert. Ich gehöre zu den Jahrgängen, die auf den gymnasialen Schulen, den erweiterten Oberschulen, einen Beruf lernen mussten. So wurde ich Facharbeiter für Maschinenbau. Ich wollte aber was mit Menschen machen und interessierte mich für Arbeitspsychologie, Ergonomie und Arbeitsgestaltung im Bereich der Metallverarbeitung und studierte das an der Tech-

nischen Hochschule Karl-Marx-Stadt. Durch die Studentengemeinde erfuhr ich erstmals vom breiten kirchlichen Leben. Und obwohl Wechseln von Hochschulen und von Studienfächern fast unmöglich war in der DDR, schien das bei der Theologie zu gehen. Der DDR-Studienführer wies überhaupt keine theologischen Fakultäten oder Sektionen an Unis aus, es gab aber sechs. Mich bewegte, in christlicher Verantwortung die Gesellschaft zu gestalten, existenzielle Fragen zu beantworten, des Lebens Sinn und Hoffnung zu reflektieren. Das Evangelium war auf einmal nichts Fremdes, Frommes, Enge, sondern etwas Befreiendes und Mitreißendes. Diese Begeisterung hat mich dazu gebracht, mich in Leipzig um einen Studienwechsel zu bewerben. Und weil wir in Chemnitz eine sehr oppositionelle, auffällige Studentengemeinde waren, die den Sicherheitsorganen große Sorge machte, waren die offenbar auch froh, mich loszuwerden. Meine Klassenlehrerin allerdings wurde ein paarmal von der Staatssicherheit deswegen verhört. Sie hatte mir nämlich eine sozialistische Schülerpersönlichkeit „bescheinigt“. Und jetzt wollte der Rothe Theologie studieren? Da wollten sie die Motive erforschen, ob ich das eher aus oppositionellen politischen Gründen tue oder ob ich auch früher schon irgendwie zu erkennen gegeben hätte, dass ich religiös sei. Das hat sie mir dann später erzählt. Es kam auch zu einer Säuberungsaktion in der Schule. Und mein jüngerer Bruder, der ein paar Jahre später an derselben erweiterten Oberschule war, hatte dann darunter zu leiden.

*Wie ist es dann mit dir beruflich weitergegangen? Du hast das Theologiestudium abgeschlossen. Dann warst du gleich Jugendpfarrer?*

Ich habe Theologie studiert, war in der Studentengemeinde sehr engagiert. Wir – meine Frau und ich – bekamen schon bald ein Kind, dann ein zweites, da war ich noch Student. Da wird man anders gerdet. Ich hatte das Glück, als Großstädter aus Dresden, in Leipzig in die Stadtgemeinden zu kommen. Ein halbes Jahr Religionsunterricht/Christenlehre, das hat richtig Spaß gemacht, dann wurde ich in einer anderen Gemeinde Vikar und war total erstaunt, dass diese verstaubte Amtskirche so lebendig war. Die alten

Leute, vor denen ich besonders Angst hatte, waren nett und nahmen mich ernst. Von denen konnte ich was lernen. Die Gemeinden waren so offen und modern! Ich hatte immer den Eindruck, in Leipzig war Kirche wieder. Als ich dann nach Erfurt kam, hatte ich den Eindruck, hier war Kirche noch. Da war es viel traditionsgeleitet, schien es mir. Nach Erfurt kam ich ab 1984 als Stadtjugendpfarrer. Den Schwerpunkt Jugendbildungsarbeit und Erwachsenenbildungsarbeit konnte ich dort intensivieren. Wir haben einen Treff gegründet, die „Oase“. Und meine Frau hat auch mitgemacht als Psychologin und hat dort Kurse für junge Eltern zu psychologischen Fragen gegeben. Ich habe auch sozial-ethische Themen bearbeitet und Glaubensseminare gemacht.

**Dann hast du aber über Erfurt hinaus gewirkt in den alternativen Strukturen, der DDR: Einkehrhäuser, Kirchliches Forschungsheim in Wittenberg, gewissermaßen alternative Stützpunkte? Wie hast du Vernetzungsarbeit gemacht?**

Ich war fasziniert von diesen alternativen Lern- und Bildungsorten wie dem Kirchlichen Forschungsheim Wittenberg, wo immer, schon seit den 30er-Jahren, ein Wissenschaftler und ein Theologe Fragen von Naturwissenschaft und Glaube bearbeiteten. Das waren sozusagen die Institutionen der Kirche. Und das andere war die Szene, da hatte ich immer ein Bein drin. Ich habe eine sehr wilde offene Jugendarbeit in Leipzig betrieben mit offenem Keller. Und da kam man in solche Bereiche wie das Friedensseminar Königswalde. Das war dann die ganze Vernetzung von Graswurzelrevolution, gewaltfreiem Anarchismus. Sehr viele unangepasste, aber kirchlich sehr engagierte fromme Leute waren in dieser Friedensbewegung. Dann entstand die Umweltbewegung, wo ich mich stärker eingebracht habe mit der Gründung der Umweltgruppe in der „Oase“. Ich war auch dann Thüringer Regionalsprecher des Grün-ökologischen Netzwerkes ARCHE. Die ARCHE war der Versuch einer ersten, auf das gesamte Land bezogenen Organisation für die Umweltgruppen mit eigener Zeitung. Das waren Voraussetzungsstrukturen für die grüne Partei nach der Wende. Diese Umweltarbeit der Kirche im Zusammenhang des konziliaren Prozesses für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung war eine

ganz wichtige Säule. Es gab Basisgruppen und die Basisgruppensynode „konkret für den Frieden“. Es entstand ein Mischmilieu von Menschen, die neu in die Kirche kamen, und Leuten, die traditionell noch darin beheimatet waren. Und diese Mischung war sehr interessant.

**Ein breites Spektrum von Aktivitäten, Lernen vor allem in den verschiedenen Bewegungen, Initiativen, Basisgruppen: Hat sich so Erwachsenenbildung formiert?**

Schon. Und die Synoden und die Konferenz der Kirchenleitung haben sich Ideen und Orientierungen der Friedensgruppen viel stärker zu eigen gemacht, sodass die meisten östlichen Landeskirchen schon von sich sagen können, dass sie Friedenskirchen waren, während es in der EKD viel differenzierter war. Aber nochmals: Es waren nicht alle so begeistert, sondern es gab auch ganz normale bürgerliche Gemeinden, die mit diesen schillernden offenen Arbeitsformen und Milieus, die nicht so fromm waren und nicht so sonderlich kirchlich, nichts am Hut hatten.

**Es gab ja auch gewissermaßen konventionelle Erwachsenenbildungsangebote, theologische Bildung, Glaubenskurse, Taufkurse. Aber besonders charakteristisch war, dass viele kirchliche Mitarbeitende an den Aktivitäten des konziliaren Prozesses beteiligt waren.**

Das zeigte sich daran, dass viele Pfarrer in der friedlichen Revolution zu Wortführern wurden, entweder in der moderierenden Rolle der Runden Tische, und sich dann wieder zurückzogen, oder aber dann richtig in die Politik gingen, was ein schlimmer Aderlass für die Kirche war. Bei der Konstituierung der Zivilgesellschaft mit Vereinen und Verbänden, mit kommerziellen Arbeitsformen und Firmengründungen sind kirchliche Leute bis heute überrepräsentiert. Sie fanden aber keine Zeit mehr, in der Kirche was zu machen! Dann kamen die großen Sparmaßnahmen und Stellenstreichungen, die kolossale Einschnitte bedeuteten für die ostdeutsche Kirche, sodass sie im Grunde inhaltlich und auch was Energien und personelle Ressourcen angeht, eigentlich verarmt ist.

**Anfang der 1990er Jahre waren dann die Erwachsenenbildung und auch die EEB in Thüringen institutionalisiert. Wie ging es dann weiter?**

Wir waren die erste Landesorganisation im Osten. Wir haben das, was es in den Kirchengemeinden, Werken und Einrichtungen, Initiativen und Gruppen schon gab, sozusagen gebündelt abgebildet, institutionell aufgenommen und nach außen vertreten. Das war ein schwieriger Lernprozess. Niemand hatte Lust, Teilnehmerlisten auszufüllen und dergleichen bürokratische Dinge zu machen. Aber wir konnten ganz neue Sachen machen. Und durch diese Hintergründe haben wir als Institution sehr gute Kooperationsbeziehungen. Die Landesorganisation in Thüringen hat ca. 100 Mitglieder! Das sind zum Teil auch jene Umweltverbände und dergleichen, die auf dem Grundethos evangelischer Erwachsenenbildung fußen. Dazu kamen neue Einrichtungen wie zum Beispiel meine Evangelische Stadtakademie „Meister Eckhart“ in Erfurt. Die hätte es vor der Wende nicht geben dürfen.

**Nachvollziehbar. Diese neue Stadtakademie hat ja, wie ich der Veröffentlichung anlässlich deines Ausscheidens entnommen habe, ein imposantes Programm auf die Beine gestellt, es ist auf 153 Seiten dokumentiert. Wo lagen die Programmschwerpunkte? Welche waren und sind die Zielgruppen? Was wolltet ihr erreichen?**

Es gab anfangs einen Beraterkreis. Wir haben ein Konzept der City-Kirchen-Arbeit entwickelt, zu dem Heino Falcke und Georg Kugler aus Nürnberg viel beigetragen haben. Es gab Schwerpunktsetzungen bei den großen Innenstadtgemeinden. An der Predigerkirche, wo Meister Eckhart gewesen war, sollte Bildung installiert werden. Daneben steht passend das neu gegründete Evangelische Ratsgymnasium. Die Stadtakademie wird ja finanziert und getragen von der Landesorganisation und ist eigentlich ein Geschenk an den Kirchenkreis Erfurt.

**Welchen Schwerpunkt setzt die Stadtakademiearbeit?**

Ganz wichtig ist politische Bildung. Wir haben versucht, am Gewissen der Stadt zu arbeiten, auch an kommunalpolitischen Fragen. Ein wichtiges diskursives Format sind Podiumsgespräche. Wir haben auch immer bei den Wahlen Kandidat(inn)enbefragungen gemacht. Die andere Spur war nachholende Bildung im theologischen und philosophischen Zusammenhang. Man muss sich klarma-

chen, dass viele Leute dachten, Adorno ist irgendwie ein Fremdwort für irgendwas Unverständliches. Selbst Sigmund Freud ist erst 1987 zum ersten Mal in der DDR verlegt worden. Bis dahin gehörte er zur verbotenen spätbürgerlich dekadenten Ideologie! Jetzt lernten die Leute Günther Anders, Hans Jonas und andere überhaupt erst mal kennen. Diese Kurse, die Philosophie- und Theologieseminare laufen auch heute noch, neben religionsbezogenen und interreligiösen Kursen, die wie ethische und sozialmoralische Fragen eine große Rolle spielen. Der Name „Meister Eckhart“ gibt ein Profil: Von uns erwartet man religiöse Bildung, die wieder stärker nachgefragt ist. Man erwartet, etwas über Bibelwissen, christlichen Glauben, Kirche, Theologie zu hören, und speziell zur philosophischen Mystik. So haben wir zum Beispiel einen Arbeitskreis gehabt, um Texte von Meister Eckhart und ar-Rumi, dem islamischen Mystiker, eine Generation älter als dieser, zu diskutieren. Themen christlicher Kulturgeschichte, historische und lokalhistorische Themen, Kunstgeschichte kommen immer sehr gut an. Wir haben Orgeln und die Glocken der Stadt in mehreren Sommerabenden mit viel Anklang vorgestellt. Wir machen Bildungsreisen. Und Bildung und Erziehung ist selbst ein sehr wichtiges Thema.

*Mich würde jetzt noch mal das Format interessieren, in dem ihr diese Veranstaltungen anbietet.*

In der Mehrzahl sind es klassische Vorträge mit Nachgespräch, und das andere Format sind Podiengespräche. Auch die Akademischen Gottesdienste nehmen das dialogische Format mit Kanzelkommentaren und Diskussion auf. Und die seminaristischen Arbeitsformen in Kursen sind dann die dritte Größe.

*Gibt es eigentlich Interesse beispielsweise von den Kulturinstitutionen, mit euch irgendwas zusammen zu machen? Ihr habt hier eine Oper, ein Schauspiel, Museen ...*

Ja, einzelne Maßnahmen haben wir gemacht. Beim Luther-Musical gab's große Aufschreie in der Stadt, das haben wir im Theater ökumenisch moderiert. Wir wollten hier in Erfurt den Kulturführerschein etablieren. Da hat uns die linke Bürgermeisterin erst sehr freundlich zu allen möglichen aufwendigen konzeptionellen Veränderungen ermuntert und die Ko-

operation mit der Volkshochschule verlangt. Und das ging auch alles klar. Am Ende ist es aber abgelehnt worden. Die Berührungspunkte zu uns als kirchlichem Träger sind gerade in „altlastigen“ Zusammenhängen immer noch sehr spürbar. Es gibt eine dünne Schicht von führenden kirchenfreundlichen Leuten, die aus unseren Milieus hervorgegangen und in den verschiedenen Parteien aktiv sind. Aber es gibt eben auch sehr viele, vor allem im Verwaltungsbereich, die uns sehr reserviert gegenüberstehen. Es bestehen aber auch gute Kooperationsbeziehungen. Wir machen oft Veranstaltungen in der städtischen Begegnungsstätte Kleine Synagoge, gerade in politischer Bildung. Dann gibt es den kommunalen Arbeitskreis „Erfurter Gedenken 1933–1945“, den ich mitinitiiert habe, und auch den AK „Haken am Kreuz“. Aber trotzdem ist da so eine Grundreserve und Schwelle. Ein dritter Ort ist immer günstig, besser als kirchliche Räume.

*Interessant, dass es noch solche Grenzen und Vorbehalte gibt. Das hätte ich nicht gedacht.*

Ganz eigenartig. Obwohl ich diesen Spleen habe, Milieumischung zu fabricieren, um zum Beispiel Studierende und Stadtöffentlichkeit zusammen zu erreichen – das funktioniert dort auch –, ist diese Blockade vorhanden.

*Du blickst nach 20 Jahren in der Erwachsenenbildung auf eine beeindruckende Lebensleistung zurück. Ich möchte noch auf die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V., den Dachverband eingehen. Da warst du 16 Jahre im Vorstand und in verschiedenen Arbeitsgruppen. Was hat die DEAE für dich bedeutet?*

Die DEAE, die kann man gar nicht überschätzen – in so ein Feld von Know-how hineinzukommen! Schon die Sprache, die Begrifflichkeit! Wir mussten ja die ganzen Termini erst einmal lernen: Was ist Bildungspolitik, und was ist politische Bildung? Die Kollegialität, das Flair, diese Mischung aus TheologInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen, diese Kultur des Diskurses, der intelligenten kritischen Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition und den heutigen Fragen. Alles das, was mir von der Theologie Paul Tillichs her immer schon vorschwebte. Die Korrelation zwischen Frage und Antwort, zwischen Situation und Tradition. Das kam mir hier in so einer lebendigen, mitreißenden Weise entge-

gen, dass ich da immer gerne hingefahren bin und mich 16 Jahre, vier Legislaturen im Vorstand aufgehalten habe. Das war auch immer sehr aufwendig. Ich hätte das ohne die Modernisierung der Kommunikationsmittel, ohne Laptop und das „Büro im Zug“ gar nicht machen können: Ich war auch in anderen Gremien, habe mich in der konfessionskundlichen Arbeit engagiert und war zwölf Jahre im MDR-Rundfunkrat. Der Charme lag darin, diese Mobilität zu verbinden mit einer bodenständigen Arbeit vor Ort.

*Das Engagement in der DEAE war für dich wichtig. Ich will noch auf deine akademische Arbeit eingehen. Du bist einer der führenden Experten für die evangelische Bildungsarbeit mit Erwachsenen in der DDR. Kannst du etwas zu deinen akademischen Interessen sagen?*

Vielleicht hat das mit einem gewissen Rechtfertigungsdruck zu tun, wenn ich in mich selbstkritisch hineinlausche. Es war ja nicht ganz einfach, dieses scheinbar neue Arbeitsgebiet institutionell zu entwickeln und alle mitzunehmen. Noch heute ist die Kirche die einzige gesellschaftliche Großorganisation, die es sich leistet, ihre Bildungsarbeit nur zu einem gewissen Teil in dieser Form als öffentliche auszuweisen. Wir sind immer noch nicht da, wie ich es mir vorstelle, besonders im Blick auf das Stundenaufkommen. Wie auch immer: Dieser Druck, Legitimationsgrundlagen zu schaffen und die Transformation vom DDR-System und der halbsubversiven, teilöffentlichen Bildungsarbeit hin in die gesellschaftliche Öffentlichkeit plausibel zu machen, das ist mir wichtig. Die eigenen Wurzeln zu reflektieren! Eigentlich wollte ich mir die DDR von der Seele schreiben und habe den Weg in die Erziehungswissenschaft beschränkt zum Lehrstuhl für Erwachsenenbildung. Frau Prof. Friedenthal-Haase hat mich immer sehr wohlwollend begleitet. Ich musste noch einige Scheine machen als Quereinsteiger und mich wieder auf die Bank setzen mit Studentinnen und Studenten von heute. Das ließ sich über Blockseminare mit Urlaub realisieren, aber es war ein großer Stress. Aber ich konnte meine wissenschaftliche Arbeit, mit der ich dann promoviert worden bin, über „Evangelische Erwachsenenbildung in der DDR und ihren Beitrag zur politischen Bildung“ schreiben. Das war die Verbindung einer biografischen mit einer

wissenschaftlichen Erfahrung. So konnte ich zeigen: Wir sind da. Wir sind wichtig. Das hat viel zu tun mit der herrlichen Erfahrung eines halb marginalisierten Kirchenmenschen, wieder in die Zivilgesellschaft einzuwandern und sie sogar mit aufzubauen. Also diese Genugtuung von 1990 hat mir sehr viel gegeben.

**Das ist auch in den Statements von Heino Falcke gestern deutlich geworden. Er sagte, du habest sofort angepackt, du habest gestalten wollen. Und die Chancen ergriffen, die es gegeben hat. Was du alles so gestemmt hast, ist ja bewundernswert. Was sind die Quellen dieser Dynamik?**

Was mich treibt? Ich denke, die religiöse Wurzel, die Geborgenheit im Glauben, und das zu vermitteln, zu übersetzen, auch ins Säkulare. Also diese Zuversichtlichkeit oder Hoffnungsbotschaft wirksam zu machen. Und dann habe ich eine ganz tolle Frau. Die hat mir da immer auch den Rücken freigehalten und selbst mitgemacht. Das gemeinsame Projekt! Ja, das ist es.

**Und jetzt soll es ja auch weitergehen. Was hast du dir denn für deine nachberufliche Lebensphase vorgenommen? Welche Projekte beschäftigen dich?**

Ich möchte weiter wissenschaftlich arbeiten. Die Arbeit wird sich mit dem alternativen Bildungsprogramm der Studierenden-Gemeinden zu DDR-Zeiten befassen. Also kirchliche Zeitgeschichte. Das Thema will ich aufbereiten im Rahmen der historischen Pädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena, wo ich schon zwei Jahre als wissenschaftlicher Mitarbeiter in Halbzeit gearbeitet habe, in dem spannenden Forschungsprojekt „Evangelische Akademien in der DDR zwischen Widerstand und Anpassung“.

Ich möchte jetzt einfach die Zeit haben, die publizistische wissenschaftlich-reflektierende Arbeitsweise, die ich als Hobby betreibe, zur Hauptsache zu machen. Ich will aber ein paar Sachen weiterführen. Ich habe in der ersten Woche meiner Altersteilzeit mehrere Termine, und am Samstag geht's gleich auf Bildungsreise nach Portugal mit 27 Leuten. Die Literaturreihe geht weiter und die Arbeitskreise. Und das eine oder andere habe ich mir auch schon aufhalsen lassen. Bloß, diese Demut des Erwachsenenbildners, andere zum Leuchten zu bringen und immerzu Bildungsmaßnahmen zu organisieren, die einen fast jeden Abend beschäftigen, die kann ich jetzt anderen überlassen. Das ist auch schön.

**Was würdest du deinem Nachfolger, deiner Nachfolgerin mit auf den Weg geben?**

Na ja, man projiziert ja gern die eigenen Defizite in den Nachfolger oder die Nachfolgerin hinein, dass sie die nun überwinden mögen. Was nicht so gut gelungen ist, war das hehre Ziel, unsere östliche Nachbarschaft ernster zu nehmen – diese ost-europäische gemeinsam prägende Vergangenheit und Nähe zu bearbeiten, z. B. mit Polen. Ansonsten hoffe ich, dass es gut weitergeht mit der Stadtakademie und es gelingt, auch wieder Themen zu finden, die zu einer Verjüngung führen; die weiter am Gewissen der Stadt arbeiten in einer Mischung aus Hoffnungsbotschaft des Evangeliums und Aufklärung. Dass es mit der Bildungsarbeit gut weitergeht, und auch mit der Studentengemeinde. Erfurt hat als Hochschulstandort mit seiner wieder begründeten Universität und der tollen Fachhochschule über 10.000 Studierende. Die Hochschularbeit in ihrer Mischung aus klassischer Studien-

tengemeinde und klassischer Erwachsenenbildung ist sehr wichtig.

**Bist du eigentlich hoffnungsvoll, dass die Verantwortlichen in kirchenleitenden Gremien diese Arbeit weiter unterstützen?**

Die Studentengemeinden haben hier einen starken Stand, dem die Wirklichkeit nicht ganz gerecht wird. Viele heute leitende Menschen in der Kirche waren alle mal in der Studentengemeinde. Es ist die Kaderschmiede des ostdeutschen Protestantismus und steht von daher nicht in Frage, unabhängig von Zahlen. Was die Erwachsenenbildung angeht, so bin ich da schon skeptischer, auch weil die Kirche nur einen sehr kleinen Teil zur Finanzierung beiträgt. Und wie wir hier arbeiten, unter welchen sparsamen Verhältnissen, das ist auch noch mal ein Problemfeld. Wir haben wohl einen guten Stand im Moment in der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland. Man wird sehen. Aber man darf nicht vergessen, dass die Stabilität aus dem Erwachsenenbildungsgesetz kommt und aus einem sehr aufgeschlossenen Kultusministerium.

**Wie überall. Ich danke dir für dieses Gespräch und wünsche dir alles Gute.**

Das Gespräch führte Petra Herre.

**Dr. phil. Aribert Rothe**, Jg. 1952, Pfarrer und Erwachsenenbildner, promovierter Erziehungswissenschaftler, bis 31.8.2012 Leiter der Evangelischen Stadtakademie „Meister Eckhart“ und Hochschulpfarrer in Erfurt; Publikationen zur protestantischen Bildungsgeschichte und politischen Bildung sowie in Andachtsbüchern.  
Schillerstr. 50  
99096 Erfurt  
aribertrothe@gmx.de

Ruth Poser

## Eine Frage der Lesart – Gewalt in biblischen Texten



„Die erbarmungslose alttestamentarische Bestrafungsfresse, diese Nazifresse, die immer bestrafen muss“ – so charakterisiert der Autor Andreas Altmann in der Sendung „Anne Will“ vom 4. April 2012 seinen Vater. Die Psychoanalytikerin Angelika Kallwas, die ebenfalls an der Talk-Runde teilnimmt, greift dies wie folgt auf: „Er hatte einen Vater, der aber im Grunde genommen die sadistischen Züge hatte, die der alttestamentarische Gott [...] hatte. Es war ein rächender, sadistischer Gott, der alttestamentarische.“<sup>1</sup>

Hier geht es um massive kindliche Gewalterfahrungen, die, so scheint es, vonseiten des Täters religiös aufgeladen und legitimiert wurden. Das Benennen solcher Erfahrungen ist nicht nur für die Betroffenen, sondern auch gesamtgesellschaftlich von herausragender Bedeutung. Nur auf diesem Wege ist – wenn überhaupt – Heilwerden möglich, nur auf diesem Wege öffnet sich Raum für die Auseinandersetzung mit Gewalt und für präventive Maßnahmen gegen sie.

Im Rahmen der Talk-Sendung bleibt das Gesagte jedoch auch als Aussage über den Gott der Bibel einfach stehen. Hierin spiegeln sich weitverbreitete (Vor-)Urteile wider: Die Gottheit des Alten Testaments sei eine gewaltvoll strafende, richtende, rächende, die mit der liebenden Gottheit des Neuen Testaments, wie Jesus sie offenbart habe, nicht zusammenzubringen sei. Dass Gott auch im Neuen Testament mitun-

ter „gewaltverstrickt“ erscheint, bleibt dabei genauso unberücksichtigt wie der Umstand, dass das Alte Testament, die Hebräische Bibel, im Judentum wie im Christentum als heilige Schrift gilt und dass theologisch unhintergebar feststeht, dass beide Testamente von einer Gottheit erzählen. Doch lauert hier ein weiterer, noch pauschalerer Vorwurf: dass nämlich die monotheistischen (auf die Verehrung nur einer Gottheit bezogenen) Religionen gleichsam wesensmäßig zur Gewalt tendierten.

Im Unterschied zu diesen (Vor-)Urteilen vertritt ich die These, dass biblische Texte, die verschiedenste Formen von Gewalt (oft furchtbar konkret) ins Bild setzen und die mit der „Gewaltverstricktheit“ der biblischen Gottheit ringen, nicht als Legitimation (künftiger) Gewalt, sondern als Möglichkeit der konstruktiven Beschäftigung mit erlittener und der Abwendung künftiger Gewalt zu lesen sind. Dies möchte ich im Folgenden anhand von drei Textbereichen des Alten Testaments zeigen. Am Anfang sollen jedoch ein Überblick über die Vieldimensionalität von Gewalt in biblischen Texten (vgl. Kegler 2004) und grundlegende hermeneutische Bemerkungen stehen.

### 1. Die Bibel: Omnipräsenz erzählter Gewalt

*Und die Erde verdarb vor dem Angesicht Gottes, indem Gewalt die Erde erfüllte. (1 Mose 6,11 [BigS])*

<sup>1</sup> Vgl. <http://daserste.ndr.de/annewill3399.html> (letzter Zugriff am 13.7.2012). Die Sendung stand unter dem Thema: „Alle auf Sinnsuche – hat die Kirche noch Antworten?“



Dr. Ruth Poser ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Marburg. Stresemannstr. 31 35037 Marburg ruth.poser@gmx.de

Immer wieder erzählt die Bibel sowohl von Gewalttaten als Menschheitsphänomenen (vgl. z. B. die Fluterzählung in 1 Mose 6-9) als auch von Gewalttaten Einzelner (vgl. z. B. die Vergewaltigung Dinas durch Sichern in 1 Mose 34). Die Gewalt der in Israel Herrschenden wird benannt und legitimiert (vgl. z. B. 2 Sam 22,34-43), von prophetischer Seite jedoch auch vehement kritisiert, wo sie zur Klassenspaltung und zur Verelendung von Teilen des Volkes beiträgt (vgl. z. B. Am 2,7; Mi 3,2f). Immer wieder zielt die prophetische Kritik auch auf die strukturelle Gewalt von Imperien (vgl. z. B. Jes 14 [Assyrien/Babylonien]).

Erzählt werden auch religiös begründete Gewalttaten, die mit dem „Eifer für Gott“ bzw. dessen Ausschließlichkeitsanspruch gerechtfertigt werden (vgl. z. B. 4 Mose 25; 1 Kön 18). Sie müssen als Formen des religiösen Fanatismus eingeordnet werden, auch wenn es für das Erzählte, etwa die kriegerische Einnahme Kanaans durch die IsraelitInnen (vgl. z. B. Jos 1-12), historisch keine Anhaltspunkte gibt.

Auch in den biblischen Gottesbildern finden sich gewalttätige Züge. Die Gottheit Israels kämpft mit den Chaosmächten, damit ihre gute Schöpfung Raum gewinnt und Bestand hat (vgl. Ps 74; 89; Ijob 40). Auch tritt sie als Krieger und Kriegsherr in Erscheinung, der anstelle seines Volkes Israel die es bedrohenden Feinde besiegt (vgl. z. B. Ex 14-15; Jes 7). Vor allem die zentrale Exoduserzählung (Ex 1-15) macht dabei deutlich, dass Gottes Gewalt auf die Befreiung einer bedrohten und unterdrückten Minderheit zielt. Auch dort, wo in den (Klage-)Psalmen Gottes gewalt(tätiges) oder rächendes Einschreiten erfleht wird, geht es zumeist um seine Parteinahme für die Armen und um die Aufrichtung gerechter Verhältnisse (vgl. z. B. Ps 9; 10).

Innerbiblisch gibt es – nicht erst im Neuen, sondern bereits im Alten Testament – eine Entwicklung hin zur zunehmenden Kritik an Krieg und Gewalt, die in Texten gipfelt, die von einer Vernichtung der Waffen durch Gott sprechen (Jes 2; Mi 4; Ez 39,9-20). In Ps 46,10 (BigS) heißt es: „Gott setzt den Kriegen ein Ende, überall auf der Erde, zerbricht den Bogen, zerschlägt den Speer, verbrennt die Streitwagen im Feuer.“ Das Handeln des – kollektiv gedachten – Gottesknechts, der das Recht Gottes in die Welt hinausbringt, ist durch Gewaltfreiheit gekennzeichnet (vgl. Jes 42,1-4).

Wie alle biblischen Texte sind auch die „Gewalttexte“ keine unmittelbaren Widerspiegelungen geschichtlicher Realität; vielmehr wird in den Texten Wirklichkeit erzählt, verdichtet und theologisch – angesichts Gottes – gedeutet. Das heißt nun nicht, dass sie mit realen Gewalterfahrungen nichts zu tun hätten. Im Gegenteil – das tatsächliche Erleben, (kollek-

tiv) Opfer von Gewalt geworden zu sein, hat immer wieder (heilige) Schrift aus sich herausgesetzt. Diese Perspektive ist für die Interpretation der Texte – und biblische Texte sind prinzipiell interpretationsbedürftig! – unbedingt zu berücksichtigen. Diejenigen, deren Stimmen die biblischen Schriften aufbewahren, waren nicht in der Lage, imperiale Macht auszuüben, sondern waren, als nationale Größe(n) betrachtet, immer wieder „Spielball“ der Weltmächte. Gleichzeitig nimmt ein Großteil der Texte die Perspektive der sozial und politisch Benachteiligten auf und Ernst, sei es unter Bezugnahme auf frühere oder gegenwärtige (Gewalt-)Verhältnisse oder im Entwurf einer (idealen) Zukunft im gerechten Shalom Gottes. So verstanden, steht nicht die Legitimation, sondern die Überwindung von Gewaltverhältnissen im Zentrum auch der „krassesten“ biblischen „Gewalttexte“.

## 2. Die Psalmen – Sprach- und Sprech-Räume für Gewaltleidende

*Gott der Vergeltung, ADONAJ,  
Gott der Vergeltung, erstrahle!  
Erhebe dich, der du die Erde richtest!  
Wende gegen die Stolzen, was sie vollbrachten!  
Wie lange noch dürfen Gewalttätige, ADONAJ,  
wie lange noch dürfen Gewalttätige auftrumpfen [...]?*

(Ps 94,1-3 [BigS])

Das biblische Psalmenbuch besteht aus 150 Gebeten, Liedern und Gedichten, die in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen entstanden sind. Die Texte erzählen von Leid, Hoffnung und Freude, von Gottes Erbarmen und Gottes Gerechtigkeit, von Gottes guter Schöpfung und der Geschichte des Volkes Israel – und sind so offen, dass unterschiedliche Menschen in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen sich in ihnen aufgehoben fühlen können. Dass die Psalmen, die Bestandteil fast jeden Gottesdienstes sind, voll von (Sprach-)Gewalt sind, ist indes nur wenigen bekannt. Dies hängt damit zusammen, dass christliche Theologie dieses Phänomen lange ausgeblendet hat. Ein Blick auf die Auswahl von Psalmtexten im Evangelischen Gesangbuch macht dies deutlich: Sogenannte Rache-psalmen, die Gottes (gewaltförmiges) Eingreifen gegen übermächtige Gewalttäter erflehen (z. B. Ps 58; 94; 109), wurden erst gar nicht aufgenommen, anderen Psalmen wurden Feindklagen und Vergeltungswünsche kurzerhand abgeschnitten (z. B. Ps 6,11; 31,18f.24; 91,8; 139,19-22). Doch ganz allmählich findet hier ein Umdenken statt. Denn exegetische Untersuchungen machen deutlich, dass es dort, wo Gottes rächendes Eingreifen erfleht wird, nicht um ein affektgeladenes Tun, sondern um Ahndung eines Schadens im Bereich des Rechts geht, dass hier gera-

de nicht resignierend nach Gewalt ohne Ende, sondern sehnsüchtig und verzweifelt nach dem Ende der Gewalt geschrien wird. Und in Auseinandersetzung mit (sozial-)psychologischen Erkenntnissen wird (be-)greifbar, dass Äußerungen von Rache und Vergeltung ein Mittel sein können, erlittene Verletzungen (vielleicht erstmals) in Sprache zu fassen und dadurch an einer Bewältigung zu arbeiten, die nicht auf erwiderte Gewalt hinauslaufen muss (vgl. Bail 2006). Die Sprachräume der Psalmen, in denen Opfer von Terror und Schrecken Worte für ihren Protest finden, können zur Deeskalation beitragen: Die Rache wird ja gerade nicht selbst vollzogen, sondern Gott wird gedrängt, Täter und Täterinnen zur Verantwortung zu ziehen und – endlich – Gerechtigkeit aufzurichten. Grundsätzlich festgehalten ist dieser Gedanke in dem Gotteswort Dtn 32,35: „Die Rache ist mein, ich will vergelten zur Zeit, da ihr Fuß gleitet“ – ein Satz, der von Paulus geradezu zur ethischen Maxime erhoben wird: „Rächt euch nicht selbst, meine Lieben, sondern gebt Raum dem Zorn Gottes; denn es steht geschrieben: Die Rache ist mein; ich will vergelten, spricht der Herr“ (Röm 12,19; vgl. Kegler 2004, S. 248.) Gerade solche Texte, die um den ungeheuer schwer zu fassenden Zusammenhang von Gottes- und Gewalterfahrungen ringen, stellen eine besondere theologische Herausforderung dar. Sie können helfen, die Rede vom „lieben Gott“ (der dann doch nichts tut) als zynisch und unbiblich zu durchschauen.

