

## Bildung Europa

## Evangelische Erwachsenenbildung in Spanien: Lernen in den Grenz-Räumen emergierender religiöser Minderheiten

Rainer Sörgel



Dozent für systematische Theologie an der Fakultät SEUT, Madrid. Leiter der Evangelischen Erwachsenenbildung der Iglesia Evangélica Española (IEE) C/Alfonso XII, 9 E - 28280 El Escorial (Madrid)  
E-Mail: rainer.soergel@facultadseut.org

### I. Lernorte in der Peripherie entwickeln

Selbst wenn die konkreten Lerninhalte längst vergessen sind, so erinnert man sich für gewöhnlich noch Jahre später an das Erleben des Lernortes. Die Orte und Räume an und in denen wir lernen sind so etwas wie die Brutkästen unserer Seele und die Uteri unserer kognitiven Fähigkeiten. Lernorte werden jedoch nicht nur durch die Gebäude, Städte und Institutionen gebildet, sondern durch die Anwesenheit der Lernenden und Lehrenden. Und geht es um religiöse Identität und Kompetenz, so gilt dies durch die verstärkte emotionale Verankerung und existentielle Bedeutung religiöser Lerninhalte besonders. Schlechte Erinnerungen an Lernorte können wiederum nicht nur in die Sparte biografischer Anekdoten eingeordnet werden, sondern sind auch als Anfrage an die Religionspädagogik zu verstehen. Insgesamt hat die Frage nach Lernorten an Aktualität und Brisanz gewonnen. Die jüngsten Enthüllungen über traumatische Lern- und Lebenserfahrungen in kirchlichen Schulen haben die Kirchenkritik neu aufleben lassen und religiöse Lernorte wieder kritisch ins Blickfeld der Öffentlichkeit gerückt. Und auch gesellschaftliche Megatrends wie Globalisierung, Säkularisierung, Pluralisierung usw. verlangen der religiösen Bildung eine ständige Weiterentwicklung ab.

Dies gilt auch und gerade für die Lernorte der Evangelischen Erwachsenenbildung in Spanien. Seit mehreren Jahren veranstalten wir im Rahmen



des Fachbereichs für religiöse Erziehung/Katechetik der *Facultad SEUT* (Madrid), der gleichzeitig als Evangelische Erwachsenenbildung der *Iglesia Evangélica Española* fungiert, unsere sogenannten *Talleres Breves* (TTBB – Kurzseminare) in Madrid, Barcelona, Valencia und Alicante. Zudem betreuen wir Studiengruppen, die sich mit unseren Kursmaterialien im Kontext ihrer eigenen Gemeinden fortbilden. Die Teilnehmer kommen aus den unterschiedlichen Gruppierungen des spanischen Protestantismus.

Die Zahl der (spanischen) protestantischen Christen und Gemeinden auf der Iberischen Halbinsel und den dazugehörigen Inselgruppen hat sich in den letzten Jahrzehnten stark entwickelt. Derzeit zählt man ca. 1.200.000 Protestanten in Spanien. Davon sind ungefähr 400.000 fest in den ca. 2.000 protestantischen Gemeinden integriert. Dazu kommen 800.000 Sympathisanten, Familienangehörige und Zuwanderer, vor allem aus Südamerika. (Quelle: Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (FEREDE), [www.redevangelica.es](http://www.redevangelica.es)) Die konfessionelle Aufteilung lokaler Gemeinden sieht wie folgt aus: Evangelische und Reformierte: 71; Anglikanische Kirche: 22; Baptisten (Bund und freie Gemeinden): 208; Brüdergemeinden: 130; Pfingstgemeinden: 818; Charismatische Gemeinden: 106; Adventisten: 85; Heilsarmee: 14; Mennoniten: 4. (Vgl. *Vademécum Evangélico*. Fundación Federico Fliedner, Madrid 2012, S. 158–175.)

Damit ergibt sich ein höchst plurales protestantisches Umfeld, das nicht selten theologisch konservativ geprägt ist. Noch innerhalb des spanischen Protestantismus stellt die lutherisch-reformierte Tradition eine verschwindend kleine Minderheit dar. Der ethnische, soziale und kulturelle Hintergrund unserer Teilnehmer entspricht also durchaus der Vielfalt der Millionen- und Immigrationsstadt Madrid. Vor diesem Hintergrund hat sich unsere Kursarbeit in den letzten Jahren etabliert. Zwei Drittel der Besucher unserer monatlichen *Talleres Breves* in Madrid sind „Wiederholungstäter“, die im Laufe der letzten Jahre eine Art „ambulante Lerngemeinde“ gebildet haben.

