

# **Forumsblätter**

## **2019**

**Mitteilungen des**  
**Ev. Forums Münster e.V.**



Geert Franzenburg

**In den Kochtopf schauen:  
Das Ev. Forum als Modell transkultureller Bildung  
dargestellt an  
Beispielen des Jahresthemas „Religion im Alltag“**

Münster 2019



*efm*  
Ev. Forum Münster

## **Vorbemerkung**

Auch wenn die Metapher vom „Bildungsmarkt“ vor allem ökonomische Konnotationen hat, sollen die unterschwelligen nicht übersehen werden: Seit der Antike ist das Forum, der Markt, vor allem ein Ort der Kommunikation, des Diskurses, der Kontroverse, aber immer auf einer gemeinsamen Grundlage, sei es der Handel, sei es die Qualität von Lebensmitteln und damit des Überlebens, sei es die Zubereitung traditioneller oder innovativer Gerichte mithilfe der entsprechend erworbenen Zutaten.

Letzteres spielt auf den interkulturellen Charakter von Bildung an, die auch die beiden anderen Aspekte umfasst und die pädagogischen – auch andragogischen Elemente der Vor-, Zu- und Nachbereitung impliziert.

Im Folgenden soll – nach einführenden Erläuterungen zum Konzept – an Beispielen des *efm*- Jahresthemas „**Religion im Alltag**“ aufgezeigt und erläutert werden, wie sich Transkulturalität konkret in Veranstaltungen umsetzen lässt.

Sowohl die Veranstaltungen der Gesprächsreihe „Wissenschaft im Gespräch“ als auch das „Gesellschaftsforum“ zielen darauf, angesichts von Kontingenzerfahrungen in modernen Risikogesellschaften bestehende Deutungsmuster durch „stellvertretende Deutung“ und Selbstaufklärung zu transformieren (Muth, 2011; Schmitz, 1989; Tietgens, 1986). Auf diese Weise ermöglicht Erwachsenenbildung lebensweltbezogene Erkenntnisse und radikales Engagement als Alternative zu „pragmatischer Hinnahme“ oder „durchgehaltenen Optimismus“ bzw. „zynischen Pessimismus“ (Giddens 1995). Das wird durch das Konzept transkultureller Dialogik angestrebt (Muth, 2011), das im Folgenden kontextuell erweitert wird.



Das Konzept  
Transkulturalität

# Das Konzept Transkulturalität

## **Wurzeln**

Der Begriff Transkulturalisierung, 1940 erstmalig vom Kubaner Fernando Ortiz Fernández verwendet, meint den Einfluss von Kulturen aufeinander. Transkulturation erfolgt unter anderem durch die Migration, durch offizielle Machtpolitik oder durch Einflussnahme auf die Massenmedien sowie die ursprüngliche Sprache, wobei kurz- oder langfristig Mischsprachen entstehen können. Wichtige Transkulturationen sind z. B. die Hellenisierung, Christianisierung oder Islamisierung anderer Kulturen.

Davon leitet sich das Konzept der Transkulturalität ab (Welsch, 1999), wonach Kulturen nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit nach Kategorien und Grenzen haben, sondern im Sinne eines Netzwerks durch Mischung und Durchdringung gekennzeichnet sind, sowohl auf der kollektiven als auch auf der individuellen Ebene



(Welsch, 1999). Damit wendet sich Transkulturalität mit diesem inklusiven und integrativen Kulturverständnis gegen Kultur-Stereotype, Nationaldefinitionen und weist auf die Komplexität von kulturellen Prägungen hin, auch wenn Menschen im Alltag weiterhin Ausgrenzung und Hierarchien erleben und eine Mehrklassengesellschaft vorfinden. Diesen Vorfindlichkeiten hat sich ein transkulturelles Modell zu stellen, um dem Identitäts- und Kulturbegriff gerecht zu werden (Bolschow et al., 2004).

Transkulturalität ist somit der Versuch, im Rahmen gesellschaftlicher, politischer und auch bildungspolitischer Entwicklungen angesichts von Globalisierung und zunehmender Zeit-Raum-Verdichtung kulturelle Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen (Menzel, 1998; Schöfthaler 1984) und über traditionelle Vorstellungen von Kultur hinauszweisen. Durch den Prozess der Globalisierung sind Kulturen in Folge von Migrationsprozessen, von globalen Verkehrs- und Kommunikationssystemen und ökonomischen

Abhängigkeiten auf der Makroebene extern durch weltweite Verflechtungen, Nationalgrenzen überschreitend vernetzt und im Sinne einer interdependenten Globalkultur miteinander verbunden (Welsch 1997). Globalisierung geht so einerseits mit Formen der Vereinheitlichung bzw. Homogenisierung individueller Lebensformen und andererseits mit kultureller Diversität einher, so dass die Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem zunehmend verwischen. Zum einen finden sich grenzüberschreitend ähnliche Lebensformen in unterschiedlichen Kulturen im Sinne „transnationaler Kulturen“ (Breidenbach/ Zukrigl 1998), in denen Migranten, Wissenschaftler, Internetbenutzer, Künstler oder Jugendliche durch soziale, berufliche und ideelle Gemeinsamkeiten verbunden sind. Zum anderen gibt es unterschiedliche Lebensformen innerhalb pluralistischer Gesellschaften, die – durch die Koexistenz unterschiedlicher Gruppen – durch vertikale und horizontale Differenziertheit charakterisiert sind (Welsch 1997). Transkulturalität greift diese Sichtweise auf, es stellt den Versuch dar, zwischen

universalistischen und relativistischen Konzepten zu vermitteln (Schöfthaler 1984). Auf der anderen Seite nimmt Transkulturalität im Anschluss an relativistische Vorstellungen die gesellschaftlich und individuell produzierte Existenz von Differenzen zwischen und innerhalb von Kulturen zum Anlass, auf die Möglichkeit von Transformationsprozessen, von Prozessen der Auflösung und Neuzusammensetzung, auf die Möglichkeit der Entstehung neuer Kulturformen hinzuweisen (Wieviorka 2003).

