

Forumsblätter

2018

**Mitteilungen des
Ev. Forums Münster**

Inhalt:

Wie uns die Alten sunen...

Überlegungen zur protestantischen Erwachsenenbildung S. 08

Bildung ist wert-voll: Hinweise aus der EB-Forschung S. 34

Die wert-volle Rolle der Milieus für die EB S. 51

Der Wert von EB für die Integration S. 65

Bildung auf Bestellung: Texte und Hinweise S. 81

Schlussbemerkung

Vorbemerkung

Wer für einen Verein Verantwortung übernimmt, der seit 22 Jahren den Begriff „evangelisch“ im Namen trägt, sollte sich und anderen Rechenschaft darüber ablegen, wie diese Konfessionalisierung angesichts einer multikulturellen, multireligiösen Gesellschaft zu verstehen ist, in welcher die christlichen Kirchen nur noch eine Minderheit darstellen. Die vorliegende Neuauflage der „Forumsblätter“ bietet Gelegenheit zu einer solchen Diskussion mit dem Ziel, diesen Begriff von seiner konfessionellen Verengung zu befreien und seinen pluralistischen Charakter auf der Grundlage von Artikel 1 des Grundgesetzes herauszuarbeiten. Der Schlüssel dazu liegt im Forumscharakter dieser neutestamentlichen Ethik, die sich auch im Koran oder in philosophischen Schriften findet, sei es im Doppelgebot der Liebe, in der Goldenen Regel, Art.1 GG, oder im Solidaritätsgebot für Muslime.

Aus diesem Grund wird zunächst eine in diesem Sinne „evangelische“ forumsorientierte Erwachsenenbildung als protestantische Erwachsenenbildung (EB) charakterisiert, da der Einsatz für die Menschenwürde – religiös oder säkular motiviert – immer auch Protestcharakter aufweist.

In einem zweiten Schritt wird dieses Selbstverständnis in den Kontext von EB-Forschung eingeordnet. Orientiert an den Werten und Bedürfnissen der *efm*-Zielgruppen werden abschließend die Angebote von „Bildung on demand“ als praktische Umsetzung vorgestellt.



Wie uns die Alten sunen...

Überlegungen zur protestantischen Erwachsenenbildung

Geert Franzenburg

22 Jahre nach Gründung des Ev. Forums Münster e.V. als gemeinsamem evangelischen Projekt von Kirchenkreis, Studierendengemeinde und Fakultät und angesichts eines Generationswechsels im Verein erscheint es sinnvoll, Zwischenbilanz zu ziehen, zurück und nach vorn zu blicken.

Das soll in 11 Doppelthesen geschehen, die sich – als Denk-Anstöße – ergänzen, modifizieren und interpretieren lassen.

1. Protestantische EB ist partizipatorische EB: Sie erhebt ihre Stimme für Minderheiten und gegen Bevormundung.
2. Protestantische EB ist diasporaorientierte Bildung – kirchlich und gesellschaftlich.
3. Protestantische EB ist Erinnerungsbildung – individuell und kollektiv.

4. Protestantische EB ist Versöhnungsbildung – individuell und kollektiv-
5. Protestantische EB ist inter- bzw. transkulturelle Bildung – mit und ohne Sprachgrenzen.
6. Protestantische EB ist ökumenische Bildung – vor Ort und international.
7. Protestantische EB ist institutionelle und informelle Bildung.
8. Protestantische EB ist Bildung mit jungen und alten Erwachsenen.
9. Protestantische EB ist religiöse und säkulare Bildung.
10. Protestantische EB ist Einzel- und Gruppenarbeit.
11. Protestantische EB ist Dienst und Kritik an der Gesellschaft.

zu 1.

Protestantische EB ist partizipatorische EB:

Sie erhebt ihre Stimme für Minderheiten und gegen Bevormundung:

Seit der Protestaktion der evangelischen Stände auf dem Reichstag zu Speyer 1529 erhob und erhebt reformatorische Gesinnung immer wieder Protest gegen Vereinnahmung von Freiheitswerten durch Bevormundungen aller Art.

Auch die Haltung der Bekennenden Kirche im „Dritten Reich“, das Anliegen des konziliaren Prozesses oder das Wirken von Theologinnen und Theologen wie Dorothee Sölle, Ernst Lange oder Paul Tillich stehen für diese Dimension protestantischer Erwachsenenbildung.

Im Programm des *efm* wird dieser Aspekt an der Aufteilung in die Bereiche „Wissenschaft im Gespräch“, „Gesellschaftsforum“ und „Bildung auf Bestellung“ (on demand) deutlich.

Wissenschaft im Gespräch ist akademisch orientiert, knüpft an den Forumscharakter des *efm* an und lädt daher zu Diskussionen ein, die jeweils durch historische und zeitgenössische Dokumente und Texte aller Art angeregt werden.

Das Gesellschaftsforum ist eventorientiert und widmet sich Fragen der Integration und des gesellschaftlichen Zusammenhalts, bringt z. B. Geflüchtete mit Einheimischen zu Lesungen, Präsentationen oder Stadtführungen zusammen.

Bildung auf Bestellung richtet sich an Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen an den Veranstaltungen des *efm* nicht teilnehmen konnten/ können, aber an den Inhalten interessiert sind. Außerdem richtet sich das Angebot an interessierte Gruppen außerhalb des traditionellen Teilnehmendenkreises.

zu 2.

Protestantische EB ist diasporaorientierte Bildung – kirchlich und gesellschaftlich

Am Beispiel Münsters wird protestantische Diaspora im doppelten Sinne offenkundig. Das galt im theologischen Sinne für die ersten Reformatoren um Bernhard Rottmann, den „Stutenbernd“, die in chiliastischer Verblendung ein „1000jähriges“ Täuferreich in Münster errichten wollten und durch ihre Gewaltherrschaft ihre lutherischen Glaubensbrüder dazu brachten, zusammen mit dem Fürstbischof diesem „Wiedertäuferreich“ ein brutales Ende zu bereiten, wodurch für einige Jahrhunderte das Luthertum aus Münster verbannt wurde.

In gesellschaftlicher Diaspora sah sich das reformatorische Münster in den Jahren nach 1933 angesichts des NS-Regimes und der „Deutschen Christen“ in einer Diasporasituation, die jedoch bei der Amtseinführung von Reichsbischof Adler und bei der Bekenntnissynode 1934 zum Bekenntnis wurde.

Beide Aspekte waren verbunden, als die Preußen 1804 in Münster eine eigene Garnisons-gemeinde gründeten, aus der die heutige Ev. Kirchengemeinde und der spätere Ev. Kirchen-kreis Münster erwachsen. Schon damals waren die gesellschaftlichen Differenzen zwischen dem preußischen Beamtentum und dem Militär gegenüber der einheimischen Kaufmannschaft und Bevölkerung offenkundig. Vergleichbare Vorbehalte wiederholten sich nach 1945, als zahlreiche evangelische Ostflüchtlinge nach Münster kamen.

So unterschiedlich diese historischen Situationen auch sein mögen, sie vermitteln beide die pädagogische Botschaft zum angemessenen Umgang mit Stereotypen.

zu 3

Protestantische EB ist Erinnerungsbildung – individuell und kollektiv

Die Ausführungen zur Diaspora verweisen auf die Bedeutung des Erinnerungscharakters vor allem reformatorisch orientierter Bildungsarbeit, die um den Rekurs auf die Quellen als Schlüssel zum Umgang mit Stereotypen weiß und sich als geworden begreift. Ähnlich wie religio die „Rückbindung“ schon in sich trägt, führt auch religiöse Bildung sowohl Individuen als auch Gruppen durch Narrationen, Rituale, Gedenk-Orte und Zeiten immer wieder zu den Wurzeln der eigenen oder gemeinsamen Vergangenheit. Dem trägt das Angebot des *efmin* den drei Bereichen Rechnung:

Wissenschaft im Gespräch

Die Beschäftigung mit historischen Ereignissen (Reformation, Flucht nach 1945 oder das Kriegsende 1918) lädt zu Vergleichsdiskussionen mit aktuellen Situationen ein. Das betrifft z. B. die Erinnerung an die Reformation und ihre Folgen ebenso wie den Umgang mit

Geflüchteten und mit Stereotypen, die Rolle der Diakonie ebenso wie das Verhältnis zwischen Deutschland und Russland oder die Frage nach Ende und Anfang in ambivalenten Situationen.

Das Gesellschaftsforum

Im freundschaftlich zugewandten Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturen entwickelt sich – ebenso wie im respektvollen Zusammenleben verschiedener Generationen – ein stabiler menschlicher und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Mit den verschiedensten Menschen reden, deren Erinnerungen – direkt oder indirekt – zur Sprache bringen und zu verstehen suchen, lässt die eigenen Erinnerungen in neuem Licht erscheinen, reflektieren, begreifen.

Bildung auf Bestellung

Der Wunsch nach historisch orientierten Veranstaltungen vor Ort hat oft mit persönlichen oder kollektiven Erinnerungen (Flucht, Nachkriegszeit) zu tun. Auch Tagungen, Workshops und Projekte zu besonderen Anlässen gehören in diesen Zusammenhang.

zu 4.

Protestantische EB ist Versöhnungsbildung - individuell und kollektiv

Erinnerung und Versöhnung sind zwei Seiten einer Münze – der Münze „Verantwortung“. Das zeigt sich z. B. an der Frage, welchen Stellenwert der Globalisierungs- und (Post)-Kolonialisierungsaspekt in der Bildungsarbeit mit Flüchtlingen hat. Auch die Frage von Analogien zwischen historischen und aktuellen Ereignissen, wie sie in den verschiedenen Bereichen des *efm*-Angebots diskutiert werden, gehört in diesen Kontext:

Wissenschaft im Gespräch

Sowohl das Thema Reformation als auch die Themen Flucht und Kriegsende (1918/ 1945) enthalten den Aspekt von Versöhnung und Verständigung. Das betrifft das Verhältnis ehemals verfeindeter Staaten wie auch die Versöhnung mit eigenen oder familiären Traumatisierungen oder Schuldgefühlen.

Das Gesellschaftsforum

Vor allem im Umgang mit gesellschaftlichen Randgruppen, mit Konfliktparteien oder mit Menschen, die aus Krisengebieten geflüchtet sind, spielt der Aspekt von Versöhnung und Verständigung eine zentrale Rolle. Angesichts der Kolonialgeschichte und globaler Verflechtungen z. B., die zu Diskussionen über Strategien verantwortlichen Handelns des Einzelnen wie der Gesellschaft anregen.

Bildung auf Bestellung

Entsprechend den persönlichen, familiären oder gesellschaftlichen Erinnerungen, die mit einem Vortrags- oder Diskussionsthema verbunden sind, kann die Versöhnung mit entsprechenden Traumata oder Schuldgefühlen im Hintergrund stehen. Vor allem Tagungen und Projekte wie die Beschäftigung mit der multikulturellen Situation im Königreiche Galizien (1868-1918) oder mit kollektiven Erinnerungsdenkmälern und -kulturen zu 1918 erhellen diesen Kontext.

zu 5.

**Protestantische EB ist inter- bzw. transkulturelle Bildung –
mit und ohne Sprachgrenzen**

Angesichts der Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften ist ein Überblick immer schwieriger. Durch Werkzeuge wie die Milieuanalyse oder mikro-soziologische Studien lässt sich verdeutlichen, worin sich die unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen unterscheiden. Dabei werden Empathie und kritische (Selbst-)Reflexion zu Schlüsselkompetenzen im Umgang mit Heterogenität und Irritationen. Darüber hinaus stellen sich bei der Arbeit mit Geflüchteten und ihrer Integration weitere Herausforderungen.

Wissenschaft im Gespräch

Sowohl das Thema Reformation als auch die Themen Flucht und Kriegsende (1918/ 1945) zeigen diese trans-kulturelle Dimension, indem sie dazu einladen, unterschiedliche

konfessionelle, nationale oder generationelle Kulturen miteinander zu vergleichen und diese Kulturen nicht als Merkmale der Differenz, sondern als Chancen zur Teilhabe zu vermitteln.

Das Gesellschaftsforum

Offenkundig wird dieser Aspekt bei Begegnungen mit dem „Fremden“ in der unmittelbaren Nachbarschaft ebenso wie mit Geflüchteten, beim Thema Integration ebenso wie beim Thema Identität, wenn zudem sprachliche Probleme die Verständigung erschweren.

Bildung auf Bestellung

Da das Angebot ausdrücklich die Begleitung ehrenamtlich in der Diakonie, Gemeinde- oder Flüchtlingsarbeit Tätiger einschließt, kommt auch hier dieser Aspekt zum Tragen. Gleiches gilt für internationale Tagungen und Projekte.

zu 6.

Protestantische EB ist ökumenische Bildung – vor Ort und international

Interreligiöser bzw. interkultureller Dialog ist ein Sonderfall für ökumenische Dialoge. Das zeigt sich z. B. an der Arbeit der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen (ACK), die nicht nur die „klassischen“ Akteure, evangelische und katholische Kirche zusammenbringt, sondern auch freikirchliche Gemeinden und Gemeinden anderer Sprache (Syrisch, Russisch, Lettisch, Finnisch). Darüber hinaus zeigt die Reformationsgeschichte, dass innerhalb Europas unterschiedliche Ausprägungen zu beobachten sind, die das Verhältnis von Kultur, Konfession und Sprache verdeutlichen.