Dass die protestantischen Gemeinden im katholischen Spanien eine Minderheit darstellen, konditioniert den Lernprozess und verwandelt die Lernor-

te der *TTBB* in Grenzräume, die wiederum nicht in das herkömmliche „Diaspora-Schema“ einzuordnen sind<sup>1</sup>.

Da wir in unseren Kursen bewusst auf jede dogmatische Engführung und moralische Voreingenommenheit verzichten und auch ekklesiologische Anlehnungen nur bedingt möglich sind, erleben wir, dass besonders jene Personen angezogen werden, die in ihren eigenen Gemeinden einen solchen *freien* Raum der Fortbildung vermissen.

Unsere *Lerngemeinschaft* stellt einen Grenzraum im doppelten Sinne dar, was ihr eine besondere Identität verleiht. Es mag dieser marginale Charakter unserer Veranstaltungen sein, der immer wieder auch vereinzelt Katholiken und andere religiöse Pilger unserer modernen Gesellschaft anzieht.

Die von der französischen Religionssoziologin D. Hervieu-Léger entworfene Figur des religiösen Pilgers trifft durchaus auf jene Teilnehmer unserer Seminare zu, die unverbindlich und spontan einen Raum des Nachdenkens und der persönlichen Orientierung in Sachen Religion und Spiritualität suchen. Mit zunehmendem Kirchenaustritt und Marginalisierung religiöser Lernorte könnte die Figur des Pilgers auch in Deutschland an Relevanz und Gültigkeit gewinnen. (S. dazu: Hervieu-Léger, D. (2004): *Pilger und Konvertiten. Religion in Bewegung*. Würzburg.)

Durch unsere Lern- und Lehrerfahrung, die sich im Grenz-Raum einer emergierenden religiösen Minderheit bewegen, ohne dass wir ein solches Umfeld bewusst aufgesucht haben, wird die Frage nach der Wahrnehmung und Gestaltung von Lernorten zu einer zentralen religionspädagogischen Anfrage an unsere Evangelische Erwachsenenbildung.

In der deutschen Bildungsforschung werden Lernorte vorwiegend als didaktische Qualität des physischen und geografischen Umfeldes verstanden.<sup>2</sup> Die Anwesenheit der Lernenden und deren Einfluss auf den Lernraum wird dagegen kaum thematisiert. Aufgrund unserer Erfahrungen im Grenzraum der beschriebenen religiösen Minderheiten möchten wir dazu anregen, diese Trennung zwischen der didaktischen Funktion des geografischen und phy-

sischen Lernortes und dem sozioreligiösen Umfeld, das mit den Lernenden präsent wird, zu überdenken. In unseren Kurzseminaren erleben wir, dass die pädagogische Qualität und die didaktischen Möglichkeiten des Lernortes nicht auf das rein Äußerliche reduzierbar sind, sondern in erheblichem Maße von dem, was in und mit den Lernenden anwesend wird, mitgestaltet werden.



Was den Raum des Lernens ausmacht und ihn für den Lernprozess von Bedeutung sein lässt, hängt entscheidend auch davon ab, ob die Teilnehmer das Recht erhalten, diesen als ihren eigenen Lernraum zu erfahren und mitgestalten zu dürfen.

Unsere Seminararbeit in der spanischen Evangelischen Erwachsenenbildung der letzten Jahre hat uns diese Arbeitshypothese nahegelegt, die sich für das Lernen in den Grenz-Räumen der emergierenden religiösen Minderheiten zu bewähren scheint.

## II. Toleranz üben und mit Haltungen experimentieren

Als wir vor einigen Jahren die Arbeit unserer Kurzseminare und Studiengruppen aufnahmen, haben wir uns von einigen wesentlichen Grunderkenntnissen leiten lassen: Der oben beschriebene kulturelle, soziologische und religiöse Hintergrund unserer Teilnehmer ließ uns feststellen, dass keine der protestantischen Traditionen, die hier in Spanien alle als Minderheiten existieren, vorherrscht und den Lernraum unserer Seminare auf Kosten der Pluralität vereinnahmen darf. Die eigene evangelische, lutherisch-reformierte Identität sollte – ohne selbst übermäßig bestimmend zu werden – eine theologische Offenheit und ökumenische Ausrichtung gewährleisten. Damit unterscheiden wir uns durchaus von anderen protestantischen Gruppierungen. Betraut mit der Aufgabe, Evangelische Erwachsenenbildung anzubieten, betreten wir als Lehrer der theologischen Fakultät Neuland. Erste religionspädagogische Erfahrungen und Orientierungsversuche ließen es uns für gut erachten, die sogenann-

<sup>1</sup> S. hierzu: Eptin, K.-Chr. (2010): *Evangelische Diaspora. Ökumenische und internationale Horizonte*. Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 45–58. Grundsätzlich geht es hierbei um die Erkenntnis, dass im Zuge der Veränderung Europas und der Neukonstellation der Kirchen auch ein neues Verständnis von Diaspora nötig ist, das von einem gegenseitigen Geben und Nehmen geprägt ist.