### 3. Tamar (2 Sam 13): Die gewaltsame Auslöschung einer Frau wird textlich festgehalten

[...] Als nun sein [Amnons, R.P.] Diener sie nach draußen führte und die Tür hinter ihr zuschloss, tat Tamar Staub auf ihren Kopf, zerriss das langärmelige Kleid, das sie trug, legte die Hand auf ihren Kopf und ging, laut schreiend. Da sagte ihr Bruder Absalom zu ihr: ‚War dein Bruder Amnon bei dir? Nun, meine Schwester, sei still! Er ist ja dein Bruder. Nimm dir die Sache nicht so zu Herzen!‘ Und es blieb/wohnte Tamar – und war schreckenserstarrt – (im) Haus ihres Bruders Absalom. (2 Sam 13,18-20 [BigS mit geringfügigen Änderungen])

Unmittelbar nach der gewaltvollen Verfehlung des Königs David gegen Batseba und Uria in 2 Sam 11-12 erzählt das Zweite Samuelbuch von der Vergewaltigung der David-Tochter Tamar durch ihren Halbbruder und Thronerben Amnon (2 Sam 13,1-22). Die Schilderung der Tat und der Tatfolgen (vgl. das obige Zitat) zeigt unmissverständlich an, dass Tamar durch das gewalttätige (Nicht-)Handeln ihrer männlichen Verwandten, die nichts anderes im Kopf haben als die Thronnachfolge, zerstört wird. Die Vergewaltigungssituation selbst ist für Tamar eine Situation totaler Ohnmacht, in der Kampf oder Flucht nicht

möglich sind: „Er überwältigte sie, vergewaltigte sie und schief mit ihr“, heißt es in V14. Nachdem Tamar dem Gewalttäter und dem Ort der Gewalttat entkommen ist, treten die normalen Reaktionen auf das Konfrontiertsein mit intrusiver Gewalt, mit akuter Todesangst und -nähe an die Oberfläche. In Tamars Handlungen ist der Versuch zu erkennen, die erlittene Gewalt sichtbar und bezeugbar und hierüber bearbeitbar zu machen. Doch die Überlebensimpulse Tamars werden durch ihren Bruder Absalom zunichte gemacht. Mit dem fragwürdigen Verweis auf die verwandtschaftlichen Beziehungen befiehlt er Tamar, still zu sein und das Geschehene „zu verdrängen“. Auch David ist der Schutz des Thronfolgers Amnon – und damit die Stabilität der eigenen Macht – wichtiger als das Leben seiner Tochter. Als er von der Gewalttat hört, wird er „sehr zornig“ (V21) – und schweigt und tut nichts. „Nur die Erzähler/innen durchbrechen das Tamar verordnete und von den Männern eingehaltene Stillschweigen. Sie erzählen Tamars Geschichte.“ (Butting 2009, S. 46)

Von besonderer Bedeutung ist dabei das Wort „schreckenserstarrt“ – Übersetzung für das hebräische Wort *schamam* – in V20 (die Übersetzung der Lutherbibel mit „einsam“ ist zu schwach). Mit diesem Wort wird zum einen Tamars traumatische Sprachlosigkeit benannt. Tamar vermag nicht(s) mehr zu erzählen, sie verschwindet als lebendig Tote im Haus ihres Bruders, verschwindet auch aus dem biblischen Text, ohne noch einmal Erwähnung zu finden, doch eben dies – ihr Schweigen und das Verschweigen des von ihr Erlittenen – wird nicht verschwiegen, sondern in der biblischen Erzählung dauerhaft festgehalten. Gleichzeitig bedeutet der so bezeichnete Zustand, aus (allen) tragenden und schützenden sozialen Beziehungen herauszufallen bzw. diese gar nicht erst eingehen zu können. Die Vergewaltigung verdammt eine junge Frau wie Tamar zu Ehe- und Kinderlosigkeit. Dies hängt wohl primär damit zusammen, dass eine „geschändete Jungfrau“ in einer patriarchalen Gesellschaft wie der des alten Israel als für einen Ehemann „nicht zumutbar“ galt (vgl. hierzu 2 Sam 13,12f). Gleichzeitig könnte sich hierin auch das Erfahrungswissen darum niedergeschlagen haben, dass das Erleiden sexueller Gewalt in die tiefste Isolation führen und die Möglichkeit, (nahe) Beziehungen einzugehen, dauerhaft zerstören kann. Des Weiteren hat das Wort *schamam* auch einen topografischen Aspekt, der darüber zum Tragen kommt, dass der Begriff die Metaphorisierung von Frauen als Orte mit einspielt. Denn weitaus häufiger als das Schreckensstarwerden von Menschen beschreibt das Wort in der Hebräischen Bibel die Verwüstung von Städten und Landschaften, die in den Texten immer wieder als weibliche Größen ins Bild gesetzt werden. So ist im „Kaputtgehen“ Ta-



mars das „Kaputtgehen“ des kollektiven Körpers Israel präsent. Diejenigen, die so erzählen, deuten damit kritisch auf den Ausgang der Geschichte des König-tums in Israel hin: „Unter der politischen Führung der Männer aus dem Hause Davids und ihrer vorrangigen Sorge um die eigene Macht gehen die Frauen und Männer Israels einer Katastrophe entgegen.“ (Butting 2009, S. 47)

#### 4. Das Ezechielbuch (Hesekielbuch) als Raum der Auseinandersetzung mit erlittener Kriegsgewalt

*So spricht DER LEBENDIGE, mächtig über allen: Klatsche in die Hände, stampfe mit dem Fuß auf und sprich: „Ach!“, weil das Haus Israel zutiefst verachtet hat, was heilig ist. Durch Schwert, Hunger und Seuche wird es fallen. Die in der Ferne werden durch die Seuche umkommen, die in der Nähe werden durch das Schwert fallen, und die übrig bleiben und belagert werden, sterben an Hunger. So werde ich meinen glühenden Zorn an ihnen auslassen! (Ez 6,11f [BigS])*

Das – vermutlich im babylonischen Exil entstandene – Ezechielbuch erzählt von Ereignissen aus den Jahren 594 bis 572 v. Chr. Ezechiel ist bereits 597 v. Chr., als Jerusalem zum ersten Mal von den Babyloniern belagert wurde, zusammen mit insgesamt 10.000 Kriegsgefangenen nach Babylonien verschleppt worden (Ez 1,1-3; vgl. 2 Kön 24). Inmitten der Deportierten wird er von Gott zum Propheten für das „Haus Israel“ bestimmt und soll ihm mitteilen, was Gott vorhat: Gott will das Ende über die „sündige“ Hauptstadt Jerusalem kommen lassen, ja, malt dieses Ende in immer gewalttätigeren (Sprach-)Bildern wieder und wieder aus. Erst als Ezechiel die Nachricht von der endgültigen Zerstörung Jerusalems erreicht (Ez 33,21f), wird der Ton heilvoller: Den Deportierten wird die Rückkehr ins Land Israel verheißen, wo sie in einem ewigen Bund mit Israels Gott in Frieden leben werden (Ez 34-48). Doch auch in diesem letzten Buchteil brechen die grausigen Bilder von Krieg und Zerstörung noch mehrfach auf (vgl. Ez 35; 38-39).

Vieles am Ezechielbuch ist zutiefst befremdend: Ezechiel wird von Gott als Prophet zum „Haus Israel“ gesandt – und gleichzeitig festgebunden und zum Verstummen gebracht (vgl. Ez 3,25-27). In bizarren Zeichenhandlungen, zu denen ein 390-tägiges Liegen auf der linken Körperseite (vgl. Ez 4,4-8) und das Scheren von Kopf- und Barthaaren mit einem „scharfen Schwert“ (vgl. Ez 5,1f) gehören, hat er den Belagerungskrieg um Jerusalem unter Nebukadnezar am eigenen Leibe abzubilden. Befremdlich und mitunter unaushaltbar mutet auch die ungeheure Gewaltfülle der Ezechielzerählung an, als deren Gipfel die Kapitel 16 und 23 betrachtet werden können. In ihnen inszeniert sich JHWH als Gewalttäter an der als Hure gezeichneten Stadt Jerusalem, wobei er die Nationen zu Mittätern seines zerstörerischen Handelns an seiner „Stadtfrau“ macht.

Im Laufe der Auslegungsgeschichte hat man diese und weitere Merkwürdigkeiten immer wieder als Hinweis auf eine psychische Erkrankung des historischen Propheten und Buchautors Ezechiel gelesen. In den letzten Jahren wurde ihm mehrfach die Diagnose *Posttraumatische Belastungsstörung* attestiert.

Die Rede von Trauma und Traumatisierung ist für das Verstehen des Ezechielbuchs sehr hilfreich. Wir wissen heute, dass Gewaltereignisse wie diejenigen, die im Hintergrund des Ezechielbuchs stehen, Belagerungskrieg und Zwangsumsiedlungen, bei einem Großteil der Überlebenden zu Trauma-Symptomen führen. Ezechiel und die Menschen, von denen das Ezechielbuch erzählt, sind Überlebende. Überlebende sind vermutlich auch diejenigen, die das Ezechielbuch erzählen und für die es erzählt wird. Die vom Belagerungskrieg Betroffenen waren zunächst mit Hungersnot, Seuchen und der permanenten Angst vor dem Einbrechen der feindlichen Soldaten konfrontiert. Wenn es den Angreifern gelang, die Stadtmauer zu durchbrechen und in die Stadt einzudringen, erlebten sie das „Schlagen des Schwerts“, Kriegsgräuel, Folter, Vergewaltigung, Plünderung und Brandschatzung – am eigenen Leibe oder als Augenzeuginnen. Wer schließlich als Kriegsgefangene/r deportiert wurde, hatte einen mörderischen Gewaltmarsch über Hunderte von Kilometern zu bewältigen, erfuhr das Dahinsiechen und Sterben von Mitdeportierten, die Zerschlagung von Familien und war schließlich zu einem Leben in völliger Fremde gezwungen, in der Regel ohne Hoffnung auf Rückkehr. Dabei kamen nicht nur die unmittelbar an den Kampfhandlungen Beteiligten, sondern alle BewohnerInnen, Frauen und Männer, alte Menschen und kleine Kinder, mit völlig überfordernder, traumatisierender Gewalt in Berührung (vgl. Poser 2012, S. 158–248).



Vor diesem Hintergrund lässt sich das Ezechielbuch als fiktionale Erzählung einer traumatisierten Gemeinschaft von nach Babylonien Deportierten und deren Nachkommen begreifen. Als Trauma- oder Überlebensliteratur hält es einerseits erlittenes Unheil fest und stellt andererseits einen literarischen Raum für die Auseinandersetzung mit diesen Schreckenserfahrungen bereit.

Nahezu die gesamte Symptomsprache des individuellen Traumas ist im Ezechielbuch präsent. Über die Ich-Erzählfigur Ezechiel wird das individuelle Trauma für das kollektive Trauma des Hauses Israel transparent. Der Prophet verkörpert das Schicksal Israels mit Haut und Haaren, wird zum exemplarischen Überlebenden und eröffnet den RezipientInnen dadurch die Möglichkeit, sich als Teil eines traumatisierten Kollektivs zu begreifen.

Theologische Trauma-Literatur ist das Ezechielbuch insofern, als es einen narrativen Raum eröffnet, in dem menschliche und göttliche Gewalt und deren Folgen angesichts Gottes zur Sprache kommen und bearbeitet werden können. Dabei spielt die Vorstellung vom Schuldigsein des „Hauses Israel“ und vom Täter-Sein Gottes eine wesentliche Rolle: Die Schuldübernahme – so problematisch sie ist – ermöglicht dem ohnmächtigen Israel neue Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit: Orientiert es sich zukünftig an der göttlichen Weisung, kann es dazu beitragen, dass eine vergleichbare Katastrophe nie wieder einbricht. Gottes Täter-Sein entzieht die Schreckensereignisse menschlicher Willkür und weltlicher Kontingenz – vor allem aber hält es die Wirkmächtigkeit Gottes fest. Die Schuldübernahme des Gottesvolkes, die Gott in die Rolle des Täters „zwingt“, ermöglicht letztlich, dass die Gottheit Israels die Katastrophe des Exils überlebt. Dieses Denkmodell wird jedoch nicht verabsolutiert, sondern etwa dadurch korrigiert, dass Gott selbst als traumatisiert erscheint. Sein Trauma des Verlassenseins zeichnet ihn als zutiefst menschliche Gottheit, die gerade aufgrund ihrer Abgründigkeit die menschlichen Abgründe zu umfassen vermag (vgl. Poser 2012, S. 639–686).

Das Ezechielbuch muss also keineswegs als Gewalt legitimierende oder gar verherrlichende, sondern kann als Literatur gelesen werden, die die schwere und dunkle Thematik der Traumatisierung differenziert aufgreift – und die darin vielfältige Ansätze bietet für die kirchlich-theologische Auseinandersetzung mit dem Thema „Trauma“ und für die Arbeit mit Menschen, die schwere Gewalt erfahren haben.

## 5. Vier zusammenfassende Thesen

1. In den biblischen Überlieferungen werden „individuelle, kollektive, strukturelle und auch psychische Formen der Gewalt theologisch reflektiert“, wodurch eine „hohe Differenziertheit im Umgang mit dem Gewaltbegriff“ zum Ausdruck kommt (Kegler 2004, S. 250). Dies widerspricht allen allzu einlinigen Aussagen über das Verhältnis von Altem Testament/Bibel/Religion und Gewalt – und ermutigt zum Ansehen von Gewalt und deren Folgen – damals wie heute.
2. Wo, wie in den Psalmen, vom Zorn oder von der Rache Gottes die Rede ist, ja, diese auf den Plan gerufen und vehement eingeklagt werden, kann Raum entstehen für einen heilsamen Umgang mit Gewalterfahrungen.
3. In Erzählungen wie der von der Vergewaltigung Tamars bezeugt die Bibel nicht nur (individuelle) Gewalterfahrungen, die im Verlauf der Geschichte immer wieder Frauen getroffen haben. Sie macht darin zugleich deutlich, dass und wie die Nicht-Beschäftigung mit und das Verschweigen von Gewalt und Machtmissbrauch ganze Gesellschaften „verwüsten“ kann.
4. Das prophetische Ezechielbuch lässt sich begreifen als trauma-literarische Antwort auf die Kriegsereignisse, die Juda und Jerusalem zu Beginn des 6. Jhs. v. Chr. getroffen haben. Dass Gott in diesem Buch derart „gewaltverstrickt“ gezeichnet wird, ist eine Folge der traumatischen Katastrophe, die die Massivität der erlittenen Kriegsgewalt ansatzweise erahnen lässt. In dieser Darstellung liegt eine große Chance für uns heute – die der tief gehenden Auseinandersetzung mit menschengemachter Gewalt, die von der Hoffnung auf die Überwindung der Gewalt in Gott selbst getragen ist.

### Literatur

- Bail, Ulrike: Art. nakam (hebr.) – rächen, vergelten, ahnden. In: BigS (s. u.), S. 1821 f.
- Bail, Ulrike u. a. (Hrsg.): Bibel in gerechter Sprache. Gütersloh 2011 (BigS).
- Baumann, Gerlinde: Gottesbilder der Gewalt im Alten Testament verstehen. Darmstadt 2006.
- Butting, Klara u. a. (Hrsg.): Die Bibel erzählt ... 2. Samuel. Mit Beiträgen aus Judentum – Christentum – Islam – Literatur – Kunst. Wittingen 2009.
- Kegler, Jürgen: Gewaltverherrlichung und Gewaltkritik im Alten Testament. In: Crüsemann, Frank u. a. (Hrsg.): Dem Tod nicht glauben (FS Luise Schottroff). Gütersloh 2004, S. 233–250 (vgl. auch: [http://www.ekiba.de/download/Gewalt\\_und\\_Gewaltpraevention\\_Stuttgart-15-11-10.pdf](http://www.ekiba.de/download/Gewalt_und_Gewaltpraevention_Stuttgart-15-11-10.pdf)).
- Poser, Ruth: Das Ezechielbuch als Trauma-Literatur, VT.S 154. Leiden u. a. 2012.

Gertrud Wolf

## „Eine einzige Stunde frei sein ...“

## Das Trauma als Thema für die Erwachsenenbildung



Dr. Gertrud Wolf  
Evangelische Arbeits-  
stelle Fernstudium im  
Comenius Institut,  
Heinrich-Hoffmann-  
Straße 3,  
60528 Frankfurt am  
Main  
gertrud.wolf@gmx.de

Am Tag, nachdem Bayern München im Abschluss-spiel der Champions League gegen Chelsea verloren hatte, fragte die Bildzeitung ihre Leser: „Wird Schweinsteiger sein Elfer-Trauma überwinden?“ Aber auch auf den Titelseiten von seriöseren Nachrichtenblättern war die Rede vom „Bayern-Trauma“, vom „Chelsea-Trauma“, vom „traumatischen Elfmeter-Drama“ und vom „traumatisierten Vize“. Wie gerechtfertigt diese Bezeichnungen in diesem Zusammenhang tatsächlich sind, werden wir im Folgenden noch sehen, aber eines steht fest: Spätestens mit dieser Niederlage hat sich der Begriff vom Trauma ins deutsche Alltagsvokabular eingeschrieben. Dabei kann Deutschland übrigens als das Schlusslicht der Traumaforschung angesehen werden. So richtig Fuß fasst die Thematik doch erst nach dem Bahnunglück von Eschede am 3. Juni 1998, obwohl die Traumaforschung in anderen Ländern – besonders in den USA – schon weit fortgeschritten ist. Mit der Diskussion um sexuellen Missbrauch ist das Thema nun auch in den pädagogischen Reihen nach vorne gedrungen. Die Traumapädagogik stellt dabei ein zunehmend wichtiger werdendes Feld im Bereich der Traumaforschung und -therapie dar: ein Feld, auf dem sich auch die Erwachsenenbildung endlich aufstellen sollte.

## Das ist wie Schnee im Juli

Wie kommt es überhaupt zu einer Traumatisierung? Die Traumareaktion ist ein Problem unseres sehr intelligenten Gehirns. Das menschliche Denkorgan ist nicht nur in der Lage zur umfassenden Informationsverarbeitung, sondern zeichnet sich auch durch sein überaus großes und komplexes Erinnerungsvermögen aus. Jeder Moment hat für uns einen speziellen Geschmack, einen besonderen Geruch, spezifische Gefühle, einzigartige Bilder – er hat also eine vielschichtige Bedeutung für uns, die sich uns körperlich, über die Sinne, vermittelt. Die Erinnerung enthält demgemäß alle räumlichen, zwischenmenschlichen, zeitlichen, thematischen und sinnlichen Dimensionen einer Situation. Diese werden im Gehirn sinnvoll abgespeichert. Sinnvoll heißt, dass sie zusammen eine nachvollziehbare Geschichte ergeben, mit einem Anfang, einem Ende und einer Bedeutung. Wenn man sich das Gehirn etwas vereinfacht als eine Bibliothek vorstellt, in der die verschiedenen Erinnerungsdimensionen an unterschiedlichen Orten abgespeichert werden, dann muss es eine Instanz geben, die dort für Ordnung sorgt, sodass Sie alle notwendigen Einzelteile wieder zu einer kompletten, sinnvollen Erinnerung zusammenstellen können. Genau das tut der Hippocampus. Er sorgt, etwas flapsig ausgedrückt, dafür, dass Sie nicht den unangenehmen Geruch von einem verdorbenen Käse abrufen, wenn Sie ein Bild von Tante Nora in die Hand nehmen

und an ihren leckeren Apfelkuchen denken. Der Hippocampus fungiert bildlich gesprochen wie ein *Bibliothekar für unsere Erinnerungen*. Er benennt, wenn man so will, unsere Gefühle und definiert die Bedeutung der neuen Informationen im Verhältnis zu anderen Kurz- oder Langzeiterinnerungen.

Was passiert nun in einer Gefahrensituation? Wenn sie nicht durch Flucht oder Kampf bewältigt werden kann, kommt es zu einer völligen Überflutung mit heftigen Emotionen: Chaos, Angst, Panik, Wut, Schrecken usw., die den Hippocampus quasi überrennen, sodass sie nicht mehr benannt und damit geordnet verarbeitet werden können. Sie sind zwar da, stehen aber dem Bewusstsein nicht zur Verfügung, und die regulierende Reaktion bleibt aus. Dieser Effekt wird als Fragmentierung (von Eindrücken, Gefühlen, Erinnerungen etc.) bezeichnet. Die Eindrücke werden nicht mehr adäquat benannt oder zu einer Erinnerung mit einem Anfang und einem Ende verarbeitet. Es ist uns nicht mehr möglich, der Situation eine Bedeutung zu geben. Einzelne Wahrnehmungen stehen unverbunden nebeneinander. Ab diesem Moment führen die traumatisierten Erinnerungen quasi eine Art Eigenleben, sie kommen in unerwarteten Situationen zum Vorschein, wenn sie etwa durch einen kleinen Auslöser plötzlich getriggert werden. Als Trigger bezeichnet man Sinneseindrücke, die Erinnerungen an alte Erfahrungen in einer Art wecken, als ob sie noch einmal aufs Neue gemacht würden. Die damaligen Gefühle werden unmittelbar erlebt und vom Betroffenen als real und angemessen erfahren. Dadurch unterliegt die reale aktuelle Situation dem alten Deutungsmuster, ohne dass sich der Betroffene davon hinreichend distanzieren kann.

## Trigger – den Erwachsenen verstehen

Die meisten Menschen kennen solche Triggersituationen, ohne dass ihnen die tiefere Bedeutung bewusst ist. Es sind z. B. solche Momente der im wahrsten Sinne ohnmächtigen Wut, weil der Partner nicht zum vereinbarten Zeitpunkt anruft oder das Kind die zweite 5 in Latein mit nach Hause bringt. Wenn also die Gefühle der Hilflosigkeit, Ohnmacht und Wut so groß werden, dass rationales Bewertungs- und Handlungsvermögen zumindest kurzfristig außer Kraft gesetzt sind. Wahrscheinlich sind viele Kommunikationsstörungen darauf zurückzuführen, dass die Personen getriggert werden und dann auf den Trigger reagieren anstatt auf das tatsächliche Geschehen. So reagiert der als Kind vernachlässigte Mann vielleicht mit überschäumender Eifersucht, weil seine Frau mit dem Nachbarn ein freundliches Wort wechselt. Sich seines Triggers nicht bewusst, hält er das eigene Erleben aufgrund seiner emotionalen Stärke für reali-

Der Titel des Beitrages entstammt dem Gedicht „Nach grauen Tagen“ von Ingeborg Bachmann (In: Ingeborg Bachmann (1982): Werke, Sonderausgabe Piper Verlag, Bd. 3, S. 624. München).

tätsächlich gemessen und kann nicht nachvollziehen, warum es von außen betrachtet übertrieben wirkt. Ohne die Triggerhistorie zu kennen, wird nun die Frau ihrerseits auf die übertriebene Gefühlsäußerung des Mannes reagieren, und ein heftiger, zermürbender Streit über eine Lappalie kann entflammen.

Nicht hinter jedem Trigger verbirgt sich allerdings ein schwerwiegendes Trauma, auch kleinere Verletzungen, Leistungsdruck, Hänseleien, Unfälle usw. können emotional so fixiert werden, dass sie später als Trigger fungieren. Prüfungsängste können z. B. durch zu starken Leistungsdruck von Eltern und Pädagogen entstehen, noch Jahre später werden die alten Versagensängste in aktuellen Situationen derart getriggert, dass sich der Erwachsene wieder so klein und hilflos fühlt, wie seinerzeit als Kind. Auch irrationale Ängste wie Flugangst oder eine Insektenphobie können als Trigger auf frühere Erfahrungen hinweisen. Gleichzeitig bleibt die Entstehungsgeschichte dieser Gefühle den Personen völlig verborgen, und da sie als unangemessen und besonders unerwachsen interpretiert werden, erhöht sich zudem das ohnehin subtil vorhandene Schamgefühl und verstärkt die unangenehmen Gefühle.

### Schnitte in der Seele – Risse im Urvertrauen

Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Traumatisierung führt zu einem tieferen Verständnis darüber, unter welchen seelischen Schmerzen Erwachsene teilweise leiden oder auch, warum bestimmte Entwicklungs- und Lernschritte so schwer erscheinen. Zurück zum Fußball, mit dem wir begonnen haben. Ist es tatsächlich gerechtfertigt, von einem Trauma zu sprechen? Wer zufälligerweise gesehen hat, wie Bastian Schweinsteiger den Elfmeterball gegen den Pfosten schießt, kann sich vielleicht an dessen spontane Reaktion erinnern: Im Moment des Aufpralls zieht er sein Trikot nach oben und verbirgt darin sein Gesicht. Versetzt man sich einmal in den gescheiterten Elfmeterschützen hinein, so kann man seine Gefühle nachvollziehen: ein Moment, in dem man vor Scham in den Boden versinken möchte. Eine solche Situation hat tatsächlich das Zeug, zum traumatischen Erlebnis zu werden, vor allem dann, wenn die Seele bereits verletzt und der Mensch ohnehin stark verunsichert ist oder wenn noch mit weiteren sozialen Ächtungen und beruflichen Konsequenzen zu rechnen ist. Wenn aber Bastian Schweinsteiger einigermaßen stabil ist und hinterher gut betreut wird, wird sich die Scham in Ärger verwandeln und bewältigt werden. Wenn nicht, könnte tatsächlich ein Trauma zurückbleiben, sodass in anderen Situationen die tiefen Schamgefühle aus der Versagenssituation getriggert werden. Es kommt also bei jedem Trauma

auch darauf an, wie hinterher damit umgegangen wird und wie die Verarbeitung und Bewältigung der aufflammenden intensiven Gefühle gelingt.

Das Problem bei traumatisierten Menschen besteht vor allem darin, dass sie sich noch Jahrzehnte, nachdem die Gefahren längst vorbei sind, immer noch mit den Gefühlen der vergangenen Situation herumschlagen müssen, ohne dass sie diese Gefühle angemessen zuordnen können. Die Angstgefühle des von den Eltern geschlagenen Kindes, die Ohnmachtsgefühle des vom Lehrer drangsalierten Schülers oder die Schamgefühle des vom Onkel sexuell missbrauchten Mädchens leben auf diese Weise im Erwachsenen fort. Indem sie in eigentlich ungefährlichen Situationen wieder aufbrechen, verfälschen sie den Umgang mit dem Alltag. Prüfungs- und Beziehungsängste können daraus ebenso resultieren wie schwere Depressionen, die so quälend werden, dass der Suizid als einzige Möglichkeit erscheint, um diesen Gefühlen zu entkommen.

### Auf den Spuren der Vergangenheit eigene Wege gehen

Es gibt gleich mehrere Gründe, warum dieses Thema für die Erwachsenenbildung von Interesse ist. Zum einen können wir davon ausgehen, dass in Deutschland viele Menschen leben, die direkt oder indirekt durch die Kriege traumatisiert wurden und die dort fragmentierten Gefühle an die nachfolgenden Generationen weitergegeben haben. Die intergenerationelle Weitergabe von Traumata ist vor allem an Holocaust-Opfern sehr gut belegt. Sie lässt sich aber auch an alltäglicheren Situationen sehr leicht nachvollziehen, so z. B. an der vergewaltigten Frau, die ihre Ängste vor Männern durch ihren Erziehungsstil an ihre Tochter weitergibt, oder an dem von Leistungsansprüchen seiner Eltern gequälten Vater, der seine Versagensängste durch seine Reaktionen auf die Kinder überträgt.



Neben den Kriegsjahrgängen gibt es aber auch andere Traumatisierungen, die ganze Generationen erlebt haben. Als in den 1960er Jahren die Krankenhausgeburt üblich wurde, führte dies dazu, dass Säuglinge die ersten Tage ihres Lebens zwischen anderen schreienden Säuglingen im Kinderzimmer verbrachten und nur im Abstand von mehreren Stunden für eine kurze Stillzeit die mütterliche Nähe erlebten. Folglich sind diese Menschen bereits mit einem mehr oder weniger starken Vernachlässigungstrauma ins Leben gestartet. Erschwerend dürfte es sich auf die „Alete-Generation“ noch ausgewirkt haben, wenn die Mütter ganz aufs Stillen verzichteten und ihr Baby stattdessen mit einer Flasche fütterten, zumal dann auch noch die wichtige Ausschüttung des Bindungshormons Oxytocin bei Mutter und Kind unterblieb.

Die Heilung von Traumatisierungen ist nicht nur eine therapeutische Angelegenheit, sondern auch eine pädagogische. Denn die therapeutische Arbeit muss flankiert werden durch eine ressourcenorientierte Psychoedukation. Dabei geht es darum, bei dem Klienten ein tieferes Verständnis für die psychische Erkrankung zu wecken, sowohl im Hinblick auf seine eigene Leidensgeschichte als auch in Bezug auf die Funktionsweise des psychischen Apparates überhaupt. Außerdem soll er in der Psychoedukation seine Heilungsmöglichkeiten und seine Ressourcen kennenlernen. Ressourcen und Verhaltensweisen müssen angepasst, eingeübt und im individuellen Handlungsspektrum verfügbar gemacht werden. Wahrnehmungs- und Achtsamkeitsübungen helfen dem Klienten, seine Gefühle wahrzunehmen, zu deuten und auch anzunehmen, Entspannungstechniken helfen dabei, Stress und Spannungszustände zu regulieren. Menschen mit selbstverletzendem Verhalten, wie z. B. Ritzen oder auch Alkohol- und Nikotinmissbrauch, lernen so zu verstehen, welche Vorgänge zu den inneren Spannungszuständen führen, welchen Sinn bzw. welche Nachteile das selbstverletzende Verhalten hat und wie die Spannung anders abgebaut werden kann. Erst dann kann die Traumatisierung in der Therapie aufgelöst werden. Dabei führt eine Konfrontation mit dem Trauma dazu, die fragmentierten Erinnerungen wieder zu einem sinnvollen Ganzen zu verbinden und so integrierbar zu machen. Die negativen Gefühle lösen sich damit freilich nicht in Luft

auf, aber sie sind nun verständlich und damit auch zu bewältigen. Auch hierbei helfen traumapädagogische Maßnahmen.

Die Traumapädagogik ist folglich ein wichtiges Instrument, welches die Therapie erst ermöglicht und sie in einen persönlichen Rahmen einbettet, in welchem sie langfristig erfolgreich sein kann. Mit der zunehmenden Beachtung der Traumathematik in der Kinder- und Jugendhilfe hat die Traumapädagogik sehr an Bedeutung gewonnen. Auch in der Arbeit mit Erwachsenen wird die Traumapädagogik zukünftig wichtiger werden. Die Phänomene der Sekundärtraumatisierung von Feuerwehrleuten, Hilfskräften und Notfallseelsorgern sind zwar gerade nach Eschede kurzzeitig Gegenstand vielfältiger Diskussionen gewesen, stellen aber bei den Menschen in diesen Berufsgruppen ein wichtiges, sie stets begleitendes Alltagsthema dar. Und schließlich hat der Krieg in Afghanistan bei vielen Bundeswehrsoldaten und ihren Angehörigen zu traumatischen Erlebnissen geführt. So gibt es nach offiziellen Angaben schon über 3000 Bundeswehrsoldaten, die aufgrund einer Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) behandlungsbedürftig sind. Insbesondere für den Umgang mit erwachsenen Opfern sexuellen Missbrauchs wäre es sinnvoll, wenn die Erwachsenenbildung eigene traumapädagogische Konzepte entwickeln würde, die auf das Erwachsenwerden und Erwachsensein als besondere Entwicklungsaufgabe fokussierten. Zum Einstieg in diese Diskussion kann sehr gut auf die psychologischen Vorarbeiten von Verena Kast zurückgegriffen werden. Sie zeigt auf, wie wichtig es ist, die Opferrolle zu überwinden, anstatt in ihr zu verharren – ein Ansatz, der sich hervorragend mit den subjektorientierten Grundideen der Erwachsenenpädagogik deckt und sie für dieses Thema handlungsfähig macht. Insgesamt bietet die Traumapädagogik also ein bedeutendes und auch interessantes Betätigungsfeld für die Erwachsenenbildung.

#### Literatur

- Busum, Jacob u. a. (2011): Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim.
- Verena Kast (2012): Abschied von der Opferrolle. Freiburg.

Elisabeth Helming

## „Denn sie wissen, was sie tun ...?!“ Ergebnisse aus dem DJI-Projekt „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“

### Einleitung

Mit den Ergebnissen der Studie „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“ wurden zum ersten Mal Daten vorgelegt zu *bekannt* gewordenen Fällen sexueller Gewalt in Schulen, Internaten und Heimen in Deutschland.<sup>1</sup> Insofern handelt es sich nicht um eine Dunkelfeldstudie, sondern es ist ein erster Blick in das Hellfeld und auch in die Bemühungen von Institutionen in Bezug auf Prävention.

Zentrale Fragestellungen waren:

- Wo und wie ist sexuelle Gewalt in den Institutionen bekannt geworden, wie viele Verdachtsfälle gab es? Um welche Form bzw. welchen Grad der Übergriffigkeit geht es dabei? Wie war der Umgang mit Verdachtsfällen?
- Welches Vorgehen, welche Regelungen, welche Kooperationsstrukturen der Prävention und Intervention gibt es?
- Welchen Bedarf sehen die Institutionen hinsichtlich der Weiterentwicklung von Präventionsmaßnahmen und Qualitätsstandards?