### **Abgrenzungen**

Das Konzept der **Multikulturalität** akzeptiert zwar die Existenz vielfältiger eigenständiger Lebensformen innerhalb einer Gesellschaft, innerhalb eines gemeinsamen politischen und wirtschaftlichen Rahmens, allerdings geht es hier in deskriptiver Hinsicht um Vorstellungen von Majorität und Minorität. Die unterschiedlichen Kulturen

werden auch hier als homogene Einzelkulturen aufgefasst – der Blick richtet sich auf in sich geschlossene, autonome Partialkulturen, so dass gegenseitiges Verstehen letztlich verhindert wird. **Interkulturalität** weist dagegen zwar auf die Bedeutung des interkulturellen Dialoges im Rahmen von interkulturellen Problemen und Konflikten hin, geht jedoch nicht über das Agieren zwischen Kulturen, nicht über die Wahrnehmung von Eigenkultur und Fremdkultur hinaus, so dass auch hier in der Tendenz ein Verständnis vorhanden ist, das die Abgrenzung und Abgrenzbarkeit von Kulturen voraussetzt. Beide Konzepte werden gesellschaftlichen Entwicklungen nicht mehr hinreichend gerecht, in denen Kulturen durch Mischungen und Durchdringungen, intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten und extern durch grenzüberschreitende Konturen gekennzeichnet sind (Welsch 2002). **Transkulturalität geht daher noch einen Schritt weiter, indem sie „über den traditionellen Kulturbegriff hinaus- und durch die traditionellen Kulturgrenzen hindurchgeht“** (Welsh 1997).

## **Kulturelle Transformation**

Die Vorstellung von der prinzipiellen Möglichkeit kultureller Transformationsprozesse löst sich von traditionellen Beschreibungen von Kulturen als Inseln oder Sphären, als „statische Einheiten“ (Breidenbach/Zukrigl 1998) und weist Kulturvorstellungen (z. B. von J. G. Herder) zurück, in denen Kulturen als geschlossene Kugeln oder autonome Inseln mit innerer Homogenität und externer Heterogenität aufgefasst werden, die mit der sprachlichen und territorialen Ausdehnung deckungsgleich sind, da sie als an nationalstaatliches Denken gebundenen Definitionen nicht länger der historischen Evidenz von Wandlung, Verflechtung, Diversität und Hybridisierung standhalten können (Welsch 1997).

**Auf der Mikroebene von Individuen** bedeutet Transkulturalität, dass die individuelle Entwicklung durch mehrere kulturelle Herkünfte und Verbindungen in Richtung auf eine interne Pluralität beeinflusst ist (Welsch 1997). Kulturelle Identität kann so nicht länger mit nationaler Identität gleichgesetzt und als die Identifizierung einer Person mit einem einzigen Kollektiv verstanden werden, wie es z. B. Erikson darstellt. In modernen Gesellschaften, die vielfältige individualistische Orientierungen anbieten, können sich Individuen mit jeweils mehreren kulturellen Referenzen identifizieren, so dass sich auch Diskontinuitäten im biografischen Verlauf ergeben können. **Kollektive Identitäten** sind im Rahmen sekundärer Aneignungsprozesse subjektive Konstruktionen bei der Auseinandersetzung mit Kultur. Im Rahmen der Selbstdefinition ist es die Aufgabe des Subjekts, seine Identität auszuhandeln. Es kann kulturelle Identifikationsangebote selektiv verwenden, umdeuten, neu auslegen oder verwerfen (Auernheimer 2003, Hogen, 1998; Maletzke 1996).

Insgesamt geht es darum, einen eigenen Lebensentwurf zu entwickeln und sich im gesellschaftlichen Ganzen zu verorten. Die Kultur bzw. die Kulturen haben daher für das Individuum eine Orientierungsfunktion bei der Identitätsbildung, indem sie kulturelle Ressourcen als Identifikationsangebote bereitstellen – und **im Sinne transkultureller Identitätsbildung können mehrere Kulturen in eine einzelne Identität eingehen** (Gutmann 1995). **Transkulturelle Identität** ist in diesem Sinne auf das Gelingen, auf die erfolgreiche Integration unterschiedlicher kultureller Anteile, auf die Anerkennung unterschiedlicher kultureller Prägungen ausgerichtet, wie auch auf das Ineinanderblenden von global und lokal (Robertson 1998), die das Individuum dazu befähigt, über den Rekurs auf eine einzige Partialkultur hinaus – und auch über eine Existenz zwischen Kulturen hinaus – durch verschiedene Kulturen hindurch zu leben.