<sup>2</sup> Vgl. etwa: Nolda, S. (2008): *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, S. 109–113; Siebert, H. (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 71ff.; Heimbrock, H.-G. (2001): *Beyond Globalism and Relativism. Religious Education, Plurality and Life-world Orientation*. In: Heimbrock, H.-G./Scheikle, Chr. Th./Schreiner, P. (eds.): *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*. LIT Verlag, Münster, Hamburg, Berlin, London, S. 90.



und manipulative Beiträge in den Arbeitsgruppen usw.) artikuliert werden, doch dürfen diese Tendenzen nicht bestimmend werden. Die Garantie der Freiheit und Offenheit des Lernortes wird hier zur

<sup>3</sup> Heimbrock hat dies in dem Begriff *Life-world* zum Ausdruck gebracht und dessen Bedeutung für die Sinnstiftung des religiösen Lernprozesses mit den Worten „my own unexchangeably concrete world of everyday life“ herausgestellt. (Heimbrock, H.-G. (2001): *Beyond Globalism and Relativism. Religious Education, Plurality and Life-world Orientation*. In: Heimbrock, H.-G./Scheikle, Chr. Th./Schreiner, P. (eds.): *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*. LIT Verlag, Münster, Hamburg, Berlin, London, S. 91ff.)

<sup>4</sup> Das Anwachsen der Teilnehmerzahl, die sich im letzten Jahr um die 35 bis 40 Personen pro Seminar in Madrid eingependelt hat, ist für uns ein Beleg dafür, dass unsere anfänglichen religionspädagogischen Intuitionen in die richtige Richtung deuten.

<sup>5</sup> Vgl. Biehl, P. (1998): *Heimat in theologischer und religionspädagogischer Perspektive*. In: *Jahrbuch der Religionspädagogik*. Heft 14, Neukirchen-Vlyun, S. 58.

<sup>6</sup> Ebd., S. 36ff.

<sup>7</sup> E. Biser bringt diese Aussage mit der Unerträglichkeit leerer Räume für den Menschen in Verbindung, mit einer Unerträglichkeit,

te *anthropozentrische Wende*, die sich seit letztem Jahrhundert in der Theologie etabliert hat, nun auf unsere pädagogische Arbeit anzuwenden. Dies drückte sich für uns so aus, dass wir die *Partizipation* der Teilnehmer unter allen Umständen zu fördern suchten und deren *eigene Kompetenz in Sachen religiöses Lernen* wiederholt würdigten. In diesem Zusammenhang verstanden wir, und verstehen wir noch heute, unsere Teilnehmer und deren Hintergrund als das eigentliche Kapital des Lernprozesses, der stets neu auf die Lebenswirklichkeit der Lernenden ausgerichtet werden muss. Unsere Seminaristen dürfen die Lerninhalte nicht nur auf der Negativfolie ihres eigenen Hintergrundes reflektieren und verarbeiten, sondern ihre partikulären Prägungen kreativ mit in den immer neu entstehenden Lernraum einbringen und diesen so mitgestalten. Es ist uns wichtig, dass die Seminarteilnehmer eine Art *Heimat-Gefühl* entwickeln, ohne in Konkurrenz mit den Ortsgemeinden treten zu wollen. Der Lernort soll wesentlich durch die Teilnehmer, durch ihre jeweiligen Weltbilder, Denkmuster, religiöse Vorstellungen, Fragen usw. geprägt sein.<sup>3</sup> Themenwahl, vorbereitende Zusammenarbeit mit den Rednern, die eigene Lehrtätigkeit und didaktische Gestaltung unserer Seminare zielen darauf ab, diesem Leitbild der ersten Stunde treu zu bleiben.<sup>4</sup>

Jeder Lernraum ist auch eine Art Labor, in dem experimentiert wird und in dem sich stets verändernde Verhältnisse kreative und flexible Anwendungen und Lösungen erfordern. So ist unsere Evangelische Erwachsenenbildung in Spanien ein Experiment, das uns Fragen aufgibt, Grenzen bewusst macht und Risiken birgt. Eine Frage, die uns immer neu bewegt, ist, bis zu welchem Grad die Lernenden den Lernort prägen oder gar vereinnahmen dürfen. Zwar sollen gewisse Tendenzen, denen religiöse Minderheiten vermehrt ausgesetzt sind (fundamentalistische Denkweisen, einseitige Bibelinterpretationen