Wissenschaft im Gespräch

Sowohl das Thema Reformation als auch die Themen Flucht und Kriegsende (1918/ 1945) verweisen auf ökumenische Aspekte, indem sie vor allem die entsprechenden Stereotypen seit der Reformationszeit thematisieren und deren Reflexion ermöglichen.

Das Gesellschaftsforum

Mit Bezug auf die Ausdifferenzierung unserer Gesellschaft, in der sich vor allem die Werte-Orientierung, die Lebensziele, Lebensstile und Einstellungen unterscheiden, wird Ökumene immer dann deutlich, wenn im Zusammentreffen von Menschen unterschiedlichster Orientierungen die religiösen Fragestellungen darin entdeckt und diskutiert werden. Wenn dagegen im Umgang mit Geflüchteten vor allem der interkulturelle bzw. interreligiöse Aspekt im Vordergrund steht, finden sich unter ihnen auch zahlreiche zumeist orthodoxe Christen, die sich in der evangelisch-katholischen Ökumene zurechtfinden müssen.

Bildung auf Bestellung

Dem Angebot entsprechend thematisieren die Vorträge und Diskussionen auch Stereotypen, z. B. zwischen einheimischer katholischer und zugewanderter evangelischer Bevölkerung. Vor allem Tagungen wie die über Galizien und Projekte fokussieren diesen Aspekt.

zu 7.

Protestantische EB ist institutionelle und informelle Bildung

Am Beispiel des Ev. Kirchenkreises Münster lässt sich das Miteinander unterschiedlicher Akteure protestantischer EB aufzeigen, die entweder als Teil der Institution Kirche (kreiskirchliche EB) oder – wie das *efm* – als Kooperationspartner und externer Dienstleister tätig sind.

Wissenschaft im Gespräch

Das Angebot, anhand von historischen Dokumenten auch Gegenwartsfragen in den Blick zu nehmen, ermöglicht eine kritische Distanz zu kirchlichen Themen, die eher durch den Vereinskontext als durch institutionelle Rahmung gewährleistet ist. Sowohl die Reformation als auch der erste Weltkrieg oder die Nachkriegszeit bieten genügend Material für kritische Rückfragen (Luther und Juden, Kriegspredigten, Kirche und Holocaust).

Das Gesellschaftsforum

Auch im Umgang mit Geflüchteten ist die Reflexion von Nähe und Distanz zur Institution Kirche von Bedeutung, vor allem, wenn es um Missionierungsvorbehalte, oder aber um Taufwünsche geht.

Bildung auf Bestellung

Diese Feststellungen treffen ebenso auf die vorgegebenen wie auf die zusätzlich buchbaren Veranstaltungen und Themen zu.

Insbesondere im Blick auf Tagungen und Projekte bieten sich viele Kooperationsmöglichkeiten zwischen institutionellen und informellen Bildungsangeboten an.

zu 8.

Protestantische EB ist Bildung mit jungen und alten Erwachsenen

Ein wichtiger Aspekt protestantischer EB ist Projektarbeit, bei der unterschiedliche Generationen zusammenarbeiten. Dabei geht es vor allem um Zeitzeugenarbeit, die nicht nur den schulischen, sondern auch den kirchlichen Unterricht bereichert.

Wissenschaft im Gespräch

Sowohl das Thema Reformation als auch die Themen Flucht und Kriegsende (1918/ 1945) lassen sich in diesem Sinne in altersgemischten Diskussionsrunden gestalten, indem z. B. Studierende ihr theoretisches Wissen einbringen können, das von den Seniorinnen und Senioren durch erfahrungsbezogenes Wissen ergänzt und existenziell sowie emotional vertieft wird.

Das Gesellschaftsforum

Auch in der Diakonie- oder Gemeinde-Arbeit oder als Angebot für Geflüchtete können Altersunterschiede zwischen beiden Gruppen (Seniorinnen und Senioren betreuen junge Familien) konstruktiv genutzt werden und zudem Kontakte zur fehlenden Großelterngeneration aufgebaut werden.

Bildung auf Bestellung

Auch hier betreffen diese Feststellungen sowohl die vorgegebenen als auch die zusätzlich buchbaren Veranstaltungen und Themen.

Bei Tagungen und Projekten bietet sich die Einbindung von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in besonderer Weise an.

zu 9.

Protestantische EB ist religiöse und säkulare Bildung

Gemäß Luthers 2-Regimente-Lehre bildet das Verhältnis von religiöser und säkularer Bildung bzw. Lebensform ein aktuelles Thema protestantischer Bildungsarbeit. Damit verbunden ist sowohl die Säkularisierungsthese als auch die Frage nach der politischen Funktion von Theologie und Kirche.

Wissenschaft im Gespräch

Sowohl das Thema Reformation als auch die Themen Flucht und Kriegsende (1918/ 1945) kombinieren theologische und gesellschaftliche bzw. politische Aspekte, so dass die Frage nach der politischen Funktion von Theologie und Kirche gestellt werden kann.

Das Gesellschaftsforum

Auch im intergenerationellen Dialog oder in der Begegnung mit Geflüchteten verbinden sich diese Aspekte und Fragen.

Insbesondere Gespräche und Diskussionen mit Vertreterinnen und Vertretern aus Politik und Verwaltung können dazu beitragen, dass gesellschaftliche Entwicklungen vermittelt und Wege politischen Handelns wahrgenommen werden.

Bildung auf Bestellung

Auch hier betreffen diese Feststellungen sowohl die vorgegebenen als auch die zusätzlich buchbaren Veranstaltungen und Themen.

Ebenso bei Tagungen, Workshops und Projekten.

zu 10.

Protestantische EB ist Einzel- und Gruppenbildung

Ähnlich wie in anderen Bildungsbereichen verbinden sich auch in der EB selbst- und fremdorganisiertes Lernen. Entsprechend Luthers Ansatz, eigenständige Bibellektüre und darüber hinausgehende Bildung zu ermöglichen (Schulgründungen, Katechismen) gilt das besonders für protestantische EB.

Wissenschaft im Gespräch

Diskussionsrunden bieten beide Möglichkeiten, sich in einer Lektüererunde selbst ein Bild von einer Situation oder Thematik zu machen und dieses Bild in der Diskussionsphase mit anderen zu kommunizieren.

Das Gesellschaftsforum

Auch im intergenerationellen Dialog oder in der Begegnung mit Geflüchteten geht es darum, die Eigenständigkeit der Lernenden zu fördern und sie zugleich sprach- und kommunikationsfähig zu machen; das lässt sich durch die Kombination beider Formen erreichen.

Bildung auf Bestellung

Auch dieses Angebot hat beide Formate, die es ermöglichen, Wissen zu erwerben und zugleich zu kommunizieren. Das gilt auch für Tagungen, Workshops und Projekte.

zu 11.

Protestantische EB ist Dienst und Kritik an der Gesellschaft

Fasst man die bisherigen Bemerkungen zusammen, dann ergibt sich folgendes ambivalentes Bild: Protestantischer EB, wie sie sich im Bereich „Wissenschaft im Gespräch“, im „Gesellschaftsforum,“ in der „Bildung auf Bestellung“ und bei Tagungen, Workshops und Projekten widerspiegelt, dient als partizipatorische EB der Gesellschaft, indem sie Missstände kritisiert und Minderheiten eine Stimme verleiht.

Als diasporaorientierte Bildung teilt sie die Minderheitensituation mit ihrer Zielgruppe und entwickelt auf diese Weise Denk- und Handlungsmodelle, die für Kirche und Gesellschaft zukunftsweisend werden können.

Als Erinnerungsbildung verbindet sie individuelle und kollektive Erinnerungen und ermöglicht so ihre konstruktive gesellschaftskritische Bearbeitung.

Als Versöhnungsbildung entwickelt sie aus Erinnerungen und gesellschaftlicher Partizipation Modelle einer Aussöhnung nicht nur zwischen Gruppen, sondern auch individuell mit eigenen verdrängten und/ oder traumatisierten Anteilen.

Als inter- bzw. transkulturelle Bildung verbindet sie unterschiedliche Zielgruppen, Milieus und Weltanschauungen.

Als ökumenische Bildung fördert sie den Dialog unterschiedlicher Gruppen, Konfessionen, Weltanschauungen – vor Ort und international.

Als Kooperationsmodell zwischen institutionellem und informellem Lernen ermöglicht sie Distanz zu Institutionen.

Als Bildung mit jungen und alten Erwachsenen fördert sie den gesellschaftlich wichtigen intergenerationellen Dialog.

Als religiöse und säkulare Bildung verdeutlicht sie sowohl den politischen Aspekt kirchlich-theologischen Handelns wie auch den religiösen Aspekt politisch-gesellschaftlichen Engagements.

Als Einzel- und Gruppenarbeit verbindet sie in allen genannten Fällen die individuelle und kollektive Ebene im Sinne autonomer Kommunikation.



Bildung ist wert-voll:
Hinweise aus der Erwachsenenbildungs-Forschung
Geert Franzenburg

Um das geschilderte Anliegen, Selbstverständnis und Vorgehen des Ev. Forums einordnen zu können, sind einige Bemerkungen zum Forschungsstand zur Wertediskussion in der Erwachsenenbildung sinnvoll. Die im Rahmen dieser Broschüre keinen umfassenden Forschungsüberblick über alle Aspekte liefern können, aber im Blick auf die Frage nach dem Wert und der Funktion explizit wertorientierter EB wichtige Hinweise geben.

1. Was versteht man unter Werten in der EB?

Unter Werten versteht die Soziologie in Anlehnung an C. Kluckhohn grundlegende bewusste oder unbewusste Vorstellungen vom Wünschenswerten, die die Wahl von Handlungen beeinflussen (Peuckert, 2003) – die eines Individuums ebenso wie die eines Kollektivs (Wertegemeinschaft). Diese Vorstellungen werden mit Begriffen kommunikabel gemacht,

z. B. als (immaterielle) Grundwerte wie Freiheit, Gerechtigkeit, Nächstenliebe oder Bildung. Daneben dominiert im Wirtschaftsleben der materielle Wertbegriff (vgl. z. B. in »Wertschöpfung«). Immaterielle Werte sind Gegenstand und Produkt ethischer Diskurse und somit auf praktisch-philosophische, theologische und politisch-soziale Traditionen verwiesen. In ihnen spiegeln sich individuelle Moral ebenso wie kulturelle Prägungen. Werte werden über soziale Normen situationskonkret und verhaltenswirksam (Peuckert 2003).

Literatur:

Peuckert, Rüdiger Werte, in: Schäfers Bernhard (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen 2003.

2. Warum Werte in der EB?

Über Werte (in) der Erwachsenenbildung zu sprechen heißt

a) die Wertvorstellungen einzelner in der Erwachsenenbildung handelnder Personen und Organisationen wie auch

b) die Werteorientierungen und -diskurse dieser Akteure als Kollektiv zu thematisieren.

Schließlich ist

c) auch die Wertevermittlung eine Aufgabe der EB.

Die im Einzelnen vorfindlichen Werte zeigen sich im alltäglichen erwachsenenpädagogischen Handeln und in dessen Reflexion. Sie prägen Profil und Selbstdarstellung der Verbände und Einrichtungen, den Führungsstil der Leitungskräfte, das Profil des Bildungsprogramms, die Ansprache der Adressaten, die didaktische Anlage der Veranstaltungen und nicht zuletzt ihre Durchführung.

3. Besonderheiten

Explizite Wertebezüge prägen die Arbeit der konfessionellen und politischen, gewerkschafts- und arbeitgeberorientierten Erwachsenenbildung (z. B. Menschenbild, Demokratisierung, Toleranz, Solidarität, Emanzipation, ...). Ebenso stark sind diese Handlungsfelder von Haltungen der Werteneutralität geprägt, die sich aus der Anerkennung der Meinungs- und Religionsfreiheit ergeben und z. B. im Bereich der politischen Bildung im Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses eine Handlungsnorm gefunden haben.

Literatur:

Peter Brandt: Werte in der Erwachsenenbildung, www.die-bonn.de/zeitschrift/22016/22345-01.pdf.

4. Der empirische Befund

Ein erster Überblick über Wertebezüge legt den Verdacht nahe, dass die Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung trotz unterschiedlicher Legitimationsgrundlagen und bereichsspezifischer Besonderheiten insgesamt von einem – mindestens schmalen – Wertekonsens getragen ist, der sich in Begriffen wie Partizipation und Selbstentfaltung zeigt und in Handlungsnormen wie Teilnehmer- und Ressourcenorientierung mündet. Inwieweit Werte wie Vielfalt, Unterstützung der Schwächeren oder Förderung des Gemeinwesens das Gesamtfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung prägen, müsste – wie auch die zuvor geäußerte Wertekonsens-Hypothese – durch empirische Forschung überprüft werden. Nur in Teilbereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung ist die Vermittlung von Werten eine explizite Aufgabe. Hier sind neben anderen die politische oder die religiöse Erwachsenenbildung zu nennen.