Auf der Ebene von Individuen ist Transkulturalität also auf Prozesse der Konstruktionen und auf sekundäre Differenzen bezogen, darauf ausgerichtet, das kulturelle Fremde als Anderes und Eigenständiges wahrzunehmen (Schöfthaler 1984), also Kulturen, jenseits von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken“ (Welsh 1997.).

Transkulturalität löst im Sinne der ‚**Glokalisierung**‘ (Robertson 1998) den vermeintlichen Widerspruch zwischen Globalem und Lokalem auf, indem transkulturelle Identitäten sowohl eine kosmopolitische Seite als auch eine Seite lokaler Zugehörigkeit besitzen (Welsch 1997). Es kann auf eine auf Globalität ausgerichtete Wertebasis zurückgegriffen werden, das partizipative Handeln vollzieht sich jedoch zugleich in lokalen Räumen.



## **Transkulturelle Kommunikation**

Weil **interkulturelle** Kommunikation auf eine Analyse der Bedingungen von Fremdverstehen und auf die Herstellung und Entwicklung gelingender Verständigung zwischen den Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen mit ihren normativen säkularen und religiösen Deutungsmustern, Sprachwelten, historisch-politischen Gesellschaftsformen und Lebensweisen zielt, verstärkt sie nicht nur Gemeinsamkeiten und sensibilisiert für die Qualität von Verschiedenheit, sondern verschärft Differenzen, die im interkulturellen Kontext oft sichtbar und erlebbar werden; daher reicht dieser Ansatz nicht immer aus (Hofstede, 1993 und andere).

Dem gegenüber bietet - ausgehend von der Bedeutung von Synergie – bzw. Synthese von Kulturen – die Theorie der **transkulturellen** Kommunikation ein sozialkonstruktivistisches Modell der Kommunikation (Baecker et al. 1992, und andere), das untersucht,

wie sich Kulturen durch Kommunikation entwickeln, um auf diese Weise den Einfluss der Kommunikation auf die Entwicklung einer neuen Kultur zu verstehen.

**Der Theorie liegt die Hypothese zugrunde, dass sich eine neue Kultur aus der Konvergenz kultureller Diversität durch Kommunikation ergibt (Casmir, 1998).**

Auf der Grundlage der Diskurstheorie von Habermas und der Dialogtheorie von Buber lässt sich das universelle Regelsystem nachkonstruieren, nach dem Bedingungen für dialogische Kommunikation generiert werden können (Bohm, 1998).

Dabei zeigt sich, dass der (symmetrische) Diskurs zur Klärung des Verständnisses und zur Modifikation der zugrunde gelegten Prämissen führt, bis über sie Konsens hergestellt ist und sie von allen Dialogpartnern akzeptiert werden können (Schlieben-Lange, 1975).

**Jürgen Habermas** legt in seiner Diskursethik dar, dass in einem Dialog Ego und Alter wechselseitig die gleichen Ansprüche erheben und akzeptieren. In der ‚idealen Sprechsituation‘ sind gleichsam die egalitären Prinzipien (Gleichheit, Gerechtigkeit) strukturell eingelagert.

Habermas schlägt die folgenden **Diskursregeln** vor:

1. Jedes sprach- und handlungsfähige Subjekt darf an Diskursen teilnehmen.
2. a Jeder darf jede Behauptung problematisieren.  
b Jeder darf jede Behauptung in den Diskurs einführen.  
c Jeder darf seine Einstellung, seine Wünsche und Bedürfnisse äußern.
3. Kein Sprecher darf durch innerhalb oder außerhalb des Diskurses herrschenden Zwang daran gehindert werden, seine in 1. und 2. festgelegten Rechte wahrzunehmen. (Habermas, 1983)

Habermas (1984) benennt **vier universale Geltungsansprüche der Rede**, die der Sprecher mit jedem Sprechakt erheben muss.

Dabei handelt es sich um die Geltungsansprüche

- (1) Wahrheit,
- (2) Wahrhaftigkeit,
- (3) Richtigkeit bzw. Angemessenheit und
- (4) Verständlichkeit.

Mit **Martin Buber** ist dabei zwischen der Ich-Es- und die Ich-Du-Beziehung zu unterscheiden: Während erstere mittelbar existiert, ist letztere unmittelbar ohne Begrifflichkeit, Vorwissen oder Phantasie (Buber, 1994).

**Dialogisches Leben** spielt sich – anders als technische Dialoge – im Zwischenmenschlichen ab, indem man mit dem Menschen, mit dem man zu tun hat, wirklich zu tun hat. Dabei kommt es auf folgende Kriterien an (Buber, 1994):

- Hinwendung zum Partner in aller Wahrheit, als Hinwendung des Wesens also – jeder Sprecher meint hier den Partner als diese personhafte Existenz.
- Jemanden meinen – mögliche Maße der Vergegenwärtigung üben.
- Der Sprecher nimmt den ihm so Gegenwärtigen nicht bloß wahr, er nimmt ihn zu seinem Partner an, das heißt er bestätigt dieses andere Sein.
- Jeder, der daran teilnimmt, muss sich selber einbringen (konstitutiv), sagen ,was er im Sinn hat.
- Beitrag ohne Verkürzung und Verschiebung hergeben,
- keine eigene Restriktion,
- Rückhaltlosigkeit üben.