Neben der quantitativen Befragung der genannten Institutionen wurden in Fokusgruppen-Diskussionen mit Fachkräften und Betroffenen Umgangsweisen mit sexueller Gewalt und Prävention in pädagogischen Institutionen diskutiert.<sup>2</sup> Des Weiteren wurden Literaturexpertisen zum nationalen und internationalen Forschungsstand in Bezug auf sexuelle Gewalt erstellt.<sup>3</sup>



### Definitionen sexueller Gewalt

Auch wenn – oder gerade weil – die Forschungsstrategie zur sexuellen Gewalt noch eher jung ist, lässt sich in der Literatur keine einheitlich abgrenzbare Definition von sexueller Gewalt an Kindern festmachen (vgl. Wetzels 1997). Im DJI-Projekt, dessen Ergebnisse hier vorgestellt werden, wurde mit dem Terminus „sexuelle Gewalt“ eine eher weite Definition gewählt (vgl. DJI 2011). Dieser Begriff umfasst auch den Ausdruck „sexueller Missbrauch“. Die Definition enthält Handlungen mit und ohne Körperkontakt, einbezogen sind Alter, Geschlecht, Abhängigkeitsverhältnis, psychischer Druck, körperliche Gewalt und auch sexuelle Übergriffe von Kindern und Jugendlichen untereinander.

### Verbreitung und Prävalenz sexueller Gewalt in Deutschland

Aufgrund der hohen Dunkelziffer ist sexuelle Gewalt ein schwer exakt fassbares Phänomen in Bezug auf Verbreitung und Prävalenz. Speziell für Deutschland liegen jedoch inzwischen einige repräsentative Studien vor (Wetzels 1997; Häuser et al. 2011; Bieneck/Stadler/Pfeiffer 2011). Die vom Kriminologischen Forschungsinstitut (KFN Niedersachsen) 2011 vorgelegten Befunde zeigen – im Vergleich zur Befragung von 1992 (Wetzels 1997) – einen Rückgang der Häufigkeit: Berichteten 1992 noch 8,6 % der Frauen und 2,8 % der Männer von sexuellem Missbrauch mit Körperkontakt vor dem 16. Lebensjahr, so waren es 2011 – bei Einbezug der 14/15-Jährigen – 6,4 % der weiblichen und 1,3 % der männlichen Befragten (Stadler/Bieneck/Pfeiffer 2011, S. 2). Zu beachten ist bei retrospektiv erhobenen Daten, dass (1) eine unbekannte Anzahl von Personen einen tatsächlich erlebten sexuellen Missbrauch nicht berichtet und auch falsch positive Angaben nicht ausgeschlossen werden können, (2) schwer erreichbare Bevölkerungsgruppen möglicherweise erhöhte Prävalenzraten aufweisen würden und (3) die gemachten Angaben durch Erinnerungseffekte verzerrt sein können.

### Einige Ergebnisse aus der quantitativen Befragung der DJI-Studie<sup>4</sup>

Im Rahmen der standardisierten Institutionen-Befragungen konnten in der DJI-Studie Angaben und Einschätzungen von Leitungspersonen (N = 1028) und Vertrauenslehrkräften (N = 700) in Schulen, Einrichtungsleitungen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (Heime) (N = 324) und in Internaten (N = 97) erhoben werden. Zusammengefasst wird berichtet, dass Schulen zu 40 %, Internate zu knapp 50 % und Heime zu 70 % mit mindestens einem Verdachtsfall auf sexuelle Gewalt – in welcher Form auch immer – konfrontiert waren, wobei der Verdacht nicht immer geklärt werden konnte. Am häufigsten, d. h. in einem Drittel aller Einrichtungen wurden Verdachtsfälle genannt, die außerhalb der Einrichtung stattgefunden haben sollen. Häufig berichtet werden auch Verdachtsfälle von sexuellen Übergriffen von Kindern/Jugendlichen untereinander, während Verdachtsfälle durch an der Institution tätige erwachsene Personen selten angegeben werden. Diese beunruhigen aber aufgrund von Rolle und Verantwortung der Fachkräfte besonders. Selbst wenn nur bekannt gewordene Verdachtsfälle betrachtet werden, ergibt sich also für alle drei Arten untersuchter Institutionen eine Notwendigkeit, auf die Auseinandersetzung mit möglichen Fällen von sexuellen Übergriffen vorbereitet zu sein. Sexuelle Übergriffe werden



Elisabeth Helming, Dipl.-Soziologin, arbeitet als wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut e.V. München, zuletzt im Projekt „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“, momentan im IZKK – Informationszentrum Kindesmisshandlung/ Kindesvernachlässigung. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören unter anderem Familien und Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf sowie Kinderschutz. [helming@dji.de](mailto:helming@dji.de)

<sup>1</sup> Der Abschlussbericht des Projekts steht zum Download zur Verfügung: [www.dji.de/sgmj/Abschlussbericht\\_Sexuelle\\_Gewalt\\_02032012.pdf](http://www.dji.de/sgmj/Abschlussbericht_Sexuelle_Gewalt_02032012.pdf) [21.6.2012].

<sup>2</sup> Das Projekt „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“ war eingebettet in die Vorhaben und Aktivitäten der Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs, Dr. Christine Bergmann, wurde finanziell von der UBSKM und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und hatte eine Laufzeit vom 01.07.2010 – 31.07.2011.



zudem meist dadurch bekannt, dass ein betroffenes oder ein eingeweihtes Kind sich einer alltäglich vertrauten Person gegenüber öffnet.

Prävention wird sehr geschätzt, aber deshalb noch lange nicht praktiziert. Für die Praxis ist hier noch etlicher Weiterentwicklungsbedarf zu konstatieren: Fasst man zusammen, wie viele Schulen, Internate und Heime *keine* von vier herausgegriffenen Präventionsformen (Veranstaltungen mit Kindern zum Thema, Selbstverteidigung, sexualpädagogisches Konzept, Fortbildung Kollegium/Team) angeben konnten, finden sich Raten von 50 % (Schulleitungen) bzw. 49 % (Lehrkräfte) der Schulen, 47 % der Internate und 46 % der Heime.

### Organisationsstrukturen, die möglicherweise sexuelle Gewalt begünstigen<sup>5</sup>

In der Analyse der Diskussionen in den Fokusgruppen wurde deutlich, dass es Bedingungen in Organisationen gibt, die sexuelle Übergriffe entweder erleichtern oder aber auch erschweren können. Das wurde anhand von Beispielen konkretisiert und zeigt sich auch in der Literatur (z. B. Kindler/Schmidt-Ndasi 2010; Wolff 2010) in Bezug auf Präventionsansätze: Aus einem Fokus auf eine Täter-Opfer-Dynamik wird ein Fokus auf eine Täter-Opfer-*Institutionen*-Dynamik. Ein zusätzliches Ziel von Prävention ist es nun, neben der präventiven Arbeit mit (möglichen) Tätern und möglichen Opfern institutionelle Bedingungen so zu gestalten, dass sexuelle Übergriffe unwahrscheinlicher werden.

Als strukturelle Bedingungen in Institutionen, die möglicherweise sexuelle Gewalt durch Erwachsene und Übergriffe unter Kindern und Jugendlichen eher begünstigen, weil sie innere und äußere Hemm-

schwellen von TäterInnen reduzieren (Finkelhor 1984) und Aufdeckungsprozesse erschweren, wurden u. a. genannt:

- Rigide hierarchische Strukturen mit wenig Unterstützung für MitarbeiterInnen
- Bestimmte Macht- und Leitungsstrukturen
- Seilschaften und heikle Loyalitäten

Beispiele für solche Strukturen finden sich in den in der Öffentlichkeit diskutierten Vorfällen sexueller Gewalt in bestimmten Institutionen – von der Odenwaldschule über Kloster Ettal, das Canisius-Kolleg bis hin zu Vorkommnissen in bestimmten stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. z. B. Helming 2011; Füller 2011; Obermayer/Stadler 2011). Sexuelle Gewalt ist eingebettet in hierarchische Machtstrukturen vielfältiger Art.

In den Organisationen kann eine Abschottung – sei sie innerhalb einer Gruppierung oder eine Gesamttendenz der Institution – ein intensives Gefühl von Zugehörigkeit, aber auch Loyalitätsdruck für die Mitglieder beinhalten, was Lewis A. Coser (1974) mit dem Begriff der „greedy institutions“ („gierige Institutionen“) gefasst hat<sup>6</sup>: Diese Institutionen erwarten von ihren Mitgliedern ungeteilte Zustimmung und Mitwirkung und disziplinieren sie eher durch psychischen Druck, der aufgebaut wird, indem unhinterfragte Identifikation erwartet wird; es handelt sich hier um Lebenssphären übergreifende Institutionen. Von den Teilnehmenden der Fokusgruppe Kirche und der dazu interviewten Beauftragten werden in dieser Hinsicht Risikokonstellationen thematisiert, die sich aus der Kultur und Struktur kirchlicher Organisationen ergeben. Kirche wird als „Beheimatungsbetrieb“ skizziert, der in vielen Fällen weit in das Leben seiner Mitglieder eingreift. Kirche würde sich aus sich selbst rekrutieren, nämlich aus Beziehungsnetzwerken, in-

<sup>3</sup> Die Expertisen stehen zum Download zur Verfügung:

[www.dji.de/sgmj](http://www.dji.de/sgmj) [21.6.2012].

<sup>4</sup> Vgl. detaillierte Angaben dazu in DJI 2011.

<sup>5</sup> Vgl. dazu ausführlich Bundschuh 2010; DJI 2011.

<sup>6</sup> Hinweis von Holger Ziegler, Vortrag auf der Tagung: Zerstörende Vorgänge. ZiF Bielefeld, 26.1.2011.

nerhalb derer eine deutliche Grenzziehung zwischen privaten und beruflichen Bereichen häufig fehle. Derartige Strukturen verhindern möglicherweise in hohem Maß die Chance einer Aufdeckung und Beendigung von Vorfällen sexueller Gewalt. Wahrnehmungsblockaden von Vorkommnissen sexueller Gewalt wird in den Fokusgruppen auch als Folge eines idealisierenden, moralisch aufgeladenen Selbstverständnisses von Institutionen dargestellt, seien es stationäre Einrichtungen, die sich als „Kinderschutzzorganisationen“ verstehen, aber auch Internate wie die Odenwaldschule, deren Selbstverständnis darauf beruht, jedes Kind nach dessen Bedürfnissen zu fördern, oder kirchliche Kontexte, die per se von sich überzeugt sind, Werte zu verkörpern. Gerade der moralische Anspruch verhindert, dass sexuelle Gewalt aufgedeckt wird, zur Sprache kommt, weil es dem eigenen Selbstbild so sehr widerspricht, dass hier destruktive Machtprozesse im Spiel sind in Bezug auf sexuelle Gewalt.

Von den Fokusgruppenteilnehmenden wurde zudem die Erfahrung berichtet, dass in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, den Schulen und den kirchlichen Institutionen die Themen Sexualität, Körperlichkeit, Lust und Begierde nach wie vor sehr tabuisiert werden. Es fehle an einem ungezwungenen Umgang mit der Thematik und an konzeptionellen Überlegungen, das Thema in den pädagogischen Alltag solcher Einrichtungen einzubetten und als positives soziales Moment zu begreifen. Von den Kirchen wird bspw. angenommen, dass sie Menschen einen Ort geschützter, quasi „geschwisterlicher“ Zugehörigkeit bieten: *„Also wir haben ja auch, also um noch mal sozusagen dieses Familienbild zu nehmen, also man redet sich ja untereinander an ‚Liebe Brüder und Schwestern‘. Das ist zwar einerseits, also auf dieser horizontalen Beziehungsebene, ist es eine Entsexualisierung, als Geschwister“* (Kirche).<sup>7</sup> Dies sei umso bedenklicher, weil die Sexualmoral als dogmatische Richtlinie eine tatsächliche Auseinandersetzung mit eigenen sexuellen Bedürfnissen verhindere: Die programmatische christliche Sexualmoral wird als eine Art trügerische Vertrauensbasis dafür beschrieben, dass jede und jeder in der Kirche schon „reguliert“ mit der eigenen Sexualität umgehe und erschwere so eine reflexive und nicht-destruktive Integration sexuellen Begehrens.

### Sprachlosigkeit gegenüber sexueller Gewalt

Sexuelle Gewalt ist in hohem Maß mit Schweigen und Verschweigen verknüpft: von Täterseite aus, um strafrechtliche und sonstige Konsequenzen zu vermeiden, von Kinderseite mit oft übergroßer Scham, mit Schuldgefühlen und Zuschreibung von Mitverantwortung, so z. B. eine Betroffene: *„Die Frage, die ich*

*mir heute noch stelle: Warum? Was habe ich getan? Was habe ich für den Täter getan, dass ich Opfer geworden bin? Das ist die Frage, die ich mir heute noch stelle, immer und immer wieder“* (Betroffene). Kinder schweigen auch, weil sie Angst haben, die Familie bspw. zu zerstören, dem Täter und sich selbst zu schaden usw. Sowohl in den Fokusgruppendifkussionen mit den Betroffenen als auch in den schriftlichen Berichten wurde immer wieder die schreckliche Sprachlosigkeit zum Thema. Gerade wenn man nicht darüber sprechen kann, entstehen *„Risse in den Beziehungen“*: *„Mit allen Menschen, mit denen ich danach irgendwie so ein bisschen nicht mehr gesprochen habe – heute weiß ich warum. Weil irgendwie hätte das Thema werden müssen früher oder später [...] Also es haben sich Risse in Beziehungen gebildet“* (Betroffene). – Wilhelm Heitmeyer (2012) spricht in diesem Zusammenhang vom „sozialen Tod“, der aufgrund des Vertrauensverlustes entsteht, durch Isolation, Kontaktabbruch. Wenn Kinder die Schuld für die sexuelle Gewalt auf sich nehmen, führt das langfristig eher zu einer schwereren Symptomatik, zeigen empirische Studien.

Betroffene berichteten zudem in den Fokusgruppen von Nicht-Glauben, Verharmlosung, wenn sie sich Erwachsenen denn anvertraut hatten. Dafür finden sich vielfältige Beispiele in den Erzählungen von Betroffenen aus der Odenwaldschule oder auch dem Kloster Ettal (vgl. auch Füller 2011; Obermayer/Stadler 2011). Innerhalb von Institutionen gibt es häufig – ebenso wie in Familien – als Reaktion auf Aufdeckung Spaltungen. Es wird polarisiert, wer wessen Partei ergreift, wer wem glaubt, was für das Opfer möglicherweise einen Ausschluss aus einer Gemeinschaft zur Folge hat (vgl. auch die Aussagen im Rahmen der äußerst beeindruckenden Kampagne: *„Ich habe nicht angezeigt, weil ...“*).<sup>8</sup>

### Ambivalenz des Opfer-seins und der öffentlichen Sichtbarkeit

Die zahlreichen Aufdeckungen sexueller Gewalt v. a. in kirchlichen und (reform)pädagogischen Einrichtungen haben Anfang des Jahres 2010 ein erstaunliches Echo in der Öffentlichkeit ausgelöst. Für Menschen, die von sexueller Gewalt betroffen waren, bedeutete dies zunächst zweierlei: einerseits eine – durchaus auch als belastend empfundene – Konfrontation mit vergangenen Gewalterlebnissen und andererseits eine Erleichterung darüber, dass nach Jahren (und Jahrzehnten) der Geheimhaltung in einer breiten Öffentlichkeit über sexuelle Gewalt gesprochen wurde und wird. Der öffentliche Diskurs stellt einerseits ein wichtiges Element im Prozess der persönlichen Bewältigung dar, weil er sich nicht nur symbolisch – stellvertretend für den individuell erlebten

<sup>7</sup> In den zitierten Textpassagen aus den Transkripten der Fokusgruppen und der Interviews werden die jeweils Sprechenden nach ihrer Gruppenzugehörigkeit charakterisiert: Betroffene (aus den drei Gruppen „Organisationen von Betroffenen“, „Betroffene aus ehemaligen DDR-Heimen“, „Betroffene“ und aus den Interviews mit erwachsenen Behinderten) und Kirche. Die wörtlichen Aussagen wurden der Lesbarkeit halber sprachlich geglättet. <sup>8</sup> <http://ichhabnichtangezeigt.wordpress.com/ichhabnichtangezeigt/> [22.6.2012].



Zwang zur Geheimhaltung – über das Schweigegebot der Täter hinwegsetzt. Andererseits scheint hier auch eine Ambivalenz des Opfer-Begriffs auf. Diese besteht darin, dass von Gewalt Betroffene einerseits wollen und brauchen, dass ihr Opferstatus anerkannt wird, dafür bedarf es der Aufdeckung, des Sprechens darüber, andererseits wollen sie nicht auf den Opferstatus festgelegt werden. Betroffene befürchten gerade auch im beruflichen Kontext Stigmatisierungen. „Nee, ich bin missbraucht worden, ich bin nicht krank, ich bin anders, aber was ist normal?“ (Betroffene). Die Risiken, die zudem mit der Thematisierung sexuellen Missbrauchs einhergehen, werden von Betroffenen vor allem in emotionalisierten (voyeuristischen) Darstellungen von Einzelschicksalen gesehen, die zu einer Reduzierung und Verzerrung der Problematik im öffentlichen Bewusstsein beitragen. Die erzählende Person mag sich in gewisser Weise instrumentalisiert fühlen: „Dann habe ich irgendwann gemerkt, dass dann nun alle Leute um mich herum saßen, wenn ich aus meiner Geschichte erzählt habe, jetzt sitzen sie alle da und sind betroffen: ‚Oh, jetzt sind wir aber ganz doll betroffen‘, sagen das auch so. Und jetzt sitze ich da und sage: ‚Ja, und was habe ich nun davon?‘ Die fühlen sich alle als die besseren Menschen, weil sie mit Anteil an meinem Leid [genommen haben ...], nur ich gehe nach Hause und fühl mich total beschissen, also um das mal so zu sagen“ (Betroffene). Auf der Ebene von – teilweise auch als degradierend empfundenen – Mitleidsbekundungen wird dann auch oft stehen geblieben.

Die Erfahrung sexueller Gewalt, das Eindringen in die intimen Zonen „gilt [...] als fundamentalste Art der Entwürdigung eines Menschen, weil mit diesem gewaltsamen Übergriff die Schicht der leiblichen Identität berührt ist.“ (Dörr 2011, S. 21). Trotz langjähriger therapeutischer Unterstützung bleibt es häufig schwer, diese Erniedrigung zu verarbeiten.

#### Literatur

- Bieneck, S./Stadler, L./Pfeiffer, C. (2011): Erster Forschungsbericht zur Repräsentativbefragung Sexueller Missbrauch. Stand: 17.10.2011. [www.kfn.de/versions/kfn/assets/fbise-miss-br2011.pdf](http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fbise-miss-br2011.pdf) [17.10.2011].
- Bundschuh, C. (2010): Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen. Nationaler und Internationaler Forschungsstand. Expertise im Rahmen des Projekts „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Verfügbar unter: [www.dji.de/sgmj/Expertise\\_Bundschuh\\_mit\\_Datum.pdf](http://www.dji.de/sgmj/Expertise_Bundschuh_mit_Datum.pdf)
- Coser, L. A. (1974): Greedy Institutions. Patterns of Undivided Commitment. New York.
- Dörr, M. (2010): Nähe und Distanz. Zum grenzwahrenden Umgang mit Kindern in pädagogischen Arbeitsfeldern. In: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung. Schriftenreihe der BZgA, Heft 3, S. 20–24.
- Finkelhor, D. (1984): Child sexual abuse: new theory and research. New York.
- Füller, C. (2011): Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte. Köln: Dumont.
- Heitmeyer, W. (2011): Sozialer Tod. Sexuelle Gewalt in Institutionen: System und Methode. Vortrag auf der Tagung: Zerstörerische Vorgänge. ZiF Bielefeld, 26.1.2011. Mitschrift.
- Heitmeyer, W. (2012): Sozialer Tod. Sexuelle Gewalt in Institutionen: Mechanismen und System. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hrsg.): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim/Basel.
- Helming, E. (2011): Weggesperrt im rechtsfreien Raum: Sexuelle Gewalt in Kinderheimen der DDR, DJI Impulse, Heft 95/3, S. 27–30. Verfügbar unter: [www.dji.de/bulletin/d\\_bull\\_d/bull95\\_d/DJIB\\_95.pdf](http://www.dji.de/bulletin/d_bull_d/bull95_d/DJIB_95.pdf)
- Kindler H./Schmidt-Ndasi D. (2011): Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention und Intervention im Fall sexueller Gewalt gegen Kinder. Expertise im Rahmen des Projekts „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“. Herausgegeben von Amyna e.V. München: DJI. Download unter: [www.dji.de/sgmj/Expertise\\_Amyna.pdf](http://www.dji.de/sgmj/Expertise_Amyna.pdf)
- Kindler, H. (2011): Missbrauch verhindern. Zur Prävention sexueller Gewalt an Mädchen und Jungen: Ergebnisse und Anregungen aus der Forschung. In: DJI Impulse, Heft 95/3, S. 31–34. Verfügbar unter: [www.dji.de/bulletin/d\\_bull\\_d/bull95\\_d/DJIB\\_95.pdf](http://www.dji.de/bulletin/d_bull_d/bull95_d/DJIB_95.pdf)
- Obermaier, B./Stadler, R. (2010): „Bruder, was hast du getan?“ – Kloster Ettal. Der Skandal nach dem Skandal. SZ Magazin, Heft 25/2010.
- Zimmermann, P./Neumann, A./Celik, F. (2010): Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Familien. Expertise im Rahmen des Projekts „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“. München. Verfügbar unter: [www.dji.de/sgmj/Expertise\\_Zimmermann\\_mit\\_Datum.pdf](http://www.dji.de/sgmj/Expertise_Zimmermann_mit_Datum.pdf)
- Wetzels, P. (1997): Gewalterfahrungen in der Kindheit. Sexueller Missbrauch, körperliche Misshandlung und deren langfristige Konsequenzen. In: „Interdisziplinäre Beiträge zur Kriminologischen Forschung“, Band 8. Baden-Baden. Verfügbar unter: [http://www2.jura.uni-hamburg.de/instkrim/kriminologie/Online\\_Publikationen/Gewalterfahrungen%20in%20der%20Kindheit%20%28Wetzels%202007%29.pdf](http://www2.jura.uni-hamburg.de/instkrim/kriminologie/Online_Publikationen/Gewalterfahrungen%20in%20der%20Kindheit%20%28Wetzels%202007%29.pdf) [24.6.2011].
- Häuser, W./Schmutzter, G./Brähler, E./Glaesmer, H. (2011): Maltreatment in Childhood and Adolescence: Results From a Survey of a Representative Sample of the German Population. In: Deutsches Ärzteblatt international, 108/17, S. 287–294.
- Stadler, L./Bieneck, S./Pfeiffer, C. (2011): Sexueller Missbrauch: Zentrale Befunde einer 2011 durchgeführten Repräsentativ-Erhebung. Verfügbar unter: [www.kfn.de/versions/kfn/as-sets/pressekonferenz18102011.pdf](http://www.kfn.de/versions/kfn/as-sets/pressekonferenz18102011.pdf) [17.10.2011].
- Wolff, M. (2010): Sexualisierte Gewalt durch Professionelle in Institutionen – eine fachliche Momentaufnahme zum Stand der Diskussion. In: unsere jugend, Heft 11 u. 12, S. 460–471.

Christoph Liel

## Arbeit mit Partnerschaftsgewalttätern zur Prävention von erneuter Gewalt

Die Lebenszeitprävalenz von erlittener Gewalt für Frauen in Deutschland beträgt 25 %, d. h. jede vierte Frau mit Beziehungserfahrungen erlebt in ihrem Leben mindestens einmal körperliche oder sexuelle Gewalt. Diese Zusammenfassung einer großen deutschen repräsentativen Befragung von 10 000 Frauen im Auftrag des BMFSFJ (Müller & Schröttle 2004) zeigt die hohe Verbreitung der Problematik in der deutschen Gesellschaft.

Eine Sekundäranalyse der Daten differenziert die Prävalenz hinsichtlich der Häufigkeit und Schwere der Gewalt (Schröttle 2008). Bei zwei Dritteln der von Gewalt betroffenen Frauen gab es wiederholte Gewalt. Einmalige Gewalterlebnisse waren häufiger minderschwer (z. B. Ohrfeigen) und verletzungsarm, während wiederholte Gewalt häufiger schwerere Formen beinhaltete, die zudem oft mit Verletzungen und mit psychischen Beeinträchtigungen einhergingen. 14 % der von Gewalt betroffenen Frauen hatten schwere Gewalt (z. B. verprügelt oder mit einer Waffe oder dem Tod bedroht zu werden) erlebt. Bei der Mehrheit der geschädigten Frauen gab es ausschließlich körperliche Übergriffe. Bei 23 % hatte die Gewalt einen Zusammenhang zu erzwungener Sexualität. 32 % der Befragten berichteten zusätzlich zur physischen Gewalt auch psychische Kontrolle und Machtausübung seitens der Täter (ebd.).

Bezogen auf die besondere Belastung von Bevölkerungsgruppen zeigt der Befund von Schröttle (2008), dass junge Frauen ohne Berufsausbildung und akademisch gebildete ältere Frauen überzufällig oft von häuslicher Gewalt betroffen waren. Referenzgröße für diese Altersunterscheidung war das 45. Lebensjahr. Dennoch ist häusliche Gewalt kein bildungsspezifisches Problem.

Natürlich können ebenso Männer von häuslicher Gewalt betroffen werden. Die Datenlage dazu ist aber weniger gesichert. Aus Deutschland liegt nur eine nichtrepräsentative Pilotstudie, ebenfalls im Auftrag des BMFSFJ, an 266 Männern vor (Jungnitz et al. 2004). Die internationale Forschung legt den Schluss nahe, dass das Erleben von psychischer und minderschwerer körperlicher Gewalt in Partnerschaften zwischen den Geschlechtern gleich verteilt ist (Archer 2002). Beziehungsprägende Gewalt, die sich durch schwere körperliche Formen in Verbindung mit psychischer Kontrolle auszeichnet, wird allerdings häufiger von Frauen berichtet (Johnson/Leone 2005). Die Daten der deutschen Prävalenz-Studie zu Gewalt gegenüber Frauen unterstützen diese Sichtweise.

Häusliche Gewalt ist also ein gesellschaftlicher Missstand, der besonders Frauen betrifft. Deshalb beschäftigt sich dieser Artikel mit männlichen Part-

nerschaftsgewalttätern und den Erfolgsaussichten, mit ihnen an der Unterbrechung des gewalttätigen Verhaltens zu arbeiten. Denn Täterarbeit ist ein Präventionsbaustein bei häuslicher Gewalt. Wirksame Prävention geht aber darüber hinaus und beinhaltet politische, gemeinwesenorientierte und einzelfallbezogene Maßnahmen für Opfer und Täter (für eine differenzierte Betrachtung von Präventionsebenen: Butchart et al. 2010). Zunächst wird die Entwicklung der Arbeit mit Partnerschaftsgewalttätern in Deutschland erläutert. In Ermangelung deutscher Befunde wird im Anschluss auf die internationale Wirkungsforschung zu Täterprogrammen bei häuslicher Gewalt eingegangen, um daraus Schlussfolgerungen für Deutschland abzuleiten.

### Arbeit mit Partnerschaftsgewalttätern in Deutschland

Die Arbeit mit Partnerschaftsgewalttätern hat sich seit Mitte der 1970er Jahre in Nordamerika, dort vor allem im Umfeld von Frauenhäusern, und seit Mitte der 1980er Jahre in Deutschland, hier im Rahmen der Männerbewegung, entwickelt. In Deutschland wurde in größeren Städten zunächst vor allem mit Selbstmeldern gearbeitet. Seit den 1990er Jahren wuchsen auch Kontakte der deutschen Projekte zur Justiz mit der Schaffung entsprechender Kooperationsvereinbarungen. Die Zusammenarbeit mit Frauenunterstützungseinrichtungen gestaltete sich lokal sehr unterschiedlich. Auftrieb erfuhr die Täterarbeit in Deutschland dann durch das Gewaltschutzgesetz und die Gründung von Runden Tischen gegen häusliche Gewalt. Man erkannte, dass bei verstärkter polizeilicher Intervention in Fällen häuslicher Gewalt auch beraterische Angebote für Täter, insbesondere zur Verhaltensänderung und Kontrolle ihres Rückfallrisikos benötigt werden. In einigen Bundesländern gab es eine flächendeckende Förderung, die heute nach Kenntnis des Autors aber nur noch in zwei Bundesländern besteht. Angebote für Täter existieren mittlerweile zwar in vielen größeren deutschen Städten. Eine prekäre finanzielle Ausstattung ist aber ein häufig berichtetes Problem (Rohleder 2011).

In der Praxis hat sich ein genderbezogener und kognitiv-verhaltensorientierter Arbeitsansatz durchgesetzt (Liel 2011). Im Mittelpunkt steht die Problematisierung der Funktionalität männlicher Gewaltausübung, um die Partnerin zu kontrollieren und Überlegenheit zu erhalten. Kognitive Gewaltrechtfertigungen der teilnehmenden Männer sollen konfrontiert und alternative, die Gewalt dauerhaft ersetzende Verhaltensweisen sollen ihnen vermittelt werden. Wichtiger Bestandteil dieses Ansatzes ist eine vereinbarte Kooperation mit Einrichtungen der Strafverfolgung



Christoph Liel  
M.A. und Dipl.-Sozialarbeiter, derzeit Gastaufenthalt am Deutschen Jugendinstitut e.V., langjährige Beratungspraxis im Münchner Informationszentrum für Männer e.V., Sprecher der Arbeitsgruppe „Standards“ der Bundesarbeitsgemeinschaft Täterarbeit Häusliche Gewalt e.V.  
liel@gmx.de

und der Opferunterstützung. Ein anderer Ansatz, der als psychodynamisch bezeichnet werden kann und in Deutschland von der Hamburger Gruppe „Männer gegen Männergewalt“ praktiziert wird, behandelt eher lebensgeschichtliche Ursachen für die Gewaltneigung und lehnt die Zusammenarbeit mit Opferunterstützungs- und Strafverfolgungseinrichtungen ab. Folgerichtig konzentrieren sich die Vertreter dieses Ansatzes auf das Dunkelfeld von Tätern häuslicher Gewalt und finanzieren ihre Arbeit häufiger durch Teilnehmerbeiträge als durch eine öffentliche Förderung.

Nach US-amerikanischem und britischem Vorbild haben sich die meisten Täterarbeitsprojekte, die in Kooperationsbündnissen mit der Justiz und Frauenunterstützung arbeiten, auch in Deutschland auf einheitliche Mindeststandards von Täterarbeit (BMFSFJ 2008) geeinigt. Diesen zufolge besteht ein Täterprogramm aus einem Aufnahmegespräch und einer sechsmonatigen Gruppenarbeit mit fünf bis zehn Teilnehmern, die im Ausnahmefall durch Einzelberatung ersetzt werden kann, und einem Nachfolgetermin. Bestandteil ist auch die Information der gewaltbetroffenen Partnerin über das Programm. Weitere Standards legen Details des Aufnahmeverfahrens (z. B. Zulassungskriterien für Klienten, Einsicht in gewaltbezogene Akten, Bestandteile eines Teilnahmevertrages) und der Programmdurchführung (z. B. Ausschlusskriterien für Klienten, Form des Kontaktes zur Partnerin) sowie eine Mindestausstattung der Programme fest. Der Begriff „Täterprogramm“ soll betonen, dass anders als bei weniger strukturierten Beratungsangeboten auf das Problemverhalten abgestimmte Arbeitsweisen zielgerichtet und zu einem festgelegten Ablauf miteinander verknüpft eingesetzt werden. Allerdings wurde auf eine Festschreibung einzelner Arbeitsweisen im Rahmen der Qualitätsvorgaben verzichtet. Stattdessen wurden Inhalte definiert, die bei methodischem Gestaltungsspielraum behandelt werden müssen.

Analog zur Arbeit mit aggressiven Jugendlichen wird bei Täterarbeit im Kontext häuslicher Gewalt auch der Begriff des „sozialen Trainingskurses“ verwendet, der die Gruppenorientierung der Intervention betont. Er hat Eingang in das Ende Juni 2012 im Bundestag verabschiedete „Gesetz zur Stärkung der Täterverantwortung“ gefunden, das Täterprogramme gesetzlich verortet und die strafrechtlichen Verpflichtungsmöglichkeiten in Form von Weisungen und Auflagen im Rahmen von Ermittlungs- und Strafverfahren dazu ausgeweitet hat. Weitere Beratungsaufgaben bestehen auch in familiengerichtlichen Verfahren, die Umgangsregelungen mit Kindern oder Gefährdungen des Kindeswohls in Familien betreffen.



### Täterprogramme aus Sicht der Rückfallforschung

Zur Beurteilung der Wirksamkeit von Täterprogrammen sind vor allem Studien interessant, die Täterprogramme auf weitere Gewaltvorfälle hin untersucht haben. Die Rückfallquote ist gegenüber anderen Erfolgskriterien (z. B. die Abschlusshäufigkeit von Programmen oder Strafverfahren) das einzig belastbare Wirkungskriterium im Feld der häuslichen Gewalt. Verschiedene feldspezifische und forschungsmethodische Herausforderungen erschweren allerdings den Nachweis von Rückfällen erheblich (z. B. ist es sehr schwierig, Kontrollgruppen zu bilden). Aus Deutschland liegen bisher keine Rückfallstudien zu Partnerschaftsgewalttätern im Allgemeinen und zu Täterprogrammen im Besonderen vor.