Verständnis für die Wertegrundlagen westlicher Demokratien zu entwickeln und dieses in gelebte Haltung zu überführen, dürfte eine der Hauptaufgaben der Erwachsenen- und Weiterbildung in der gegenwärtigen politischen Lage darstellen, die den Mensch als freies,

begabtes und prinzipiell gleichberechtigtes Wesen ansieht. Quer durch alle Felder der Weiterbildung ist dieser Mensch adressiert – in jeweils unterschiedlich gewichteter Ansprache von Kopf, Herz und Hand.

Literatur:

Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland. Gütersloh 2016.

Bödege-Wolf, J.: Werte in der Praxis der Erwachsenenbildung. Eine Bestandsaufnahme. Erwachsenenbildung (2), 2007, 63–67.

Herre, P.: Werte bilden in einer fragmentierten Gesellschaft – Grundlegungen. Der Ansatz von Hans Joas. Forum Erwachsenenbildung (3), 2007, 8–12.

Pulte, M. & Klekamp, M. (Hrsg.): Werte entfalten – Gesellschaft gestalten. Paderborn 2013.

Schweizer, G., Müller, U. & Adam, T. (Hrsg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit, Ethik, Bildungscontrolling. Bielefeld 2010.

5. Die allgemeine EB

Darüber hinaus finden sich in der Literatur vor allem Studien, die auf dem Schulcurriculum für „Ethik-Praktische Philosophie“ aufbauen und diese Modelle auf Situationen der Fort- und Weiterbildung im betrieblichen und VHS-Kontext übertragen (z. B. „double-loop“ Lernen durch Visionsworkshops oder themenbezogene Arbeitsgruppen). In diesem Zusammenhang ist auf die kath. BundesAG für EB zu verweisen, die Standards für ethische sLernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung veröffentlicht hat (www.KBE-Bonn.de//491.html) und der es dabei vor allem um Begriffsklärung und um didaktische Hinweise für Kursleitende geht. Ethisches Lernen wird hier definiert als das erfolgreiche Bearbeiten eines moralischen Problems, das mit den bisher vorhandenen moralischen Urteilen und den zur Verfügung stehenden ethischen Kompetenzen nicht gelöst werden konnte, wodurch ein Zuwachs an ethisch relevantem Wissen und Kompetenzen der ethischen Urteilsfindung sowie ein Zuwachs an moralischer Sensibilität und moralischer Motivation zustande kommt. Außerdem ist im Rahmen der KBE-Projekte auf Ortfried Schäffer hinzuweisen, der unter dem Motto Lernort Gemeinde Aufsätze zu verschiedenen Formaten Werte entwickelnder

Erwachsenenbildung als Projektergebnisse präsentiert (Bielefeld 2009). Dabei spielt die Form der Lernwerkstatt eine wichtige Rolle, die auch das *efm* inspiriert, da sie die Möglichkeit gibt zu entdecken, was mir als teilnehmender Person wert-voll ist an den übrigen Teilnehmenden, an inhaltlichen oder atmosphärischen Aspekten. Dabei kommt es den Autoren auf wertschätzende Erkundung und Sozialraumorientierung sowie auf das Verhältnis von Christengemeinde und Bürgergemeinde bzw. Bürgerkommune an, ähnlich wie auch für das *efm* Partizipation eine zentrale Kategorie von Bildung ist. Dabei trifft sich das *efm* mit dem Anliegen kreiskirchlicher und gemeindlicher EB, wo zusätzlich Pilgern, Stolpersteine und spezifische Lernorte in den Blick genommen werden.

Dafür ist die Berücksichtigung von Programmdimensionen wichtig (Mehrebenen-Architektur einer einrichtungsübergreifenden Netzwerkorganisation, institutionelle Leitidee, fundierende pädagogische Praktiken in wertschätzender Erkundung des eigenen Sozialraums, gesellschaftliches Leistungsprofil (Kontextsteuerung) für selbst organisiertes Lernen, Lernort Gemeinde als Design).

Neben der KBE hat sich auch das Institut für EB (DIE) in einem Magazin dem Thema Werte und EB gewidmet (Forum II/2016) Dabei wurden in den Studien vor allem VHS-Leitbilder untersucht im Spannungsverhältnis von Bildungsverständnis und wirtschaftlichem Handeln. (die-bonn.de/zeitschrift/22016/volkshochschule-01.pdf)

Literatur:

Kessl, F., Reutlinger, C.: Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden 2007.

Klingenberger, H.; Wenzel, F. (2007): Wertschätzende Erkundung. Ein ressourcenorientierter Blick auf l(i)ebenswerte Gemeinden. Ansatz und Prozessdokumentation (www.kbe-bonn.de)

Schmidt-Lauff (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung, Wiesbaden.

Thomé, M.: Was etwas wert ist. Begriffsbestimmungen und Orientierungsfragen ,2007. (www.kbe-bonn.de)

Nuissl: Erwachsenenbildung oder Lebenslanges Lernen?, in: Forum Erwachsenenbildung 2/06, 4-9.

Luckmann (Hrsg.): Moral im Alltag. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen, Gütersloh 1998.

Zeuner, C.: Zwischen Widerstand und Anpassung: Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung, in: J. Ludwig & C. Zeuner (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990–2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim 2006.

6. Das Proprium evangelischer Erwachsenenbildung

Evangelische Erwachsenenbildung ist als Sonderform der allgemeinen Erwachsenenbildung anzusehen, die sich durch besondere Inhalte, pädagogische Konzepte und Zielgruppen auszeichnet. Ähnlich wie ihr katholisches Pendant fußt sie auf der jüdisch-christlichen Tradition und dabei vor allem auf der Botschaft des Evangeliums. Abweichend von katholischer Erwachsenenbildung beruht sie darüber hinaus auf der Reformation und ihrer Befreiungsbotschaft. Wie aus den unterschiedlichen Angeboten und institutionellen Formen evangelischer EB hervorgeht, stehen gesellschaftliche Themen im Mittelpunkt der Veranstaltungen, die ein Diskussionsforum bieten, aber auch Orientierungshilfen.

Literatur:

DEAE: Die Erwachsenenbildung als ev. Aufgabe. Karlsruhe 1978.

Andreas Seiverth (Hg.): Jahrbuch Evangelische Erwachsenenbildung, Leipzig 2011.

Wikipedia: Artikel „Ev. Erwachsenenbildung“.

7. Konzepte ev. Erwachsenenbildung

In ständigen Wechselbeziehungen zwischen Kirche und Gesellschaft entwickelten sich unterschiedliche Konzepte, die auf der Auffassung von Bildung als Dauerreflexion und kommunikativem Suchprozess fußen und fußen. Dabei steht entweder die Daseins- und Handlungsorientierung durch Bewahrung des Humanum in der Gesellschaft im Mittelpunkt. 1983 beschrieb die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) Erwachsenenbildung als Lebensfunktion der Kirche und theologisch notwendige Aufgabe im Rahmen kirchlicher Bildungsverantwortung. Begründet wurde das damit, dass Erwachsenenbildung den einzelnen Menschen zunehmend als begleitendes Orientierungsmedium in der Pluralität von Lebensstilen und Wertorientierungen dienen und so zur zentralen, relativ unverbindlichen Bindung in einem optionsoffenen Lebenskonzept werden sollte. Darüber hinaus begegnet Evangelische Erwachsenenbildung als transitorische, kompensatorische komplementäre oder politische Bildung vor allem auf Gemeindeebene, wo es ebenfalls um adressaten-orientierte Klärung individueller und gesellschaftlicher Voraussetzungen, Kontexte und Bedingungen der jeweiligen Lernsituation geht.

Auch die empirischen Studien zur ev. Erwachsenenbildung, die sich auf die Statistiken der DEAE und ihrer Mitglieder stützen, zeigen die Vielfalt der Modelle (inklusive Kirchenmusik) auf den verschiedenen Ebenen kirchlichen Handelns auf. Zentrales konzeptionelles Leitprinzip evangelischer Erwachsenenbildung wie für die nichtberufliche Erwachsenenbildung insgesamt ist die Orientierung an der Lebenswelt von Individuen, Gruppen und Gesellschaften. Die sich daraus ergebenden Lernbedürfnisse der Menschen bestimmen die Lernangebote der Erwachsenenbildung. Institutionelle oder weltanschauliche Trägerinteressen treten demgegenüber in den Hintergrund.

Daraus ergibt sich programmatisch, das neben theologisch und philosophisch orientierte Veranstaltungen auch solche treten, die sich Literatur und Kunst, pädagogischen, gesellschaftskritischen und naturwissenschaftlich-medizinischen Fragen widmen, wie der Blick auf die Programme der letzten Jahrzehnte zeigt. Als lebensweltorientierte Bildung verbindet evangelische Erwachsenenbildung individuelles und soziales, Vergangenheit- und zukunftsbezogenes Lernen, um selbstbestimmtes und partizipatorisches Lernen und Leben zu ermöglichen. Dazu gehört eine entsprechende teilnehmerorientierte Kursgestaltung, in der

Selbsterfahrungs- und Reflexionsphasen im Mittelpunkt stehen und die Inhalte vor allem als Impulse und Orientierungsangebote dienen. Außerdem zeigt sich, dass auch sozial schwächere Gruppen, z. B. Geflüchtete, zur Teilnahme verstärkt eingeladen werden, um ihnen Partizipation am gesellschaftlichen Leben und Diskurs zu ermöglichen und auf unterschiedlichen Feldern sprachfähig zu werden.

Indem die Arbeit des *efm* als partizipatorisch und diasporaorientiert versteht, Bildung als Erinnerungs- und Versöhnungsbildung betreibt, die sie inter- bzw. transkulturell und ökumenisch als institutionelle und informelle Bildung mit jungen und alten Erwachsenen im religiösen und säkularen Kontext als Einzel- und Gruppenarbeit durchführt, erweist sich ihr ambivalenter Charakter als Dienst und Kritik an der Gesellschaft. Dabei bewegt sich das Angebot unabhängig von Institutionen im Rahmen des Leitbildes evangelischer Erwachsenenbildung in Westfalen (EBWWest.de), das allerdings stärker den Fort- und Weiterbildungsaspekt betont aber im Übrigen im Vertrauen auf Gottes Gegenwart die Würde des Menschen achten und verantwortungsvoll eine Bildung vertritt, die die Menschen stärkt und Gerechtigkeit fördert, damit aus Wissen Weisheit wird. In christlicher Freiheit steht man

ein für die Entfaltung der Persönlichkeit, die Klärung von Existenz- und Glaubensfragen, die Befähigung zu einem sozialen und verantwortungsbewussten Zusammenleben in der Gesellschaft und mit der Natur und für die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten für Alltag und Beruf

Literatur:

Franz-Josef Hungs: Theologische Erwachsenenbildung als Lernprozess, Mainz 1976.

Herbert Rösener: Erwachsenenbildung als Aufgabe der Kirche, Bielefeld 1972.

Helmut Schelsky: Ist die Dauerreflexion institutionalisierbar?“, ZEE 1/1957, 153-174.

Hans-Peter Veraguth: Erwachsenenbildung zwischen Religion und Politik, Stuttgart 1976.

Franz Henrich und Wolfgang Böhme: Erwachsenenbildung in der pluralen Gesellschaft, Düsseldorf 1978.

Ernst Lange/ Rüdiger Schloz: Schule der Freiheit, München 1980.

Andreas Dannemann: Das Humanum in der Erwachsenenbildung, in: Bienert, W. (Hg.): Evangelische Erwachsenenbildung, Weiden 1967.

Werner Bienert: Evangelische Erwachsenenbildung als Bildungsdiakonie – Theologische Grundlegung, in: ders. Evangelische Erwachsenenbildung, Weiden 1967.

EKD (Hg.): Orientierung in zunehmender Orientierungslosigkeit, Gütersloh 1997.

Klaus Wegenast: Evangelische Erwachsenenbildung, in: Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1994, 379-413.

Volker Elsenbast/ Dietlind Fischer/ Albrecht Schöll/ Matthias Spenn: Evangelische Bildungsberichterstattung. Studie zur Machbarkeit. Comenius Institut 2008.

Günter Apsel: Zum Auftrag ev. Erwachsenenbildung. In: EBW (Hg.). 1970-95: Anstöße, Ideen, Konzepte. Dortmund 1985, 26- Geert Franzenburg: Go and do likewise, Norderstedt 2016.

Rolf Arnold: Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996.

Wolfgang Bienert (Hg.): Evangelische Erwachsenenbildung). Weiden 1967; Günter Ebbrecht: Evangelische Bildung in weltbürgerlicher Verantwortung. Gütersloh 1992.

EKD (Hg.), Erwachsenenbildung als Aufgabe der Evangelischen Kirche, Gütersloh 1983.

A) Glaubenssätze

B) Nehmen 4'

Einsatz

Erfolg

Differenz

C) GEBEN 4'

Einsatz

Erfolg

Differenz

D) Verhandeln

Einsatz

Erfolg

Differenz

Gesellschaftliche Erwartungen an die (konfessionelle) Erwachsenenbildung

Mona Röver

Teilnehmerorientierung

Wie zuvor von Geert Franzenburg beschrieben vereint die Erwachsenenbildung viele grundlegende Werte in sich, die im Rahmen der Lehrveranstaltungen realisiert werden sollen. Jedoch kann dies nur mit der Zustimmung der Teilnehmenden erfolgen.