- Überwindung des Scheins / der Rhetorik.
- Schweigen kann auch ein Beitrag zum Dialog sein.

Folgt man Habermas und Buber, dann zeichnet sich **Transkulturalität als diskursive (Habermas) und dialogische (Buber) Identität** dadurch aus, dass sie das Gegenüber weder ausgrenzt noch sich einverleibt, sondern – im Sinne eines Mosaiks – die eigene fragmentarische Existenz bereichert. Anders als bei der kulturspezifischen (interkulturellen) Kommunikationsform kommt es der kulturallgemeinen (transkulturellen) Kommunikation darauf an, kulturübergreifende Kommunikation zu beschreiben und zu praktizieren. Der kulturelle Wandel und die Entstehung neuer Kulturen setzen voraus, dass Menschen in der Lage sind, die gegebenen Wirklichkeiten zu reflektieren und sie in der Interaktion mit anderen zu verändern.

## **Das transkulturelle Subjekt**

Erwachsenenbildung im transkulturellen Sinne versteht sich als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess, der durch transformierende Gespräche einerseits die Unsicherheit von Subjekten ernst nimmt, andererseits die Sicherung ihrer Identitäten anstrebt und Handlungskompetenz steigert, um ein radikales Engagement für das Leben zu erwirken (Muth, 2011). Dazu gehört vor allem die Fähigkeit, Bedeutungen innerhalb von sozialen Interaktionen und in der Auseinandersetzung mit der Umwelt situativ zu interpretieren (Arnold/ Schüßler, 1999).

**Transkulturelle Lebenspraxis** ist dabei nicht allein über ein Verstehen zu bewältigen, sondern darüber hinaus durch direkte Interaktion, die Ausdruck einer „Anschluss- und Übergangsfähigkeit“ gegenüber der Pluralität von Lebensformen ist. Diese Lebenspraxis verlangt gleichzeitig den Verzicht auf ein monistisches Menschenbild (Welsch, 1999). Dabei hilft ein Modell von Lebenspraxis, das Strukturen handlungsleitender Ent-

scheidungen aufzeigt und verdeutlicht, wie Subjekte eine transkulturelle Übergangsfähigkeit entwickeln können, die zur Krisenbewältigung dient (Oevermann, 1995) und vom performativen Charakter von Worten ausgeht.

**Transkulturelle Bildung** geschieht somit als Wahrnehmung der eigenen und der vielen anderen Lebensgeschichten, die nicht, um verstanden zu werden, einem universalen Denken untergeordnet werden müssen. **Die lebensgeschichtlichen Beziehungen geschehen im Dialog, der überall auf der Welt realisierbar ist.** Beziehungs-Bildung schafft eine transkulturelle Lebenspraxis zur notwendigen Transformation der Risikogesellschaft zwischen Rationalität und Irrationalität. Im Sinne eines „Zwischen“ (Buber). Jeder Mensch entwickelt auf dieser Ebene seinen „Bewährungsmythos“ entlang der eigenen Lebensgeschichte (Wer bin ich? Woher komme ich? und Wohin gehe ich?; Oevermann, 1995). Es geht somit um das Gewahrsein einer transkulturellen Identität in



der pluralistischen Gesellschaft zwischen Immanenz und Transzendenz (Berger, 1984; Muth, 2011). Im dialogischen biografischen Prozess entwickelt jedes Subjekt für sich in einer Atmosphäre von Selbstreflexion, Vertrauen und Akzeptanz eine Lebenspraxis, die die Dynamik zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander verbindet (Trompenaars, 1993).

Daher zeichnet sich transkulturelles Interaktionsgeschehen durch „unmittelbares Interesse am Gegenüber“ aus, durch Neugier, Themengerichtetheit, Aufmerksamkeit, Balance zwischen Reaktion und Aktion, spannende (und nicht gespannte) Auseinandersetzung und Abwesenheit von Langeweile. (Muth, 2011).

Wenn die Selbstkonstruktion bzw. die Konstruktion des Ich zu wanken beginnt und das Aushalten von Ambivalenzen verlangt, klärt transformative Erwachsenenbildung als eine Form von Mimesis und sozialem Lernen im gegenseitigen Selbstanschauungsprozess

über Intersubjektivität durch einen vorläufigen Rückbezug auf die transkulturelle Biografie und deren interkulturelle Struktur und durch die Wahrnehmung gegenwärtiger Begegnungen in der pädagogischen Interaktion auf, sodass deutlich wird, wie dynamisch ein Ich-Du sein kann (Muth, 2011).

Diese allgemeinen Bemerkungen sollen im Folgenden an ausgewählten Veranstaltungen zu „**Religion im Alltag**“ konkretisiert werden.



Das Ev. Forum als Modell  
transkultureller Bildung

## Das Ev. Forum als Modell transkultureller Bildung

Von einem inklusiven und integrativen Kulturverständnis gegen Kultur-Stereotype und Nationaldefinitionen ausgehend lädt die Gesprächsreihe „Religion im Alltag“ zu transkulturell-diskursiven Erfahrungen ein, bei denen Partizipation, Empathie und Offenheit im Mittelpunkt stehen.

Es geht in den Gesprächen darum, Bedeutungen innerhalb von sozialen Interaktionen und in der Auseinandersetzung mit der pluralen Umwelt situativ zu interpretieren, wobei Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft durch das unmittelbare Interesse am Gegenüber eine dynamische Einheit bilden.