Grenze, die die Energien der Teilnehmer reguliert. Im Einüben eines respekt- und achtungsvollen Umgangs innerhalb einer begrenzten Pluralität werden die religiösen Minderheiten befähigt, auch größere, tragfähigere Brücken zur multikulturellen Gesellschaft, von der sie umgeben sind, zu bauen. Religiöse Extreme werden nicht nur durch einseitige Bibelauslegung und nicht reflektierte theologische und ekklesiologische Haltungen verursacht, sondern auch durch unbewusste Ausschlussmechanismen der etablierten religiösen Mehrheiten. Und dennoch, die Lernenden religiöser Minderheiten sollen nicht allein das Gefühl haben, wirklich ernst genommen zu werden und die Seminare mitgestalten zu dürfen, sie benötigen auch einen Lernimpuls, ein Korrektiv und konkreten Inhalt, mit dem sie sich kritisch auseinandersetzen können und auch reiben dürfen.

In der Praxis erleben wir unsere Methode als spannungsvolles Gleichgewicht zwischen der freien Mitgestaltung des Lernortes durch die Lernenden und der Inhalt, Struktur und Orientierung gebenden Funktion der Lehrenden. Ein klares Maß kann oft nicht im Vorhinein festgelegt werden, es muss vielmehr in jeder Seminarveranstaltung neu gefunden werden.

### III. Wechselwirkung gewollt

Wenn Lernenden die Möglichkeit eingeräumt wird, mit ihrer besonderen Eigenart den Lernort mitzugestalten, und wenn die Lehrenden dem gegenüber nicht neutral bleiben, sondern die nötige Sensibilität aufbringen, dies kreativ in die didaktische Vorbereitung und spontane Dynamik des Seminars einfließen zu lassen, dann entsteht eine Art Übertragungssituation zwischen Lehrenden und Lernenden. Es gilt dann das, was als „empathic understanding“ bekannt ist, in der konkreten „Life-world“ einer Evangelischen Erwachsenenbildung für religiöse Minderheiten umzusetzen. Dies scheint besonders schwierig bei religiö-

sen Minderheiten, die ihre eigene religiöse Identität über Jahre und Jahrzehnte im reduzierten Kontext der Lokalgemeinde, oft aufgrund einseitiger theologischer Positionen und weitab von der theologischen Breite und dem Konsens der großen christlichen Traditionen, ausgeformt haben. Um hier Bewegung in erworbene Denkmuster zu bringen, ist ein Lernort des Vertrauens und Verstehens zu entwickeln. Nur wenn die Lernenden Vertrauen zum Lernort aufbauen, indem sie ihn aktiv mitgestalten, werden sie bereit sein, sich auf einen nachhaltigen Weiterbildungsprozess einzulassen. Die Wechselwirkung zwischen Lernenden, die den Lernort prägen dürfen, und Lehrenden, die sensibel darauf eingehen, wird hier eine unbedingte Voraussetzung.

Konkret geht es darum, Vertrauen in die persönliche Kompetenz zum eigenen Lernprozess zu stiften und anstatt dogmatischer Diktate das selbstständige Denken zu fördern. Die Engführung, die aus dem marginalen und oft gettohaften Dasein der protestantischen Splittergruppen herrührt, soll bewusst mit dem Reichtum der christlichen Tradition und Kirchengeschichte in Berührung gebracht werden. Nicht selten geschieht es, dass extreme Positionen sich dadurch wie von selbst korrigieren. Es müssen Gesprächsfreiräume angeboten werden, die dazu einladen, eigene Gedanken auszudrücken, ohne Instanzen der Zensur fürchten zu müssen. Fehler sind erlaubt und ausdrücklich Teil des Lernprozesses. Nicht selten erfahren und lesen wir dann in den Bewertungsbogen unserer Teilnehmenden, dass der „Spaßfaktor“ bei diesem auf Partizipation ausgerichteten Lernen enorm hoch ist und so auch der Wunsch nach einer Fortsetzung geweckt wird.