Eine Konsequenz einer nicht vorhandenen Zustimmung bzgl. der Angebote bzw. einer fehlenden Passung von Erwartungen und Lernvoraussetzungen ist die Nicht-Teilnahme an (freiwilligen) Veranstaltungen.

Grundsätzlich ist zu bedenken, dass Angebote der Erwachsenenbildung – anders als die Schulbildung – keine Teilnahmeverpflichtung aufweisen. Vielmehr dient die Erwachsenenbildung bzw. die Weiterbildung dazu, dass Menschen auch nach der vollendeten Schullaufbahn Bildungsangebote wahrnehmen können – somit befindet sich die

Erwachsenenbildung im quartären Bildungssektor. Weiterhin handelt es sich bei Bildungsangeboten um meritokratische Güter, die sich dadurch auszeichnen, dass ihr Inhalt erst nach der Teilnahme abschließend bewertet werden kann – also sind Vertrauen und Erwartungen wichtige Maßstäbe in Bezug auf das Kaufrisiko (Reich & Tippelt 2008). Generell ist davon auszugehen, dass Veranstaltungen der Erwachsenenbildung nicht von einer Sachsystematik bestimmt sind, sondern von den Erwartungen und Lernvoraussetzungen derjenigen, die mit der Veranstaltung angesprochen werden sollen (Tietgens 2001). An dieser Stelle wird deutlich, dass der Öffentlichkeitsarbeit eine wichtige Rolle für die Akquise von Teilnehmenden zukommt.

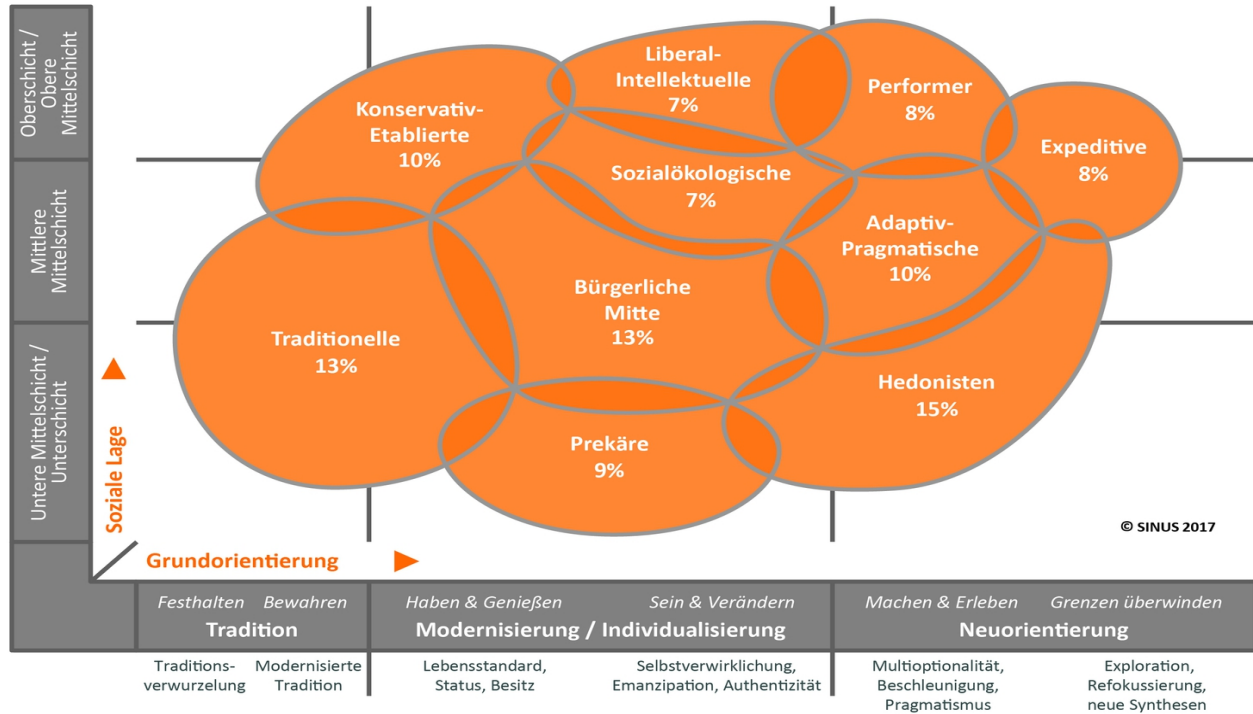
Ein didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung, welches sowohl auf der Marko- als auch auf der Mikroebene angewandt werden kann, ist die Teilnehmerorientierung, die auf der Orientierung am Menschen beruht.

Die Teilnehmerorientierung dient als Dachbegriff und vereint viele didaktische Prinzipien und Theorien unter sich. Gemein ist diesen Strömungen aber, dass eine Passung zwischen den Lernvoraussetzungen und Erwartungen der Teilnehmenden und den Angeboten geschaffen werden soll. Auf den ersten Blick könnte es sich hier um eine reine Marketingstrategie handeln, jedoch ist das übergeordnete Ziel der Erwachsenenbildung die Teilnehmerpartizipation (Kaiser 1992). Eine Orientierung können die SINUS-Studien geben, Beispiele für andere lebensweltliche Ansätze sind z. B. der Konstruktivismus oder das Erfahrungslernen.

Die SINUS-Milieus zeigen mit Hilfe einer so genannten „Kartoffelgrafik“ verschiedene Milieus der Gesellschaft, deren Durchlässigkeit und Spezifika auf. Dies kann gerade für die Praxis ein hilfreiches Mittel für eine Orientierung sein, für eine konkrete Umsetzung ist dies aber oftmals zu komplex. Gerade auf der Makroebene – im Sinne des Marketings durch Öffentlichkeitsarbeit – muss oftmals das Prinzip des „Trial and Error“ angewandt werden, da es sich um einseitige Kommunikation handelt und die Reaktionen i. d. R. erst mit Hilfe der tatsächlichen Teilnahme ausgewertet werden können.

Die Sinus-Milieus[®] in Deutschland 2017

Soziale Lage und Grundorientierung



Zielgruppen

Da ein Angebot den Erwartungen und Lernvoraussetzungen der jeweiligen Zielgruppe entsprechen sollte, wird deutlich, dass die anzusprechende Gruppe möglichst homogen sein sollte, um dies gewährleisten zu können. Im speziellen Fall des Evangelischen Forums (*efm*) stellt sich damit die Frage, was die Erwartungen und Lernvoraussetzungen der aktuellen Teilnehmenden sind und welche andere Zielgruppe hier integriert werden kann. Da sich nicht nur das *efm*, sondern auch die konfessionelle Erwachsenenbildung allgemein auf Weiterbildung von Interessierten im Rentenalter spezialisiert haben, muss betrachtet werden, inwiefern die Interessen und Lernmotive sich von Adressaten, die im beruflichen Kontext eingebunden sind oder einer anderweitigen Beschäftigung nachgehen, unterscheiden. Hier fällt auf, dass ältere Menschen insbesondere ihr Allgemeinwissen vergrößern möchten und soziale Kontakte durch die Bildungsveranstaltungen pflegen möchten. Themen, die ältere Menschen interessieren, sind in der Regel subjektive Themen, wobei eigene Erfahrungen eingebunden werden. Jüngere Menschen hingegen möchten durch Erwachsenenbildung Wissen erwerben, welches direkt für ihren beruflichen Kontext einsetzbar ist, die Interessengebiete sind oftmals außersubjektiv

(Neidhardt 2008). Hier zeigt sich eine starke Differenz, die einer Homogenität bzgl. der Erwartungen und Lernvoraussetzungen abträglich ist.

Ein Lösungsvorschlag läge darin, eine Gruppe zu finden, die direkt beruflich von der Teilnahme an den Veranstaltungen des *efm* profitieren kann. Dies wäre bei der Adressatengruppe der Studenten der Fall, da Abschlussarbeiten in Kooperation geschrieben und vorgestellt werden können, Praktika können abgeleistet werden und ebenfalls ist ein Einblick in ein potenzielles Berufsfeld möglich.

Da nun zwei mögliche Zielgruppen näher betrachtet werden können, sind auch das Setting und der Medieneinsatz zu betrachten. Viele Studenten befinden sich aufgrund ihres Studiums und der entsprechenden finanziellen Situation (noch) in einer unteren sozialen Schicht, wobei sie aber an einer Neuorientierung orientiert sind. Schlagworte sind gemäß der SINUS-Milieus Multioptionalität, Beschleunigung, Pragmatismus, Exploration, Refokussierung und neue Synthesen. Selbstverständlich handelt es sich hierbei um starke Verallgemeinerungen, die nicht auf alle Student_innen gleichermaßen angewendet werden können. Abzulesen ist hier jedoch die Tendenz, dass sich Studierende eher mit neuen Medien und Kommunikationswegen

auseinandersetzen bzw. in Kontakt sind. Weiterhin leben viele Studierende in einer beschleunigten Welt, was nicht zuletzt durch den Medienkonsum und -einsatz (social media, ständige Erreichbarkeit durch Smartphones, etc.) zu erklären ist.

Zielsetzungen

Da sich das *efm* zur Zielsetzung gemacht hat, aktuelle Probleme in einem (geschützten) Gespräch zu erörtern, treffen die jetzigen Veranstaltungen durchaus den aktuellen Zeitgeist. Jedoch wird deutlich, dass Studierende i.d.R. nicht durch Faltblätter, die in der Gemeinde ausliegen, angesprochen werden. Hier muss eine Anpassung an die Erwartungen der Studierenden erfolgen. Dies kann durch professionelle Öffentlichkeitsarbeit geschehen, die mittlerweile als selbstverständlich gilt. Nur auf diese Art und Weise können die Veranstaltungen des *efm* in einem größeren Kreis von Student_innen gestreut und diskutiert werden und vor allem ins Gespräch kommen. Gerade die Beschleunigung des Alltags setzt voraus, dass auch das *efm* als Institution schnell reagiert und sich einmischt – und das vor

allem im Rahmen von social media. Bei der Bekanntmachung der Veranstaltungen sollten zudem die Lernmotive der Studierenden berücksichtigt werden, die wie zuvor beschrieben vor allem außersubjektiv sind. D.h. aus außerhalb von Praktika, etc. wäre eine Teilnahme der Studierenden durchaus denkbar, sofern die Veranstaltungen ein gewisses Maß an Außersubjektivität darstellen können. Dies wäre z. B. bei der aktuellen Veranstaltung der Vorstellung der „Neu in Deutschland“-Zeitung durch die Redakteur_innen der Fall.

Anders verhält es sich bei der jetzigen Hauptzielgruppe. Viele Teilnehmende befinden sich in einer höheren sozialen Lage und befinden sich überwiegend im traditionsbewussten Milieu, wobei hier die Schlagworte nach den SINUS-Milieus Traditionsverwurzelung und modernisierte Tradition sind. Dies zeigt sich auch insbesondere anhand des differenten Medienkonsums der Gruppe der Studierenden und der jetzigen Teilnehmenden. Einige Teilnehmende verzichten bewusst auf den Einsatz von E-Mails, was unter Studierenden aufgrund des technisierten Alltags gar nicht mehr möglich ist. Weiterhin unterscheiden sich wie zuvor beschrieben die

Lernmotive. Dies hat zur Folge, dass die Erwartungen und Lernmotive der Traditionsbewussten anders angesprochen werden müssen. Dies kann vermutlich weiterhin am besten über die Gemeinde und entsprechende Flyer erfolgen.

Die Zukunft des *efm*

Nun entsteht die Frage, wie eine solch heterogene Gemeinschaft zusammengeführt werden kann und wie keiner der Teilnehmenden das Gefühl erhält, separiert oder benachteiligt zu sein. Einerseits erscheint es sinnvoll die Lernmotive der subjektiven und außersubjektiven Themen zu kombinieren, indem die Älteren den Jüngeren ihre Erfahrungen – generalisiert – mitteilen (z. B. Zeitzeugenberichten). Hier ist aber zu beachten, dass intergenerationelles Lernen eine Schwierigkeiten birgt, da die Generationen zum einen eher und sich bleiben und zum anderen ein Generationenverhältnis oftmals erst dann angesprochen wird, wenn es problematisch erscheint (Kade 2007; Neidhardt 2008).

Andererseits können und müssen beide Zielgruppen am Wandlungsprozess aktiv beteiligt werden, indem z. B. die älteren Teilnehmenden auf ihre Meinungen durch neue Medien aufmerksam machen (z. B. in der Form von Image-Videos). Damit werden die aktuellen Teilnehmenden in den Prozess involviert und können ihre Meinungen darstellen und ins Gespräch bringen. Das ist auch deshalb besonders wichtig, da der Kirche selbst ein Image anhaftet, welches nicht dem Selbstverständnis des *efm* entspricht. Denn durch soziale Prozesse und Zuschreibungen (z.T. auch durch die Medien) werden milieu-spezifische Strukturen und Affinitäten Institution Kirche auf das *efm* und dessen Inhalte übertragen, diesem Problem müssen sich viele – insbesondere kirchliche – Institutionen stellen (Bremer 2005).