Bereits das Thema ist transkulturell angelegt, indem zwar aus christlicher Perspektive diskutiert, aber keine konkrete Religion (Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus) im Fokus steht, sondern Religiosität. Ähnliches gilt für den Alltagsbegriff,

der besonders religiöse Feste oder Tage bewusst ausschließt. Es geht somit darum, die Bedeutung von religiösen Phänomenen innerhalb von sozialen Interaktionen und in der Auseinandersetzung mit der pluralen Umwelt situativ und im Blick auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft diskursiv zu interpretieren.

Das gilt auch für die einzelnen Aspekte.

### **Religion bei Jugendlichen**

Angesichts der Lebenswelt von Jugendlichen wird es immer wichtiger, neue Rituale zur Kontingenzbewältigung zu finden, die Hoffnung und Vertrauen ermöglichen und das Gefühl vermitteln, gebraucht zu werden. Auch wenn die Konfirmandenzeit dafür viele Chancen zur Partizipation und Selbstwirksamkeits-Erfahrung im Sinne der lutherischen Freiheit eines Christenmenschen bietet, braucht es für den Umgang mit gesellschaft-

licher Veränderung und Beschleunigung und für die Erfahrung von Authentizität trotz aller Selbstinszenierung noch mehr. Dieser Mehrwert lässt sich durch transkulturelle Bildungsarbeit vermitteln, indem Religion in ihrer ganzen Vielfalt ernst genommen wird, damit Jugendliche im interkulturellen Setting – sowohl unter Gleichaltrigen wie auch in der Konfrontation mit Erwachsenen – die Bedeutung religiöser Phänomene wie Kommunion, Konfirmation, Jugendweihe, Initiationsriten, Gebete, Rituale und Symbole in der Auseinandersetzung mit der pluralen Umwelt (andere Religionen und religiöse Formen) erkennen und im Blick auf ihre aktuelle Situation, aber auch auf ihre Prägung und ihre Lebensziele diskursiv deuten.

Familie und Peergroup, aber auch die Gemeinde sind von entscheidender Bedeutung als glaubwürdige Zeugen für tragfähige Werte und als Begegnungsraum der Generationen. Dabei kann intergenerationelle und transkulturelle Bildungsarbeit an der Spiritualität der Jugendlichen anknüpfen, die mit einem positiven Gottesbild verbunden ist und durch

Gemeinschaft geprägt. Transkulturalität bedeutet somit, eine gemeinsame spirituelle Sprache zu finden, ähnlich wie die Jugendlichen in ihren interkulturellen Gruppen eine eigene Sprache entwickeln.

Ähnliches gilt für **die Rolle von Glauben und Spiritualität am Lebensende**.

Auch hier kommt es auf einen möglichst weiten Religionsbegriff an, der Sterbenden und Schwerkranken (und ihren Angehörigen) einen „niedrigschwelligen“ Zugang zu ihrer eigenen Spiritualität erlaubt und zugleich Berührungspunkte gegenüber der Institution Kirche und ihren Vertretern abbaut. Auf diese Weise erleben sie in dieser existenziellen Grenz-Situation die Bedeutung von religiösen Phänomenen in elementarer Form, die nicht auf bestimmte Aussagen oder Riten angewiesen ist, sondern an Urfahrungen der frühen Kindheit anknüpft, die in solchen Situationen aktualisiert werden, indem auf

diese Weise Erinnerung, Erleben und Erwarten eine Einheit bilden und die Pluralität der Umgebung Offenheit ermöglicht. Das bietet Hilfe bei der Kontingenzbewältigung und bei der Beschäftigung mit Sinnfragen (Warum ich?). In der diskursiven Konfrontation mit vergleichbaren oder alternativen Erfahrungen und Deutungsmustern kann sich der Horizont weiten, können Warum-Fragen zu Wozu-Fragen werden, verschüttete Kraftquellen freigelegt werden, die durch Symbole, elementare Rituale und innere Bilder zugänglich werden (tragendes Netz, weiter Raum, Berührung, Schweigen).

Dafür müssen allerdings die entsprechenden Institutionen, Kliniken, Krankenhäuser und Hospize aber auch Kirchen und Gemeinden Raum bieten. Auch das Gespräch über die Patientenverfügung kann ein Impuls für solches Nachdenken sein, sofern es religiöse Bedürfnisse und Sinnfragen sowie die Förderung von Lebensqualität einschließt.



Ein Sonderfall transkultureller religiöser Bildung stellt **die Entwicklungsgeschichte des Pfarramts** dar.

Wenn schon zumeist eher kirchenferne Menschen von transkultureller Bildung profitieren, dürfte es bei den „religiösen Profis“ nicht viel anders sein. Sie beschäftigen sich von Berufs wegen damit, die Bedeutung von religiösen Phänomenen innerhalb von sozialen Interaktionen und in der Auseinandersetzung mit der pluralen Umwelt situativ und im Blick auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft diskursiv zu interpretieren.

Konkret bedeutet das, über Rollenerwartungen und Dienstanweisungen wie über die Entwicklung neuer Formen des Gemeindeleben nachzudenken, die sich bereits jetzt durch eine Vielfalt von Glaubensformen, von Spiritualität und Frömmigkeit auch bei den Pfarrer\*innen auszeichnet.