Die internationale Rückfallforschung beschäftigt sich aber durchaus auch mit dem Phänomen häuslicher Gewalt. Zwei Meta-Analysen, d. h. zusammenfassende statistische Berechnungen mehrerer Einzelbefunde, untersuchten die Rückfallwahrscheinlichkeit von Teilnehmern nordamerikanischer Täterprogramme (Feder/Wilson 2005; Babcock et al. 2004). Es wurden schwache Programmeffekte auf geringere strafrechtlich dokumentierte und z. T. auf von Partnerinnen berichtete Rückfälle sechs Monate nach Programmende nachgewiesen. Vergleichsgröße waren beispielsweise inhaftierte oder auf Wartelisten befindliche Partnerschaftsgewalttäter. Bezogen auf einzelne Befunde sind zwei amerikanische Studien an großen Stichproben von 840 bzw. 18 000 Teilnehmern hervorzuheben, die Rückfälle entweder mit sensibleren Erhebungsmethoden an verschiedenen Programmstandorten (Gondolf 2002) oder abhängig vom Fallschweregrad (Coulter/VandeWeerd 2009) erfasst haben. Beide Befunde wiesen eine etwa um die Hälfte gesunkene Rückfallwahrscheinlichkeit für



Partnerschaftsgewalt von Programmabsolventen verglichen mit -abbrechern nach.

Durch Einbeziehung eines Follow-up-Zeitraumes von vier Jahren konnte Gondolf (2002) Rückfälle in seiner Studie auch zeitabhängig erfassen. Innerhalb des Vierjahreszeitraumes blieben 52 % der Programmteilnehmer rückfallfrei. Etwa zwei Drittel der Rückfälle ereigneten sich innerhalb der ersten neun Monate, d. h. meist noch während des Programms. Etwa 20 % der Teilnehmer misshandelten ihre Partnerin wiederholt innerhalb des Untersuchungszeitraums und waren besonders für schwere Verletzungen verantwortlich. Diese mehrfachen Wiederholungstäter waren aber prospektiv nicht offensichtlich erkennbar.

Die Studie von Coulter/VandeWeerd (2009) ist deshalb bemerkenswert, weil sie versuchte, dieses Phänomen zu kontrollieren, indem die untersuchten Täterprogramme hinsichtlich ihrer Intensität in drei Stufen auf Ersttäter, auf Wiederholungstäter von Partnerschaftsgewalt oder auf schwere Wiederholungstäter, definiert als generell gewaltkriminalität, abgestimmt wurden. Die Abbruchwahrscheinlichkeit stieg mit dem Fallschweregrad, d. h. Wiederholungstäter brachen die Programme häufiger ab als Ersttäter. Die Inhaftierungsrate für erneute häusliche Gewaltdelikte unterschied sich bei Absolventen zwischen allen drei Interventionsstufen aber kaum. Durchschnittlich wurden 8 % der Absolventen verglichen mit 21 % der Abbrecher erneut wegen Partnerschaftsgewalt inhaftiert.

### Schlussfolgerungen für die deutsche Täterarbeit

Der internationale Forschungsstand enthält also einige substanzielle Wirkungsnachweise für Täterprogramme hinsichtlich der Prävention weiterer

Partnerschaftsgewalt. Bezogen auf die deutsche Täterarbeit können einige Hinweise abgeleitet werden. Die Wirkungen von Programmen könnten möglicherweise gesteigert werden, wenn (1) der Schweregrad von Klienten bei der Intervention berücksichtigt und (2) frühzeitig ein Schwerpunkt auf die Identifikation des Rückfallrisikos von Klienten gelegt würde. Der erste Punkt würde bedeuten, dass sich Täterprogramme in Deutschland nicht nur in der Fläche ausweiten, sondern hinsichtlich ihrer Klientel weiter ausdifferenzieren müssten. Diese Ausdifferenzierung müsste insbesondere Hochrisikogruppen (z. B. Männer mit Suchtmittelabhängigkeit oder genereller Gewaltkriminalität) betreffen. Der zweite Punkt würde erfordern, dass innerhalb der Programme eine systematische Risikodiagnostik von Klienten betrieben wird, damit Aufnahmeentscheidungen und Interventionen evidenzbasiert erfolgen könnten. Weil entsprechende validierte Verfahren fehlen, bleibt die Einschätzung des Rückfallrisikos von Klienten aber derzeit weitgehend den Fachkräften überlassen und ist dadurch individuell erfahrungsabhängig.

Beide Schlussfolgerungen erfordern, dass zunächst einmal systematische Daten zur Rückfallwahrscheinlichkeit von Partnerschaftsgewalttätern in deutschen Täterprogrammen erhoben werden. Denn bisher liegen nur wenige deskriptive Befunde (z. B. Helfferich/Barz 2006; WiBIG 2004; Kratky et al. 2011) vor, die nicht ausreichen, um zu beurteilen, (1) welche Täter mit welchen Interventionserfolgen von den bestehenden Angeboten erreicht werden und (2) welche Fallmerkmale von Tätern ihr Rückfallrisiko in dem Sinne verändern, dass ihre Veränderungswahrscheinlichkeit durch Täterarbeit prospektiv besser oder schlechter einzuschätzen ist. Um diese Wissenslücken zu schließen, ist der Autor derzeit mit der Validierung eines Erhebungsinstrumentariums über das Rückfallrisiko von Partnerschaftsgewalttätern beschäftigt, das auf der internationalen Rückfallforschung zu Täterarbeit aufbaut. Die Ergebnisse einer selbstorganisierten Pilotstudie konnten bereits bestätigen, dass das Instrumentarium sowohl geeignet ist, die Diagnostik der Fachkräfte zu unterstützen, als auch aussagekräftige Daten für die externe Evaluation von Täterprogrammen zur Verfügung zu stellen (Liel 2012).

In der internationalen Forschung finden sich durchaus Belege, dass die bisherige Entwicklung eines Teils der deutschen Täterarbeit durch Festlegung von Minimalstandards in die richtige Richtung abzielt. Eine gute Einbindung der Programme in das System der Strafverfolgung und Frauenunterstützung gilt auch empirisch als Wirkungskriterium für Täterarbeit (Gondolf 2002). Denn insbesondere strafrechtliche

Weisungen und Auflagen wirken sich begünstigend auf eine hohe Abschlusswahrscheinlichkeit von Programmteilnehmern aus (als Übersicht: Jewell/Wormith 2010). Dennoch sollte auch darauf geachtet werden, dass auch Angebote für Selbstmelder bestehen. Unabhängig von der Zuweisung von Klienten garantiert eine enge Zusammenarbeit mit der Frauenunterstützung, dass die Interventionen abgestimmt erfolgen. Weiterhin finden sich Belege dafür, im Rahmen der Täterarbeit auch mit der geschädigten Partnerin zu sprechen, weil sich ihre Selbsteinschätzungen hinsichtlich der eigenen Sicherheit und der Rückfallwahrscheinlichkeit ihres Partners als vorhersagekräftig für tatsächliche weitere Gewalttaten von Programmteilnehmern erwiesen haben (Heckert/Gondolf 2004). Gerade dieser Standard wird in der Praxis leider häufiger nicht eingehalten, weil der regelhafte Kontakt zur geschädigten Partnerin aufwendig und ressourcenintensiv ist (Price/Rosenbaum 2009). Eine Erfüllung der deutschen Standards eröffnet somit eine Chance, die Qualität der Arbeit mit Partnerschaftsgewalttätern zu steigern. Eine andere Chance besteht in der Beschaffung von aussagekräftigen Rückfallinformationen zu Partnerschaftsgewalttätern durch Forschung.

#### Literatur

- Archer, John (2002): Sex differences in physically aggressive acts between heterosexual partners. A meta-analytic review. In: *Aggression and Violent Behavior*, 7, S. 313–351.
- Babcock, Julia C./Green, Charles E./Robie, Chet (2004): Does Batterers' Treatment Work? A Meta-Analytic Review of Domestic Violence Treatment. In: *Clinical Psychology Review*, 23, S. 1023–1053.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (2008): Standards und Empfehlungen für die Arbeit mit männlichen Tätern in interinstitutionellen Kooperationsbündnissen gegen Häusliche Gewalt. Materialien zur Gleichstellung Nr. 109/2008. Berlin (Erstveröffentlichung in: *Sozialmagazin*, 33 (1), S. 30–39).
- Butchart, Alexander/Garcia-Moreno, Claudia/Mikton, Christopher (2010): Preventing intimate partner and sexual violence against women. Global trends and determinants of prevalence, safety, and acceptability. Geneva: World Health Organization.
- Coulter, Martha/VandeWeerd, Carla (2009): Reducing Domestic Violence and Other Criminal Recidivism: Effectiveness of a Multilevel Batterers Intervention Program. In: *Violence and Victims*, 24 (2), S. 139–152.
- Feder, Lynette/Wilson, David B. (2005): A Meta-Analytic Review of Court Mandated Batterer Intervention Programs: Can Courts Affect Abusers' Behavior? In: *Journal of Experimental Criminology*, 1, S. 239–262.
- Gondolf, Edward W. (2002): *Batterer Intervention Systems. Issues, Outcomes and Recommendations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Heckert, D. Alex/Gondolf, Edward W. (2004): *Battered Women's Perceptions of Risk Versus Risk Factors and Instruments in Predicting Repeat Reassault*. In: *Journal of Interpersonal Violence*, 19 (7), S. 778–800.
- Helfferrich, Cornelia/Barz, Monika (2006): Häusliche Gewalt beenden: Verhaltensänderung von Tätern als Ansatzpunkt. Eine Evaluationsstudie zum Vorgehen und Wirkung von Täterprogrammen im Kontext von Interventionsprojekten gegen häusliche Gewalt in Baden-Württemberg. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Jewell, Lisa M./Wormith, J. Stephen (2010): Variables associated with attrition from domestic violence treatment programs targeting male batterers. A Meta-Analysis. In: *Criminal Justice and Behavior*, 37 (10), S. 1086–1113.
- Johnson, Michael P./Leone, Janel M. (2005): The Differential Effects of Intimate Terrorism and Situational Couple Violence. Findings from the National Violence Against Women Survey. In: *Journal of Family Issues*, 26 (3), S. 322–349.
- Jungnitz, Ludger/Lenz, Hans-Joachim/Puchert, Ralf/Puhe, Henry/Walter, Willi (2004): *Gewalt gegen Männer. Personale Gewaltwiderfahrnisse von Männern in Deutschland. Ergebnisse der Pilotstudie*. Hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.
- Kratky, Nicole/Youssef, Nadia Abou/Küken, Heike (2011): *Veränderung von Partnerschaftsvariablen durch ambulante Opferbetreuung und Täterarbeit nach dem Auftreten von Häuslicher Gewalt*. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Liel, Christoph (2011): *Handlungsfeld Häusliche Gewalt: Konfrontative Arbeit mit Partnerschaftsgewalttätern*. In: Jens Weidner/Rainer Kilb (Hrsg.): *Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 325–342.
- Liel, Christoph (2012): *Rückfallrisiko von Partnerschaftsgewalttätern: Pilotstudie zur Testung eines Evaluationsinstrumentariums für Täterprogramme*. Evangelische Hochschule, Freiburg.
- Müller, Ursula/Schrötle, Monika (2004): *Ergebnisse der repräsentativen Untersuchung zu Gewalt gegen Lebenssituation, Sicherheit, Gesundheit von Frauen in Deutschland. Ergebnisse der repräsentativen Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland. Kurzfassung*. Hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend. Berlin.
- Price, Bethany J./Rosenbaum, Alan (2009): *Batterer Intervention Programs: A Report From the Field*. In: *Violence and Victims*, 24 (6), S. 757–770.
- Rohleder, Christiane (2011): *Täterarbeit häusliche Gewalt in Nordrhein-Westfalen. Eine qualitative Bestandsaufnahme*. Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Münster.
- Schrötle, Monika (2008): *Gewalt gegen Frauen in Paarbeziehungen. Eine sekundäranalytische Auswertung zur Differenzierung von Schweregraden, Mustern, Risikofaktoren und Unterstützung nach erlebter Gewalt*. Hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.
- Wissenschaftliche Begleitung der Interventionsprojekte gegen häusliche Gewalt (WiBIG) (2004): *Täterarbeit im Kontext von Interventionsprojekten gegen häusliche Gewalt. Abschlussbericht 2000–2004*. Osnabrück: Universität Osnabrück.

Christoph Butterwegge

## Rechtspopulismus in der Mitte der Gesellschaft?

Eine besonders gefährliche, weil scheinbar bürgerlich-seriöse Spielart des Rechtsextremismus ist der Rechtspopulismus, welcher seit geraumer Zeit in fast allen Teilen Europas größeren Zulauf und teilweise spektakuläre Wahlerfolge verzeichnet. Rechtspopulismus sollte kein Kosenamen für den Rechtsextremismus sein, vielmehr dessen für Deutschnationalismus und Nationalkonservatismus anschlussfähigste Form bezeichnen (vgl. hierzu ausführlicher: Butterwegge 2008). Er ist dadurch gekennzeichnet, dass – populus (lat.) heißt auf Deutsch das Volk – man sich als (partei)politisches Sprachrohr des Volkes geriert und sich nach oben wie nach unten abgrenzt. Nach oben findet die Abgrenzung gegenüber der „politischen Klasse“ und den Etablierten statt, nach unten gegenüber sozial Benachteiligten, heute vor allem gegenüber Migrant(inn)en muslimischen Glaubens, die vermeintlich „in die Sozialsysteme einwandern“ und „uns“ als fleißige, tüchtige Deutsche, die anständig sind, ausnutzen. Betroffen von Stigmatisierung, Diskriminierung und sozialer Ausgrenzung sind aber auch viele andere Minderheiten, von denen ich hier nur die Erwerbslosen, die Obdachlosen, die Homosexuellen und die Drogenabhängigen nennen möchte.

So wenig wie der Rechtsextremismus ist der Rechtspopulismus als *Desintegrationsphänomen* oder als *Jugendproblem* zu begreifen, das mit deviantem Verhalten oder pubertärem Überschwang zu tun hat (vgl. zur Kritik solcher Deutungsmuster: Butterwegge 2001). Der organisierte Rechtspopulismus ist auch keine Protestbewegung, die sich für sozial benachteiligte Deutsche einsetzt. Vielmehr grenzt er Einheimische mit Behinderungen, (psychisch) Kranke, Obdachlose, Homosexuelle und Migrant(inn)en gleichermaßen aus, will ihnen Transferleistungen vorenthalten und/oder sie durch Zwangsmaßnahmen disziplinieren. Es geht also beim Rechtspopulismus nicht etwa um eine Negation, sondern gerade um die – manchmal bis zur letzten, tödlichen Konsequenz getriebene – Realisation herrschender Normen (Beurteilung einer Person nach der ökonomischen Verwertbarkeit, Leistungsfähigkeit bzw. Systemangepasstheit) und gesellschaftlicher Funktionsmechanismen wie der Konkurrenz.

Um den zeitgenössischen Rechtsextremismus bzw. -populismus genauer im politischen Raum verorten sowie seine Entstehungsbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten beurteilen zu können, muss die Forschung auf drei Untersuchungsebenen ansetzen: der ökonomischen, der sozialen und der politischen. Hier wird deshalb für ein Erklärungsmodell plädiert, das von der Konkurrenz als entscheidender Triebkraft des kapitalistischen Wirtschaftssystems ausgeht, Veränderungen bzw. Verschlechterungen des

sozialen Klimas jedoch genauso berücksichtigt wie die Traditionsbestände der politischen Kultur.

### Krisenerscheinungen fördern den Rechtsextremismus bzw. -populismus

Für die Entfaltungsmöglichkeiten und Erfolgchancen des Rechtsextremismus/-populismus spielen Krisenerscheinungen im Bereich der internationalen Finanzmärkte, der Volkswirtschaft und des europäischen Währungssystems, aber auch die Sinnkrise des Sozialen eine Schlüsselrolle. Seit die Bankenkrise mit dem Zusammenbruch der US-Investmentbank Lehman Brothers am 15. September 2008 globale Dimensionen angenommen hat, deutet vieles darauf hin, dass sich die soziale Zerklüftung unserer Gesellschaft erheblich verschärfen wird. Wahrscheinlich steigen die Armutsriskien für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen hierzulande in nächster Zeit weiter. Arbeitslose haben besonders dann wenig Geld, wenn die sozialen Sicherungssysteme durch Reformmaßnahmen demontiert werden. Lohndumping fällt in Krisenzeiten leichter, sodass künftig noch mehr Beschäftigungsverhältnisse im Niedriglohnssektor angesiedelt sein dürften, falls nicht gegengesteuert wird. Gleichzeitig wird sich der Reichtum vermutlich noch stärker bei wenigen Kapitalmagnaten, Finanzinvestoren, Investmentbankern und Großgrundbesitzern sammeln.

Für mich ist die Wirtschafts- und die europäische Schulden- bzw. Währungskrise, die sich im Schatten der Weltfinanzkrise entfaltet hat, möglicherweise auch in der Bundesrepublik noch keinesfalls überwunden. Mich erinnert ihr wechselhafter Verlauf an die Krise gegen Ende der 1920er/Anfang der 1930er Jahre. Damals jubelten bürgerliche Zeitungen in Deutschland bereits, dass die Wirtschaftskrise vorbei und der erhoffte Konjunkturaufschwung da sei. Kurz darauf, im Frühjahr 1931, brachen in Österreich und in Deutschland große Banken zusammen. Mit mehrjähriger Verspätung erreichten Massenarbeitslosigkeit und -verelendung ihren Höhepunkt. Wenn man so will, war das die zweite Etappe der im Oktober 1929 mit dem „Schwarzen Freitag“ an der New Yorker Börse ausgebrochenen Weltwirtschaftskrise. Damit entstanden auch gute Bedingungen für den Hitlerfaschismus und die in unseren Geschichtsbüchern leider immer noch „Machtergreifung“ genannte Regierungsübertragung an die Nazi-Partei. Ohne die Gemeinsamkeiten überzubewerten oder vorschnell historische Parallelen zu ziehen, lässt sich daraus der Schluss ziehen, dass die gegenwärtige Situation der Bundesrepublik immer noch sehr labil ist, auch in Bezug auf die Entwicklung des sozialen Klimas und der politischen Kultur.



Prof. Dr. Christoph Butterwegge  
© Wolfgang Schmidt

Lehrstuhl für Politikwissenschaft an der Universität zu Köln; Mitglied der Forschungsstelle für interkulturelle Studien (FIST).

Anschrift:  
Universität zu Köln  
Humanwissenschaftliche Fakultät  
Institut für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften  
- Politikwissenschaft - Gronewaldstr. 2  
50931 Köln  
Kontakt: hf-politikwissenschaft@uni-koeln.de (Sekretariat)

Damals wie heute erfolgte das Krisenmanagement der gesellschaftlichen Eliten und der politischen Klasse im Wesentlichen über den „Um-“ bzw. Abbau des Sozialstaates, für welchen „Hartz IV“ und die „Agenda 2010“ als bekannteste Chiffren stehen, eine damit verbundene Lohndumping-Strategie zwecks Stärkung des „eigenen“ Standorts sowie eine angebotsorientierte Wirtschafts- und Austeritätspolitik nach dem Matthäus-Prinzip („Wer hat, dem wird gegeben, und wer wenig hat, dem wird auch das noch genommen“), durch die sich die Gesellschaft immer stärker in Arm und Reich spaltet (vgl. hierzu: Butterwege 2012a). Denn die US-Amerikanisierung des Sozialstaates zieht eine US-Amerikanisierung der Sozialstruktur (Polarisierung von Arm und Reich sowie Pauperisierung großer Teile der Bevölkerung und Prekarisierung der Lohnarbeit), eine US-Amerikanisierung der (sozial)politischen Kultur sowie eine US-Amerikanisierung der Stadtentwicklung (Zerfall der Großstädte in Luxusquartiere und „soziale Brennpunkte“ oder „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf“, wie auch bei uns mittlerweile entstehende Armengettos beschönigend genannt werden) nach sich (vgl. hierzu: Butterwege 2012b).

Während die das Krisendebakel wesentlich mit verursachenden Hasardeure und Spekulanten mittels des beim Bund angesiedelten „Sonderfonds Finanzmarktstabilisierung“ (SoFFin) aufgefangen wurden, müssen die Mittelschicht, Arbeitslose und Arme jene Suppe, die Banker und Börsianer der gesamten Bevölkerung eingebrockt haben, einmal mehr auslöfeln. Wenn die privaten Banken den für sie bürgenden Staat zur Kasse bitten, wird für sozial Benachteiligte und Bedürftige kaum noch Geld übrig bleiben. Aufgrund der sich abzeichnenden Verteilungskämpfe um die knappen Finanzmittel des Staates dürfte das soziale Klima hierzulande erheblich rauer werden.

Das rigidere Armutsregime manifestiert sich in einzelnen Punkten der Hartz-IV-Neuregelung, die zum 1. April 2011 erfolgt ist. Seither können die Bundesländer ihre Landkreise und kreisfreien Städte ermächtigen oder verpflichten, die „angemessenen“ Kosten für Unterkunft und Heizung per Satzung auf ihrem Gebiet festzulegen. Dies gilt für Mietpauschalen, wenn auf dem kommunalen Wohnungsmarkt ausreichend freier Wohnraum zur Verfügung steht und sie dem Grundsatz der Wirtschaftlichkeit entsprechen, sowie für „Gesamtangemessenheitsgrenzen“, die Unterkunft und Heizung betreffen. Als erstes Bundesland hat Hessen im Juni 2011 seine Kommunen ermächtigt, davon Gebrauch zu machen. Wenn dies geschieht, weil sich überschuldete Kommunen von einer Pauschalierung der Unterkunftskosten eine Sanierung ihres Haushalts versprechen, dürften sich viele Hartz-IV-Empfänger/

innen gezwungen sehen, ihre bisher vom zuständigen Grundsicherungsträger bezahlte Wohnung in einem gutbürgerlichen Stadtviertel aufzugeben und in eine Hochhaussiedlung am Stadtrand zu ziehen, wo die Mieten niedriger sind. Dadurch würde einer stärkeren Gettoisierung bzw. einer sozialräumlichen Segregation der Armutspopulation, die sich in deutschen Großstädten ansatzweise bereits seit geraumer Zeit erkennen lässt, tendenziell Vorschub geleistet.

Die sozial(räumlich)e Spaltung erhöht nicht bloß das Konflikt- und Gewaltpotenzial der Gesellschaft, vielmehr auch die Wahrscheinlichkeit einer Krise der politischen Repräsentation. Wenn die Lebensverhältnisse der Mitglieder einer demokratisch verfassten Gesellschaft, d. h. ihre materielle Ressourcenausstattung oder Armut und Reichtum immer stärker auseinanderklaffen, kann sich eine latente Bürgerkriegsstimmung ausbreiten. Während so getan wird, als habe die Regierung das Problem der kollabierenden Finanz- und Arbeitsmärkte im Griff, breiten sich soziale Unsicherheit und Unzufriedenheit aus, weil die Bundesrepublik schrittweise zum Fürsorge-, Almsen- bzw. Suppenküchenstaat degeneriert. Die gesellschaftliche Akzeptanz von Armut und sozialer Ausgrenzung scheint sich während des letzten Jahrzehnts erhöht zu haben, während die Akzeptanz der Armen selbst aufgrund des ausufernden Wohlstandschauvinismus, Sozialdarwinismus und Standortnationalismus zurückgegangen ist.

### Die Sinnkrise des Sozialen als geistiger Nährboden des Rechtsextremismus/-populismus

Staat und Gesellschaft leiden gegenwärtig vor allem unter der massiven Entwertung bzw. einer tiefen Sinnkrise des Sozialen, die den geistigen Nährboden des Rechtsextremismus bzw. -populismus bildet und aus vier Teilprozessen besteht:

Die erste Entwicklungstendenz möchte ich als *Ökonomisierung des Sozialen* bezeichnen. Befördert wird sie durch den Neoliberalismus, also eine Wirtschaftstheorie, die ganz auf den Markt setzt und längst aus einer bloßen Wirtschaftstheorie zu einer Sozialphilosophie, fast möchte ich sagen: zu einer Weltanschauung und einer politischen Zivilreligion geworden ist. Alles, was das Soziale betrifft, wird mehr und mehr einem ökonomischen Kalkül unterworfen. Dies widerspricht dem Grundgesetz, in dessen Artikeln 20 und 28 steht, dass die Bundesrepublik Deutschland ein sozialer Bundes- bzw. Rechtsstaat sei.

Die zweite Tendenz lässt sich als *Kulturalisierung des Sozialen* kennzeichnen. Politik erleben die Menschen heute im Wesentlichen über Talkshows im Fernse-

hen. Dort begegnet sie ihnen als etwas, das weniger mit Macht und Herrschaft oder mit materiellen Interessen von Klassen, Schichten oder gesellschaftlichen Gruppen als mit kulturellen Identitäten zu tun hat. Das Soziale wird nicht mehr als eine Sphäre betrachtet, in der gesellschaftliche Interessengegensätze, sondern als ein Raum, wo kulturelle Identitäten aufeinanderprallen. Sehr deutlich zeigt sich das am Beispiel von Thilo Sarrazin (2010), bei dem es nicht um soziale Gegensätze geht, sondern um deutsche Christen und muslimische Migranten.

Das dritte Moment ist die *Ethnisierung des Sozialen*. Menschen werden häufiger nach ihrer ethnischen Herkunft bewertet. Dabei geht es gar nicht darum, ob sie deutsche Staatsangehörige sind. Entscheidend ist das Herkunftsland, oftmals der Eltern oder der Großeltern von Menschen, die hier geboren und aufgewachsen sind. Die Ethnisierung des Sozialen ist eine Tendenz, die nicht nur von Rechtsextremen betrieben wird, sondern auch in der Mitte der Gesellschaft um sich greift. Thilo Sarrazin ist ein sehr etablierter Mann, ehemaliger Bundesbankvorstand und Senator in Berlin. Und nicht erst in seinem Buch „Deutschland schafft sich ab“ hat er die Ethnisierung des Sozialen betrieben. In einem Interview, das die Zeitschrift „Lettre International“ ein Jahr vorher mit ihm führte, hat er bereits erklärt, die muslimischen Migranten in Berlin produzierten immer mehr „kleine Kopftuchmädchen“. Menschen werden also nicht in ihren sozialen Bezügen betrachtet, sondern nach ihrer ethnischen Herkunft eingeordnet. Und es wird eine Dichotomie aufgemacht: hier „wir Deutsche“ und dort „die anderen“, nämlich die Muslime, die Araber, die Türken. Damit werden neue Frontlinien gezogen, welche die wahren sozialen Trennlinien in der Gesellschaft überdecken und von den eigentlichen Problemen ablenken (sollen).

Die vierte Tendenz – und auch da gehört Thilo Sarrazin zu den Vorreitern – ist eine *Biologisierung des Sozialen*. Aber schon lange vor Sarrazin war zu beobachten, dass das Reden über Gene in der Öffentlichkeit zunimmt und Menschen auf ihre biologische Prägung, die sie angeblich oder wirklich haben, reduziert werden. Das gilt zum Beispiel für Frauen, deren Eigenschaften am Geschlecht und an ihrer biologischen Prägung festgemacht werden. Gene werden als für menschliches Handeln entscheidend dargestellt. Dies bedeutet auch, dass Menschen auf ihre biologischen Eigenschaften reduziert und nicht mehr als Individuen ernst genommen werden.

### Dimensionen des Rechtspopulismus

Ich unterscheide vier Argumentationslinien als Grundtypen des Rechtspopulismus, die sich allesamt bei Sarrazin finden.

Da ist erstens der *Sozialpopulismus*. Er richtet sich gegen die „Sozialschmarotzer“, zu denen für Sarrazin nicht nur Migrant(inn)en zählen, sondern auch Deutsche ohne oder mit geringem Einkommen, die aber gar nicht „wirklich“ arm seien. Sarrazin verwendet sehr viel Raum darauf zu beweisen, dass es Armut bei uns gar nicht gibt. Für ihn klagten Hartz-IV-Empfänger auf hohem Niveau, was Sarrazin (2010, S. 105 und 148) mit schiefen Vergleichen zu belegen sucht: Auf dem Höhepunkt des Wirtschaftswunders in den frühen 1960er Jahren habe der Durchschnittsverdiener in Deutschland ein niedrigeres Einkommen als heute ein Hartz-IV-Empfänger gehabt. Und der Durchschnittsverdiener in Tschechien, in Polen oder in der Türkei habe noch heute weniger als ein Hartz-IV-Empfänger hierzulande.

Was es für Sarrazin gibt, sind Menschen, die sich als arm hinstellen, um vom Sozialstaat zu leben und den „anständigen deutschen Steuerzahler“ auszunutzen. Sarrazin (2010, S. 115) hat bereits als Finanzsenator in Berlin vorgerechnet, wie man von der Sozialhilfe oder Hartz IV „abwechslungsreich, ausgewogen und gesund“ leben könne. Dass sich jemand mit dem Gehalt eines Landesministers oder Bundesbankers nicht schämt, den Armen vorzurechnen, dass sie eigentlich mit sehr viel weniger klarkommen müssten als mit dem damaligen Regelsatz von 359 Euro plus Heiz- und Mietkosten, ist für mich purer Sarrazynismus, also eine Form von Sozialdarwinismus. Den davon Abhängigen die soziale Unterstützung nicht zu gönnen, gehört zum Sozialpopulismus.

Den zweiten Typ des Rechtspopulismus nenne ich *Kriminalpopulismus*. Dieser mobilisiert die „anständigen Bürger“ gegen den „gesellschaftlichen Abschaum“ und inszeniert seine Kampagnen auf dem Rücken von sozial benachteiligten Minderheiten. Er richtet sich gegen Straffällige, plädiert energisch für „mehr Härte“ der Gesellschaft im Umgang mit ihnen und nimmt besonders Drogenabhängige, Bettler/innen und Sexualstraftäter ins Visier. Häufig genug spielt die Boulevardpresse dabei eine unrühmliche Rolle als Sprachrohr einer intoleranten und illiberalen Mehrheitsgesellschaft.

Drittens nenne ich es *Nationalpopulismus*, wenn die deutsche kulturelle Identität und/oder der christliche Glauben als das entscheidende Merkmal hingestellt wird, welches einem Deutschen bzw. einem Europäer erlaubt, auf Muslime herabzublicken, sie abzuwehren und Politik gegen sie zu machen, ihnen repräsentative Moscheen zu neiden und möglichst zu verhindern, dass weitere gebaut werden. Dafür zu sorgen, dass sich die Muslime in Hinterhöfen verstecken müssen, ist fester Bestandteil einer Politik, wie sie parteiförmig von „Pro Köln“, „Pro NRW“ und „Pro Deutschland“ betrieben wird.





Die vierte Form des Populismus nenne ich *Radikalpopulismus*, weil eine „abgehobene Klasse“ (Thilo Sarrazin) von Berufspolitikern – zu denen Sarrazin übrigens selbst jahrzehntelang gehörte – für alle Übel der Gesellschaft verantwortlich gemacht wird. Dabei greift ein Rechtspopulist auf, was landläufig „Politikverdrossenheit“ genannt wird. Tatsächlich handelt es sich um eine Repräsentationskrise der Demokratie, wenn sich Millionen von Bürger(inne)n politisch nicht mehr vertreten fühlen. Der Radikalpopulismus versucht, diese Unzufriedenheit aufzugreifen und für sich auszunutzen, indem er die „Alt-“ oder „Systemparteien“, diejenigen also, die etabliert sind, dafür verantwortlich macht, dass die Bevölkerung mit ihren Interessen nicht zum Zuge kommt.

Bei uns gibt es zwar bisher im Unterschied zu vielen anderen europäischen Ländern noch keine politische Kraft, die rechtspopulistische Positionen im Rahmen einer Parteiformation umsetzt. Dies darf uns aber nicht veranlassen, so zu tun, als hätten sie keine wahlpolitische Relevanz. Denn häufig versuchen die etablierten Parteien, solche Stimmungen aufzugreifen, um sie in Wählerstimmen umzumünzen, und wenden sich dabei gleichfalls nach rechts.

### Ansatzpunkte für Gegenmaßnahmen

Abschließend sollen mögliche Gegenstrategien skizziert werden. Aus meiner Sicht sind in der Auseinandersetzung mit rassistischen und rechtspopulistischen Ideologien drei Punkte wichtig: *Erstens muss der Gegensatz zwischen Arm und Reich bzw. zwischen Kapital und Arbeit in der politischen Jugendbildungsarbeit wieder deutlicher thematisiert werden.* Nur wenn der Oben-unten-Gegensatz stärker konturiert wird, lässt sich verhindern, dass der Innen-außen-Gegensatz greift: Da kommen Migrant(inn)en ins Land und gefährden „unseren“ Reichtum oder Wohlstand. Dieser Innen-außen-Gegensatz kann von Rechtspopulisten instrumentalisiert werden, sofern Unklarheit darüber herrscht, dass die Frontlinie entlang sozialökonomischer Trennlinien statt zwischen Muslimen und Christen verläuft.