Zuletzt ist auch das Setting i.S.d. Raumes und der Methoden zu beachten. Das Kreiskirchenamt scheint sowohl für die Älteren als auch für die Jüngeren ein wenig ansprechender Ort zu sein, da zum einen kein Aufzug vorhanden ist und zum anderen gerade dem Kreiskirchenamt bereits durch den Namen einige Zuschreibungen anhaften, die durch eine andere Raumwahl umgangen werden können. Das *efm* möchte sich ins Gespräch bringen und dies gelingt am

besten an einem zentralen Ort in der Innenstadt, der von allen Adressaten gut zu erreichen ist. Es soll sich hierbei um einen Treffpunkt handeln, der repräsentiert, was das *efm* ist. In vielen Cafés finden Poetry Slams und Lesungen statt, die letztlich ein ähnliches Ziel haben wie das *efm* und zudem die Zielgruppe der Studierenden bedienen. Hier ist ein guter Anknüpfungspunkt, um das *efm* ins Gespräch zu bringen und gleichzeitig so nah an der Innenstadt wie möglich zu sein. Das SpecOps in Münster hat diese Bedingungen erfüllt und erscheint als idealer Treffpunkt für Jung und Alt. Da die Veranstaltungen überwiegend im Café stattfinden, sind die Methoden entsprechend eingeschränkt. Was die Zielgruppen aber verbindet, ist ihre Bildungsnahe. Dies lässt darauf schließen, dass Gesprächsführungen in der Form von Diskussionen, Podiumsdiskussionen und Vorträgen von beiden Zielgruppen gleichermaßen akzeptiert werden und den Erwartungen an eine (bildende) Veranstaltung gerecht werden.

Fazit

Insgesamt wird deutlich, dass sich das *efm* in einem Wandlungsprozess befindet, wenn es weiterhin bestehen will. Selbstverständlich ist dies keine einfache Aufgabe, die nicht ohne Probleme, Missverständnisse und fehlgeschlagene Versuche umgesetzt werden kann. Viele konfessionelle Bildungsinstitute haben einen eigenen Weg gefunden, mit den aktuellen Veränderungen umzugehen. Auch das *efm* muss seinen eigenen Weg finden, um sich ins Gespräch zu bringen und das zu tun, was es soll: Raum für Diskussion zu schaffen, und dies erscheint in der heutigen sich stets wandelnden Zeit notwendiger denn je. Das *efm* birgt viel Potenzial, das für neue Adressaten aber erst sichtbar gemacht werden muss.

Literatur

Bremer, H. (2005). Habitus, soziales Milieu und die Qualität des Lebens, Lernens und Lehrens. In: Report, Jg. 28, H. 1, (55 – 62).

Kade, S. (2007). Altern und Bildung : Eine Einführung. Bielefeld : Bertelsmann.

Kaiser, A. (1992). *Prinzipien der Erwachsenenbildung*. In: Tietgens, H. (Hrsg.), *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung*, Bd. 2. URL: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1991/tietgens91_02.pdf. [Stand: 13.04.2018]

Neidhardt, H. (2008). *Wenn jüngere und ältere Erwachsene gemeinsam lernen... Altersintegrative Erwachsenenbildung*. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/neidhardt0801.pdf>. [Stand: 13.04.18].

Reich, J. & Tippelt, R. (2008). *Milieumarketing – Verortung im bildungswissenschaftlichen Diskurs*. In: Tippelt, R. et al. (Hrsg.). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland : Milieumarketing implementieren*, (10 – 15), Bd. 3. Bielefeld : Bertelsmann.

SINUS-Milieus Deutschland. URL: <https://www.sinus-institut.de/>. [Stand: 13.04.2018]

Tietgens, H. (2001). *Teilnehmerorientierung*. In: Arnold, R.; Nolda, S. & Nuissl, E. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*, (304 – 330). Bad Heilbrunn: UTB.



Der Wert von Erwachsenenbildung für die Integration von Geflüchteten

Amina Diehl

Voraussetzungen

Wer sich in den vergangenen Jahren in der Flüchtlingsarbeit engagiert hat und heute noch immer dabei ist, erlebt – so zeigen Gespräche mit Haupt- und Ehrenamtlichen immer wieder – die Begegnung mit Geflüchteten als Bereicherung, oft auch als Freundschaft, hat aus den Erfahrungen und Erlebnissen mit ihnen viel Neues gelernt und stellt fest, dass dieses Engagement ihn/ sie verändert hat. Das betrifft den Umgang mit eigenen Ressourcen ebenso wie Empathie und Achtsamkeit im Blick auf die Bedürfnisse der unterstützten Menschen, die sich im deutschen Alltag zurechtzufinden suchen und nur sehr langsam und mühsam ihren Platz in der Gesellschaft finden.

Wie existenziell dabei Achtsamkeit und Empathie sind, zeigt sich z. B. bei der Begleitung bei Arztbesuchen oder bei der Wohnungssuche, bei Erklärungen zur Asyl-Bürokratie oder Erfahrungen von Diskriminierung, wenn auch die eigenen Emotionen der Begleitperson Achtsamkeit erfordern.

Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit haben sich in den vergangenen Jahren eine besondere, transkulturelle Professionalität erworben – *transkulturell*, im Unterschied zu *interkulturell*, da im unmittelbaren Erleben wie auch im Erfahrungsaustausch über das Erlebte die Begegnungen mit fremden Menschen auch zu Begegnungen mit dem Fremden im Vertrauten bzw. zum Entdecken des Vertrauten im Fremden führen. So entstehen neue Formen des Miteinanders auf Augenhöhe in Gestalt eines Beziehungs-Netzwerks, in dem kulturelle Unterschiede verwischen. Gleichzeitig bleiben (zumeist auf individueller Ebene) Unterschiede und Befremdlichkeiten bestehen, die zu respektieren und zu akzeptieren und im Wechsel von Distanz und Nähe auszubalancieren sind. Dabei helfen Fortbildungen und Workshops, Austauschtreffen und Recherchen zum Hintergrundwissen, aber auch Formen der Selbstreflexion und gemeinsamen Reflexion z. B. über Strategien im Umgang mit den

unbewussten Anteilen im eigenen Verhalten oder die Beschäftigung mit dem komplexen Zusammenwirken von Konventionen und Erinnerungen.

Literatur:

Wolfgang Welsch, Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 1, 1995, S. 39–44.

Ders., Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Lucyna Darowska u.a. (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität.

Bielefeld, 2010, S. 39–66.

Herausforderungen

Auch wenn unterschiedliche soziale, kulturelle und religiöse Prägungen und Gewohnheiten zu Missverständnissen und Konflikten führen können, ist nicht jeder Konflikt auf Fremdheit zurückzuführen, sondern beruht oft genug auf organisatorischen Faktoren oder unterschiedlichen Erwartungen und Kompetenzen, Zeitdruck, fehlendem Vertrauen und fehlendem Hintergrundwissen auf beiden Seiten, was die Kommunikation erschwert und zu Miss- oder Unverständnis führt.

Weil die Herausbildung transkultureller Professionalität durch Selbstreflexion aus der „Komfortzone“ von Gewohnheiten und Geborgenheiten herausführt, wird sie oft – trotz empathischer und professioneller Anleitung und Begleitung – von den Ehrenamtlichen als Herausforderung empfunden, zumal ein solches Hinterfragen von Selbst- und Fremdbildern – z. B. im Blick auf Absprachen oder Korrespondenz – für viele ungewohnt ist. Die Entwicklung von Problembewusstsein ist in diesem Fall die Voraussetzung zur Problemlösung, Regeln zu verstehen hilfreicher, als Dinge zu regeln. Dass ein solches Tun zunächst keinen unmittelbaren praktischen Nutzen verspricht, macht es nicht attraktiver.

Dennoch verhilft gerade das Nachdenken über die Einflüsse auf menschliche Auffassungen, Vorstellungen und Handlungsweisen wie auch die Frage nach individuellen und kollektiven Erinnerungen als Ressourcen dazu, sich selbst und den anderen besser zu verstehen und mit den Aufgaben der Flüchtlingsarbeit konstruktiv – und damit zufriedener – umzugehen. Dabei sind die Lebenserfahrung und berufliche Qualifikationen der meisten Ehrenamtlichen von unschätzbarem Wert, den es behutsam zu teilen und mitzuteilen gilt,

Konkretionen 1

Wer sich in der Flüchtlingsarbeit engagiert, tut dies in der Regel in den Bereichen Sprache, Freizeit, Wohnungs- oder Arbeitssuche oder als Pate/ Patin, Freund/ Freundin.

1. Bereich: Sprachtraining

Auch wenn in Gesprächen mit ehrenamtlichen Sprach-lehrenden häufig das Thema Verlässlichkeit im Vordergrund steht, hat dieses Thema vor allem mit Heterogenität zu tun , z. B. im Blick auf die unterschiedliche Einhaltung von Regeln, die – wie bereits betont –

oftmals weniger in der ethnischen Herkunft als in familiärer Prägung oder persönlichen Erfahrungen begründet ist. Daher bietet sich zur Klärung bzw. Problemlösung für beide Seiten der biografische Zugang an.

Bei der individuellen und kleinschrittigen Sprach-Arbeit sind die vielfältigen Medien und Lehrwerks-Angebote eine große Hilfe im Umgang mit Heterogenität.

Zur Herausforderung werden Lernsituationen dennoch, weil verschiedene Lerngewohnheiten, unterschiedliche Erwartungen und Bildungsvoraussetzungen aufeinander treffen oder Übungsformate wie Lückentexte oder Multiple Choice-Fragen unbekannt sind. Fragen zu stellen ist durchaus unüblich, gilt sogar als unhöflich. So nützen Lesetechniken nichts, weil Hintergrundwissen über weite Bereiche der deutschen Gesellschaft fehlt (ein Text aus diesem Grund gar nicht verstanden werden kann) und weil die Nachfrage zu einem unbekanntem Begriff gar nicht erst gestellt wird. Auch hier helfen dem Ehrenamtlichen Hintergrundwissen und Ressourcenorientierung, um immer wieder neue Zugangswege zu erkennen, sodass sich die vielen Hürden der deutschen Sprache sportlich nehmen lassen.

2. Bereich: Wohnungs- und Arbeitssuche

Hier erweist sich – ähnlich wie bei organisatorischen Konflikten und Missverständnissen (z.B. bei Verabredungen) – der Wert transkultureller und gewaltfreier Kommunikation als zentrale Aufgabe für alle Beteiligten, z. B. im Umgang mit Diskriminierung und damit verbunden Strategien zur Stärkung der Frustrationstoleranz. Zum existenziellen Ausbalancieren von Nähe und Distanz und für den konstruktiven Umgang mit Emotionen und Konflikten verhelfen vor allem Kenntnisse in der gewaltfreien Kommunikation (GfK, nach M. Rosenberg). Diese Methode ermöglicht es, Situationen gezielt und nachhaltig zu de-eskalieren, indem nicht interpretiert und bewertet, sondern achtsam wahrgenommen und die Wahrnehmung in Kommunikation und Handlung überführt wird; dabei stehen die jeweiligen Bedürfnisse der Beteiligten im Mittelpunkt.

3. Bereich: Freizeit

Hier erscheint als Hauptaufgabe die Förderung der Selbstbestimmung und damit verbunden die Bereitschaft zur kritischen Selbstreflexion, vor allem in Situationen, in denen die eigenen Vorschläge und Ideen vom anderen nicht akzeptiert werden. In solchen Situationen hilft Empathie, ein solches Verhalten nicht persönlich zu nehmen und als Zurückweisung zu interpretieren, sondern neu zu betrachten. Das gilt auch für Konflikte in der Zusammenarbeit der Ehrenamtlichen mit den hauptamtlich mit der Betreuung von Geflüchteten Beauftragten, wenn Ziele und Motive nicht miteinander übereinstimmen, sondern ausgehandelt werden müssen. Dann kommt die Wertefrage in den Blick:

Ziele und Grundwerte

Der Wunsch zu helfen, sich für ein besseres Miteinander einzusetzen, an einem Stück offener Zivilgesellschaft mitzuwirken und dabei einen ganz persönlichen Beitrag zu leisten, verdeutlicht einen hohen Leistungs-Anspruch in der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit, der nicht nur besondere Fähigkeiten und Eigenschaften erfordert, sondern auch auf einen Wertekonsens verweist.

Dieser zeigt ich in den Handlungs-Zielen Partizipation und Selbstentfaltung bzw. Selbstbestimmung und Wertschätzung und auch z. B. in den Forderungen nach Vielfalt, Solidarität und Toleranz. In den Gesprächen mit Haupt- und Ehrenamtlichen zeichnet sich folgender Kanon möglicher Werte für die Arbeit mit Geflüchteten ab:

- *Bildung als Form der Selbstentfaltung*, weil Integration am Besten über Sprache und Aus- bzw. Fortbildung gelingt – sozialer Aufstieg funktioniert auch für Deutsche nur über Bildung.

- *Partizipation und Chancengleichheit*, weil diese eine demokratische Selbstverständlichkeit sind, die es jedoch – das Beispiel der Mädchen- und Frauenförderung zeigt es deutlich – in vielen Bereichen noch zu verbessern gilt.
- *Würde und Selbstbestimmung*, weil vor allem durch mechanisierte Prozesse in allen Bereichen unserer Gesellschaft Menschen oftmals nicht als Subjekte behandelt, sondern instrumentalisiert werden; dazu tragen auch kulturelle Ressentiments und hierarchisches Denken bei.