Allerdings war das nicht immer so. Der Blick in die Geschichte zeigt: Erst in den 1970ern entwickelte sich das traditionelle Rollenverständnis des Pfarrers hin zu einer vielfältigen Ausdifferenzierung in Theorie und Praxis. So werden z. B. zukünftig etwa 70% aller Pfarrer\*innen in Deutschland weiblich sein – bis heute undenkbar in vielen anderen Ländern Europas.

Wie gravierend dieser Wandel ist, zeigt der Blick noch weiter zurück in die Geschichte der Aufklärung am Beispiel eines Romans von 1823, der das erste Amtsjahr des Pfarrers von S. in Auszügen aus seinem Tagebuch erzählt. Der Autor, Gottlieb Jakob Planck, war Theologe und Kirchenhistoriker, Professor in Stuttgart und Göttingen – und Urgroßvater des Physikers Max Planck. Er zeichnete ein Idealbild des Pfarrers, der sich – aus Berufung durch Gott – als Lehrer und Erzieher, Sozialreformer (durch Wohlwollen, Liebe, Mitfreude) versteht und zugleich als Theologe und Gelehrter wirkt, der auch unter schwierigsten Umständen sein Amt in Würde ausübt und in seiner Gemeinde als Basis für

ein christliches Lebenden Sinn für Gutes und Schönes heranbildet. Damit nimmt er die moderne Frage vorweg, wie (evangelische) Kirche bestehen kann angesichts der Diversität der christlichen Institutionen und angesichts einer säkularisierten Welt? Worin liegt die Kraft des Evangeliums? Diese Frage lässt sich, so zeigt sich am Beispiel transkultureller evangelischer Bildung, nur situativ im Blick auf das konkrete Bildungshandeln in Gemeinde, Schule und Gesellschaft beantworten.

Ein Sonderfall transkultureller Bildungsarbeit ist durch die **neuen Medien** aufgetaucht: Wie lässt sich die Bedeutung von religiösen Phänomenen innerhalb von sozialen Interaktionen und in der Auseinandersetzung mit der pluralen Umwelt situativ und im Blick auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in diesem Setting und Kontext diskursiv interpretieren?

Seit 1887 die elektromagnetischen Wellen entdeckt wurden, ließen sich die Überwindung der Grenzen von Raum und Zeit, die Optimierung der Wahrnehmung, die Verbesserung der materiellen Versorgung – und damit die Träume von Allgegenwart, Allmacht und grenzenloser Freiheit – verwirklichen. Allerdings sind die damit verbundenen Risiken aller Art nicht zu vernachlässigen. Es geht also sowohl um die Chancen von Nähe und Sozialität durch globale Kommunikation als auch – wegen der unüberschaubaren Komplexität der Realität und der damit verbundenen Ängste und Polarisierungen – um den Verlust von Freiheit und die Gefahr von Cyberkriegen.

Theologisch formuliert geht es einerseits um die Verwirklichung des Priestertums aller Gläubigen durch interkulturelle Gebete und Rituale sowie um eine umfassende, inklusive lebenswelt- und zielgruppenorientierte Kommunikation des Evangeliums. Andererseits geht es um den Abschied von lieb gewonnenen Strukturen und Lebensformen im Sinne

weltweiter Ökumene und Interkulturalität durch Vernetzung: Abendmahlfeiern z. B. mit Avataren (d. h. mit intelligenter Software zur Kommunikation in natürlicher Sprache) und digitale Rituale in pneumatologischer Perspektive; auch sind in diesen Zusammenhang ökologische und ethische Aspekte (z. B. fairphone, nachhaltiger Umgang mit Ressourcen) eingebunden. Zu einer transkulturellen Bildungsarbeit gehören folglich Themen wie Achtsamkeit, Enthaltbarkeit (digitaler Sabbat) und Verantwortung.

Eine weitere Sonderform, die Bedeutung von religiösen Phänomenen innerhalb von sozialen Interaktionen und in der Auseinandersetzung mit der pluralen Umwelt situativ und im Blick auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft diskursiv zu interpretieren, ist die politische Ebene. Seit mehr als 100 Jahren wird **das Verhältnis von Religion und Politik** in Europa als klar getrennt voneinander verstanden und politisch eingefordert.

Selbst in autoritären und autokratischen Systemen hat sich Herrschaft heutzutage – wenn auch nur pro forma – als demokratisch zu legitimieren. Dennoch ist z. B. für die Landesregierung NRW die Antwort auf die Frage: **Gehört Gott in die Verfassung?** zuletzt 2012 wieder klar mit Ja beantwortet worden.

Für die Kirchen bedeutet das, in Verantwortung vor Gott und den Menschen in empathisch-kritischer Distanz einerseits und mit Diplomatie, Kompromissen und konstruktiver Kritik andererseits Gesetzgebungsprozesse und politische Entscheidungen zu begleiten und – wenn nötig – Grenzen aufzuzeigen und zu (be)wahren.

**Somit ist – aus transkultureller Perspektive – Religion politisch und Politik religiös,** denn jeder Mensch hat einen Werte-Hintergrund und – mehr oder weniger reflektiert – Spiritualität, und dieses Menschsein lässt sich nicht aufteilen in „privat“ und „öffentlich“. Wie religiös und wie politisch, das ist jedoch immer wieder neu auszuhandeln und zu diskutieren, ob es nun um ein Gedenken an Tsunami-Opfer geht

oder um Richtlinien für den Religionsunterricht an Schulen, um den arbeitsfreien Sonntag oder um die Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen, aber auch bei den monatlichen ökumenischen Andachten, in der Seelsorge oder bei semi-politischen Gesprächen in der Kneipe.