#### IV. Empathie als Weg zur Epiphanie

Religionspädagogik stellt immer auch die Frage nach der Anwesenheit Gottes im Lernraum und nach der Bedeutung dieser Anwesenheit für den Lernprozess. Gerade diesbezüglich muss erneut auf die Besonderheit des Lernens religiöser Minderheiten im Umfeld ihrer Grenzräume aufmerksam gemacht werden. Für spanische protestantische Splittergruppen, die lediglich eine kleine Minderheit in der von kultureller Pluralität geprägten Millionenmetropole Madrid darstellen, ist es nur bedingt möglich, den oft erwähnten didaktisch-pädagogischen Vorzug des Lernortes im Sinne einer „Region“ zu erfahren.<sup>5</sup> Wegen den Migrationshintergründen, der Vielfalt

an identitätsstiftenden Sinnbildern und innig verwachsener kultureller und religiöser Bezüge sind inhaltliche Verknüpfungen zum örtlichen Umfeld nur begrenzt herstellbar. Dennoch, oder gerade deshalb, bleibt die Frage nach dem „signifikanten Ort“ religiösen Lernens relevant.<sup>6</sup> Gerade angesichts der Bedrohung durch den „leeren Raum“, der die Anwesenheit Gottes und die sinnstiftende sowie identitätsgebende Qualität religiösen Lernens infrage stellt, ist die Bedeutung des Raumes in der Evangelischen Erwachsenenbildung durchaus in die persönlichen Heilsgeschichten der Teilnehmenden einzuordnen.

Neben all den bekannten Ausrufen und Fragen von Nietzsches „tollem Menschen“, der den Tod Gottes verkündet, steht auch diese: „Haucht uns nicht der leere Raum an?“ (Nietzsche, F. (1999): Die fröhliche Wissenschaft. 125. Kritische Studienausgabe (Hrsg. G. Colli, G./Montinari, M.), Deutscher Taschenbuchverlag, München, S. 481.)<sup>7</sup>

Religiöses Lernen kann nur dann stattfinden, wenn der Lernort für die Anwesenden die bedrohliche Leere überwindet, wenn er zum Resonanzraum einer Anwesenheit, d. h. mit Bedeutung gefüllt wird.

Der Lernort wird im heilsgeschichtlichen Sinne zur „Heimat“ und zum „Zwischenaufenthalt“<sup>8</sup>, er schreibt sich positiv ein in persönliche Erfahrungen mit Gott, „der Menschen in seine Geschichte verwickelt“<sup>9</sup>.

Die schon erwähnte *anthropozentrische Wende* in der Offenbarungstheologie des vergangenen Jahrhunderts hat auch die Voraussetzungen für das Verständnis religiösen Lernens verändert.<sup>10</sup> Die Wahrheit Gottes fällt nicht wie ein Blitz von oben auf den Menschen herab<sup>11</sup>, sondern erschließt sich aus zwischenmenschlichen Beziehungen, indem göttliche Offenbarung und menschliche Bildungserfahrung aufeinander bezogen werden<sup>12</sup>. Unsere Erfahrungen in der Evangelischen Erwachsenenbildung in Spanien zeigen uns, dass wenn religiöse Minderheiten in die aktive und kreative Mitgestaltung des Lernraumes einbezogen werden, sie nicht nur besonders gut lernen und Spaß am Lernen haben, sondern der Lernort darüber hinaus eine vertikale Transparenz erhält und Gottes Gnade als Veränderung am Menschen sichtbar wird.

an der auch der militante Atheismus scheiterte. (Biser, E. (1962): „Gott ist tot“ – Nietzsches Destruktion des christlichen Bewusstseins. Kösel Verlag, München, S. 33.)

<sup>8</sup> Biehl, P. (1998): Heimat in theologischer und religionspädagogischer Perspektive. In: Jahrbuch der Religionspädagogik. Heft 14, Neukirchen-Vlyun, S. 36.

<sup>9</sup> Schneider-Flume, G. (2004): Grundkurs Dogmatik. Nachdenken über Gottes Geschichte. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 119.

<sup>10</sup> Vgl. Bolle, R./Knauth, T./Weisse, W. (Hrsg.) (2002): Hauptströmungen evangelischer Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Ein Quellen- und Arbeitsbuch. Waxmann Verlag, New York, München, Berlin.

<sup>11</sup> Barth, K.: KD I,1,348. „Offenbarung geschieht senkrecht vom Himmel ...“

<sup>12</sup> Schwöbel, Chr. (2002): Gott in Beziehung. Studien zur Dogmatik. Tübingen, S. 56–131. Unter der Überschrift „Offenbarung und Erfahrung – Glaube und Lebenserfahrung“ zeigt Schwöbel auf, dass der Begriff der Lebenserfahrung nicht mehr im Gegensatz zur göttlichen Offenbarung gesehen werden muss, sondern im Glauben einen „Konvergenzpunkt“ (S. 112) findet, der eine Berücksichtigung beider Momente in dem einen Offenbarungsgeschehen ermöglicht.