Daher gehört die solidarische Akzeptanz und Toleranz zu den Voraussetzungen eines solchen Wertesystems.

Literatur:

Seyran AteŰ, Der Multikulti-Irrtum . Wie wir in Deutschland besser zusammenleben können, 2007.

Asit Datta (Hgn.), Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2005.

Chancen

Weil Kultur sozial vermittelt wird, ist sie grundsätzlich veränderbar und hat sich stets gewandelt, Einflüsse aufgenommen, um das zu werden, was sie ist.

Das betrifft in besonderer Weise nationale Kulturen.

Die Fragen: Was ist eigentlich „deutsch“? oder: Was bedeutet „Heimat“? stellen sich neu in der Begegnung mit Geflüchteten, die von ihren Gastgebern deren „Heimat“ erklärt bekommen und daran teilhaben möchten. Das kann als Chance zur Rück- und Neubestimmung, auch zur Selbstkritik, als Chance für Austausch und Lernen voneinander genutzt werden. Indem z. B. individuelle und kollektive Erinnerungen an historische Ereignisse und die damit verbundenen musikalischen künstlerischen und literarischen Verarbeitungen bei der Beschäftigung mit Geschichte, Musik oder Literatur (Volkssagen, Märchen, Volkslieder etc.) miteinander von beiden Seiten geteilt werden, kann das zu einem vertieften Verständnis füreinander führen, in dem Nähe und Distanz, Eigenes und Fremdes vermittelbar wird.

Konkretionen 2

In der Diskussion um gelingende Integration im Stadtteil steht die Notwendigkeit der Räume für Begegnungen im Mittelpunkt. Die ehrenamtlich Engagierten– so erfinderisch sie auch immer wieder sein mögen, können, wo diese Räume fehlen, ihre Arbeit nur zum Teil in Wohnzimmern und Gemeinderäumen, bei Stadtführungen und Ausflügen tun. Als Ausgleich werden neue Lernformate geschaffen und z. B. regelmäßige Sprach-Spiel-Angebote in Cafés verlagert oder in der Bibliothek mit den Computer-Lernprogrammen gearbeitet.

Vor allem Frauen mit kleinen Kindern haben (obwohl wichtigste Lern-Zielgruppe) kaum eine Chance Deutsch zu lernen, wenn sie nicht einen Raum mit Nebenraum zur Verfügung haben, in dem gleichzeitig auch ihre Kinder betreut werden können. Somit werden für ein 3-4-stündiges Sprachangebot für maximal vier Frauen an zwei oder drei Tagen pro Woche drei bis vier Ehrenamtliche benötigt (wenn diese sich jeweils mit *einem* Termin pro Woche engagieren wollen), eine Kiste Spielzeug sowie ein Spielteppich und eine professionelle Raumausstattung mit Flipchart, Lehrbüchern und Übungsmaterial sowie einem Laptop/ CD-Player für die Hör-

Übungen und Filmsequenzen. Die offiziellen Sprachkurse haben dagegen eine Mindestteilnehmerzahl von 15 und in der Regel keine Kinderbetreuung. Zudem muss in wenigen Monaten eine vorgeschriebene Stundenzahl erreicht sein, um eine Abschluss-Prüfung ablegen zu können. D. h. das Kursangebot ist zumeist mehrstündig an fünf Tagen in der Woche – für Frauen mit Kindern eine fast unüberwindliche Hürde und für ihre Kinder unter drei Jahren schwer zumutbar.

Selbst wenn für sie das Erlernen der Sprache oberste Priorität hat, gelingt es ihnen zumeist nicht, diese Vorgaben einzuhalten, vor allem, wenn eine schulische Vorbildung fehlt oder der Sprachunterricht zu schnell voranschreitet.

Dennoch gewinnen geflüchtete Frauen neues Selbstbewusstsein dadurch, dass ihre Männer ihre absolute Herrschaft und Autorität über die Familie verlieren. Dies geschieht zum einen durch die neue Lebensumgebung, durch die sie in einen z. T. existenziellen Konflikt zwischen Tradition und Moderne stürzen, und zum anderen durch das im Vergleich zu ihren Kindern viel langsamere Erlernen der deutschen Sprache und die damit verbundene verzögerte Einbindung in den Arbeitsmarkt.

Ca. 56% der Teilnehmer in den Integrationskursen (*2017-integrationskursgeschaefts statistik-gesamt_bund*) müssen wiederholen – so bleiben sie und ihre Familien abhängig von den Grundsicherungs-Leistungen des Sozialamtes. Da Versorgung zum Rückzug aus der Gesellschaft führt, sind es die Frauen, die in dieser Situation für Stabilität und Geborgenheit sorgen und oftmals auch die sozialen Kontakte aufrecht erhalten.

Fazit

Um unter den geschilderten Umständen und Voraussetzungen die Herausforderungen einer werte- und personenorientierten Bildungsarbeit mit Geflüchteten in den dargestellten Kernbereichen zu meistern und die damit verbundenen Chancen – insbesondere auch für Mütter mit Kindern – zu nutzen, sind die Beteiligten in ihrer Reflexions- und Empathiefähigkeit ebenso gefordert wie Stadtplaner und Politiker. Es geht somit, wie auch Studien belegen, letztlich um die Transformierung der Gesellschaft von einer inter- (oder multi-) in eine transkulturelle, in welcher aus empathischem Denken, Einfühlen und Kommunizieren alltägliches Handeln wird. Das betrifft sowohl räumliche als auch bürokratische Aspekte haupt- und ehrenamtlicher

Bildungsarbeit mit Geflüchteten und hat Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt für Niedrigqualifizierte, der geschaffen wird, damit auch diese Personengruppe die Möglichkeit bekommt, ein unabhängiges, selbstbestimmtes Leben zu führen und eine aktive Rolle in der Gesellschaft zu spielen.

Konstruktive Begegnungen von Mensch zu Mensch als Miteinander sowohl in den Teams als auch bei der Arbeit, eine solche Gemeinschaft wird von allen Beteiligten als unerschöpfliche Quelle der Freude, der Faszination und Inspiration, der Lebensenergie und Zuversicht empfunden und vermag gegen Stereotypen und Ressentiments zu immunisieren.

Literatur:

Serhat Karakayali, J. Olaf Kleist, EFA-Studie 1, Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland, 2. Forschungsbericht: Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November/ Dezember 2015, Berlin.

Geert Franzenburg, Vom Betreuen zum Begleiten, Norderstedt 2017.

John Wilson, 'Volunteering', Annual Review of Sociology, 26, 2000, 215-16.



efm

Bildung auf Bestellung

Texte und Hinweise zu „Wissenschaft im Gespräch“

Immer wieder kommt es vor, dass Menschen interessante Veranstaltungen aus unterschiedlichen Gründen nicht besuchen konnten oder können.

Auch kann es sein, dass einzelne Veranstaltungen über den einen Termin hinaus Interesse bei anderen Gruppen finden, oder dass Inhalte, Texte, Materialien als Anregungen zum Weiterdenken hilfreich sind.

Für solche Fälle ist diese Rubrik gedacht.

Den Anfang machen die Texte zum aktuellen Gesprächskreis, in dem es um das Schicksalsjahr 1918 geht. Sie sind entweder zur persönlichen Nachbereitung oder auch für Gruppendiskussionen (mit oder ohne Moderation) geeignet, können das Gesamtprogramm oder nur Teile daraus umfassen.

Der erste Themenbereich dieses Schicksalsjahres umfasst die **politischen Umbrüche**, die sich am Wechsel von der Monarchie zu einem revolutionären System in Deutschland und Russland aufzeigen lassen.

Trotz der großen Unterschiede zwischen beiden Ländern laden die Verwandtschafts- und gesellschaftlichen Beziehungen beider Monarchien und die unterschiedliche Gestaltung der revolutionären Phase zum Vergleich ein.

In diesem Zusammenhang lohnt auch der Blick in die Gegenwart, in der das Kaiserreich in Deutschland und das Zarenreich in Russland nach wie vor für bestimmte politische Gruppen Vorbildcharakter haben (Reichsbürger, Putin-Anhänger).

Wie sehr eine solche Gesinnung auch kulturell prägend war, lässt sich an den jeweiligen Kult-Hymnen auf die Herrscher ablesen:

Deutschland	Russland
Heil dir im Siegerkranz, Herrscher des Vaterlands! Heil, Kaiser, dir!	Gott, schütze den Zaren, Den Starken, Den Mächtigen!

|: Fühl in des Thrones Glanz
Die hohe Wonne ganz,
Liebling des Volks zu sein!
Heil Kaiser, dir! :|

Nicht Ross nicht Reisige
Sichern die steile Höh',
Wo Fürsten steh'n:
|: Liebe des Vaterlands,
Liebe des freien Manns
Gründen den Herrscher Thron
Wie Fels im Meer.

Heilige Flamme, glüh',
Glüh' und erlösche nie
Fürs Vaterland!
|: Wir alle stehen dann
Mutig für einen Mann,
Kämpfen und bluten gern
Für Thron und Reich!

Handlung und Wissenschaft
Hebe mit Mut und Kraft
Ihr Haupt empor!

Herrsche uns zum Ruhme,
Zu unserem Ruhme!

Er herrsche zum Schrecken
Der Feinde,
Der rechtgläubige Herrscher.
Gott, den Zaren, den Zaren,
Schütze den Zaren!

Gott, schütze den Zaren!
Dem Ehrwürdigen,
Viele Tage auf Erden
Gib auf Erden! Gib auf Erden!

Dem Bezwingen der Hochmütigen,
Dem Beschirmer der Schwachen,
Allen ein Tröster
Sende alles herab!

Dem machtvollen
Und rechtgläubigen Russland,
Herr, gib deinen Schutz!
Eine Herrschaft gib ihm,

|: Krieger und Heldenthat
Finde ihr Lorbeerblatt
Treu aufgehoben dort,
An deinem Thron!

Dauernder stets zu blüh'n
Weh' unsre Flagge kühn
Auf hoher See!

|: Ha, wie so stolz und hehr
Wirft über Land und Meer
Weithin der deutsche Aar
Flammenden Blick
Sei, Kaiser Wilhelm, hier

Lang' deines Volkes Zier,
Der Menschheit Stolz!

|: Fühl' in des Thrones Glanz,
Die hohe Wonne ganz,
Liebling des Volks zu sein!
Heil, Kaiser, dir

Einträchtig und ruhig in Kraft,
Alles Unwürdige halte fern!

O Vorsehung,
Deinen Segen sende
Auf uns herab!
Streben nach Wohlfahrt,
Versöhnung in Glück,
Ausdauer im Leid
Gib auf Erden!

Auch was Wilhelm II in seinen Erinnerungen nach 1918 über seinen angeheirateten Verwandten Nikolaus schreibt, erläutert auf seine Weise das komplexe und ambivalente Verhältnis beider Monarchien zueinander:

Als Zar Nikolaus II - der ermordet wurde – volljährig wurde, wurde ich von Fürst Bismarck beauftragt, dem Thronfolger in St. Petersburg den Orden des Schwarzen Adlers zu verleihen. Sowohl der Zar als auch Fürst Bismarck unterwiesen mich in den Beziehung der beiden Länder und der beiden regierenden Dynastien miteinander, auch über Bräuche, Persönlichkeiten usw. Der Zar bemerkte abschließend, dass er seinen Enkel denselben Rat geben würde, den ihm, Wilhelm, Graf Adlerberg, anlässlich seines ersten Besuches als junger Mann nach Russland, gegeben hatte, nämlich: Im Allgemeinen bevorzugen dort, wie auch anderswo, Menschen eher Lob als Kritik.

Wilhelm II schreibt ebenfalls in seinen Memoiren über Nikolaus II:

Auch mit diesem Zaren habe ich mich bemüht, die traditionelle Freundschaft zwischen Deutschland und Russland wiederherzustellen. Ich sah mich dazu bewegt, nicht nur aus politischen Gründen, sondern auch durch das Versprechen, das ich meinem Großvater auf seinem Sterbebett gegeben hatte, wiederholt und dringend Zar Nikolaus zu empfehlen, liberale Reformen in seinem Land einzuführen, die so genannte Große Duma einzuberufen, die bis zur Regierung von Iwan dem Schrecklichen existierte und funktionierte. Dabei wollte ich mich nicht in die inneren Angelegenheiten Russlands einmischen; Was ich wollte, war, im Interesse Deutschlands das in Russland herrschende Ferment zu beseitigen, das, wie ich bereits beschrieben habe, oft genug zu internationalen Konflikten führte.

Wie ambivalent das Verhältnis der Monarchien war, wird auch aus einem Kommentar von Ernst Bloch aus dem Schweizer Exil deutlich:

Nach einer aus Moskau hier eingegangenen Meldung wurde der frühere Zar am 6. Juli in Jekaterinenburg erschossen. Anlass dazu war das Heranrücken tschechoslowakischer Banden, denen die rote Ural-Regierung den früheren Zaren nicht lebendig überlassen wollte. »Wie? Was? Entsetzen! Dort in der Schreckensschlucht? Ich bin vertraut mit jenem Grausen, das Mitternacht im Walde schwebt«, singt zwar Max, der Freischütz, aber hier scheint uns doch etwas zu wenig Farbe aufgetragen zu sein, für eine Mitteilung kaiserlich deutscher Regierung über den Zarenmord.