„Literatur  
unterwegs“



Eine besondere Form transkultureller Bildung ermöglichen **muttersprachliche und übersetzte Lesungen aus unterschiedlichen Ländern** im Vergleich. Auch wenn die Themen nicht explizit religiös sind, zeigen sie doch religiöse Konnotationen, die in ihrer literarischen und sprachlichen Brechung helfen, die Bedeutung von religiösen Phänomenen innerhalb von sozialen Interaktionen und in der Auseinandersetzung mit der pluralen Umwelt situativ und im Blick auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in diesem Setting und Kontext diskursiv interpretieren.

Das soll im Einzelnen am Beispiel der **Reihe „Literatur unterwegs“** verdeutlicht werden, die der Arabisch-deutsche Kulturkreis (ArDeLit) zusammen mit dem *efm* und der VHS veranstaltet. Die zeitgenössische Literatur des **Sudan, Syriens und Ägyptens**, Wissenswertes zum täglichen Leben und zur Geschichte des jeweiligen Landes ebenso wie zu seinen berühmten Dichtern und Autoren wird vermittelt und ermöglicht, ein Land und seine Kultur aus der Innensicht kennenzulernen, das Großartige zu verstehen und

das Unbeachtete zu entdecken, zu begreifen, was den Menschen trotz aller Bedrängnisse und Gefahren Mut, Stolz und Festigkeit gibt, was Christen und Muslime, Dorfbewohner und Städter eint außer Not durch Ausbeutung, Krieg und Gewaltherrschaft.

*Tayyeb Salehs* Roman „Zeit der Nordwanderung“ (1967, dt. 1998), ein Generationen und Nationen verbindender und identitätsstiftender Klassiker, geschrieben vom „Giganten“ des arabischen Romans (da „Papst“ oder „König“ nicht genügen, um die Hochschätzung des Publikums auszudrücken), gibt vielleicht die Antwort. Nach sieben Studienjahren in London kehrt der Protagonist in sein Heimatdorf am Nil zurück, dorthin „*wo der Wind wie ein fröhliches Geflüster klingt*“ – eben anders als der Wind, der durch ein Weizenfeld weht. Doch das Dorf ist keine Idylle mehr, die Welt ist aus den Fugen geraten. Und auch er selbst hat sich verändert. Und es lebt ein Fremder im Dorf, der zweite Protagonist des Romans...

Trotz Einreiseverbot für den allseits geehrten Dichter und Verkaufsverbot seiner Werke wurde und wird dieser Roman gelesen, ebenso wie die Gedichte und Schriften anderer **sudanesischen** Autor\*innen im Exil.

Unter ihnen *Ishraga Mustafa Hamid*, die seit 1989 in Wien lebt, eine Dichterin der Grenzgänge, die über ihr Leben in Europa und Afrika schreibt, sich tatkräftig politisch engagiert und in ihren Gedichten die Liebe zum Leben besingt, selbst wenn sie darin das Fremde, ihr traurig entfremdetes Leben im Exil reflektiert.

„*Gedichte sind gemalte Fensterscheiben*“– sie laden dazu ein, die Welt durch das Licht eines Kunstwerkes zu betrachten, einerseits, von außen gesehen, erscheinen sie dunkel und düster, andererseits, von innen betrachtet, farbig, hell – so beschreibt es der deutsche Dichter *J. W. von Goethe* zu Beginn des 19. Jahrhunderts.

Krieg und Katastrophenmeldungen beherrschen unseren heutigen Blick. Welche Gedichte schreibt ein **syrischer Dichter** über die Zerstörung, den Terror, die Angst?

Titel wie *„Die toten Lebenden“* (Sakarija Tamer, übersetzt von Abdo Abboud) oder *„Das Schneckenhaus“* (Mustafa Khalifa 2019, übersetzt von Larissa Bender) und Verse wie *„ich bereite ein „umfangreiches Dossier“ vor / doch /.../ ich fürchte sehr / Gott ist Analphabet“* (Muhammad al-Maghut *„Die Angst des Briefträgers“*, übersetzt von Khalid al-Maaly) oder *„bis sämtliche Knüppel der Polizisten und Demonstranten/ aus ihren Händen fahren und (wieder) zu blühenden Zweigen werden“* (dies. *„Die Tätowierung“*) verweisen auf diese Möglichkeiten des Blicks ins Dunkle und ins Helle, verweisen auf die Schöpferkraft und Freiheit der Künstler, die immer wieder Wege finden, auch aus dem Gefängnis heraus zu schreiben, zu veröffentlichen auf twitter und facebook – und die uns Mut macht: *„Allein das Wort „Freiheit“, oh Mutter, reichte aus, / um den Kerkermeister*

zu erschüttern“ („Welche Schande!“, übersetzt von Abdo Abboud/ Georg Schaaf) – das Lied von *Samir Shouqair* hat inzwischen 4,7 Mio. Aufrufe, ein neues Lied titelt: „*Die Freude ist sudanesisch*“. Zu wünschen und hoffen bleibt, dass diese Gedichte überall gelesen und gehört werden, erinnern sie uns in Deutschland und Europa doch an unsere Gedichte und Freiheits-Lieder und an unsere Verantwortung für den Frieden.