Der zweite Punkt, welcher mir wichtig ist: Wir müssen die *demokratische stärker mit der sozialen Frage verbinden*. Rechtspopulisten, aber auch die NPD greifen zum Teil sehr geschickt die Nöte von Menschen auf, verbinden also die soziale mit der nationalen Frage. Ein Beispiel: Um die Armut deutscher Kinder zu bekämpfen, müssten wir dafür sorgen, heißt es, dass Migranten und erst recht Ausländer kein Kindergeld oder andere Sozialleistungen bekommen. Außerdem müsse eine Politik der Rückkehrförderung

stattfinden. Auf diese Weise wird rassistische Politik an den Mann und die Frau gebracht. Das müssen wir versuchen aufzubrechen, indem wir die demokratische mit der sozialen Frage verbinden: Nur ein entwickelter Wohlfahrtsstaat ist Garant dafür, dass Demokratie funktioniert, weil Demokratie mehr heißt, als alle vier oder fünf Jahre zu einer Wahlurne zu gehen. Demokratie bedeutet für mich, dass sämtliche Menschen, die in einem Land leben, d. h. alle Wohnbürgerinnen und Wohnbürger einschließlich der Migrantinnen und Migranten gleichermaßen politisch partizipieren und über die Gesellschaftsentwicklung mitentscheiden können. Das ist nicht nur abhängig von Fragen des Staatsbürgerschaftsrechts, sondern auch sehr stark von sozialen Voraussetzungen. Wie soll denn eine alleinerziehende Mutter, die fürchtet, teure Schulmaterialien ihres Kindes nicht finanzieren zu können, in politische Willens- und Entscheidungsprozesse eingreifen?

*Drittens und letztens: Es muss eine neue Kultur der Solidarität entwickelt werden.* Wir müssen die Menschen unabhängig von ihrer *unterschiedlichen* ethnischen Herkunft, Sprache und Religion in den Mittelpunkt *gemeinsamer* Interessen rücken. Das ist die Aufgabe all derjenigen Organisationen in unserer Gesellschaft, die unterprivilegierte Gruppen vertreten, und zudem aller Einzelpersonen, die aus christlichen Motiven, aufgrund humanistischer Ideale oder in der Tradition der Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung für eine Gesellschaft eintreten, die frei ist von Diskriminierung, Rassismus und Sozialdarwinismus, für eine Gesellschaft, in der alle Menschen mit gleichen Rechten und unter möglichst guten sozialen Bedingungen leben können.

### Literatur

- Butterwegge, Christoph (2001): Entschuldigungen oder Erklärungen für Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt? – Bemerkungen zur Diskussion über die Entstehungsur-sachen eines unbegriffenen Problems. In: Ders./Georg Lohmann (Hrsg.): Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Analysen und Argumente. 2. Aufl., Opladen, S. 13–36.
- Butterwegge, Christoph (2008): Definitionen, Einfallstore und Handlungsfelder des Rechtspopulismus. In: Ders./ Gudrun Hentges (Hrsg.): Rechtspopulismus, Arbeitswelt und Armut. Befunde aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Opladen/Farmington Hills, S. 11–77.
- Butterwegge, Christoph (2012a): Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird. 3. Aufl., Frankfurt am Main/New York.
- Butterwegge, Christoph (2012b): Krise und Zukunft des Sozialstaates. 4. Aufl., Wiesbaden.
- Sarrazin, Thilo (2010): Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen. München.

Gernot Haupt

## Europäische Roma-Strategien

Nun sind sie also veröffentlicht, die Strategien der Mitgliedstaaten der EU zur Frage der sogenannten Roma-Integration oder Roma-Inklusion. Beide Begriffe werden in den Dokumenten der EU fast synonym verwendet, und schon darin zeigt sich die unklare Konzeption im Zugang zur Fragestellung, die sich als Grundübel durch die verschiedenen staatlichen Strategien zieht.

## Integration oder Inklusion?

Während Integration auf die (Wieder-)Eingliederung der Minderheit in die kulturellen und gesellschaftlichen Strukturen der Dominanzgesellschaft abzielt, richtet sich die Forderung nach Inklusion zuerst einmal an die Mehrheit und verlangt von ihr eine Veränderung, die eine volle Teilhabe von allen Menschen an den verschiedenen Funktionssystemen der Gesellschaft unter Wahrung ihrer Individualität und Verschiedenheit garantiert. Es geht also einfach gesagt um die Alternative: „Ihr Roma müsst euch ändern, damit ihr zu uns passt!“ Oder: „Wir aus der Mehrheitsgesellschaft müssen uns ändern, damit wir uns gemeinsam weiterentwickeln können!“ Nur in ganz wenigen nationalen Strategien liegt dabei der Schwerpunkt auf der vorrangigen Aufgabe der Dominanzgesellschaft, wenn es z. B. im polnischen Text heißt: „Einstellungen gegenüber Roma wie Abneigung und Zurückweisung waren und sind immer noch ein Grund für die Roma, der Nicht-Roma-Welt gegenüber ebenfalls abweisend und zurückhaltend zu sein.“ Es wäre deshalb sehr wünschenswert, wenn sich durch die internationale Diskussion um diese nationalen Strategien langsam die Erkenntnis durchsetzte, dass nach jahrhundertelanger Diskriminierung und Unterdrückung die erste Aufgabe darin besteht, die antiziganistischen Einstellungen der Dominanzgesellschaft zu verändern, um einen förderlichen Entwicklungsprozess in Gang zu setzen.

## Nationale Erfassung der Probleme und internationale Vergleichsmöglichkeit

Einen Vorteil hat die Aufforderung der EU-Kommission an die Mitgliedstaaten aber zweifellos gehabt: Die verantwortlichen politischen Institutionen mussten sich wenigstens einmal mit den Roma in ihren Ländern beschäftigen. Dass dabei ganz unterschiedliche Ergebnisse herauskamen, zeigt das Beispiel Deutschland: „In Deutschland leben nach groben Schätzungen etwa 70.000 deutsche Sinti und Roma, die sich selbst als gut in die Gesellschaft integriert ansehen. Eine besondere Roma-Strategie ist hier nicht erforderlich. Und auch für diejenigen ausländischen Roma, die im Wege der Zuwanderung oder als Flüchtlinge nach Deutschland kommen und ein Recht

zum dauernden Aufenthalt haben, ist eine nationale Strategie nicht erforderlich. Denn diese Personen haben Zugang zu denselben Integrationsprogrammen wie andere Ausländergruppen. (...) Eine exklusive und auf die wirtschaftlichen und sozialen Probleme abstellende Strategie könnte einer Marginalisierung oder Ausgrenzung der Sinti und Roma Vorschub leisten.“ (Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Europäische Kommission: EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020, S. 29) Man muss also Roma vor einer Förderung beschützen, damit diese nicht von der Bevölkerung ausgegrenzt werden? Solange die Kluft zwischen Roma und der Mehrheitsbevölkerung, die durch jahrhundertelange Diskriminierung und rassistische Verfolgung mit verursacht wurde, nicht geschlossen ist, bleibt die noble Nichterfassung ethnischer Minderheiten bloß eine zynische Ausrede dafür, positive Diskriminierung, „affirmative action“, unterlassen zu können.

Es gibt aber auch andere Strategiepapiere, etwa das rumänische. Hier werden auf 1.000 Euro genau die Ausgaben bis 2020 angegeben und eine Organisationsstruktur der Umsetzung auf nationaler, regionaler und kommunaler Ebene vorgegeben, die pro Gemeinde sogar die Schaffung einer eigenen Initiativgruppe sowie einer eigenen Arbeitsgruppe vorsieht und auch eigene Evaluierungsparameter aufstellt, nach denen die Erfolge der Strategie bemessen werden können und sollen.

## Fiktionale Texte

Vieles von dem, was in diesen Strategiepapieren steht, wird natürlich reine Theorie bleiben, und man tut gut daran, Methoden aus der Interpretation fiktionaler Literatur auf diese Texte anzuwenden, um die eigentlichen Aussagen und Absichten besser herauslesen zu können. Vieles wird auch an der Umsetzung scheitern, wenn z. B. das Programm „zweite Chance“ zur Alphabetisierung und zum Nachholen von Grundschulabschlüssen von erwachsenen Roma aus dem rumänischen Strategiepapier in einem Dorf einfach deshalb nicht zustande kommt, weil die Schuldirektorin keinen Klassenraum dafür findet, wie ich es persönlich erlebt habe.

Aber ein Vergleich der einzelnen Ideen und Vorschläge kann durchaus bereichernd sein. Wenn z. B. im polnischen Papier statt der in anderen Strategiepapieren üblichen Forcierung von Impfkampagnen die Einbindung der Roma-Viertel in die lokale Müllabfuhr als Maßnahme der Gesundheitsförderung genannt wird, zeigt dies nicht nur ein gutes Verständnis über die Vernetzung der Problemlagen zwischen Infrastrukturmaßnahmen und Gesundheit, es zeigt



DDr. Gernot Haupt, MAS, Lehrer und Universitätslektor, Mitglied des European Academic Network on Romani Studies, seit vielen Jahren in einem Roma-Projekt in Rumänien aktiv.  
gernot.haupt@ifsoz.org

auch, dass hier Erfahrungen aus der praktischen Sozialarbeit in den Text eingeflossen sind.

### Verantwortung für Berichte und für Veränderung

Und dies scheint für mich überhaupt der entscheidende Fortschritt zu sein, der durch diese nationalen Strategiepapiere bewirkt wurde, ob dies nun im Sinne der Erfinder in der EU war oder nicht: Offensichtlich wurde durch die Vorgabe, einen solchen Bericht nach Brüssel verfassen zu müssen, ein Diskussionsprozess mit nationalen ExpertInnen und auch mit Vertreter-

Innen von Roma-Organisationen in Gang gesetzt, der längerfristig nur von Vorteil sein kann. Allein die Tatsache, dass es in Österreich und in Deutschland aus Unzufriedenheit mit dem offiziellen Bericht einen Zusatzbericht einzelner Organisationen und VertreterInnen von Roma an die EU-Kommission gegeben hat, zeigt, dass der Entstehungsprozess der Strategiepapiere zu einer intensiven Auseinandersetzung geführt hat und dass es zu einem neuen Impuls der Selbstartikulation der Roma gekommen ist, von dem nicht nur die große Volksgruppe der Roma, sondern auch die europäische Gesellschaft insgesamt profitieren wird.

## Leser werben Leser

### Empfehlen Sie Ihre Fachzeitschrift weiter!

Sie nutzen die **forum erwachsenenbildung** für Ihre Arbeit?  
Sie kennen jemanden, der sich auch für die Evangelische Erwachsenenbildung interessiert?  
Dann empfehlen Sie die **forum erwachsenenbildung** weiter.

Unser Dankeschön an Sie für Ihre Weiterempfehlung: Wählen Sie aus zwischen der Wetterstation, der Tischleuchte mit Touchdimmer oder dem wbv-Büchergutschein im Wert von 20,- €.



Wetterstation\*



Tischleuchte mit Touchdimmer



wbv Büchergutschein  
im Wert von 20,- €



DEAE (Hg.)

### forum erwachsenenbildung

profiliert - kompetent - evangelisch

4 Ausgaben pro Jahr

Jahresabo 25,- € (D)

Vorzugsabo für Studierende 20,- € (D)

(nur gegen Bescheinigung)

zzgl. Versandkosten

Best.-Nr. feb

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

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

W. Bertelsmann Verlag

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



Petra Herre

## Historischer Rückblick. Diskurse zur Kulturellen Bildung in der DEAE<sup>1</sup>

### Gründung der DEAE und Konstituierung der EEB

Als zu Beginn der 1960er Jahre – angestoßen durch das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ (1960) – der Aufbau von Strukturen der Erwachsenenbildung in der BRD vorangetrieben wurde, sahen sich die Kirchen veranlasst, als traditionell einflussreiche Gestalter des Bildungswesens auch in diesem Feld aktiv zu werden. Im August 1961 wurde die DEAE gegründet. Die DEAE verstand sich als Arbeitsgemeinschaft. Sie weist eine heterogene Mitgliedschaft auf. In ihr sind nicht nur die Einrichtungen<sup>2</sup>, Gruppen und Arbeitsformen vertreten, die im engeren Sinne tatsächlich Erwachsenenbildung betreiben. Es gehören auch Einrichtungen und Verbände dazu, die auf evangelischer Basis in irgendeiner Weise mit Erwachsenen arbeiten (Werke und Verbände). Man geht beim Aufbau der Erwachsenenbildung vom Bestehenden aus. Und man knüpft an die Tradition und katechetische Arbeitsformen an: Erwachsenenbildung ist in dieser Konstituierungsphase in der Tendenz nur ein neuer Name für traditionell kirchliche Arbeitsformen.<sup>3</sup> Dies ist und bleibt eine feste Begründungsformel und Legitimationsfigur für kirchliche Erwachsenenbildung.

Ein breiterer Ausbau der Einrichtungen in den Landeskirchen erfolgt in der 2. Hälfte der 1960er und Anfang der 1970er Jahre, befördert durch den „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates von 1970 und die Weiterbildungsgesetze in den Bundesländern (1969–1975) und der damit verbundenen Finanzierung. Der „pragmatische Ansatz beim Bestehenden“ ist für die Evangelische Erwachsenenbildung bis in die Gegenwart von Bedeutung, ist gleichsam ein „Pfeiler des ‚theoretischen Gerüsts‘, an dem das ganze Organisationssystem hängt“.<sup>4</sup> Eine breite Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich EB und Bemühungen um die Bestimmung einer eigenen Position sind seit Ende der 1960er Jahre mit der Errichtung der „Evangelischen Studienstelle für Erwachsenenbildung“ der DEAE (1968) zu verzeichnen und erfahren eine Intensivierung mit dem Erscheinen der „Informationspapiere der DEAE“ ab 1975.

Der Ansatz beim Bestehenden weist noch in eine andere Richtung: eine Einordnung in die bestehende Erwachsenenbildungslandschaft. Wolfgang Böhme<sup>5</sup>, der erste Präsident der DEAE, stellt die Aufgaben der evangelischen Erwachsenenbildung denen der allgemeinen Erwachsenenbildung gleich: Es gehe um Berufsbildung und Weiterbildung, um „Lebenshilfe“ und um politische Bildung. Diese Gleichstellung ermöglicht der EEB ein Partizipieren an den Legitimationsquellen der öffentlich-rechtli-

chen Träger. Das pluralistische Gesellschaftsverständnis und das Prinzip der Subsidiarität begründen die Rolle der kirchlichen Träger. Evangelische Erwachsenenbildung mache als Proprium den Beitrag des Evangeliums in der Bildungsarbeit fruchtbar und gebe vom Evangelium her Hilfe zur Selbstfindung des Menschen und zur Daseinserhellung. Er bezieht sich dabei auf die Dimension der „Verheißung“ als ein Spezifikum evangelischen Bildungshandelns. Diese Position vertieft er in seinem Festvortrag „Das Evangelium im Bildungsprozess“ (1971: 10 Jahre DEAE).

Auf diesem Hintergrund bildet sich in den 1970er und 1980er Jahren das inhaltliche und Angebotsprofil der EEB heraus.<sup>6</sup> Dabei fehlt die Kulturelle Bildung als ein explizit genannter, eigenständiger Bereich. Wie ist das einzuschätzen? Was bedeutet das heute?

### Kulturelle Bildung in der EEB – ein Thema?

Im Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung gibt es bestehende Programmtraditionen und m. E. eine steigende und sich seit drei Jahrzehnten ausdifferenzierende Nachfrage nach kultureller Bildung in der Bevölkerung.<sup>7</sup> Dabei ist zu konstatieren, dass sich das Interesse in den letzten Jahren mehrfach verschoben hat.<sup>8</sup>

Im öffentlichen kultur- und bildungspolitischen Diskurs hat dieser Bereich eine hohe Bedeutung und Aufmerksamkeit, nicht zuletzt auf dem Hintergrund von Umbrüchen, Traditionsabbrüchen und neuen Verständigungsimperativen. Das belegen die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ des Deutschen Bundestages (2007), der Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“ (2012) mit dem Schwerpunkt der Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf<sup>9</sup> und verschiedene internationale Konferenzen (2006, 2010 UNESCO).

Kulturelle Bildung<sup>10</sup> ist Allgemeinbildung, ermöglicht kulturelle Teilhabe, eröffnet Zugänge zu gesellschaftlichen, zu persönlichen und Lebensfragen, fördert gestalterische, kreative Fähigkeiten, wird für Lebensführungskompetenzen und berufliche Fähigkeiten genutzt, hat demokratiebildende Wirkungen, fördert die „Lesbarkeit der Welt“. Das begründet die Frage nach dem Stellenwert der Kulturellen Bildung in der EEB, deren Angebotsumfang bei 15 % liegt (Statistik seit 2004)<sup>11</sup> und dort seit Jahren verharret. Vor dem Hintergrund der kulturellen Prägekraft des Christentums, des kulturellen Selbstverständnisses des Protestantismus steht eine Klärung und Bearbeitung dieses Themas an.



**Petra Herre**  
Sozialwissenschaftlerin  
und Theologin  
petraherre@t-online.de

<sup>1</sup> Der Beitrag berücksichtigt nicht die Evangelischen Akademien als eigenständigen Trägerverbund, die zwar Mitglied in der DEAE sind, aber ein anderes Aufgabenverständnis haben als die EEB.

<sup>2</sup> Akademien, Heimvolkshochschulen, Verbund der Regionalen Bildungsstätten, 1960 gegründet

<sup>3</sup> Christoph Meier: Kirchliche Erwachsenenbildung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1979, S. 21.

<sup>4</sup> Ebd., S. 22.

<sup>5</sup> Ebd., S. 24 f.

<sup>6</sup> Heute siehe Homepage der DEAE.

<sup>7</sup> Marion Fleige: Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, exemplarische Modelle. Ein Arbeitspapier. Unveröffentlicht, S. 5.

<sup>8</sup> Wiltrud Gieseke: Transformation der Kultur ohne Bildung? In: forum eb, Heft 4 (2011), S. 23–29.

<sup>9</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld 2012, S. 157–198.

<sup>10</sup> Siehe Arbeitspapier und Protokoll der AG Kulturelle Bildung in der DEAE vom 18.11.2011, unveröffentlicht.

<sup>11</sup> Weiterbildungsstatistik im Verbund (DIE) seit 2004.

Eine Bearbeitung soll diese Fragen im historischen Rückgriff aufnehmen:

- Wie wurde das Thema Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung und in der DEAE als dem Dachverband verhandelt? Welche Themenkonjunkturen sind erkennbar?
- Wurde es in den Arbeitsvorhaben der Arbeits- und Studienstelle der DEAE, später Bundesgeschäftsstelle, berücksichtigt?
- Wie spiegeln sich öffentliche Diskurse oder Thematisierungen in der EEB und in der DEAE wider?

### Spurensuche

1968 wurde in Karlsruhe die „Evangelische Studienstelle für Erwachsenenbildung“ der DEAE mit einer theoretisch-wissenschaftlichen und praxisbezogenen Aufgabenstellung etabliert. Seit 1968 gibt die DEAE ein verbandsinternes Mitteilungsblatt, den *Nachrichtendienst* heraus, seit 1975 erscheinen die *Informationspapiere* (der Arbeits- und Studienstelle der DEAE). Beide Publikationen sind Instrumente – und mithin auch Quellen – für die Selbstverständnis-, Selbstverständigungs- und Professionsdiskurse in der DEAE, spiegeln Programm- und Themenprofile der EEB. Hier müsste auch das Thema Kulturelle Bildung Spuren hinterlassen haben. Im *Nachrichtendienst* und in den *Informationspapieren* ist Kulturelle Bildung für den Zeitraum 1968–1992 kein Thema und kein eigenständiger Schwerpunkt. Im Register des ND taucht das Stichwort „Kulturelle Bildung – Kulturarbeit“ erst 1988 auf. Ab 1995 findet sich das Stichwort „Bildung, interkulturelle“.

Nun sind Diskurse auf DEAE-Ebene und in den Publikationen zwar ein Indikator für die Programmpraxis der EEB vor Ort. Da aber kein Programmarchiv existiert und vor 2004 auch keine Statistik, können Veröffentlichungen der Landesstellen/Arbeitsstellen der EEB der verschiedenen Landeskirchen darüber Aufschluss geben.<sup>12</sup>

Ferner gilt es das Umfeld in den Blick zu nehmen: die Volkshochschulen und die Katholische Erwachsenenbildung. Wie wurde dort das Thema Kulturelle Bildung diskutiert und institutionalisiert?<sup>13</sup>

Zu Beginn ist es nützlich, sich einen Überblick über das inhaltliche Spektrum der Kulturellen Bildung zu verschaffen. In der Veröffentlichung (1994) des Deutschen Kulturrates<sup>14</sup> sind diese Bereiche genannt: Musikalische Bildung, Theater und Vermittlung darstellender Künste u. a., Tanz, Leseförderung und Literatur, Bildende Kunst, Filmarbeit, Medienarbeit, Soziokulturelle Bildungsarbeit mit Museumspädagogik. Aus heutiger Sicht muss man noch inter-

kulturelle und transkulturelle Bildung hinzufügen.<sup>15</sup> Insgesamt kann festgestellt werden, dass bei den Angeboten zur Kulturellen Bildung im Allgemeinen Gestaltungskurse gegenüber Reflexions- und Wahrnehmungskursen überwiegen.

### Befunde 1: Medien, Medienpädagogik und Medienpolitik

Intensiv befasste sich die DEAE aber mit dem Segment *Medien, Medienpädagogik und Medienpolitik*. Bis in die 2. Hälfte der 1970er Jahre ist die große Zeit des Bildungsfernsehens und der Medienverbundprojekte<sup>16</sup> mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der EEB, mit Kooperation zu Themen der Theologie und der Elternbildung/Erziehung. 1983 setzte die Mitgliederversammlung der DEAE einen Ausschuss für *Medienpädagogik und Medienpolitik* ein, der bis 1992 arbeitete. Dieser legte 1984 – im Jahr des Starts des Privatfernsehens – eine erste Stellungnahme zu den „Neuen Medien“ vor, die in der Entwicklung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien eine große Gefahr sieht. Einige Stichworte zur Illustration der Risiko-Perzeption: Kommerzialisierung, Gefährdung des Pluralismus der Medienangebote, Gefahr für die freie Meinungsbildung, Beeinträchtigung der dialogischen und personalen Kommunikation durch elektronische Kommunikation. Kritisch werden auch Computerisierung, Verkabelung, Datenverbundsysteme beurteilt.

Nach seiner ersten Arbeitsperiode 1988 zieht der Ausschuss eine resignative Bilanz: Die Computerisierung schreite voran, auch in der Kirche. Die EEB drohe zum „Reparaturbetrieb für medienökologische Schäden“ zu werden. 1992 gibt der Ausschuss dann sein Mandat zurück und bewertet seine medienethisch orientierte Arbeit aufgrund der Eigen-dynamik der Entwicklungen, die auch die Resonanz im Verband begrenzt habe, als „gescheitert“. So lässt sich diese Ausschussarbeit mit Jürgen Witt-poth (Report 1998) kommentieren: „Die kurze Geschichte der neuen Medien hat – soweit sie von Pädagogen geschrieben wird – den Charakter einer Verfallsgeschichte. Davon abweichende Positionen neigen dann leicht zu Euphorie, die ‚mittleren Ränge‘ sind eher spärlich besetzt. (...) Dabei (so die Kritik, P. H.) gehen wichtige Differenzierungen verloren.“

1989 wird dann das Thema im gleichen Tenor in dem Informationspapier 84/85 wieder aufgenommen („Mitgegangen-mitgefangen. Die Kirche im Netz der neuen Informations- und Kommunikationsmedien“).

<sup>12</sup> Jahresberichte, programmatische Erklärungen, Mitteilungsblätter, Arbeitshilfen.

<sup>13</sup> Quellenbasis für diese

Recherche sind die Zeitschriften EB, die Volkshochschule des Westens, die Jahresberichte der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV).  
<sup>14</sup> Kulturelle Bildung, Bd. 1. Konzeption kulturelle Bildung: Analysen und Perspektiven. Hrsg. vom Deutschen Kulturrat im Auftrag der Fördergesellschaft für Kulturelle Bildung des Dt. Kulturrates. Essen 1994, S. 5–8.

<sup>15</sup> In der DEAE-Mitgliederstruktur sind folgende Arbeitsfelder Kultureller Bildung repräsentiert: Medien/Medienarbeit, Filmarbeit: Gemeinschaftswerk Evangelischer Publizistik (GEP), Büchereiarbeit/Bildungsarbeit durch Leseförderung und Kulturvermittlung (Verband Ev. Büchereien/Literaturportal), darstellende Bibliodrama-Arbeit (Gesellschaft für Bibliodrama).

<sup>16</sup> „Fragen nach Gott“/SWR 1972; „Mut zum Leben“/Saarländischer Rundfunk 1975; Theologische Erwachsenenbildung/SWR 1977; „Sesamstraße“/ 1973; Pädagogisches Verbundprojekt für Elternbildung/ZDF 1975; „Erziehen ist nicht kinderleicht“/ARD-Anstalten 1975; Mitarbeiterfortbildung für die Elternbildung/Adolf-Grimme-Institut 1975/76.

## Kulturelle Bildung hat Konjunktur: „Kultur für alle“

Welche Entwicklungen und Diskurse wurden in der DEAE nur am Rande zur Kenntnis genommen bzw. bleiben ohne große Resonanz in der EEB?

Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre fand eine *explosionsartige Ausdifferenzierung* der Kulturellen Bildung statt, die auch institutionelle Konsequenzen hatte. Die Forderung nach einer Demokratisierung der Kultur, nach „Kultur für alle“ – besonders gefördert von sozialdemokratischen Kulturdezernenten (Hilmar Hofmann, Hermann Glaser) im kulturellen Klima der Studentenbewegung, unterstützt von Gewerkschaften und Volkshochschulen – setzte auch auf Erwachsenenbildung und deren Institutionalisierung. Es entstehen damals Jugendkunstschulen (Jugendbildung), Museums- und Theaterpädagogik, Bibliotheksarbeit und Leseförderung, Geschichtswerkstätten, Kurse für kreatives Schreiben sowie soziokulturelle Zentren.

Im Juli 1976/März 1977 war zum 1973 vorgelegten Bildungsgesamtplan (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung) ein Ergänzungsplan „*Musisch-kulturelle Bildung*“ veröffentlicht worden. In der Folge wurde 1981 der Deutsche Kulturrat gegründet, der im Auftrag des BMBW Konzeptionen zur Kulturellen Bildung ausarbeitete (1988/Neukonzeption 1994 nach der deutschen Vereinigung und dem Abschluss der Maastrichter Verträge).

### Befunde 2: Kultursplitter

Eine Sichtung der Informationspapiere 1975–1991 erbringt dieses Ergebnis: Es werden vornehmlich konzeptionelle Themen, Fragen von Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung diskutiert, d. h. es geht um das Spezifische und „Eigentliche“ evangelischer Erwachsenenbildung. Themen sind vor allem die Legitimation des Arbeitsfeldes in der Kirche und die Entwicklung professionellen Handlungswissens. Die Infopapiere erscheinen zu Inhalten der politischen/entwicklungsbezogenen Bildung, der theologischen Bildung, Eltern- und Familienbildung, zu Frauenthemen (Ende der 1980er Jahre). In 16 Jahren gibt es zwei Ausgaben Informationspapiere zur interkulturellen/interreligiösen Bildung (38 u. 39/1980: Begegnung mit Muslimen. Medien, Materialien, didaktische Hinweise; 95 u. 96/1991: Internationaler Kongress Interkulturelles Lernen).

Zwei Hefte zum Lutherjubiläum 1983 können der Kulturellen Bildung zugerechnet werden: Die Informationspapiere 45 (Medien – Materialien – Didaktische Hinweise zur Behandlung des Themas in der EEB) und 46 (S. Graf/F. W. Graf, Martin Luther – ein

Versuch, ihn aus seiner Zeit heraus zu verstehen) sind „systematisch-rezeptiv“ ausgerichtet und unterstützen die Gestaltung entsprechender Angebote.

Das Heft 54/1985 „Von Bildern lernen“ thematisiert den Einsatz von Bildern und Bildrezeption in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit.

Eine Sichtung des Nachrichtendienstes von 1977–1991 zeigt, dass Themen Kultureller Bildung nur in Notizen, als Nachrichten, in vereinzelten Tagungsberichten, in der Rubrik Markt und im Rezensionsteil vorkommen. Das Heft 4/1985 „Johann Sebastian Bach und die Erwachsenenbildung“ ist singulär.

Über Rezensionen wird Anschluss an Diskurse in der Allgemeinen Erwachsenenbildung gehalten. 1983 bespricht Georg Behse eine Ausgabe der Zeitschrift „Volkshochschule des Westens“ mit dem Schwerpunkt „Kulturelle Bildung“. Das Heft fokussiert die Themen Lebensweltbezug („Absage an die Luxuskultur – Hinwendung zur Alltagskultur“) und die „alternative Kultur“/Soziokultur. AutorInnen sind Franz Pöggeler, Erhard Schlutz, Helmut Glaser und Hannelore Bastian.

Die „Volkshochschule des Westens“ hat bereits 1976 ein Heft mit dem Thema „Kultureller Lernort: Volkshochschule“ herausgegeben. Es markiert die stärkere Wahrnehmung dieses Bereichs, der im Rahmen der realistischen Wende der VHS-Arbeit in den Hintergrund geraten war. 1975 wurde dann der Fachbereich Kulturelle Bildung bei der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschulverbandes etabliert.

Die Rezension von Georg Behse, Geschäftsführer der Ev. Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung NRW, legt die Spur in die Landeskirchen und die EB-Arbeit vor Ort.

### Quergeprüft

1985 erscheint, herausgegeben vom Landeskirchenamt der Westfälischen Kirche in Bielefeld, die Broschüre „Evangelische Erwachsenenbildung in Westfalen und Lippe e. V.“ Diese Selbstdarstellung enthält einen Beitrag von Georg Behse über Kulturelle Bildung als Aufgabe der Ev. Erwachsenenbildung.<sup>17</sup> Dieser Programmbereich, so Behse, wird im *Weiterbildungsgesetz NRW* als „freizeitorientierte, die Kreativität fördernde Bildung“ ausgewiesen. Er verteidigt diese „modische, dem Antitraditionalismus“ geschuldete Bezeichnung und nimmt das Kulturverständnis der Soziokultur positiv auf: „Unsere Lebenswelt hat auch dann Kultur, wenn in unseren kreativen und geistigen Beschäftigungen die (...) sog. Kulturgüter (...) die

<sup>17</sup> Georg Behse: Kulturelle Bildung als Aufgabe der Ev. Erwachsenenbildung. In: Evangelische Erwachsenenbildung in Westfalen und Lippe. Materialien für den Dienst in der Evangelischen Kirche von Westfalen. Heft 12. Hrsg. im Auftrag des Landeskirchenamtes von LKR Karl-Heinz Potthast. Bielefeld 1985, S. 60–64.

„hohe“ Kunst, Literatur, Musik nicht vorkommen“. „Bildungsbürgerlich-elitäre Vorbehalte sind kritikwürdig, weil sie die Spannweite des Kulturellen verfehlen ...“ Behse plädiert für eine stärkere Berücksichtigung von Kunst, Literatur und Musik in der EEB-Arbeit als bislang. Folgende Argumente führt er ins Feld: Anschlussfähigkeit und Bezug zur christlichen Botschaft, Schaffung von historischem Bewusstsein, emotionales Berührtsein durch Ästhetik. Aufgabe der EEB sei es, den Zugang zur „hohen“ Kunst zu ermöglichen, besonders denen, die eine Vermittlung bräuchten. Vorbildung und Status dürften keine Barrieren bleiben. Er übt Kritik am Niveau der Produkte der Kultur-, Freizeit- und Unterhaltungsindustrie, die nur auf Zerstreuung zielen, und insistiert auf aufklärerische und demokratische Traditionen. Die EEB sei verpflichtet, ein anspruchsvolles, differenziertes, zielgruppenspezifisches, milieubezogenes Programmangebot vorzuhalten, für das er auch inhaltliche Ideen entwickelt. Diese Argumentation hat noch heute Bestand.

Sicherlich gab es in den Mitgliedseinrichtungen der DEAE und vor Ort Angebote kultureller Bildung, auch wenn das Thema auf DEAE-Ebene kein Diskursthema war.

Allerdings ist doch auffallend, dass in Publikationen der Katholischen Erwachsenenbildung in Deutschland und in Österreich<sup>18</sup> Themen der Kulturellen Bildung über den gesamten Zeitraum eine andere und breitere Aufmerksamkeit haben. Diese sind inhaltsbezogen und fachdisziplinär ausgewiesen und zugeordnet.

### Befunde 3: Mehr Präsenz – Interkulturelle Perspektiven und Schnittmengen

1992–1999 finden Themen der Kulturellen Bildung im Nachrichtendienst und im Forum EB (führt ND fort) mehr Berücksichtigung. Die Berichterstattung wird breiter und repräsentativer. Es gibt Leitbeiträge und Schwerpunktheft zum Thema. Dabei stehen grundsätzliche Klärungen im Fokus: ND 2/1993 „Interkulturelle Bildung“, ND 2/95 „Beiträge zur Erinnerungsarbeit/Perspektiven Kulturelle Bildung“ (Beiträge: Ästhetisierung/Kultur, Erwachsenenbildung, Kino und Kirche, Tanz), H. 4/1995 „Interkulturelle Gestaltung der EB“ mit Beiträgen zur Erwachsenen- und Familienbildung und zur Auseinandersetzung mit der Kulturthematik im ökumenischen Konsultationsprozess. Das forum EB 3/1999 „Zerstreute Kulturen – Ökumenische Perspektiven“ bearbeitet in grundsätzlicher Weise den Kulturbegriff auf dem Hintergrund der Globalisierung, fragt nach dem Spannungsverhältnis von Kultur (als Identitätsbegriff) und Differenz und den Bedingungen transkultureller Identität

sowie nach dem „Lernen von Weltgesellschaft“. Hier steht die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Deutungsmustern, Werten und Normen im Mittelpunkt. Diese Arbeit fand im Rahmen von Projekten zur politischen Bildung statt.

Das Heft 4/1998 bearbeitete vor dem Hintergrund der Jahrtausendwende das Kulturthema Zeit (Zeit – Zeiten – Zeitenwende).