Ernst Bloch kommentiert weiter:

Nur erschossen, nicht ermordet wie Mirbach? Und ein Anlass ist auch noch da, und sogar eine richtige Regierung, mit der sich der deutsche Kaiser weiter küsst, auch wenn sie ihm seinen alten Freund, den Hort der Legitimität, nicht lebendig in andere Hände fallen lassen will?

Natürlich, wie kann man etwas in die Hände von Banden fallen lassen; da könnte ja dem Zaren am Ende Ungebührliches widerfahren – nun, das ist jetzt nicht mehr zu besorgen. Der Zar ist erledigt – des weinen wir mitnichten. Aber dass der deutsche Zarismus solches mit dem treuherzigsten Verständnis schonend meldet, das scheint uns allerdings ein fluchwürdiges Attentat auf das Prinzip des eigenen Glashauses. („Freie Zeitung“ 1918)

Wilhelms Fazit im Blick auf 1918, das er seinen Memoiren anvertraut, macht deutlich, wie sehr er von seiner Mission überzeugt war:

Gott ist mein Zeuge, dass ich jederzeit das Beste für mein Land und mein Volk wollte, und ich bin überzeugt, dass jeder Deutsche dies auch erkannt und genossen hat. Ich habe immer versucht, mein politisches Handeln, alles, was ich als Kaiser und Mensch tat, im Einklang mit Gottes Geboten zu tun. (My Memoirs)

Während Wilhelm ein einigermaßen geruhames Leben im holländischen Exil führte, wurde Zar Nikolaus II mitsamt seiner Familie von Bolschewiki ermordet.

In welcher Weise die Romanows im Exil bis zur Ermordung ihren Alltag lebten, geht aus dem Tagebuch der gefangenen Zarin hervor:

1. Januar 1918 (Montag).

Beschneidung des Herrn. Stand um halb acht auf. Um 8 zur Kirche. Olga zu Bett, 37,73 Grad. Tatjana ebenso, 38. Masern. Tatjana hat überall heftigen Hautausschlag, Kopfweh und Bluterguss in den Augen. Alexej wieder wohl. Saß mit den Mädchen und nähte. Frühstückte mit ihnen in ihrem Schlafzimmer um 12. Schönes sonniges Wetter, saß fünfunddreißig Min. auf dem Balkon und dann bei den Mädchen bis zum Tee. Ruhte von sechs bis acht, las und schrieb. Aß um acht mit Olga und Tatjana. Spielte Bezigue mit N., dann las er uns vor, und ich strickte.

2. Januar (Dienstag).

Hl. Seraphim. Olgas Hautausschlag jetzt sehr stark. T. hustet und niest. Ich saß bei den Kindern. Am 3. Jahrestag von Anias' Unfall. N. las zu Ende »Das adlige Nest«.

3. Januar (Mittwoch).

Alexej 36,2 Grad. Hat auch die Masern bekommen. Saß bei den Kindern. Frühstückte mit Olga, Tatjana und Baby. Es schneite schwach, war eine halbe Stunde draußen. Tee-Bezüge mit Anastasia. Ruhte. Offiziere und Soldaten sind gezwungen worden, ihre Epauletten und Dienstabzeichen herunterzutrennen. Die Soldaten haben Isa und Madeleine, Annuschka und Njuta streng verboten, in unser Haus zu kommen. Die letzteren drei warten hier seit vier Wochen und das seit über einer Woche. N. las uns Turgeniew vor.

4. Januar (Donnerstag).

Marie hat auch die Masern bekommen. Saß bei den Kindern. Neun Uhr abds. N. las uns vor, ich arbeitete wie sonst.

5. Januar (Freitag).

Frühstückte mit Olga und Marie. T. und Al. frühstückten unten. Ich ging eine halbe Stunde heraus in den Küchengarten, sprach mit den Soldaten (4. Regiment). Halb vier. Besprengung mit heiligem Wasser und Abendgottesdienst, neuer Priester, weihte die Zimmer.

N. las uns vor.

6. Januar

Taufe des Herrn. Ging um acht zur Kirche mit N., T., A. und Al. Lieblicher, heller, sonniger Tag. Malte und arbeitete. Olga und Marie sind auf. Acht Uhr. Aß mit Olga und Marie in meinem Zimmer. N. las uns vor.

7. Januar

Wieder hell und sonnig. Las Evangelium und Gebete. Acht Uhr. Aß mit Marie in meinem Zimmer, sie ist ganz wohl, nur noch Hautausschlag im Gesicht. N. las uns vor, beendete »Bretteur« und begann »Drei Porträts« von Turgeniew.

(I. S. Turgeniew, 1818-1883) stammte aus einer alten Adelsfamilie und war einer der ersten Schriftsteller in der Literatur, der die alltäglichen Nöte und Ängste der russischen Gesellschaft thematisierte.)



Nikolaus II im Exil

Einen weiteren Mosaikstein im Blick auf das Schicksalsjahr 1918 bilden die philosophischen und theologischen Diskurse dieser Wochen und Monate.

Aus philosophischer Sicht ging es dabei vor allem um die Frage, ob das Kriegsende, das in Deutschland wie in Russland politischen Umsturz brachte, als **Untergang des Abendlandes oder seine Utopie** zu interpretieren war. Während Oswald Spengler der ersten These zuneigte, zeigte sich Ernst Bloch optimistischer .

Spengler betont zu Beginn seines Werkes:

In diesem Buche wird zum ersten Mal der Versuch gewagt, Geschichte vorauszubestimmen. Es handelt sich darum, das Schicksal einer Kultur, und zwar der einzigen, die heute auf diesem Planeten in Vollendung begriffen ist, der westeuropäisch-amerikanischen, in den noch nicht abgelaufenen Stadien zu verfolgen. Gibt es eine Logik der Geschichte? Gibt es jenseits von allen Zufällen und Unberechenbaren der Einzelereignisse eine sozusagen metaphysische Struktur der historischen Menschheit, die von den weithin sichtbaren, populären geistig-

politischen Gebilden der Oberfläche wesentlich unabhängig ist? /.../ Ist es möglich, im Leben selbst /.../ die Stufen aufzufinden, die durchschritten werden müssen, und zwar in einer Ordnung, die keine Ausnahme zulässt? Haben die für alles Organische grundlegenden Begriffe, Geburt, Tod, Jugend, Alter, Lebensdauer, in diesem Kreise vielleicht einen strengen Sinn, den noch niemand erschlossen hat? Liegen, kurz gesagt, allem Historischen allgemeine biografische Urformen zugrunde? (S. 3)

Er fußt damit auf einer Tradition, die seit der Zeit der indischen Veden, dem Spätjudentum (Danielbuch) und der griechisch römischen Antike (Hesiod und Ovid) über das Mittelalter (Hieronymus) bis in die Gegenwart (Evolution des Menschen, Spiegel-Cover) die Abfolge unterschiedlicher Zeitalter bzw. Entwicklungsstadien betonen und damit über Sinn und Nutzen solcher Modelle nachzudenken anregt.

Ernst Bloch dagegen betont in seinem Buch „Geist der Utopie“ im Prolog:

In unsere Hände ist das Leben gegeben. Für sich selber ist es längst schon leer geworden. Es taumelt sinnlos hin und her, aber wir stehen fest, und so wollen wir ihm seine Faust und seine Ziele werden. Was jetzt war, wird wahrscheinlich bald vergessen sein. Nur eine leere, grausige Erinnerung bleibt in der Luft stehen. /.../

Was jung war, musste fallen, aber die Erbärmlichen sind gerettet und sitzen in der warmen Stube. Von ihnen ist keiner verloren gegangen, aber die andere Fahnen geschwungen haben, sind tot. Und dieses allein ist wichtig. Wes Brot ich ess, des Lied ich sing. Aber dieses Versagen vor dem Kalbsfell war doch überraschend. Das macht, wir haben keinen sozialistischen Gedanken. Sondern wir sind ärmer als die warmen Tiere geworden; wem nicht der Bauch, dem ist der Staat sein Gott, alles andere ist zum Spaß und zur Unterhaltung herabgesunken. Wir bringen der Gemeinde nicht mit, weswegen sie sein soll, und deshalb können wir sie nicht bilden. Wir haben Sehnsucht und kurzes Wissen, aber wenig Tat, und was deren Fehlen mit erklärt, keine Weite, keine Aussicht, keine Enden, keine innere Schwelle,

geahnt überschritten, keinen utopisch prinzipiellen Begriff. Diesen zu finden, das Rechte zu finden, um dessentwillen es sich ziemt, zu leben, organisiert zu sein, Zeit zu haben, dazu gehen wir, hauen wir die phantastisch konstitutiven Wege, rufen was nicht ist, bauen ins Blaue hinein, bauen uns ins Blaue hinein und suchen dort das Wahre, Wirkliche, wo das bloß Tatsächliche verschwindet - incipit vita nova.

Während Spengler auf der Suche nach der inneren Logik von Leben und Geschichte ist, geht es Bloch um das Leben und seine Konkretisierung im Handeln. Auch wenn beide Philosophen das gleiche Untergangsszenario einer auf den Schlachtfeldern verbluteten Generation, einer zerstörten Zivilisation und Hoffnung vor Augen hatten, reagierten sie, der eine vom heraklitischen Entwicklungsmodell, der andere vom marxistischen Gesellschaftsmodell geprägt, auf unterschiedliche Weise auf diese gemeinsame Erfahrungen. Damit laden diese beiden philosophischen Modelle dazu ein, gegenwärtige Krisenphänomene bzw. Krisenszenarien auf vergleichbare Erklärungsmodelle bzw. Botschaften hin zu hinterfragen.

Aus theologischer Sicht gibt uns das Jahr 1918 Gelegenheit, über **religiöse Hilfen zur Krisenbewältigung** anhand von Gottesbildern nachzudenken .

Dabei bieten **Emanuel Hirsch und Karl Barth** als Antipoden genügend Anregungen, vor allem auch im Blick auf das Verhältnis von Lehre und Biografie. Während Hirsch seit 1933 als Professor und Dekan die Position des NS-Regimes mit aller Gewalt durchsetzte, gilt Barth als wichtiger Vertreter der Bekennenden Kirche und der Barmer Erklärung von 1934.

Emanuel Hirsch schreibt 1933:

Wir überschreiten eben den Grat zwischen zwei Zeitaltern. [...] Wir verstehen bei uns selbst, dass wir an dieser Möglichkeit auch versagen können. Aber wir haben uns an diese Möglichkeit, dies Vielleicht gewagt, mit Haut und Haar, haben uns den Weg zurück verriegelt.

Ähnlich wie Spengler ist auch für Hirsch menschliches Handeln eingebunden in einen übergeordneten „heilsgeschichtlichen“ Kontext, der ihm die Verantwortung über sein Handeln entreißt und nur noch ein Ja oder Nein möglich macht.

Karl Barth betont dagegen 1933:

Das Entscheidende, was ich heute zu diesen Sorgen und Problemen zu sagen versuche, /.../ besteht einfach darin, dass ich mich bemühe, hier in Bonn mit meinen Studenten /.../ nach wie vor und als wäre nichts geschehen – vielleicht in leise erhöhtem Ton, aber ohne direkte Bezugnahme – Theologie und nur Theologie zu treiben.

(Theol. Existenz heute, 1933)

Ähnlich wie Bloch ist seine Reaktion auf die bedrängenden Zeitumstände das Handeln im persönlichen Bereich, um seine eigene begrenzte Verantwortung so weit wie möglich zu erfüllen, wenn auch mit Selbstzweifeln und schlechtem Gewissen.

Einen dritten Mosaikstein im Blick auf das Schicksalsjahr 1918 bildet die Folgegeschichte des Vertrags von Brest-Litowsk, der als „**Gewaltfrieden**“ in die Geschichte eingegangen ist, da das Deutsche Reich Russland erhebliche Gebiets- und Wirtschaftsverluste durch immer neue Ultimaten und gleichzeitigem Vormarsch nach Osten zufügte. Das zeigt sich an der deutlichen Kritik am Vertrag, die von unterschiedlicher Seite geäußert wurde: So äußerte sich der erste Reichskanzler der neuen Republik entschuldigend zur Rolle der Deutschen bei den Verhandlungen.

Philipp Scheidemann:

Den Abschluss fand das erst so hoffnungsvolle und dann schmerzlichste Kapitel der Kriegspolitik, das Kapitel Deutschland – Russland, in Brest-Litowsk. Dort hätten mächtige Quadersteine für den Bau des allgemeinen und wirklichen Friedens gelegt, wenigstens aber ein dauernd gutes Verhältnis zu Russland angebahnt werden können. Durch .politische Unzulänglichkeit, diplomatische Unehrllichkeit, militärischen Machtkitzel ist das freilich verhindert worden.