### Befunde 4: Protestantismus und Kultur

Das Heft 1/2000 des forum EB hat den Schwerpunkt „Protestantismus und Kultur“. Es reagiert auf den EKD-Text „Gestaltung und Kritik – Zum Verhältnis von Protestantismus und Kultur im neuen Jahrhundert“, mit dem die Kirchen zu einem gemeinsamen öffentlichen Denkprozess einladen. Dieses Impulspapier thematisiert die Frage, ob das Christentum dabei sei, seine „kulturprägende Kraft“ zu verlieren (Wolfgang Huber). Das Papier gehört sachlich zu einer breit angelegten Kampagne, die auf eine Profilbildung kirchlicher Handlungsfelder zielt, und ordnet sich dem kirchlichen Organisationsentwicklungsprozess<sup>19</sup> zu, der von EKD und Kirchenleitungen vorangetrieben wird, um verschiedene Krisensymptome zu bearbeiten. Diese identifiziert Michael Nüchtern auf vier Ebenen<sup>20</sup>: Verlust der Sonderstellung der Kirchen nach der Überwindung der Deutschen Teilung, die Sparzwänge und der Mitgliederchwund, Säkularisierung und Individualisierung sowie die Auseinandersetzung mit der katholischen Kirche um Glauben und religiöse Praxis und mit der Situation einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft.

Die Lösung suchen die Evangelischen Kirchen in einem Positionswechsel von der soziokulturellen, lebensweltlichen und zivilgesellschaftlichen selbstsäkularisierenden Position, wie sie sie in den vorangegangenen 30 Jahren vertreten hatten, hin zu mehr religiöser Praxis, Verkündigung, Mission. In diesem Zusammenhang suchen die Kirchen ihren Beitrag zur Kulturgestaltung zu profilieren. Der Schwerpunkt liegt auf der Kirchenmusik und den Kirchengebäuden (Kirchenpädagogik mit einer hohen Schnittmenge zur religiösen Bildung). Bei der EKD wird 1984 die Stelle einer Kulturbeauftragten eingerichtet.

Interessant ist, dass die Beiträge an dieser Intention des Papiers vorbeischieben, sie nicht angemessen einordnen. Von den Beiträgen des Heftes setzt sich nur der von E. Valtink mit den Konsequenzen für das Arbeitsfeld Erwachsenenbildung auseinander, wenn sie eine Stärkung der kulturellen Bildung in der EEB gerade auf dem Hintergrund der Postmoderne fordert, die sich überwiegend kulturell vermittelt.

<sup>18</sup> Ausgewertet u. a. EB, Stuttgarter Hefte, KEB Nordwest, Babek-Informationen, EB in Österreich, Forum Information Österreich, Festschriften einzelner Bildungswerke (Zeitraum 1980–2010).

<sup>19</sup> Dazu Marion Fleige: Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster 2011, S. 106–120 (119).

<sup>20</sup> Zit. nach Fleige, a.a.O., S. 113.

## Zwischenergebnisse – Ausblick

Bis Anfang der 1990er Jahre schrieb der konziliare Prozess die Agenda, danach waren es die Wende und die deutsche Einigung, denen die DEAE nicht nur zwei Projekte, sondern auch die Einrichtung eines Fachreferats für politische Bildung verdankte (bis 2002). Letzteres fokussierte sich auf Themen der Zivilgesellschaft. In den folgenden Jahren wird das Thema von Kultur und Bildung auf DEAE-Ebene in verschiedene Richtungen entfaltet. Impulse kommen aus der Fachgruppe für Theologische und Religiöse Bildung – und aus dem Fachreferat für Theologische und Familienbezogene Erwachsenenbildung.

Man kann davon ausgehen, dass es vor Ort immer ein vielfältiges Angebot kultureller Bildung mit Schwerpunkt im systematisch-rezeptiven Bereich gegeben hat<sup>21</sup>, wie Heuer/Robak in Fallstudien Ende der 1990er Jahre feststellten<sup>22</sup>, wobei Fragen der „christlich-religiösen Bindung und der bürgerlichen Kultur in der Lebenswelt“ den größten Anteil ausmachen und zur Abstützung der protestantischen Milieus beitragen.

Mit der Kirchenpädagogik entwickelt sich ein neuer Angebotsbereich in einer Schnittmenge von kultureller und religiöser Bildung. Hier gibt es zahlreiche Angebote und eine breite Ehrenamtlichenqualifizierung (forum EB 1-2002: Religiöse Bildung – Lebenskunst – Kirchenraum).

Das Schwerpunktheft „Die Macht der Bilder“ (forum EB 2/2004) thematisiert das bedeutende Praxisfeld Filmarbeit/Kino und Kirche und die künstlerische Verarbeitung christlicher Traditionen.

„Interkulturelle und interreligiöse Bildung – Klärungen“ ist Thema eines Arbeitsvorhabens der Fachgruppe Theologische Bildung 2001–2003, das das Leben in der pluralen Gesellschaft fokussiert. Es bearbeitet Spannungsverhältnisse unter dem Titel „Differenzen

und Dominanzen“, befragt Machtverhältnisse und leitkulturelle Ansprüche und diskutiert das Welsche Konzept der Transkulturalität. Es geht um eine Standortbestimmung, um Orientierungswissen, um die „reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Deutungsmustern, Werten und Normen“ (ND 4/2003).

Wichtige Impulse erhält die Kulturelle Bildung in der EEB bei der Bildungsarbeit mit Älteren in der nachberuflichen Lebensphase. Besonders die gut gebildeten „jungen Alten“ aus der Mittelschicht bringen entsprechende Interessen mit – und in die Bildungsarbeit ein. Diese Angebote – besonders innovativ ist hier die EEB Nordrhein – sind dem weithin selbsttätig-kreativen Partizipationsportal zuzuordnen. Sie haben oft sozialräumliche und zivilkulturelle Bezüge (dazu: forum EB 4/2008: Dialog der Generationen und forum eb 4/11: Karin Nell/Keyword-Ansatz; „Kulturführerschein“).

2007 ist die Veröffentlichung des Abschlussberichts der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Kultur in Deutschland“ Anlass für ein Schwerpunktheft (forum EB 4/2007: Kulturelle Bildung und Erwachsenenbildung) mit bildungspolitischer Ausrichtung. Abgesehen von einem Beitrag zur Bedeutung von kultureller Bildung für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen (Richard Stang) überwiegen Praxisthemen. Im Jahr 2011 erscheint das Heft Kulturelle Bildung (4/2011), das eine systematische Aufarbeitung des Themenfeldes unternimmt und leistet. Den Anstoß dazu gab die Mitgliederversammlung 2010 und ein Vortrag Wiltrud Gieseke über theoretische Ansätze und Bildungsdiskurse, über Forschungen zur Programmanalyse und zum Nachfrageverhalten. Die Erschließung für die EEB wurde mit der DEAE-Tagung „Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung“ in Weimar (30.5.–1.6.2012) fortgesetzt, die Fragen zukünftiger Angebotsentwicklung und Institutionalisierung in den Blick nahm. Angesichts der zentralen Bedeutung Kultureller Bildung<sup>23</sup> ist hier eine breite Aufarbeitung geboten.

<sup>21</sup> Siehe Programmanalysen von W. Gieseke/K. Opelt: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a. 2005 und Fleige (2011).

<sup>22</sup> Ulrike Heuer/Steffi Robak: Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In: Wiltrud Gieseke (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement. Recklinghausen 2000 (EB-Buch 20), S. 115–141.

<sup>23</sup> Richard Stang: Kulturelle Bildung. In: R. Arnold/S. Nolda/E. Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, 2. Aufl., 2010, S. 176–177.

Marion Fleige und Steffi Robak

## Angebotsstrukturen kultureller Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung



Dr. phil. Marion Fleige  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung am Institut für Pädagogik und Philosophie der Technischen Hochschule Chemnitz, Reichenhainer Str. 41, 09126 Chemnitz, marion.fleige@phil.tu-chemnitz.de

Der folgende Beitrag beruht auf einem Vortrag bei der Fachtagung zur kulturellen Bildung der DEAE Ende Mai 2012. Aufgabe war es, die Angebotsstrukturen in der kulturellen – wie auch der interkulturellen – Bildung in der DEAE zu systematisieren und zu interpretieren und Ansatzpunkte und Problemanzeigen für zukünftige Programmentwicklung und -forschung zu identifizieren. Die Argumentation steht im engen Zusammenhang mit der Entfaltung bildungstheoretischer und -politischer Begründungen für kulturelle und interkulturelle Bildung in der EEB von Gieseke (2011) und Robak (2011) sowie der Systematisierung von Angebotsstrukturen auf der Basis vorliegender empirischer Befunde (Fleige 2011b) in Forum EB 04/2011.<sup>1</sup> Im Folgenden wollen wir in den Blick nehmen, mit welchen aktuellen Entwicklungen der Angebotsstrukturen zu rechnen ist (Abschnitt 2 und 3) und welche Konsequenzen für die Programmplanung wir erwarten (Abschnitt 4).

Einordnend sei an folgende Aspekte aus den o. g. Artikeln erinnert:

In der EEB waren im Jahre 2009 etwa 15 Prozent aller Veranstaltungen der kulturellen Bildung zuzurechnen (Weiß/Horn 2011, S. 25; in der zugrunde liegenden DIE-Verbundstatistik besteht keine eigenständige Kategorie für die interkulturelle Bildung). Diese Verteilung ist insgesamt in den letzten Jahren relativ konstant. Aufgrund der emotional stabilisierenden Wirkung kultureller Bildung (vgl. Gieseke 2010; Diemel 2012) und dem hohen Interesse an kulturellen Fragen (vgl. Robak 2011) bzw. den sich daraus ergebenden Bedürfnissen, Bedarfen und Nutzungsinteressen ist davon auszugehen, dass die Nachfrage – entgegen des finanzierungsbedingten Rückgangs der Angebote aller Träger insgesamt – steigt.

Das für uns grundlegende Modell zur Analyse und Interpretation kultureller Bildung ist das von Gieseke u. a. (2005) vorgelegte und an der Praxis orientierte Modell der „Partizipationsportale“. Diese umfassen *hochkulturelle* und *soziokulturelle* Inhalte, *theoretisches Wissen*, *kreative Techniken* und *interkulturelles Lernen* in drei Ausrichtungen: *systematisch-rezeptives Lernen* (z. B. einen Vortrag über Kulturgeschichte hören), *selbsttätig-kreatives Lernen* (z. B. Maltechniken lernen), *verstehend-kommunikatives Lernen* (interkulturelles Lernen und Austausch, z. B. interkulturelle Begegnungen). Die Portale sind über Themen mit *Wissensformen* und *Aneignungswegen*, d. h. *Lernformen* und *Lernorten* verbunden. Darauf bezogen unterscheiden Gieseke u. a. (2005):

- *organisierte Lernangebote* (Angebote in Erwachsenenbildungseinrichtungen), deren Hauptkennzeichen die reflexive und didaktisch strukturierte Bearbeitung ist;

- *beigeordnete Bildung* (Angebote in Nicht-Erwassenbildungseinrichtungen wie Museen, Konzerthäuser, soziokulturelle Zentren);
- *kulturelle Praxis bzw. Sparte* (z. B. Chorgesang);
- *kulturelles Erlebnis bzw. Event* (z. B. Kulturfeste).

Zusätzlich zu nennen ist die *Selbstbildung* (vgl. Friedenthal-Haase 1998; Benner 2001; Künzel 2005) als selbstständiges Lernen an Kulturorten, etwa beim ungeführten Besuch von Museen oder Kirchengebäuden.

Die EEB bietet alle Zugänge an, wobei die organisierten Lernangebote überwiegen. Die anderen Zugänge kommen vor allem dann vor, wenn mit dem beigeordneten Lernort Kirchengemeinde kooperiert wird (vgl. Fleige 2011a; 2011b).

Vor diesem Hintergrund zeigen die Befunde aus Programmstudien (Heuer/Robak 2000; Gieseke/Opelt 2005; Fleige 2011a) für die 1980er bis 2000er Jahre eine portal-übergreifende Schwerpunktsetzung in den Bereichen Kulturgeschichte, Musik und Malen. Ebenso sichtbar sind institutionalformenspezifische und regionalspezifische (Berlin, Brandenburg) Schwerpunktsetzungen. Weiterhin hervorzuheben ist die bemerkenswerte Angebotsbreite selbsttätig-kreativer Bildung. Die Schwerpunktsetzungen lassen sich interpretieren als ein Changieren zwischen der Orientierung an individuellen (individualistischen) Bedürfnislagen und lebensweltlich-sozialräumlicher<sup>2</sup> Verortung mit einerseits stabilisierender Funktion für die protestantischen Milieus und andererseits kritisch-emanzipatorischer Stellungnahme zu gesellschaftlichen Problemlagen im Übergang zur politischen Bildung<sup>3</sup>

Für den interkulturellen Bereich zeigt besonders die Programmanalyse von Gieseke u. a. (2005) eine nur geringe Entwicklung, was bereits für den Zeitpunkt der Erhebung für eine Metropole wie Berlin überrascht. Für die 2000er Jahre ist ferner nach Fleige (2011a) eine Zunahme von Angeboten der Ehrenamtlichenfortbildung zu verzeichnen. Sie dient der Organisationsentwicklung der Trägerorganisation und stiftet zusätzliche Partizipationsmöglichkeiten, führt jedoch teilweise auch zu einer Verdrängung der öffentlich zugänglichen Angebote auf den anderen Themengebieten. Insbesondere der selbsttätig-kreative Bereich ist in den letzten Jahren von erheblichen Kürzungen betroffen.

### 1. Aktuelle Entwicklungen der kulturellen Bildung in der EEB

Vor dem Hintergrund o. g. Befunde sowie aktueller Untersuchungen zur Bildungspartizipation in Berlin, Hannover und Chemnitz sowie in der Disziplin Er-

<sup>1</sup> Neben dem Verweis auf diese Artikel möchten wir auch auf die vollständige Literaturliste zum vorliegenden Artikel unter <http://www.tu-chemnitz.de/phil/ipp/ebwb/content/view/167/> und <http://www.ifbe.uni-hannover.de/robak.html> hinweisen.

- 1. **systematisch-rezeptiv (kulturelle Bildung) =** Vorträge, Seminare, Reden etc. über Kultur, Kunst, Kultur-/Kunstgeschichte sowie (in der EEB) christliche Traditionen
  - 1.1: organisierte und beigeordnete Angebote für kulturelle Deutungen und kulturelles Handeln = Wissen und Deutungen über Kultur für das Handeln in kulturellen Kommunikationsprozessen
  - 1.2: organisierte und beigeordnete Angebote mit sozialräumlichen/lebensweltlichen Bezügen = Wissen und Deutungen über den Zusammenhang von Kultur und Sozialität für das Handeln in sozialen Kommunikationsprozessen
  - 1.3: organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung am Nutzen des Individuums = kulturelles Nutzwissen für die Optimierung individuellen Handelns in der Arbeits- und Lebenswelt, mit dem Ziel eines Vorteils für das Individuum
  - 1.4: organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung am Nutzen des Trägers = kulturelles Nutzwissen für die Optimierung individuellen Handelns in der Arbeits- und Lebenswelt, mit dem Ziel eines Vorteils für den Träger
- 2. **selbsttätig-kreativ (kulturelle Bildung) =** selbst etwas ausüben, praktisch tätig sein: Kochen, Malen und Zeichnen, Fotografie, Schreiben etc.
  - 2.1: organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung am Erwerb von Techniken
  - 2.2: organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung an emotionalen Ressourcen = Wissen und Deutungen über den Zusammenhang von Kultur und Selbstwirksamkeit für das individuelle Wohlbefinden
  - 2.3: organisierte und beigeordnete Angebote mit sozialräumlichen/lebensweltlichen Bezügen
  - 2.4: organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung am individuellen Nutzen
  - 2.5: organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung am Nutzen des Trägers

Für den nicht-organisierten Bildungsbereich kämen noch hinzu:

- 2.6: Sparten kultureller Praxis mit Ausübung und Erwerb von Techniken
- 2.7: Kopplung beigeordneter Bildungsangebote und Erlebnispraktiken



Prof. Dr. Steffi Robak  
 Professur für Bildung im Erwachsenenalter  
 Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung  
 Leibniz Universität Hannover  
 Schloßwender Str. 1  
 30159 Hannover  
 Steffi.Robak@ifb.uni-hannover.de

Abb. 1: Kategorien kultureller Bildung im systematisch-rezeptiven und selbsttätig-kreativen Portal

wachsenbildung insgesamt (Robak/Pohlmann/Heidemann 2012; Fleige 2011a; Dietel 2012; Schmidt u. a. 2009; Friebe 2008; Schiersmann 2006) operieren wir mit der Hypothese, dass sich die Partizipationsportale und Zugänge kultureller Bildung gegenwärtig hinsichtlich ihrer Nutzungen für einen bestimmten, über den Bildungsprozess hinausweisenden Zweck ausdifferenzieren. Geht es grundlegend bei der kulturellen Bildung um den Erwerb kultureller Deutungs- und Handlungskompetenz, so steigt der Bezug zur Lebensweltlich-

Dietel 2012), zum Sprachenlernen, zur Lebensgestaltung und zur religiösen Bildung.<sup>5</sup>

Auf der Basis dieser Hypothese haben wir die in Abb. 1 genannten Kategorien aufgestellt und mithilfe der in Abschnitt 2 genannten explorativen Untersuchung (hier *Zusatzauswertung* in drei niedersächsischen und einer nordrhein-westfälischen Einrichtung) die Hypothese selbst und die Kategorien überprüft.

Insgesamt konnten in beiden Portalen 124 Veranstaltungen festgestellt werden, die sich folgendermaßen verteilen (vgl. Abb. 2):

- 1. **systematisch-rezeptiv (kulturelle Bildung)**
  - 1.1 organisierte und beigeordnete Angebote für kulturelle Deutungen und kulturelles Handeln = 6 Angebote (4,8 % aller Angebote zur kulturellen Bildung)
  - 1.2 organisierte und beigeordnete Angebote mit sozialräumlichen/lebensweltlichen Bezügen = 1 Angebot (0,8 % aller Angebote)
  - 1.3 organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung am Nutzen des Individuums = 0 Angebote
  - 1.4 organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung am Nutzen des Trägers = 0 Angebote
- 2. **selbsttätig-kreativ (kulturelle Bildung)**
  - 2.1 organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung am Erwerb von Techniken = 104 Angebote (83,9 % aller Angebote zur kulturellen Bildung)

<sup>2</sup> Unter dem Stichwort der Lebenswelt geht es uns um die „Gewissheit, Identität und Zugehörigkeit [...] sowie] Themen [...], Lernanlässe und Lernbereitschaften des Erwachsenenlernens“ (Arnold 2010, S. 185) stiftenden Lebensbezüge. Sozialraum verweist auf die örtliche oder lebensweltliche Beziehung von sozialen Gruppen zu abgegrenzten Räumen wie Stadtteilen sowie auf die raumstrukturelle Erfassung von Bildungsentscheidungen (vgl. Wittpoth 2007). Ähnliches bezeichnet das Moment der Zivilkulturen in der Erwachsenenbildung als das Moment der Öffentlichkeit und zivilgesellschaftlichen Unterstützung bzw. der gesellschaftlich übertragenden Bildungsaufgaben (vgl. Fleige 2011a).  
<sup>3</sup> Zu diesem Punkt möchten wir vor allem auch auf die historischen Analysen zur EEB in der DDR (Rothe 2003; Friedenthal-Haase 2007; Fleige 2007) hinweisen.

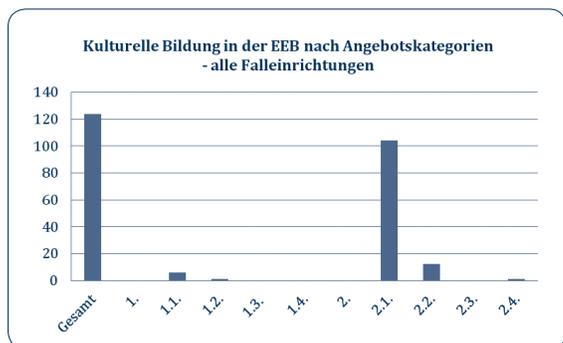


Abb. 2: Anzahl der Veranstaltungen kultureller Bildung in der EEB nach Angebotskategorien – alle Einrichtungen

keit und Sozialräumlichkeit, zur emotionalen Stabilisierung und zum Gewinn von Wohlbefinden (vgl. Gieseke 2010). Dabei zeigen sich neben den aus den früheren Studien bekannten Übergängen zur politischen Bildung verstärkt Übergänge zur Gesundheitsbildung (vgl.

- 2.2 organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung an emotionalen Ressourcen = 12 Angebote (9,7 % aller Angebote zur kulturellen Bildung)
- 2.3 organisierte und beigeordnete Angebote mit sozialräumlichen/lebensweltlichen Bezügen = 0 Angebote
- 2.4 organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung am individuellen Nutzen = 1 Angebot (0,8 % aller Angebote zur kulturellen Bildung)
- 2.5 organisierte und beigeordnete Angebote mit Orientierung am Nutzen des Trägers = 0 Angebote

Es lassen sich somit für die untersuchten Einrichtungen nicht alle der angenommenen neuen Nutzungen belegen; deutlich ist aber die Bedeutung von emotional-stabilisierenden (z. T. individualistischen) Angeboten. Dass die anderen Nutzungen (noch) eine untergeordnete Rolle spielen, spricht bei der Größe des Samples noch nicht gegen die Hypothese, sondern kann auch mit der sich in dieser explorativen Studie andeutenden und bereits in der Studie von Fleige (2011a) festgestellten hohen Differenzierung von Angebotsstrukturen der EEB nach Institutionalformen und Sozialräumen zusammenhängen, welche quantitativ und qualitativ weitergehend untersucht werden müsste.

Zusätzlich zu den Verteilungen zeigen sich auf der Basis von qualitativen Ankündigungstextanalysen folgende Tendenzen: Thematisch deutet sich eine Zunahme von Angeboten zum Spirituellen Tourismus und zur Selbstbildung in Kulturkirchen an. Rezeptive Angebote zu Literatur und Film (u. a. mit Bezug zu christlicher Kultur und Tradition) werden mit der Begehung von Orten als Schauplätzen verbunden. Dabei werden auch Orte der Alltags- und Industriekultur wahrgenommen.<sup>4</sup> DEAE-weite Übersichten (vgl. DEAE 2011) stützen den Eindruck, indem sie folgende Themen ausweisen:

- Kulturführerschein, Lutherbegleiter/in (*Kreativität und Lebensweltorientierung, aber z. T. orientiert am Trägernutzen*);
- Literatur an Ort und Stelle (*Deutungen und Lebensweltorientierung*);
- Spiritueller Tourismus und Begehung (kirchlicher) Kulturorte (*Selbsttätigkeit, Deutungen, Nutzen- und Ressourcenorientierung, Übergang zur interreligiösen Bildung*);
- Industriekultur (*Deutungen und Lebensweltorientierung*).

## 2. Aktuelle Entwicklungen in der interkulturellen Bildung in der EEB

Vor dem Hintergrund der o. g. neueren Befunde der Erwachsenenbildungsforschung wie auch der Beob-

achtung von Europäisierungsprozessen, differenzierten Migrationsprozessen sowie Transnationalisierungsprozessen in Gesellschaft, Bildung, Kultur und Wirtschaft (Robak 2012a; 2012b) ist danach zu fragen, ob die sich ausdifferenzierenden Bildungsbedürfnisse und Bedarfe im interkulturellen Bereich sich auch im Angebotspektrum der EEB niederschlagen.

Die folgenden explorativen Ergebnisse basieren auf einer Programmanalyse am Lehrstuhl in Hannover. Auch hier ging es um eine induktive Ausdifferenzierung des Portals interkulturellen Verstehens einerseits und um einen ersten quantitativen Eindruck über thematische Verteilungen und spezifische Profilierungen bei evangelischen Einrichtungen andererseits. Dafür wurden vier Regionen in Niedersachsen sowie drei Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen untersucht.

Für die Analyse gehen wir von folgendem Begriff interkultureller Bildung aus: Sie offeriert Angebote der kommunikativen Verständigung, der identitären Selbstvergewisserung bzw. Identitätsentwicklung, der Entwicklung und Vergewisserung von Kulturalität, der Dekonstruktion von Kulturalisierungen sowie des Verstehens und Erlernens kultureller Praktiken.

### 3. interkulturelles Portal

- 3.1 *systematisch-rezeptiv* = Vorträge, Seminare, Reden etc. über Kultur, Kunst, Kultur-/Kunstgeschichte in Bezug auf verschiedene Kulturen sowie (in der EEB) christliche Traditionen
- 3.2 *selbsttätig-kreativ* = selbst etwas ausüben, praktisch tätig sein und dabei Praktiken anderer Kulturen kennenlernen: Kochen, Malen und Zeichnen, Fotografie, Schreiben, Tanz etc.
- 3.3 *verstehend-kommunikativ im engen Sinne* = kommunikative Auseinandersetzung mit anderen Kulturen oder kulturellen Praktiken: interkulturelle Dialoge/Kompetenzen, interkulturelle Sensibilisierung/Trainings
- 3.4 *aushandelnd-reflexiv* = reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungsmustern, Werten und Normen: Emanzipation, Demokratisierung, Fremdenfeindlichkeit
- 3.5 *Angebote speziell für MigrantInnen* = Sprachkurse, Integrationskurse, Alphabetisierung
- 3.6 *Interreligiöser Dialog* = Leben in pluralen Gesellschaften (in Deutschland) sowie interreligiöser Dialog in anderen Gesellschaften (z. B. Pilger- und Studienreisen)
- 3.7 *Qualifizierungen für Personal im Themenbereich Interkulturelle oder Interreligiöse Kompetenzen* = berufsbezogen

Abb. 3: Kategorien kultureller Bildung im interkulturellen Portal

<sup>4</sup> Zusätzlich problematisch wirkt sich dabei ein schwacher Institutionalierungsgrad von Einrichtungen aus. In Verbindung mit rückgängiger öffentlicher Finanzierung besteht hier die Gefahr fortschreitender Deinstitutionalisierung (vgl. auch Fleige 2010).

<sup>5</sup> Für die EEB in sich weniger zutreffend erscheint das von Enoch/Gieseke (2011) im Anschluss an Deleuze/Guattari (1977) beschriebene „rhizomartige Wachstum“ von Lernorten und Bildungsgelegenheiten des Erwachsenenalters insgesamt. <sup>6</sup> Dabei scheinen insgesamt Projektformen und Vernetzungen zuzunehmen.

Ziel ist es, an Kultur teilhaben zu können, Ambiguitätstoleranz zu erlernen und Kulturalität herstellen zu können, indem die eigene Empfindungsfähigkeit, gekoppelt an das Verstehen der Praktiken anderer Kulturen, entfaltet wird (Robak 2012b).<sup>7</sup>

Bei den Kategorien und Verteilungen (vgl. Abb. 3, 4) wird sichtbar, dass das interkulturelle Portal sich nicht auf verstehend-kommunikative Angebote beschränkt, sondern Mischportale aufnimmt, die sich aus Übergängen zu den anderen Portalen kultureller Bildung sowie religiöser Bildung und politischer Bildung speisen. Das Portal entwickelt sich so zu einem „Delta“ mit hinzufließenden Verzweigungen. Die Auswirkungen für das Gesamtangebot kultureller Bildung sind gegenüber den Ausdifferenzierungen in den ersten beiden Portalen weitreichender.

Insgesamt konnten 111 Veranstaltungen interkultureller Bildung festgestellt werden. In den vier Regionen Niedersachsens finden sich von 1122 Veranstaltungen 83 Angebote in diesem Portal. In NRW fallen von 200 Veranstaltungen 28 in diese Kategorie. Nur ca. 7 % der Angebote in Niedersachsen entfallen auf die interkulturelle Bildung, in NRW 14 %, insgesamt ca. 8 % aller Angebote. Die Verteilung der absoluten Zahlen sieht folgendermaßen aus:

1. Systematisch-rezeptiv = 38 Angebote (34 % aller interkulturellen Angebote)
2. Angebote speziell für MigrantInnen = 36 Angebote (32 % aller interkulturellen Angebote)
3. Interreligiöser Dialog (Leben in pluralen Gesellschaften (in Deutschland) und interreligiöser Dialog in anderen Gesellschaften) = 21 Angebote (19 % aller interkulturellen Angebote)
4. Qualifizierung für Personal im Themenbereich interkulturelle oder interreligiöse Kompetenzen (berufsbezogen) = 7 Angebote (6 % aller interkulturellen Angebote)
5. selbsttätig-kreativ = 5 Angebote (5 %)
6. verstehend-kommunikativ = 4 Angebote (4 %)
7. aushandelnd-reflexiv = 0 Angebote

Kategorie 1, systematisch-rezeptive Angebote, bildet den *ersten Schwerpunkt*, wobei hier ein Großteil der Veranstaltungen im Kontext des Weltgebetstages 2012 stattfindet. Insgesamt dominieren Kurzzeitveranstaltungen, man reagiert auf aktuelle „Events“ aus dem kirchlichen Bereich. Gleichzeitig ist dies als ein kontinuierliches Angebotsspektrum zu interpretieren, eine gewachsene Form, die aus den evangelischen Akademien hervorgegangen ist. Ohne die Angebote zum Weltgebetstag – welche ähnlich der Angebote zu Festen und Feiern im religiösen Raum nach den Befunden von Fleige (2011a) in hohem Maße

auf den beigeordneten Lernort Kirchengemeinde bezogen sein dürften – wäre das Angebotsspektrum allerdings auf eine Anzahl von acht Veranstaltungen beschränkt und läge damit auf Platz drei. An *zweiter Stelle* folgen *Angebote für MigrantInnen*. Hier widmet sich die EEB einem Bereich, der aufgrund des Integrationsgesetzes und einer daran angeschlossenen Finanzierung aktuell sehr viel Aufmerksamkeit erfährt – insbesondere Sprachangebote mit kulturvermittelnden Anteilen, z. B. für Russisch und Arabisch sprechende MigrantInnen.

An *dritter Stelle* folgen Angebote der *Kategorie 6: Interreligiöser Dialog*. Diese Angebote vermitteln zu meist zwischen Christentum und Judentum. *Kategorie 3, verstehend-kommunikativ im engen Sinne*, findet überwiegend in der Veranstaltungsform der Gesprächskreise statt. Dabei handelt es sich um eine alte Lern- und Sozialform für den Dialog in Akademien. *Kategorie 2, selbsttätig-kreative Angebote*, gibt es auf dem geringen Niveau von fünf Veranstaltungen, hier allerdings mit dem Hauptbezug Kochen als Erlernen einer kulturellen Praktik.

Nicht gefunden werden konnte *Kategorie 4, reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungsmustern, Werten und Normen*. Emanzipatorische Angebote zu Fragen der Demokratisierung finden sich nicht. Themen wie Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung bzw. Völkerverständigung, Frieden und Ausgleich werden also im interkulturellen Portal nicht bearbeitet, was angesichts des in der Einleitung dargestellten Profils emanzipatorisch-kritischer EEB und den sich daraus ableitenden Übergängen zur politischen Bildung überrascht.

<sup>7</sup> Darin eingeschlossen sind changierende Auslegungen von Kultur zwischen Interkultur, Transkultur und Hybridkultur (vgl. Reckwitz 2006; Welsch 1997) sowie Bildungsverständnisse zwischen interkultureller, transkultureller und diversitätsbezogener Bildung (siehe dazu Robak i. E.; Haunschild/Robak/Sievers 2013; Robak/Fleige 2013). Für weitergehende empirische Analysen interessiert, zu welchen Anteilen diese Auffassungen in die Angebotsgestaltung Eingang finden.

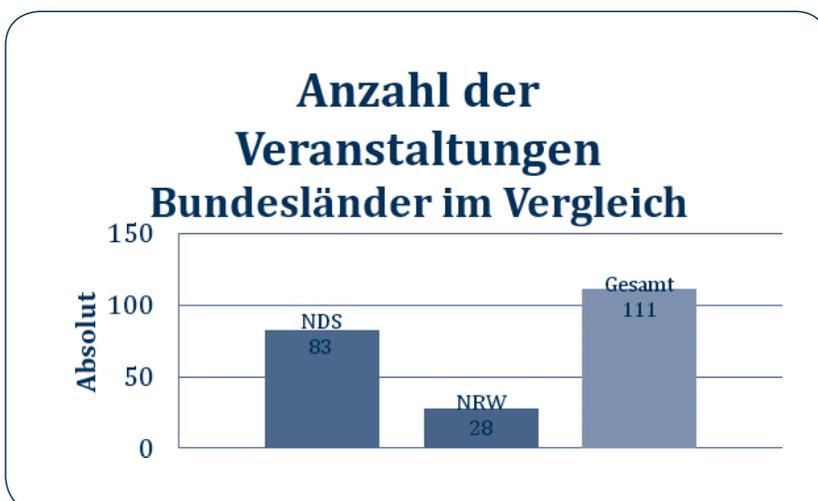


Abb. 4: Anzahl der Veranstaltungen interkultureller Bildung in vier Regionen Niedersachsens (NDS) sowie in drei Bildungshäusern Nordrhein-Westfalens (NRW)

Übergreifend zu diesen Befunden scheint es so, dass ein entwickelter Begriff von Kultur, kultureller Differenz, Diversität, von interkultureller oder transkultureller Bildung und dass entsprechende Lernformen zwischen Reflexion, kultureller Praktik und kulturellem Lernen noch fehlen. Einige wichtige Themen emanzipatorisch-kritischer EEB scheinen zudem ganz verloren gegangen zu sein. Dafür schlagen sich im Angebot gegenwärtige Finanzierungsstrukturen nieder – besonders im Angebot für MigrantInnen –, mit denen ein gesellschaftlicher Auftrag wahrgenommen wird. Die Anforderungen hybrider Gesellschaft und Identitäten zwischen gesellschaftlicher Differenzierung und Standardisierung/Segregation sowie die intermediären Nutzungen inter-/transkultureller Bildung zwischen Employability-Sicherung, Identitätssicherung, Persönlichkeitsbildung und Kulturalitätssicherung scheinen hingegen noch nicht im Diskurs zu sein.

### 3. Konsequenzen für Programmplanung

Auf der Basis unserer Befunde lässt sich für die Angebote im *systematisch-rezeptiven* Portal formulieren, dass diese nach Möglichkeit stärker zwischen Hoch- und Soziokultur sowie zwischen Artefakten und Praktiken vermitteln sollten. Der Kulturbegriff in der EEB scheint – möglicherweise nicht zuletzt aus Gründen nachwirkender historischer Verflechtungen von protestantischem Bürgertum, Kultur und Politik (vgl. grundlegend dazu: Seiverth 1995) – übermäßig auf Hochkultur und z. T. christliche Kultur bezogen. Hierin liegt zum einen die Chance einer reflexiven Befassung mit Artefakten. Zum anderen liegt hier aber auch die Gefahr einer zu starken und in der Wirkung contra-emanzipatorischen Instrumentalisierung kultureller Bildung für die Stabilisierung protestantischer Milieus und die Organisationsentwicklung in der Trägerorganisation. In der ausdifferenzierten Gesellschaft und unter dem bestehenden enormen Leistungsdruck im Arbeitsleben nimmt aber die Bedeutung von Wissen über gegenwärtige Kulturen, ihre Praktiken, ihre Artefakte und ihren Wandel zu. Die EEB ist hier, wie alle anderen Träger öffentlicher Erwachsenenbildung, in der Verantwortung (vgl. dazu auch Fleige 2011b, S. 38).

Für das *selbsttätig-kreative* Portal wird nach finanzierungsbedingten Rückentwicklungen eine breite Angebotsentwicklung zur Ermöglichung von Partizipation aller Bevölkerungsgruppen sichtbar (Milieus, Geschlechter, Altersgruppen etc.).<sup>8</sup> Hinsichtlich der Angebote zur Stabilisierung emotionaler Ressourcen bietet es sich dabei an, das Geschlechterthema neu auszulegen, und zwar vor allem über Erkenntnisse zum Zusammenspiel von Emotion und Kognition

bei ästhetischen Lernprozessen. Darüber hinaus sollten wegen der hohen Nachfrage und der bestehenden Strukturen auch Angebote an den Schnittstellen zur beigeordneten Bildung und zu Sparten kultureller Bildung sowie zum kulturellen Erleben weiterentwickelt werden, z. B.: Kunsthandwerken für Kirchenfeste, Erlernen liturgischer Chorgesänge, Theaterspielen (vgl. Fleige 2011b, S. 22).<sup>9</sup>

Für die Entwicklung des *interkulturellen Portals* finden sich bereits zahlreiche Anknüpfungspunkte in den bestehenden Angeboten: etwa im selbsttätig-kreativen Bereich (z. B. Tanz und Kochen) und vor allem im systematisch-rezeptiven Bereich, hier besonders hinsichtlich von Angeboten, die hybride Zugehörigkeiten und Gesellschaftsphänomene aufgreifen und an der Schnittstelle zur personalen Bildung reflexiv bearbeiten. Der Bedarf an Wissen über andere Kulturen und die Veränderung der Kulturen wird weiter zunehmen, auch da sich Arbeitskontexte verändern und multikulturelle Teams, KundInnen, PatientInnen etc. zur Normalität werden (vgl. auch Robak/Sievers 2011). Damit verbundene Brüche und Unsicherheiten werden Bedürfnisse nach mehr Handlungssicherheit und reflexiver Zugehörigkeit evozieren, die nicht nur als unternehmensinterne Trainings zu bearbeiten sind. Programmkompetenzen im Themenfeld Friedenssicherung sollten entsprechend eines historisch gewachsenen Profils der EEB, verbunden mit neuen Impulsen kapitalismuskritischer Betrachtungen einer veränderten Welt und Lebenswelt im Kontext der sogenannten Globalisierung, reaktiviert werden (siehe weitere Ausführungen bei Heinemann/Robak i. E.).

*Übergeordnet* sollten der Kultur- und der Bildungsbegriff (neu) konzeptionell – d. h. programmatisch, programmtheoretisch, erwachsenenpädagogisch – entwickelt werden. Künstlerische Praxis, kulturelles Wissen und interkulturelle Verständigung sind Teil und Zugang gesellschaftlicher *Lebenswelten* und *sozialer Räume*, welche zunehmend hybrid realisiert sind und daher in anderer Weise demokratisch gestaltet werden müssen. Und sie dienen der *emotionalen Stabilisierung* im Rahmen erhöhter Komplexität der Lebensführung und der beruflichen Tätigkeit. Aus diesen inhaltlichen Begründungslagen heraus und wegen der Verortung der EEB in der öffentlichen Erwachsenenbildung bedarf es einer planerischen Offenheit für neue Bedarfe, Bedürfnisse und Nutzungen (vgl. Gieseke 2011, S. 25; Fleige 2011b; Robak 2011). Bedingung einer solchen – weiterentwickelten – Passung von Programmen, ausdifferenzierter Nachfrage, Trägerinteressen und öffentlicher Finanzierung ist dabei die Erhaltung „institutioneller Gelegenheitsstrukturen“ (Friebel 2008) für Erwachsenenbildung.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Zugleich ist es erforderlich, bestimmte Adressat/innengruppen besonders in den Blick zu nehmen: Die stärkste Nachfrage in diesem Bereich geht gegenwärtig von den kulturell interessierten Milieus der Babyboomer-Generation aus, und dennoch gibt es für diese mittlere Generation wenig spezifische Bildungsangebote (vgl. Gieseke 2011, S. 26).

<sup>9</sup> Bei solchen und anderen Konzepten der Sozialraum- und Lebensweltorientierung ist aber immer auch zu reflektieren, wie stark sie einem Rückgang öffentlicher Finanzierung für Erwachsenenbildung und auch einer möglichen Scheu vor der Lösung gesamtgesellschaftlicher Konfliktlagen entsprechen könnten.

<sup>10</sup> Dazu lässt sich im Anschluss an die Figur der „Partizipationsportale“ argumentieren: „Partizipation“ an öffentlicher Erwachsenenbildung stellt ein gewisses Gegenüber (nicht zu verstehen als Konkurrenz) zu derzeit stark diskutierten Konzepten der „Inklusion“ dar – steht doch die Optionsvielfalt bei der Teilnahme im Vordergrund (vgl. Bora 2005; Fleige 2011a).

## Literatur

- Bora, A. (2005): Einleitung 1: ‚Partizipation‘ als politische Inklusionsformel. In: Gusy, C./Haupt, H.-G. (Hrsg.): Inklusion und Partizipation. Politische Kommunikation im historischen Wandel. Frankfurt am Main, S. 15–34.
- DEAE (2011): Galerie der guten Praxis. 50 Jahre DEAE e.V., Aktuelle Projekte von Mitgliedern. Broschüre. Frankfurt am Main.
- Enoch, C./Gieseke, W.: Wissensstrukturen und Programmforschung. Programmforschung als empirischer Zugang zur Bildungsarbeit der Weiterbildungsinstitutionen. Verfügbar unter: <http://www.ifbe.uni-hannover.de/enoch.html> (01.06.2012).
- Fleige, M. (2011a): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster u. a.
- Fleige, M. (2011b): Kulturelle Bildung in der EEB – Stand und Perspektiven. In: Forum Erwachsenenbildung, Heft 4, S. 36–39.
- Forum Erwachsenenbildung, Heft 4/2011, Thema: ‚Kulturelle Bildung‘.
- Gieseke, W./Opelt, K. (2005): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg. In: Dies. u. a.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung: Bildung – Praxis – Event 1). Münster u. a., S. 43–130.
- Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung 1). Münster u. a.
- Gieseke, W. (2011): Transformation der Kultur ohne Bildung? – Situation der kulturellen Bildung. In: Forum Erwachsenenbildung, Heft 4, S. 29–30.
- Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I. (2013) (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt am Main.
- Heinemann, A./Robak, S. (i. E.): Interkulturelle Erwachsenenbildung. Erscheint in: Elektronische Enzyklopädie Erziehungswissenschaft.
- Heuer, U./Robak, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. EB-Buch, 20. Recklinghausen, S. 115–141.
- Robak, S. (2011): Transkulturelle Bildung im Horizont von Transnationalisierung und gesellschaftlicher Diversität. In: Forum Erwachsenenbildung, Heft 4, S. 30–34.
- Robak, S. (i. E.): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriats in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster.
- Robak, S. (2012): Kulturelles Lernen – interkulturelles Lernen. Unveröffentlichtes MS, Vortrag gehalten am 27.2.2012 in der Stiftung Genshagen.
- Robak, S./Sievers, I. (2011): Zum Zusammenhang von Diversität, Anerkennung und Lernkulturen in der Arbeitswelt. In: Kooperationsstelle Hochschule und Gewerkschaften (Hrsg.): Interkulturalität in der Arbeitswelt. Über selbst gesteuertes Projektmanagement interkulturell qualifizieren, S. 54–69.
- Robak, S./Pohlmann, C./Heidemann, L. (2013): Zur Analyse von Folgewirkungen bildungs-politischer Strukturentscheidungen auf Bildungs- und Planungspartizipation am Beispiel von Bildungsurlaub. Erscheint in: Weber, S./Göhlich, M./Schröer, A./Macha, H./Fahrenwald, C. (2013): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik.
- Robak, S./Fleige, M. (2013): Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung – Befunde und Interpretationen. Erscheint in: Der pädagogische Blick.
- Seiverth, A. (1995): Dem Individuum verpflichtet. Zur Konstitutionsproblematik Evangelischer Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn, S. 157–198.
- Weiß, C./Horn, H. (2011): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2009 – Kompakt. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de> (Zugriff am 11.11.2011).

Katharina Peuke

## Lernen rund um den Globus

### Die Deutsche Fernschule: Ein Gespräch mit Schulleiter Georg Pflüger



Katharina Peuke  
Freie Journalistin aus  
Hamburg  
kc.peuke@  
googlemail.com

Ich werde Ihnen nichts Neues berichten: Erwachsenenbildung kommt ohne Fernunterricht nicht aus. Zu stark sind die Verpflichtungen im Alltag, das Lehrprogramm von weit her kommt da genau richtig. Wann immer Zeit ist, kann man von zu Hause aus studieren, forschen, lernen. Aber jetzt kommt das Neue: Wie ist es nämlich mit den Kleinen? Warum sollte man den eigenen Kindern Fernunterricht zumuten, wenn es auch anders geht?



In einer ersten Folge dieser Serie haben wir die Flex-Fernschule bei Freiburg besucht. Hier stehen Kinder mit Lernschwierigkeiten im Fokus – Kinder, die große familiäre Probleme haben oder aufgrund von Schicksalsschlägen in den Regelschulen gescheitert sind. Die zweite Reportage hat andere Schüler im Blick. Die Deutsche Fernschule bietet Fernunterricht für Kinder der Klassen 1 bis 5 an. Vom beschaulichen Wetzlar aus werden Lernpakete nach Afrika, Indien und in die USA verschickt.

#### Die Idee

*Das Kind steht im Zentrum und die Eltern machen mit.* So steht es in den Leitlinien der Neuen Schule. Die Neue Schule ist das nächste Projekt von Georg Pflüger im Projekt Schulexpert. Aber immer der Reihe nach.

Seit 2001 ist Pflüger nun in Wetzlar und hat sich dem Projekt Fernunterricht für Grundschul Kinder verschrieben. Was sich nach einem Regionalprojekt für das strukturschwache Lahntal anhört, ist durch-

aus kosmopolitisch angelegt. Die Schule betreut Kinder, deren Eltern für einige Zeit im Ausland arbeiten. Dafür ist Georg Pflüger viel unterwegs. Er stellt die Schule vor, wirbt um neue Kunden und vermittelt dabei seine Idee: Fernunterricht kann für Kinder eine Bereicherung sein, wenn er richtig konzipiert ist. Für Pflüger steht und fällt das mit den Lernmaterialien. Im Fernunterricht nehmen diese eine Schlüsselrolle ein. Das ist seine Vision. Bis heute ist es ihm damit gelungen, große Konzerne als Kunden zu gewinnen. Sie empfehlen ihren Mitarbeitern, die eigenen Kinder über die Fernschule aus Wetzlar unterrichten zu lassen, wenn sie längere Zeit ins Ausland müssen. Innovatives kommt eben manchmal auch aus Mittelhessen.

Georg Pflüger wirkt professionell und kompetent. Trotzdem drängen sich Fragen auf. Wie kam er gerade nach Wetzlar, und was machte aus dem Lehrer einen Schulleiter einer Privatschule? „Ich war immer gerne Lehrer, verstehen Sie mich nicht falsch“, so Pflüger gleich zu Anfang unseres Gesprächs. Aber irgendwann haben sich die Dinge wohl doch etwas geändert im Leben der Pflügers. Es verschlug die junge Familie nach Israel, Pflüger arbeitete erst in Jerusalem und dann in Ramallah. Zuerst leitete er ein Hospiz und wechselte dann wieder in die Lehrfunktion an die Anglican International School. Eng mit der Kirche verbunden, fanden die Pflügers einen ganz eigenen Weg in ihrem Israel. Wenn Pflüger von Jerusalem erzählt, dann blitzt es in seinen Augen. Die Familie hat das Land genossen. Und es hat sie verändert.

Zurück in Deutschland mussten Herausforderungen gestemmt werden. Die Familie stand vor dem „Re-Entry“. So nennt Pflüger den Wiedereinstieg in Deutschland. Nach vielen Jahren im Ausland müssen sich Eltern und Kinder wieder in ihrem Heimatland einfinden. All das, was mal so vertraut war, scheint auf einmal fern und eng. Der Himmel kann tief hängen über dem Lahntal. Ganz klar hat es wenig zu tun mit Orangen und Feigen, die man tagtäglich auf den Märkten Israels findet. Zu Hause warten Kartoffeln und Zuckerrüben. Auch die aufgeschlossene Art der Menschen vermissen die Pflügers nach ihrer Rückkehr.



Das Team Schulexpert: Die Deutsche Fernschule in Wetzlar

Fest steht, dass Israel sie verändert hat und sie diese Veränderung auch in Deutschland leben wollen. Sie wollen Alternativen ausprobieren, raus aus dem strengen und unflexiblen Trott des deutschen Schulsystems. Pflüger beginnt zu überlegen: Was liegt mir, was kann ich noch, und vor allem: Wo kann ich was bewegen? Das ist ihm besonders wichtig. Einfach nur lehren und alle Umstände in Kauf nehmen, das kommt für ihn nicht in Frage. „Ich bin anders“, sagt er von sich, und das glaubt man ihm auch. Ein gewisser Idealismus ist es wohl, der da mitschwingt. Der Glaube daran, auch im alltäglichen Arbeitsleben etwas verändern zu können. Genau in dieser Phase kommt ihm eine Stellenanzeige der Deutschen Fernschule Wetzlar wie gerufen. Eine Schule, die alternative, neue Ideen fördert.

## Geschichte

Seit 1971 gibt es die Deutsche Fernschule schon. Damals leistete sie Pionierarbeit. Traurige Ausgangslage damals: Führungskräfte, die von großen deutschen Unternehmen ins Ausland geschickt werden, lassen ihre Kinder in dieser Zeit häufig in europäischen Internaten. Diese Schulen sind zwar häufig renommiert, lassen aber das Familiengefüge nicht unberührt. Das ist es wohl, was den Gründer, Günther Schwesig, damals antrieb: Familien, die auseinandergerissen werden – heute eher ein Relikt aus vergangenen Tagen, damals auch in gut situierten Familien alltäglich. Die Deutsche Fernschule erlaubt es Eltern, ihre Kinder ins Ausland mitzunehmen und trotzdem solide Grundlagen für den Lernerfolg zu legen.

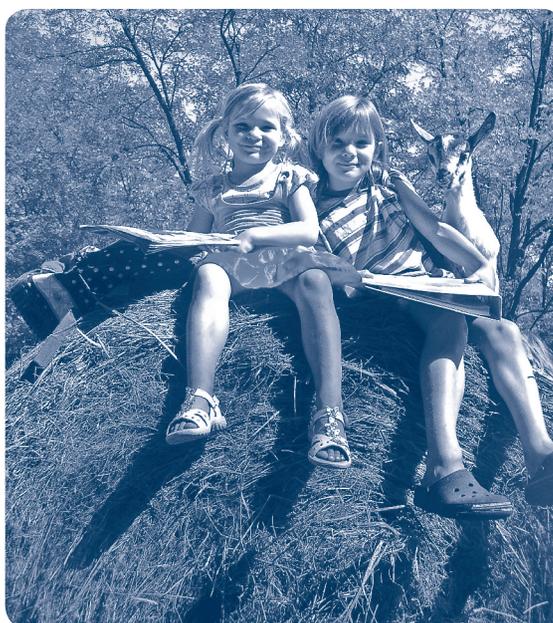
## Das Konzept

Die Deutsche Fernschule ermöglicht es den Eltern, ihre Kinder im Grundschulalter ins Ausland mitzunehmen. Markenzeichen der Schule ist dabei das individuelle Lernen.

Das Team versucht, die Erkenntnisse vieler empirischer Studien nun endlich umzusetzen: Nicht alle Kinder lernen gleich, und deshalb will die Fernschule mit speziell konzipierten Lernunterlagen auf die Kinder eingehen, um optimale Lernergebnisse zu erzielen. In Wetzlar werden sie entwickelt und dann im Fernunterricht selbst zu Hause bearbeitet. Dabei sind die Pakete schon fast fantasievoll gestaltet. Zusätzlich zu den bunt gestalteten Unterlagen liegt immer das bei, was der Schüler zur Bearbeitung noch an „Hardware“ braucht. Das kann ein Klebestift sein, eine Lupe oder auch schon mal ein Gummistift. Das Lernpaket wirkt durchdacht und ansprechend und kann je nach Stand des Schülers ergänzt oder gekürzt werden.

Aber fehlt den Kindern nicht die Anleitung, die Möglichkeit, einen Lehrer zu befragen, wenn sie nicht

weiterkommen? Nein, sagt Georg Pflüger, denn nur weil es für die Kinder keine Lehrer gibt, heißt das nicht, dass sie ohne Anleitung lernen. Jeder Fernschüler braucht nämlich seinen Coach aus der Familie oder dem erweiterten Familienkreis, wie Kindermädchen und Au-Pairs. Der Coach soll im Idealfall Vorbild für den Schüler sein. So beschreibt es Pflüger, und man hat sofort ein Bild vor Augen: ein fleißiger Schüler am Tisch mit seiner Mutter, die die Funktion der Lehrerin übernimmt.



Schüler der Fernschule in Ungarn

Dabei ist Fernunterricht für Kinder mit Vorbehalten behaftet. Da sitzen die Kleinen ein paar Stunden jeden Tag am Küchentisch und lernen doch nichts. Viel zu wenig Lernzeit, keine direkte Betreuung durch die Lehrkraft. Doch so muss es nicht sein. Das Lernpaket, das in Wetzlar geschnürt wird, hat es in sich. Die Blätter stellen einen Dialog dar. All das, was ein Lehrer im Unterricht zu seinen Kindern sagen würde, steht auch so auf den Blättern. Ein Coach liest dem Kind diesen Text vor. So soll eine realistische Schulumosphäre entstehen. 1:1-Coaching nennt Pflüger das. Und ein gutes Argument hat er. Kinder im Grundschulalter lechzen nach Vorbildern. Das kann der Vater sein, aber auch ein Au-Pair. Die Betreuung ist also direkt in der Familie. Es werden wichtige Automatismen erlernt, die fürs Leben prägen. Die Art, wie wir schreiben, an Aufgaben herangehen usw. – alles Dinge, die man gut von einer Person lernen kann, von der man sich eh gern Dinge abschaut.

Vor einigen Tagen hatte Pflüger eine Frau am Telefon. Der Schuleinstufungstest sollte nachweisen, ob ihr Kind fit genug für den Schulstart ist. Dabei sagte

die Pädagogin der zuständigen Lehrerin gleich, dass ihr Kleiner Anlaufschwierigkeiten habe. Er liefere Leistungen, aber nicht sofort. Eine Phase der Eingewöhnung sei wichtig für ihn. Die Fragen der Lehrer habe er erst gar nicht beantwortet, danach nur teilweise. „Die sind gar nicht auf ihn eingegangen“, so die Mutter zu Pflüger. Solche Dinge hört er oft. Regelschulen arbeiten eben häufig nach dem Motto: Marsch, Marsch! Schön im Gleichschritt! Individualität ist da nicht angesagt. Genau das ist es aber, was Erhebungen wie PISA fordern. Und Pflüger gibt es seinen Schülern. Genau deshalb ist er für viele Eltern ein Glücksgriff.

### Die Kunden

Wer wendet sich an die Deutsche Fernschule? Einen Löwenanteil macht die Kirche aus. Aber auch Global Player wie Volkswagen und Siemens haben die Schule für sich entdeckt. Mittlerweile sind sie wichtige Kunden der Deutschen Fernschule. Die Kinder ihrer Führungskräfte können durch die professionelle Betreuung aus Wetzlar mit ihren Familien ins Ausland. Sie sind nicht darauf angewiesen, im neuen Heimatland eine passende Schule zu finden. Das Angebot in Entwicklungsländern ist aus europäischer Sicht häufig nicht geeignet. Zwar haben die Deutschen Schulen im Ausland größtenteils einen hervorragenden Ruf, sind aber nicht für alle erreichbar und außerdem auch noch sehr teuer. Deshalb hat Georg Pflüger eine Nische fortentwickelt, die in Zeiten der Globalisierung eine wirtschaftliche Bedeutung für Unternehmen bekommen hat.

Der Erfolg eines Auslandseinsatzes hängt davon ab, wie gut die Familie im neuen Land ankommt. Auch für die Firmen ist es hierbei enorm wichtig, dass die Familien sich gut aufgehoben fühlen. Die Bildung der Kinder ist den Familien dabei genauso wichtig wie der berufliche Erfolg des Vaters oder der Mutter im neuen Job. Pflügers Erfahrung hierbei ist, dass Fernunterricht für manche Kinder eben genau das Richtige ist. Alle Kinder lernen unterschiedlich und manche eben am besten von zu Hause. Als er vor vielen Jahren auf einen Kongress nach Amerika reiste, lernte er einen siebenfachen Vater kennen. Der Jurist war an Multipler Sklerose erkrankt, unterrichtete aber trotzdem alle Kinder im „Home-Schooling“. Dafür verabredete er sich mit den Kleinen zu sogenannten „Learning-Dates“. Dadurch war klar: Dienstag von 13 bis 15 Uhr, Mathe mit Jeremy. Keines kam dabei zu kurz, alle fanden ihren Weg zum Schulabschluss.

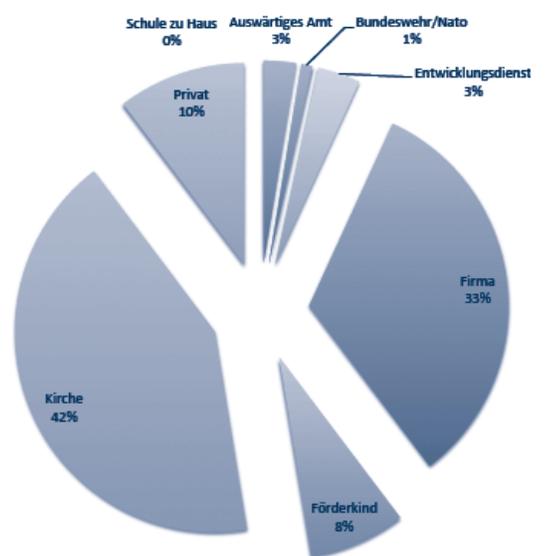
### Eltern mit ins Boot holen

Geräumige, lichtdurchflutete und strukturierte Räume empfangen mich in Wetzlar. Kinder kommen in den Klassenraum und fangen unaufgefordert an zu arbeiten. Das sieht nicht nach Fernschule aus. Georg

Pflüger hat seine Ideen tatsächlich eingebracht. Deshalb ist die Fernschule gewachsen und hat ein neues Projekt gestartet. Die „Neue Schule“ ist eine Schule, so wie man sie kennt, und firmiert unter dem Dach „Schulexpert“ gemeinsam mit der Fernschule. Bis jetzt sind aber nur wenige Schüler hier. Kleingruppen lernen bis zur Klasse 4. Besonders ist, dass alle Kinder ihren Platz finden. Keines steht in der Ecke und schmolzt.

Die Schule feiert Erfolge und wird in Wetzlar gut angenommen. Um in strukturschwachen Gegenden dem Aussterben von Grundschulen entgegenzuwirken, findet Georg Pflüger solche Projekte wie das seine wichtig. Und es melden sich viele Eltern bei Pflüger. Ihr dringendster Wunsch: Erweiterung der Neuen Schule. Dabei können sie die Verantwortung für das Gelingen der Schulkarriere ihrer Kleinen aber nicht komplett auf die Schule abwälzen. Die Kleine Schule ist eine Genossenschaft. Die Eltern sind finanziell direkt am Projekt beteiligt und haben auch inhaltliches Mitspracherecht. Sobald ihre Kinder nach der vierten Klasse an die Regelschulen zurück müssen, sind sie im alten Trott. Große Klassen, kein Eingehen auf individuelle Probleme und Talente. Es gibt eine starke Nachfrage nach neuen Schulformen, die Kinder bereit machen für die Herausforderungen der Zukunft.

**Kundenverteilung 2012**



Bei der Fernschule werden Eltern zu Coaches ihrer Kinder. Sie haben aktiv Teil an der Entwicklung der Kleinen in der Schule. In der Neuen Schule sind sie direkt beteiligt als Genossenschaftler der Schule ihrer Kinder. Das ist es wohl, was „Schulexpert“ besonders macht. Eltern delegieren die Verantwortung für die Bildung ihrer Kinder nicht an die Schulen, sondern sehen sich selbst als Teil des Erfolgs. Vielleicht ein Projekt für die Zukunft.

## Die Jury der Evangelischen Filmarbeit empfiehlt

Film des Monats Juli 2012

### Small Town Murder Songs

Kanada 2010, Regie: Ed Gass-Donnelly  
Verleih: Cine Global Filmkunstverleih  
www.cineglobal.de  
Preise: FIPRESCI-Preis, Turin 2010  
Kinostart: 28. Juni 2012

Es ist Walters erster Mord. Walter ist Polizist in einer mennonitischen Kleinstadt im kanadischen Ontario – ein etwas verschlossener, spießiger Ort, aber kein krimineller, im Gegenteil: Die vom „alten Glauben“ lehnen jede Form von Gewalt kategorisch ab. Nun aber liegt die Leiche einer jungen Frau am Ufer des Sees. Walter, ein wortkarger, schwerfälliger Mann, scheint mit dem Fall überfordert – die Staatspolizei hat die Leitung der Untersuchung übernommen. Die Ermittlungen stürzen Walter in einen Konflikt. Er ist sicher, dass der



Mörder der aktuelle Partner seiner eigenen Ex-Freundin ist, ein anarchistischer Typ. Walter setzt alles daran, den Verdächtigen zu überführen. Um etwas wiedergutzumachen? Tatsächlich hat der Polizist seine eigene „gewalttätige Geschichte“: eine Neigung zu cholерischen Ausbrüchen, die ihn immer wieder zu überwältigen droht.

„Small Town Murder Songs“ ist ein vielschichtiger Film: Sittenbild, Charakterstudie, Musikvideo und Krimi zugleich. In meditativen Bildern, getrieben von einem Soundtrack, der aus experimentellen Folksongs besteht, streift die Erzählung durch eine ländliche Gesellschaft, in der unterschiedliche Lebensstile koexistieren: die wie aus der Zeit gefallene Religiosität der Mennoniten, der Konformismus einer anderen Gemeinde, die Walter aufnimmt, und eine säkulare untere Mittelschicht, vertreten durch Walters frühere Geliebte Rita und ihren Freund. Der Mordfall liefert dabei den Rahmen für eine Reflexion über das Verhältnis von gesellschaftlicher Norm und individueller Gewalt, von Moral und Glauben. Am Ende ist „Small Town Murder Songs“ selbst ein kleines Wunder: die Geschichte einer Verwandlung, der es gelingt, die Versuchung zur Gewalt zu überwinden.

Film des Monats August 2012

### We need to talk about Kevin

Großbritannien, USA 2011,  
Regie: Lynne Ramsay  
Verleih: Fugu Filmverleih  
www.fugu-films.de  
Kinostart: 16. August 2012

Eva, ehemals eine erfolgreiche Reisejournalistin, wird von schweren Träumen, quälenden Gedanken und Bildern heimgesucht, die um eine unfassbare Tat ihres Sohnes Kevin kreisen. Sie erinnert sich an Momente seiner Kindheit und Jugend, in denen von Anfang an Formen der Abweisung, Aggression und Ambivalenz immer wiederkehren. Sein Gewaltakt, nach dem er im Gefängnis sitzt, hat nicht nur ihre Familie zerstört, sondern auch ihr gesamtes soziales Umfeld. Sie wird am Arbeitsplatz und in der Nachbarschaft ausgegrenzt, verachtet und tät-



lich angegriffen. Immer wieder fragt sie sich, wie es zu seiner furchtbaren Tat kommen konnte. Eva fühlt sich schuldig und entdeckt im Rückblick viele Vorzeichen für die kommende Katastrophe. Trotz der erdrückenden Last hält sie an ihm fest und versucht ihn zu verstehen.

Zwischen den Erinnerungsbildern und den gegenwärtigen Erfahrungen Evas nimmt der Film das Publikum mit in einen Albtraum, dessen Schrecken nicht vergehen will. Die unerträgliche Spannung zwischen Mutter und Sohn ist in jedem Moment spürbar. Die seelische Verfassung der Hauptfigur wird im Stil eines Thrillers inszeniert. Abgründe der Fremdheit und des Nichtverstehens werden erkennbar, die Motive für die Katastrophe bleiben vieldeutig. Kevin ist nicht das personifizierte Böse, sondern eine Person, die der Familienroutine ebenso wie der Kälte einer auf Konformität und Egoismus beruhenden Gesellschaft den Spiegel vorhält. Der Film entwirft mit seiner kunstvollen Komposition von Rückblenden, Traumsequenzen und Montagen einen Assoziationsraum, der nach den Ursachen zerstörter sozialer Beziehungen fragen lässt. Seine Stärke liegt darin, dass er den Wunsch nach eindeutigen Antworten immer wieder enttäuscht.

Film des Monats September 2012

### Liebe (Amour)

Frankreich/Deutschland/Österreich 2012,  
Regie: Michael Haneke  
Verleih: X Verleih AG, www.x-verleih.de  
Preis: Goldene Palme als Bester Film, Festival de Cannes (2012)  
Kinostart: 20. September 2012

Georg und Anna sind um die 80, kultivierte Musikprofessoren im Ruhestand und seit Jahrzehnten verheiratet. Die Tochter, ebenfalls Musikerin, lebt mit ihren Eltern im Ausland. Eines Tages hat Anna einen Anfall – Beginn einer Bewährungsprobe für die Liebe der beiden. Aus der intimen Situation eines einzigen Paares mit Tochter entwickelt sich eine ganz eigene, herzerreißende Episode einer Liebe, die uns allen zeigt, dass es eben doch Sinn macht, den langen Weg durchs Leben gemeinsam zu gehen.



Als Favorit kann Haneke 2012 nach seinem ersten Erfolg „Das weiße Band“ zum zweiten Mal die Jury mit seinem neuen Film „Liebe“ überzeugen und gewinnt die goldene Palme beim Festival de Cannes. Pressestimmen beschreiben die emotionale Wucht und gleichzeitige leise Zärtlichkeit wie folgt:

„Eine Geschichte (...), die einen ganz leise und ohne großes Aufhebens bis ins Mark erschüttert.“ – Süddeutsche Zeitung

„LIEBE heißt er einfach, und Liebe zeigt er in einem Ausmaß von Unsentimentalität, das bei Haneke nicht überrascht, und einem Ausmaß an Zärtlichkeit, das einen bei diesem Regisseur trifft wie einen Hammerschlag.“ – Frankfurter Allgemeine Zeitung

„Zutiefst berührendes und erschütterndes Drama“, „(...)LIEBE entwickelt eine enorme Wucht, Wärme und Emotionalität.“ „(...) die beiden französischen Schauspiellegenden Jean-Louis Trintignant und Emmanuelle Béart, die in den Hauptrollen brillieren.“ – dpa

### Jutta Salzmann, Paul Hell: **Lebensstil und Zukunft 1. Themenschwerpunkte: Klima, Tourismus. Hannover 2011**

Hrsg. und Bezug: Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen  
Landesgeschäftsstelle, Archivstraße 3, 30169 Hannover  
Mail: EEB.Arbeitshilfen@evlka.de

Die Arbeitshilfe setzt sich mit der ökologischen Situation und Umweltzerstörung und unserem Lebensstil auseinander. Die Autoren suchen die Verantwortung „bei ‚uns‘ Reichen, die auf Kosten der Armen und der zukünftigen Generationen leben“ (5). Diese Einsicht führt zu der Frage nach der (Neu-)Bestimmung von dem, was Lebensqualität ausmacht. Angestrebt sind ein Umdenken und eine Veränderung „unserer“ Lebenshaltung und unseres Lebensstils. Damit rücken der Alltag und die alltägliche Lebensführung in den Blick, die Frage nach den Handlungsmöglichkeiten. Die Arbeitshilfe ist ein Angebot der politischen Bildung zur Gestaltung eines achtsamen Lebens. Die Autoren konstatieren aber auch die Schwierigkeiten, denen sich ein solches Unterfangen, das Verhaltensänderung erfordert, gegenüberstellt, und thematisieren sie: strukturelle Gegebenheiten, falsche Signale, die die Politik setzt, falsche oder fehlgeleitete Erwartungen. Und doch gibt es, so die Autoren, Handlungsmöglichkeiten: die Empfehlung, selbst aktiv zu werden und sich politisch zu engagieren.