Kurz nach Scheidemann hatte **Karl Liebknecht** in Berlin am 9.11. 1918 eine sozialistische Republik ausgerufen. Als Verfechter der kommunistischen Idee kann er dem Vertrag von Brest-Litowsk Positives abgewinnen:

Das „Fazit von Brest“ wäre nicht Null, selbst wenn es jetzt zu einem brutalen Unterwerfungsfriede käme. Durch die russischen Delegierten wurde Brest zur weithin vernehmbaren revolutionären Tribüne. Es hätte die Entlarvung der Mittelmächte, die Entlarvung der deutschen Habgier, Verlogenheit, Hinterlist und Heuchelei gebracht, sein „tragischer Schlussakt“, die Intervention gegen die Revolution jede sozialistische Faser aufgewühlt.

Ernst Bloch verbindet seine Abrechnung mit dem Vertrag von Brest-Litowsk mit deutlicher Kritik am Kaiser:

Es ist immer wieder eine Lust, ihm zuzuhören. Auch diesmal, wo man sich nichts weiter versah, als dass die Friedensparodie in Brest-Litowsk zum Ende gespielt wurde, hat Wilhelm II. gehalten, was seine an erleuchtenden Reden nicht arme Vergangenheit versprach. Während

man östlich schachert und täuscht, mit öligen Mienen, sollen im Westen weiter mit eiserner Faust und mit blitzendem Schwert die Pforten eingeschlagen werden bei denen, die den Frieden nicht haben wollen. Dazu ist bekanntlich der Kaiser der rechte Mann. Vielseitig wie er schon ist, hat er der Welt 1914 den Krieg beschert und nun möchte er ihr mit denselben Mitteln, mit Faust und Schwert und dem Spezialgott Deutschlands dazu den Frieden als Weihnachtsgeschenk bringen. Man hat tatsächlich in dieser Rede in nuce das ganze unveränderte, unbelehrbare Glaubensbekenntnis des deutschen Militarismus; kein Friede ohne den deutschen Sieg, keine Nachgiebigkeit gegenüber der Demokratisierung und der Zivilisation, kein Christentum ohne die Unterstützung der eisernen Faust und des blinkenden Degens, kein Gott, der nicht als Herr der Heerscharen, mithin als eine Art von alleroberstem Kriegsherrn und Kollegen Wilhelms II. verehrt würde. (Bloch, Kampf, 139).

Ein Jahr später, in Versailles, wurden die Vereinbarungen von Brest-Litowsk wieder annulliert, was aus deutsch-national(istisch)er Sicht bis zum 2. Weltkrieg den Friedensvertrag mit der Feststellung der Deutschen Alleinschuld am Krieg noch unerträglicher erscheinen ließ.

1918 stand der Hauptunterhändler des Reiches, der spätere Finanzminister Erzberger, im Fokus der Polemik, wie sich an einem **Flugblatt seines Kontrahenten Helferich**, Mitglied der antirepublikanischen DNVP und früherer Staatssekretär, ablesen lässt:

Mir kam es in erster Linie an: Erstens auf die Befreiung des deutschen Volkes von der Wahnidee, dass ein für ein unbesiegtes Deutschland annehmbarer Friede an dem Kriegswillen des Kaisers, der Reichsleitung, der Heeresleitung, der Schwerindustrie, der Alldeutschen oder sonstiger verantwortlicher oder unverantwortlicher Faktoren gescheitert sei; ferner auch die Befreiung des deutschen Volkes von der Regierung eines Mannes, den ich auf Grund der genauen Beobachtung seiner Tätigkeit während des Krieges, während des Waffenstillstandes und während der Friedensverhandlungen nicht anders denn als den Reichsverderber bezeichnen kann. /.../ Das deutsche Volk muss erkennen, dass nicht Verblendung oder böser Wille auf deutscher Seite, sondern einzig und allein der Vernichtungswille unserer Feinde einem früheren und für ein unbesiegtes Deutschland annehmbaren Frieden im Wege stand.

Diese Auseinandersetzung mündete 1920 in einen Beleidigungsprozess Erzbergers gegen Helferich, in dem letzterer formal gering bestraft, aber inhaltlich bestätigt wurde, und unterstreicht so, wie traumatisierend der Versailler Vertrag für das Rechte Spektrum der Weimarer Republik war, wovon auch die Nationalsozialisten profitierten.

Einen vierten Mosaikstein im Blick auf das Schicksalsjahr 1918 bildet die **kulturelle Konstellation**, die sich an den Antipoden **Claude Monet** (1840-1926) und **Paul Klee** (1879-1940) verdeutlichen lässt.

Für **Claude Monet** kommt es auf die Beziehung zwischen Kunstwerk und Künstler an und darauf, dass der Betrachter diese Stimmung während des Augenblicks der Gestaltung nachvollziehen kann:

Ich wollte die Natur kopieren, aber ich konnte es nicht. Ich war jedoch mit mir zufrieden, als ich entdeckte, dass man die Sonne nicht wiedergeben kann, sondern dass man sie mit etwas

anderem darstellen muss /.../ mit der Farbe. Techniken verändern sich, die Kunst bleibt dieselbe. Die Aufgabe des Künstlers besteht darin, das darzustellen, was sich zwischen dem Objekt und dem Künstler befindet, nämlich die Schönheit der Atmosphäre. Mich interessiert nicht das Objekt, sondern das, was zwischen mir und dem Objekt passiert.

Demgegenüber betonte zur gleichen Zeit **Paul Klee**, dass es bei der Kunst vor allem auf das Verhältnis von Element und Form ankomme:

Ich habe Elemente der grafischen Darstellung genannt, die dem Werk sichtbar zugehören sollen. Diese Forderung ist nicht etwa so zu verstehen, dass ein Werk aus lauter Elementen bestehen müsse. Die Elemente sollen Formen ergeben, nur ohne sich dabei zu opfern. Sich selber bewahrend. Es werden ihrer meist mehrere zusammenstehen müssen, um Formen oder Gegenstände zu bilden, oder sonstige Dinge 2. Grades. Flächen aus zueinander in Beziehung tretenden Linien /... / oder Raumgebilde aus Energien mit Beziehungen dritter Dimension. /.../ Durch solche Bereicherung der formalen Symphonie wachsen die

Variationsmöglichkeiten und damit die ideellen Ausdrucksmöglichkeiten ins Ungezählte. Im Anfang ist wohl die Tat, aber darüber liegt die Idee. Und da die Unendlichkeit keinen bestimmten Anfang hat, sondern kreisartig anfanglos ist, so mag die Idee für primär gelten.

Paul Klee schreibt 1920: *Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder,
sondern Kunst macht sichtbar.*

Der Künstler baut seine Bilder rein aus Farbe und Form auf – durch radikale Reduktion der künstlerischen Mittel.

Diese unterschiedlichen Auffassungen über Kunst und Künstler regen zu Überlegungen und Diskussionen über die Rolle des Künstlers und über das Verhältnis von Impression und Expression an.

Neben der Kunst war auch die **Literatur** durch gegensätzliche Auffassungen und Konzepte charakterisiert, die sich 1918 in besonderer Weise an Äußerungen von Thomas Mann und DADA-Anhängern manifestieren. Dabei ging es vor allem auch um die politische Rolle von Kunst und Literatur, Künstlern und Literaten.

Thomas Mann erklärte 1918 seine Begeisterung für den Krieg:

Wie Hunderttausenden, die durch den Krieg aus ihrer Bahn gerissen, »eingezogen«, auf lange Jahre ihrem eigentlichen Beruf und Geschäft entfremdet und ferngehalten wurden, so geschah es auch mir; und nicht Staat und Wehrmacht waren es, die mich »einzogen«, sondern die Zeit selbst: zu mehr als zweijährigem Gedankendienst mit der Waffe, für welchen ich am Ende meiner geistigen Verfassung nach so wenig geschickt und geboren war, wie mancher Schicksalsgenosse nach seiner physischen für den wirklichen Front- oder Heimatdienst, und von welchem ich heute, nicht gerade im besten Wohlsein, ein Kriegsbeschädigter, wie ich wohl sagen muss, an den verwaisten Werkisch zurückkehre.

Im DADA Manifest von 1918 ist demgegenüber von der kritischen Funktion von Kunst die Rede:

Die Kunst ist in ihrer Ausführung und Richtung von der Zeit abhängig, in der sie lebt, und die Künstler sind Kreaturen ihrer Epoche. Die höchste Kunst wird diejenige sein, die in ihren Bewusstseinsinhalten die tausendfachen Probleme der Zeit präsentiert, der man anmerkt, dass sie sich von den Explosionen der letzten Woche werfen ließ, die ihre Glieder immer wieder unter dem Stoß des letzten Tages zusammensucht. Die besten und unerhörtesten Künstler werden diejenigen sein, die stündlich die Fetzen ihres Leibes aus dem Wirrsal der Lebenskatarakte zusammenreißen, verbissen in den Intellekt der Zeit, blutend an Händen und Herzen. (Manifest 1918)

Schlussbetrachtung

Ähnlich wie die Veranstaltungen von „Wissenschaft im Gespräch“ des „Gesellschaftsforums“, der Kooperationspartner oder von „Bildung on demand“ leben auch diese Forumsblätter vom Austausch zwischen Schreibenden und Lesenden. Daher finden Sie am Ende dieses Heftes einen **Rückmeldebogen** für Ihre Anmerkungen oder Mitteilungen.

Während dieses Auftaktheft – als „Zwischenbilanz“ nach 22 Jahren – vor allem grundsätzliche Überlegungen zum Selbstverständnis und Konzept unserer Bildungsangebote liefern soll, stehen die folgenden offen für den Bildungsdiskurs innerhalb und außerhalb des *efm*.

Daher freuen wir uns über Ihre Anmerkungen und Reaktionen auf die Ausführungen zur protestantischen bzw. zur werteorientierten Erwachsenenbildung ebenso wie über Hinweise darüber, ob und wie hilfreich Sie die Texte und Informationen zum aktuellen Angebot empfunden haben. Damit verbunden ist die Frage, wie sich dieses Angebot für Sie noch optimieren lässt? Wie hilfreich sind weitere Texte? Fehlen Erläuterungen?

Danke im Voraus für Ihre Rückmeldungen.

Literatur:

- Burke, Peter, Geschichte als soziales Gedächtnis. In: Assmann, Aleida/Harth, Dietrich [Hrsg.]: Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung. Frankfurt am Main, 1991, 289-304.*
- Martin Aust, Die Russische Revolution. Vom Zarenreich zum Sowjetimperium, München 2017.*
- Karl Barth, Der Römerbrief, Erste Fassung 1918/19, Zürich 1985.*
- Ernst Bloch, Geist der Utopie, München 1918.*
- Emil Bohn, Die Nationalhymnen der europäischen Völker, Breslau 1908.*
- Nikolai Bucharin, Programm der Bolschewiki, Leipzig 1918.*
- Dadaistisches Manifest von 1918 (Flugblatt 1918), abgedruckt in Der Zweemann H. 3, 1920, 1963. Die Freie Zeitung, Bern 1918/19.*
- G. Franzenburg, Wikipedia-Artikel „Ev. Erwachsenenbildung“*
- G. Franzenburg, Learning From the Past for the Future: How to Make Adult Education Sustainable. Discourse and Communication for Sustainable Education, vol. 8, no. 2, 2017, pp. 57-65.*
- G. Franzenburg, Wie uns die Alten sungen, Norderstedt 2017. (BoD)*
- Helmut Hanisch, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzogenen im Alter von 7 - 16 Jahren, Stuttgart 1996.*

Emanuel Hirsch, Luthers Gottesanschauung, Göttingen 1918.

*Paul Klee, https://de.wikisource.org/wiki/Sch%C3%B6pferische_Konfession:_Paul_Klee
KPD (Spartakusbund) (Hg.), Protokoll des Gründungsparteitags der Kommunistischen Partei
Deutschlands 1918, Berlin 1972.*

*Ulla Plener (Hg.), Die Novemberrevolution 1918/1919 in Deutschland. Für bürgerliche und
sozialistische Demokratie. Allgemeine, regionale und biographische Aspekte,
Berlin 2009.*

S.K.H. Wilhelm-Karl Prinz von Preußen, Erinnerungen an Wilhelm II (www.wilhelm-der-zweite.de/essays/wilhelmkarl.php)

Georg Simmel, Über den Konflikt der modernen Kultur, München 1918.

Oswald Spengler, Der Untergang des Abendlandes, Erstdruck 1918, München.

Gunna Wendt, Alexandria – die letzte Zarin, Berlin 2014.

Impressum:

MitarbeiterInnen dieser Ausgabe:

Dr. Geert Franzenburg, Amina Diehl, Mona Röver

Layout: Amina Diehl

Herausgeber: Dr. Geert Franzenburg

0251 9 22 66 845 • E-Mail: efm@gmx.info

Ev. Forum Münster e.V.

Postfach 460122, 48072 Münster

ISSN 2628-0426

**Rückmeldebogen und Anmerkungen
oder Mitteilungen: (bitte ankreuzen)**

hilfreich:

noch optimierbar

Ausführungen zur protestantischen bzw.
zur wertorientierten Erwachsenenbildung:

++ + 0 - --

++ + 0

Texte und Informationen zum
aktuellen Angebot:

++ + 0 - --

++ + 0

Anmerkungen oder Hinweise:

An das
Ev. Forum Münster e.V.
Postfach 460122
48072 Münster