Die Arbeitshilfe ist aus der praktischen Seminararbeit entstanden und ist ein neuer Beitrag zu einem traditionellen Themenschwerpunkt der EEB Niedersachsen, die am Leitbild des konziliaren Prozesses orientiert Lebensstil und weltweite Gerechtigkeit unter dem Motto „Global denken – lokal handeln“ zusammendenkt.

Die Arbeitshilfe stellt konkrete Seminarentwürfe mit Ablaufplanung und Materialien sowie Zusatzmaterialien zur Verfügung. Die Dauer einer Einheit ist auf 135 Minuten ausgelegt mit Möglichkeiten einer Erweiterung. Jeder Einheit geht ein informativer Einführungstext voran.

Der Teil „Klimawandel: Wie der Mensch das Klima ändert“ präsentiert drei Einheiten zu diesen Themen: (1) Klimawandel und Energie; (2) Schöne neue Konsumwelt – oder geht es auch anders; (3) Mobil sein um jeden Preis? – Verkehr und Klima. Der Teil „Tourismus“ ist folgendermaßen strukturiert: (4) Das Leben ist eine Reise – ist Reisen Leben?; (5) Händler der Träume: Tourismusindustrie; (6) Tourismus schafft Entwicklung.

Die „Reihe Arbeitshilfen“ der EEB Hannover steht immer für Qualität. In diesem Heft sollen besonders die vielen und informationsreichen Materialien hervorgehoben werden, die sehr sorgfältig und umsichtig ausgewählt wurden und einen Fundus darstellen, den man/frau sich so leicht nicht erschließen könnte.

**Petra Herre**  
PetraHerre@t-online.de

### „Lebenskunst – Wovon leben wir?“

Materialheft, Format DIN A 4, 128 Seiten, Preis 15 Euro

Die Sehnsucht nach einem gelingenden Leben ist ein uraltes Menschheitsthema. Das Leben als zu gestaltendes Werk zu begreifen, Begrenzungen zu akzeptieren, mit Brüchen und Krisen umzugehen, aus dem Vorhandenen Zufriedenheit zu beziehen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen – all das ist Lebenskunst!

Der Verband der Evangelischen Frauen in Hessen und Nassau e. V. hat in Zusammenarbeit mit der Evangelischen Erwachsenenbildung ein Materialheft zum Thema „Lebenskunst“ herausgegeben. Den roten Faden bildet der philosophische Ansatz der amerikanischen Philosophin Martha C. Nussbaum. Sie fragt: Wozu müssen Menschen befähigt werden, damit sie ein gutes Leben führen können? Eine Auswahl der von Nussbaum aufgestellten Befähigungen (im englischen Original: capabilities) wird im Materialheft in Beziehung gesetzt zu theologischen Sichtweisen und der Praxis der evangelischen Bildungsarbeit.

Die vielfältigen Impulse dieses „Dialogs“ werden in den sechs Kapiteln der Arbeitshilfe dargestellt:

- Einführung in den Begriff der Lebenskunst
- von dem, was uns nährt
- von unserer Freiheit
- von gegenseitiger Verbundenheit
- von Arbeit und Tätigsein
- von Sehnsucht und Hoffnung

Jedes Kapitel fächert sich in mehrere Rubriken auf: eine theologische und sozialwissenschaftliche Hinführung und Reflexion, jeweils eine vollständig ausgearbeitete Gruppenarbeit und Andacht sowie verschiedene Vorschläge für passende Aktionen und Biografien, Vorlesetexte und Filmtipps. Alle Einheiten sind übersichtlich gestaltet und miteinander kombinierbar. Das Materialheft bietet „Handwerkszeug“ für die Bildungsarbeit und die Verkündigung und unterstützt somit Haupt- und Ehrenamtliche bei der

Konzeption und Durchführung von Veranstaltungen und Aktionen zum Thema Lebenskunst.

Bestelladresse:

Evangelische Frauen in Hessen und Nassau e. V.,  
Erbacher Straße 17, 64287 Darmstadt  
Telefon 06151 66 90-152, Fax 06151 6690-169  
E-Mail: Marlies.Klinge@EvangelischeFrauen.de.

**Dr. Christiane Wessels**  
Fachbereich Erwachsenenbildung und Familienbildung  
Zentrum Bildung der EKHN, Darmstadt  
christiane.wessels.zb@ekhn-net.de

### Die Würde erleben lassen. Nicht der Körper allein ... Ganzheitliche Zugänge zu dementen Menschen. EEB Forum 02. Hrsg. von der Evangelischen Erwachsenenbildung Niedersachsen. Hannover 2012

Bezug: EEB.Niedersachsen@evlka.de

Die Publikation dokumentiert die beiden EEB-Foren „In Würde leben lassen“ aus den Jahren 2010 und 2011, die mit großer Resonanz und in Kooperation mit der Psychiatrie Wunstorf im Klinikum Region Hannover durchgeführt wurden. Ausgangspunkt für die Thematisierung dieses Themas war die Beobachtung, dass dementen Menschen häufig ihr Wert, ihre Würde, teils auch die Existenzberechtigung abgesprochen werden, sie aufgrund der Einschränkung oder des Verlustes ihrer Bewusstseinsfähigkeiten als Nicht-Personen, als „ehemalige Personen“ bezeichnet werden.

Hier setzt das Forum an. Es setzt diesen Tendenzen eine fundierte Ethik entgegen. Und es präsentiert Beiträge aus Medizin, Psychologie, Musikwissenschaften, Kunst und Therapie, die wichtige Informationen zur Verfügung stellen und Ansätze und Einsichten zur Art und Weise des Umgangs mit dementen Menschen und ihrer Pflege bieten. Vor allem musikalische Interventionen sind in der Begleitung hilfreich und wirken aktivierend, ebenso wie Spiele, Kunst, Geschichten, Düfte. Beiträge zur religiösen, spirituellen und seelsorgerlichen Begleitung ergänzen die Auswahl.

**Petra Herre**  
PetraHerre@t-online.de

Karin Dollhausen/Regine Mickler

## Kooperationsmanagement in der Weiterbildung



(Studientexte für Erwachsenenbildung)

ISBN

978-3-7639-5060-7

ISBN E-Book

978-3-7639-5061-4

€ 19,90, 168 S.,

Bielefeld 2012 (W.

Bertelsmann Verlag)

Die „gelbe Reihe“ des DIE präsentiert didaktisch strukturierte Bestandsaufnahmen zu relevanten Themen der Erwachsenenbildung. Sie vermittelt fachliches Wissen auf der Grundlage des wissenschaftlichen Forschungsstands. Die Bücher dienen dem Selbststudium, eignen sich aber auch als Material in Studium und Fortbildung. Die systematische Aufbereitung des jeweiligen Themas unterstützt auch erfahrene Fachkräfte dabei, sich der theoretischen und methodologischen Grundlagen ihres Handelns zu versichern.

Dieser Studientext sei überfällig, so wird in die Publikation eingeführt. Er kommt aber immer noch zur rechten Zeit und überzeugt durch hohe Qualität. Der Text zielt darauf ab, „einen verstehenden Zugang zur Kooperation als einer besonderen Managementaufgabe in und von Weiterbildungseinrichtungen zu eröffnen“ (11).

Zum Einstieg wird ein historischer Rück- und Überblick über die Entwicklung und Verankerung des Kooperationsgedankens in der Weiterbildung und die jeweils relevanten bildungs- und ordnungspolitischen Leitlinien gegeben (Kapitel 2) und eine Einordnung geleistet. In diesem begrundenden Teil werden drei Phasen und Leitbilder unterschieden (13): In den 1970er Jahren ging es um Kooperation und Koordination: Ziel war mehr Planung und bessere Steuerbarkeit in einer als zersplittert wahrgenommenen Weiterbildungslandschaft (Deutscher Bildungsrat 1970) (16). In den 1980er Jahren wurde der Ansatz aufgeben, Weiterbildung als öffentlich zu verantwortenden und staatlich zu fördernden und zu regulierenden Bereich anzusehen. Marktorientierung und Konkurrenz waren die Leitbilder. Der daraus entstehenden Dynamik versuchte man u. a. mit einem Kooperationsgebot (Dritte Empfehlung der KMK 1994) beizukommen. Das zielte auf gemeinsame Supportstrukturen ab, die diese Aufgaben haben: Information der Teilnehmenden, Beratung, Transparenz über Ange-

bote, Qualitätssicherung, Anerkennung der Zertifikate, MitarbeiterInnenfortbildung (20). In den 1990er Jahren wird Kooperation zum strategischen Ansatz für die Entwicklung regionaler Bildungsstrukturen. Die Regionen als Räume für wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung erfahren angesichts der Globalisierung einen Bedeutungszuwachs. Ziel ist eine Aktivierung, eine „Stärkung der Eigenkräfte“ und Selbstorganisation aller infrastrukturell relevanten Akteure (22/23), so auch der der Bildungsakteure in einem regionalen Bildungsraum. Die Entwicklungen werden gestützt durch den bildungspolitischen Ansatz zur Förderung des Lebenslangen Lernens (EU-Kommission 2000). Dabei liegt der Fokus besonders auch auf Bildungskooperationen und auf Förderung transnationaler Austauschprojekte, Partnerschaften, Kooperationsprojekte, wobei besonders die „Europäischen Netzwerke“ eine wichtige Rolle spielen (25). Die deutsche Bildungspolitik nimmt das auf. In den entsprechenden Dokumenten seit 2001 zur Förderung des Lebenslangen Lernens wird immer wieder auf Kooperation und den Aufbau kooperativ vernetzter Bildungsstrukturen insistiert, denen ein innovatives Potenzial in programmatischer und struktureller Hinsicht zugeschrieben wird.

Nun haben die Kooperationen im Weiterbildungsbereich zugenommen – so die Ergebnisse der Auswertungen der Weiterbildungsstatistiken durch das DIE (28/29) – das bedeutet aber keineswegs, dass Kooperationen wirklich gut funktionierten oder ohne Weiteres gelängen. Weder sei der Nutzen immer allen klar, noch sei ein angemessenes Verständnis von Kooperation und Ressourcenbedarf vorhanden (30). Das legt nahe, Handwerkszeug und Handlungswissen für das Management von Netzwerken bereitzustellen, was die Kapitel 4 und 5 leisten.

Im 3. Kapitel werden zuvor auf 30 Seiten „Formen der Kooperation in der Weiterbildung“ vorgestellt. Diese zu verstehen sei Voraussetzung, um Kooperationen zu managen, also zu planen, zu gestalten, zu entwickeln (33). Zuerst werden drei Kooperationsarten – strategische Allianzen, Zusammenschlüsse und Netzwerke – unterschieden und beschrieben (34–41), wobei vor allem Letztere von besonderer Attraktivität sind, aber auch besondere Regulierungsanforderungen stellen (40). Dann werden Felder von Kooperationen aufgezählt, Intensitätsstufen (und Institutionalisierungsgrade) und Strukturen beschrieben.

Daraufhin werden empirische Erscheinungsformen von Kooperationen vorgestellt: Lern-

ortkooperationen in der betrieblichen Weiterbildung (46 ff.), Kommunale Lernzentren, die Volkshochschulen, Kulturveranstaltungen und Bibliotheken mit ihren unterschiedlichen Steuerungsmodellen organisatorisch zusammenführen (49–53). Ein weiteres eigenständiges Kooperationsmodell stellen die Zentren des lebensbegleitenden Lernens des Programms „Hessencampus“ dar, die unterschiedliche Kooperationsrealitäten realisieren. Am weitesten fortgeschritten ist die Kooperation im Haus des Lebenslangen Lernens Dreieich (54 f.). Der Vorstellung der Weiterbildungsverbände in Schleswig-Holstein und ihres Konzepts folgt die des Bundes-Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, das von 2001 bis 2008 80 Netzwerke mit bildungspolitisch relevanten Querschnittsaufgaben förderte (57 ff.) und insgesamt erfolgreich war (59). Ein tabellarischer Überblick erschließt verschiedene Typen im Vergleich (60).

Kapitel 4 ist gewissermaßen das Herzstück der Veröffentlichung: Es beschreibt Kooperation als Teil der Strategieentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen und problematisiert den Widerspruch zwischen dem faktischen Kooperationsimperativ und der Vernachlässigung dieses Feldes (63). Das Thema wird dann systematisch durchbuchstabiert: 1. Strategische Sinnhaftigkeit von Kooperation und Interessenklärung (64 ff.); 2. Zielklärung im Blick auf die Beteiligten und Klärung der Ziele, die Netzwerke als Kooperationsform haben (68 ff.); 3. Konfliktpotenziale, Konfliktfelder und Spannungsverhältnisse in kooperativen Arrangements (73 ff.); 4. Fremdverstehen und Vertrauen (78 ff.). Weiter sind aufgeführt: 5. Verfahrensregeln und Ressourceneinsatz (88 ff.); 6. Kooperationscontrolling (92 ff.); 7. Organisatorische Einbettung von Kooperationsaktivitäten/Kooperation und Organisationsentwicklung (100 ff.); 8. Interne Kompetenzentwicklung / Kooperationskompetenz / Organisationales Lernen (107 ff.). Unter diesen Stich- und Gliederungspunkten wird eine beeindruckende Fülle an Information, an Organisations-(entwicklungs-)wissen sehr transparent strukturiert und aufgearbeitet bereitgestellt. Das gilt ebenso für das letzte Kapitel 5: Praxis des Kooperationsmanagements (112–143), das handlungsorientiert auflistet, wie vorzugehen sei und wie die Gelingensbedingungen gestaltet sind. Das Buch gibt elementares Rüstzeug an die Hand. Es ist besonders gelungen. Ein weiteres Plus: das Glossar, die präsentierte annotierte Literatur, das umfassende Literaturverzeichnis, die Gestaltungselemente Grafik und Info-Boxen. Im Internet finden sich weiterführende Reflexionsfragen und Bonusma-

terial. Der Studententext ist uneingeschränkt zu empfehlen und gehört nicht nur in die Handbibliothek jedes/jeder EinrichtungsleiterIn, sondern auch jedes/jeder Weiterbildners/In.

**Petra Herre**

PetraHerre@t-online.de

Sabine Digel/Annika Goeze/Josef Schrader

## Aus Videofällen lernen.

### Eine Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater



(Reihe: EB spezial 12)

ISBN

978-3-7639-4661-7

ISBN E-Book

978-3-7639-4662-4

€ 24,90, 136 S.,

Bielefeld 2012 (W.

Bertelsmann Verlag)

Mittlerweile liegt der Praxisband des Projektes „Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden mithilfe eines Online-Fall-Laboratoriums“ vor, das die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung zusammen mit der Universität Tübingen (Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung) durchführte. Es leistet einen bedeutenden, wissenschaftlich fundierten Beitrag zur Professionsentwicklung und Professionalisierung des Personals in der Erwachsenenbildung.

Das Online-Laboratorium als „didaktische Innovation“ (18), das authentische Fälle aus verschiedenen Bereichen des Bildungswesens vorhält, ist der Ertrag der zweiten Phase des Projektes zur mediengestützten Fallarbeit. Es soll sich zu einem Fortbildungsmedium des gesamten Bereiches des lebenslangen Lernens entwickeln und breit implementiert werden. Dazu wurde der Leitfaden vorgelegt. Das Fall-Laboratorium wurde im Frühjahr 2012 freigeschaltet. Eine Erweiterung – durch die Nutzer selbst, durch „Internationalisierung“ und durch Berücksichtigung von Fällen aus weiteren Bildungsbereichen – ist ebenso vorgesehen wie weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in diesem Kontext (19 f.).

Der Leitfaden bietet PraktikerInnen, die mit Videofällen arbeiten wollen, Hilfen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, Trainern und Beratern. Das Material ist nicht nur für eine or-

ganisierte Aus- und Fortbildung, sondern auch für Selbststudium oder selbstorganisierte Gruppen geeignet.

Der Ansatz setzt auf die Qualität der Lehre in Lehr-Lernprozessen: „Auf den Dozenten kommt es an!“ (10). So formulieren die Autoren in Abgrenzung von konstruktivistischen Lehr-Lern-Theorien und sozialisationstheoretisch argumentierenden Positionen. Einen Weg zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden und Beratern zeigt dieser Ansatz auf, der weder auf Persönlichkeit noch auf Berufung setzen will: Kompetenzaufbau sei vor allem eine Frage der Zeit, verlange fundiertes fachliches, pädagogisches und fachdidaktisches Wissen, Motivation, gegenstandsbezogene Überzeugungen und die Fähigkeit zur Selbstregulation (11).

Das Konzept der Fallarbeit ist in Zusammenarbeit mit Mitarbeitenden der Erwachsenenbildung und den Träger- und Berufsverbänden entstanden, die für das Angebot von Fortbildungen eine wichtige Rolle spielen (12). Es war das Ziel, mit dem Online-Fall-Laboratorium „flexible Aus- und Fortbildungsformate“ zu realisieren angesichts knapper zeitlicher und finanzieller Ressourcen und häufig prekärer Beschäftigungsverhältnisse von Lehrkräften (14).

Die Arbeit mit Videofällen soll besonders die Kompetenz zur Diagnose pädagogischer Situationen fördern. Offen und eher zweifelhaft ist, ob sie den Aufbau professionellen Könnens fördern könne. Beobachtungslernen oder Lernen am Modell im Sinne einer „Best Practice“ unterschätze die Komplexität von Lernprozessen, für deren „Beherrschen“ es keine „Rezepte“ (14) gebe. Vielmehr bedürfe es der Handlungstrainings und der Auseinandersetzung mit Erfahrungen des Lehr-Lern-Prozesses. Und es bedürfe eines systematischen Wissensaufbaus durch Studententexte.

Das zweite Kapitel stellt dann die konzeptionellen Grundlagen des Lernens aus Videofällen vor, erläutert, warum und wieso in der Aus- und Fortbildung mit Videofällen produktiv gearbeitet werden kann und welche didaktischen Vorgehensweisen dabei passend sind.

Die Fälle sind gut geeignet, eine „Brücke zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ zu schlagen“ (23) und damit auch die verschiedenen Phasen der Aus- und Fortbildung in pädagogischen Berufen zu verknüpfen, das, so die Autoren, zeigten auch andere Professionen (Ärzte, Juristen). Dabei ist es wichtig, das Fallverständnis zu präzisieren. In der üblichen Fallarbeit lassen sich zwei Zwecke

identifizieren: (1) Es geht darum, das „Einzigartige und Besondere“ des Falles herauszuarbeiten, an ihm „Individuelles zu verstehen und nachzuempfinden“ (subjektorientiertes Vorgehen) und (2) an dem „Einzelfall das Allgemeine“ herauszustellen durch Wiedererkennen von „Pragmatisch-Grundsätzlichem“ entlang allgemeiner Theorien und Modelle des Inhaltsbereichs (Sachorientierung) (24 f.). Das Verständnis von Fallarbeit der Autoren geht von einer „Integration von Subjekt- und Gegenstandsorientierung“ aus. So sollen Theorie und Fallpraxis verschränkt werden, um damit die „Grammatik der Handlungssituation“ zu analysieren, was wesentlich sei für eine professionelle Lehrkompetenz und situationsangemessenes Handeln (25 f.).

Im Folgenden wird das Online-Fall-Laboratorium vorgestellt, das authentische „Normalfälle“, nicht aber „Idealfälle“ (how-to-do-videos) präsentiert und sich an exemplarischen Situationstypen und Arrangements orientiert (26 f.). Die Vorteile von Videofällen – gegenüber Fall-erzählungen – werden ins Feld geführt: wiederholtes Abspielen, Verlangsamung, die Möglichkeit, verschiedene Fragestellungen am Material zu überprüfen. Dann werden die verschiedenen didaktischen Hilfen für die Arbeit mit den Fällen vorgestellt (Instruktion: Handreichung zur Bearbeitung von Fällen) und methodische Aspekte sowie die Rolle des Fortbildungsverantwortlichen als „ermöglichender Moderator und beurteilender, Sachorientierung gebender Experte“ oder „ermöglichender Experte“ (36) diskutiert.

Kapitel 3 (37–105) stellt in dem Handbucheil das Online-Fall-Laboratorium vor: Aufbau, Inhalte und Materialien, Nutzergruppen und Nutzungsmöglichkeiten.

Kapitel 4 gibt Einblicke in die Praxis und präsentiert die Erfahrungen aus 45 Evaluationsstudien. Diese Erfahrungen stammen aus den Bereichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Lehrerbildung und Hochschule und zeigen damit die breiten Einsatzmöglichkeiten. Dabei gab es verschiedene Nutzungsformate entsprechend dem Grad der Virtualisierung: Präsenzveranstaltungen mit illustrierendem Einsatz von digitalen Medien (als Präsentationsmedien), Blended-Learning-Szenarien und E-Learning-Formate.

Für den Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erscheinen folgende Erfahrungen wichtig: Hemmschwellen und Unsicherheiten gab es in Bezug auf die technischen Komponenten (113). Wesentlich für die Nutzung ist die Medienkompetenz der Moderierenden, was umfassende Moderatorenschulungen nötig macht

(108). In der Rolle des selbstorganisierten und mediengestützt Lernenden kam es bei den Nutzern oft zu Gefühlen von Überforderung, sodass mehr Unterstützung zu leisten ist, um diesem Format zum Erfolg zu verhelfen. Die Methode selbst wurde ebenso wie die bereitgestellten Materialien als positiv und praxisrelevant (112) bewertet. Also ein guter Anfang.

Mit einem Ausblick auf zukünftige Entwicklungsbedarfe schließt die Publikation: Besonders hervorzuheben ist hier der Beratungsbedarf, der im Blick auf die Entwicklung und Implementierung fallbasierter Aus- und Fortbildungskonzepte als auch auf die Unterstützung bei der informationstechnischen Umsetzung (128) identifiziert wurde. Weiterhin

muss eine Entscheidung darüber getroffen werden, wie Web-2.0-Tools im Sinne einer höheren Partizipation eingesetzt werden können.

**Petra Herre**

PetraHerre@t-online.de

### **Vielfalt und Zusammenhalt**

#### **01.-05. Oktober, Bochum und Dortmund**

Der 36. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie lädt ein zum Thema „Vielfalt und Zusammenhalt: Gesellschaftliche Herausforderungen und Chancen“ mit vielen Debatten um die wachsenden Vielfalt an Orientierungsangeboten, Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie sozialen Lagen und Lebensstilen. Viele Differenzierungen überkreuzen und überlagern sich im Alltag. Wann fördert Vielfalt sozialen Zusammenhalt und an welchen Umschlagpunkten werden sie als Bedrohung wahrgenommen?

<http://www.dgs2012.de/>

### **Beratung für Bildung und Beruf, Soziale Gerechtigkeit, Wohlstand und nachhaltige Beschäftigung – Herausforderungen im 21. Jahrhundert**

#### **03.–06. Oktober 2012, Mannheim**

Eine internationale Konferenz, die von der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Mannheim in Kooperation mit der Internationalen Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung (IVBBB/IAEVG/AIOSP) veranstaltet wird.

[www.iaevg-conference-2012-mannheim.com](http://www.iaevg-conference-2012-mannheim.com)

### **Bildung macht den Unterschied**

#### **15. und 16. Oktober 2012, Berlin**

Die Bildungskonferenz 2012 der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) bietet zahlreiche Fachvorträge zu aktuellen Themen rund um die berufliche Bildung.

[www.die-bildungskonferenz.de](http://www.die-bildungskonferenz.de)

### **Perspektive E-Learning**

#### **9. wbv-Fachtagung**

#### **24. und 25. Oktober 2012, Bielefeld**

Eine Fachtagung für alle, die sich über die aktuellen Trends im E-Learning informieren wollen. Neben der Information und dem Austausch in Foren zu den Bereichen Berufsbildung, Personalentwicklung, Allgemeine Weiterbildung, Hochschule und Wissenschaft stellen ausgesuchte E-Learning-Anbieter Konzepte und Geschäftsmodelle vor.

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

### **Verständigung und Kommunikation im Erwachsenenalter**

#### **Leichte Sprache – Unterstützte Kommunikation – Schwarzlichttheater**

#### **25.–27. Oktober 2012, Tagungshaus Wildbad, Rothenburg o. d. Tauber**

Jahrestagung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung (GEB).

[www.geseb.de](http://www.geseb.de)

### **Kichen und der Rechtsextremismus- Erfahrungen und Anregungen**

#### **21. November 2012 um 14:30 Uhr, Calw, Haus der Kirche**

Gerade Kirchen spielen eine wichtige Rolle im Kampf gegen Rechtsextremismus. Welche Erfahrungen konnte ein von Kirche und Staat getragenes Bündnis sammeln? Wie konnte es mit phantasievollen Aktionen gelingen, dass Rechtsextremisten inzwischen einen Bogen um Wunsiedel machen, auf dessen Friedhof bis Juli 2011 der Grabstein von Hitler-Stellvertreter und Kriegsverbrecher Rudolf Heß stand? Der Referent Martin Becher berichtet von Erfahrungen der Projektstelle gegen Rechtsextremismus des „Bayerischen Bündnisses für Toleranz – Demokratie und Menschenwürde schützen“.

[info@eb-schwarzwald.de](mailto:info@eb-schwarzwald.de)

### **NEIN zu Gewalt an Mädchen und Frauen Rund um den 25. November 2012, Bundesweit und International**

Gewalt an Frauen hat viele Gesichter. Um auf diese Probleme aufmerksam zu machen, werden um den 25. November Fahnen mit der Aufschrift „frei Leben – ohne Gewalt“ im In- und Ausland gehisst. Solidarisch demonstrieren Frauen und Männer in Deutschland und vielen anderen Ländern, und Vereine, Beauftragte, Ministerien, Unternehmen und AktivistInnen organisieren Veranstaltungen wie Konzerte, Diskussionen, Ausstellungen etc. Mehr Informationen erhalten Sie unter:

[www.frauenrechte.de](http://www.frauenrechte.de)

### **Rechtspopulismus in Gesellschaft und Kirche 9. und 10. November 2012, Lutherstadt Wittenberg, Evang. Akademie**

Rechtspopulistisches Gedankengut findet in Gesellschaft und Kirche nicht unerhebliche Zustimmung. Die Evangelische Kirche in Mitteldeutschland hat sich mit der Kampagne „Nächstenliebe verlangt Klarheit!“ gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus positioniert. Was ist aber mit Positionen, die nicht eindeutig als „rechtsextrem“ einzuordnen sind? Wie kann mit ihnen in Kirchengemeinden, Fußballclubs oder am Stammtisch richtig umgegangen werden?

[www.ev-akademie-wittenberg.de](http://www.ev-akademie-wittenberg.de)

### **Weiterbildung im Dialog**

#### **27. und 28. November 2012, Berlin**

Weiterbildung für alle ist eine der aktuellen Herausforderungen für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Die Veranstaltung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wird das Thema aus dem Blickwinkel von Alphabetisierung und Grundbildung in Fachvorträgen, Workshops und Diskussionen aufgreifen. Eine Projektmesse rundet das Angebot an beiden Tagen ab.

[www.pt-dlr.de](http://www.pt-dlr.de)

## Vor 25 Jahren

## Gewalt und Familie –

## „Weil nicht sein kann, was nicht sein darf: ‚Religion und Inzest‘“



Petra Herre

Sozialwissenschaftlerin  
und Theologin  
PetraHerre@t-online.de

In Heft 5-6/87 (S. 24–28) erscheint ein ausführlicher Bericht über eine Tagung niederländischer und deutscher Frauen, die in Den Alerdick stattfand. Veranstalter waren niederländische Fraueninitiativen, u. a. die Initiative „Vereinigung gegen sexuelle Kindesmisshandlung in der Familie“ unter Leitung von Ineke Jonker, und die Evangelische Akademie Mülheim/Ruhr. Titel: „Weil nicht sein kann, was nicht sein darf: ‚Religion und Inzest‘“. Ein heißes Thema. Dort sollte der „Einfluss (christlicher) Religion auf die Machtverhältnisse in der Familie“ untersucht und zur Sprache gebracht werden: Wirkt das männliche Gottesbild hierbei als Legitimation? Denn Familie ist nicht nur Ort von Geborgenheit und Schutz („Heilige Familie“), sondern auch Ort von Gewalt an Frauen und an (vorwiegend) weiblichen Kindern. Dabei sind 90 % der Täter Männer. Ineke Jonker und die Theologin Annie Imbens hatten zu den Fragen von sexuellem Missbrauch und Religion eine Untersuchung vorgelegt, die die religiöse Erziehung von missbrauchten Frauen als eine Form der Vergewaltigung qualifizierte. Daraus entstand eine Initiative feministischer Theologinnen, die sich vornahm, diese Zusammenhänge aufzuklären und zur Sprache zu bringen, wozu die Tagung ein Beitrag war.

Die Tagung, die einen erfahrungsbezogenen Einstieg wählte, zeigt, dass das Reden „darüber“ das eigentliche Tabu ist. Was aber immerhin als ein erster Schritt möglich war, war die Auseinandersetzung mit der Frage: „Gibt es Strukturen, die sexuellen Missbrauch, das sexuelle Missbraucht-Werden begünstigen?“ Hier wurde das Nachdenken über die eigene Erziehung als Frau zum Thema: über die Rolle als Frau, die eigene Sexualität, den Gehorsam den Eltern gegenüber, die

Rolle des Mannes, die Themen Schuld, Sünde, Vergebung. Es zeigte sich, so der Bericht, dass patriarchale Muster ubiquitär sind, und sexueller Missbrauch die äußerste Konsequenz patriarchalen Denkens und patriarchaler Verkündigung sei.

Eine Selbsterfahrung, die die Berichterstatterin unter dem Stichwort „Erinnerungen“ einbringt, gibt dem Tagungsbericht den „BISS“ und bringt die Konkretion, die der Tagung offenkundig fehlte. Dort sei der Zusammenhang zwischen Religion und sexuellem Missbrauch nicht explizit diskutiert worden: Hauptthema war das Thema Missbrauch, seine Folgen und mögliche Hilfen. Angelika Witjes erzählt von Erfahrungen aus dem Religionsunterricht und aus kirchlichen Verkündigungskontexten. Der Sündenfall der Eva, die biblisch belegte Behauptung, dass Frauen von Natur aus und ererbt schlecht und verschlagen seien, verdammt zu Untertänigkeit, Dienstbarkeit, Keuschheit ... – das habe ein unverträgliches Gebräu der Schuldfixiertheit ergeben. Und so hatte sie auch die eigene Mutter erlebt.

Ihr Fazit ist: „Der Einfluss der christliche Religion ist größer, als wir glauben. (...) Die christlich-religiösen Prämissen sind in unserem Kulturkreis längst verinnerlicht und zum allgemeinen Gedankengut geworden. Zudem sind sie von Machthabern gerne übernommen worden, denn damit lässt sich bequem Macht erhalten und ausbauen, ohne dass man befürchten muss, in Frage gestellt zu werden.“ Darauf war die Bewegung der Feministischen Theologie der folgenden Jahrzehnte die angemessene Antwort.

Petra Herre

## Impressum

## forum erwachsenenbildung

profiliert – kompetent – evangelisch

45. Jahrgang, Heft 3/2012

ISSN 1433-769X, Best.-Nr.: feb 3/2012

ISBN 978-3-7639-4991-5

DOI digitale Ausgabe 10.3278/FEB1203W

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

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

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

**Redaktion und Schriftleitung:** Karola Büchel

**Lektorat:** Dr. Alwin Letzkus

**Satz:** paginamedia GmbH, Hemsbach

**Bildnachweise**

©Nyord/Shutterstock: Titelbild, S. 21, 23, 24, 27, 39, 40  
©BortN66/Shutterstock: S. 29, 30, 32, 34, 35

## Herstellung, Verlag und Vertrieb:

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

## Leserservice:

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

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

© 2012 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

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

Einzelheft € 9,90 (zzgl. Versandkosten)

Heft 4/2012 (Dezember 2012):

Erwachsenenbildung und Prekarisierung

# Der Bildungsbericht

## Umfassende empirische Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens

Der Bildungsbericht für Deutschland erscheint alle 2 Jahre und informiert in konzentrierter Form über aktuelle Entwicklungen des deutschen Bildungssystems von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung über die allgemeinbildende Schule, die berufliche Ausbildung und Hochschulbildung bis hin zur Weiterbildung. Betrachtet werden die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens, seine Entwicklung im internationalen Vergleich und wichtige Problemlagen. Der Bericht bietet Politik, Verwaltung und Wirtschaft ebenso wie der interessierten Öffentlichkeit umfangreiches Datenmaterial zur Entwicklung des Bildungssystems und bildet so eine wichtige Grundlage für die öffentliche Diskussion über das deutsche Bildungswesen. Schwerpunktthema des Bildungsberichts 2012 ist die datengestützte Bestandsaufnahme der kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung im Lebenslauf.



Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.)

### Bildung in Deutschland 2012

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf

2012, 343 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-0317-7

ISBN E-Book 978-3-7639-0316-0

Best.-Nr. 6001820c

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



W. Bertelsmann Verlag

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



# Perspektive E-Learning

## Bildungshorizonte erweitern

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

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

**Alle Programminfos und Anmeldung auf [wbv-fachtagung.de](http://wbv-fachtagung.de)**



9. wbv-Fachtagung

## Perspektive E-Learning

Bildungshorizonte erweitern

Bielefeld, 24. – 25. Oktober 2012

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



W. Bertelsmann Verlag

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