Im Vergleich zu den bisher vorgestellten Beispielen moderner arabischer Literatur, die überwiegend online, nur teilweise ins Englische übersetzt oder in arabischen Zeitschriften zu finden sind, wurden aus **Ägypten** nicht nur die Romane des 2006 verstorbenen Nobelpreisträgers *Nagib Mahfus* ins Deutsche übersetzt, sondern inzwischen auch die Werke und Gedichte anderer zeitgenössischer Autor\*innen. Angesichts restriktive Politik und wirtschaftlicher Not ist ihre Lage jedoch durchaus vergleichbar: Wer schreibt, lebt gefährlich, denn wer schreibt, kommt ins Gefängnis – oder geht ins Exil.

Dennoch: Wir hören bildreiche, sprachgewaltige, eindrucksvolle Gedichte, traurig, spöttisch, anzüglich, voller Sehnsucht und Nachdenklichkeit. Auch einen Romanauszug von *Nawsi El Saadawi*, der das Leben eines Mädchens im Dorf beschreibt, das gegen seinen Willen verheiratet wird. Titel: „*Gott stirbt am Nil*“. Die preisgekrönte Autorin lebt seit 2007 im Exil in Kanada. Im „*Vater unser in der Staatssicherheit*“ wird deutlich, wie vielschichtig und existenziell die Erfahrungen sind, die im Klang der Worte funkeln: „*Das Schweigen im Netz deiner klebrigen Hände hat den Schmetterling mit der Spinne verwebt...*“ („Gebet“ von Amal Dunqul, 1940-1983).

Einen eher nüchternen Vergleich findet dagegen der Dichter *Ahmed Hijazi* am Schluss seines Gedichtes für den Rückkehrer aus dem Exil, der die ihm fremd gewordene Stadt wieder verlässt: „... *in mich zusammengesunken wie eine Salzsäule in den Sand.*“

Auch die kreative Umsetzung von inter- oder transkultureller Erfahrungen in gemeinsame kulturübergreifende Texte gehört in diesen Zusammenhang. Ebenso die Beschäftigung mit historischen Ereignissen wie mit den Umsiedlungen von 1939 und den Folgejahren aus religionspädagogischer bzw. religionspsychologischer Perspektive hilft dabei, die Bedeutung von religiösen Phänomenen innerhalb von sozialen Interaktionen und in der Auseinandersetzung mit der pluralen Umwelt situativ und im Blick auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft diskursiv zu interpretieren.

Das geschieht z.B. dadurch, dass die Art und Weise wie auf der einen Seite religiöse Elemente instrumentalisiert wurden (Vorsehungsglaube, Heilserwartung, Sinnfrage, Identität, Gefolgschaft) auf der anderen Seite aber auch bewusst oder unbewusst zur Krisenbewältigung eingesetzt wurden (Gebet, Gemeinschaft, Vertrauen).

Durch den Blick auf gegenwärtige Erfahrungen von Flucht und Vertreibung vor dem Hintergrund jahrhundertealter Traditionen können Traumatisierungen aufgearbeitet und Resilienzfähigkeiten entwickelt werden. Durch den europäischen – im weiteren Sinne auch globalen – Charakter dieser Erfahrungen wird auch ein bewusstes Transformieren von Haltungen, Stereotypen und Deutungsmustern angesichts pluraler Gesellschaften und biografischer Entwürfe ermöglicht.



## **Fazit**

Erwachsenenbildung, die – metaphorisch formuliert – nicht nur an den gedeckten Tisch einlädt, sondern in die Küche und dabei über den Tellerrand hinausblickt, ist per se transkulturell, da sie – um im Bild zu bleiben – aus den vorhandenen kulturellen Ingredienzien etwas Neues schafft, was nur durch das Zusammenwirken unterschiedlicher kultureller Kontexte, Lebenswelten, Erfahrungs- Bedeutungs- und Handlungsmuster ermöglicht wird.

Dabei mischt sie in pluralen settings Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ebenso wie vermeintlich unvereinbare Standpunkte und Wahrheitsansprüche.

## Literatur

- Arnold, Rolf/ Schüßler, Ingeborg (1999): Deutungslernen in der Erwachsenenbildung - Voraussetzung für ein nachhaltiges Lernen. In: de Cuvry, Andrea/Haeberlin, Friedrich/Michl, Werner/Breß, Hartmut (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung: Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, S. 314 - 326.
- Baecker, Jochen et al. (1992): Sozialer Konstruktivismus. Eine neue Perspektive in der Psychologie. In: Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt am Main. 116-145.
- Berger, K. (1984): Sehnsucht nach Sinn. Frankfurt/M.
- Bohm, David (1998): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart.
- Bolscho, Dietmar/Hauenschild, Katrin/Wulfmeyer, Meike (2004): Transkulturelle Identitätsbildung – eine Untersuchung mit zukünftigen Lehrkräften. In: Carle, Ursula/Unckel, Anne (Hrsg.): Entwicklungszeiten – Forschungsperspektiven für die Grundschule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 206-211.

Breidenbach, Joana/Zukrigl, Ina (1998): Tanz der Kulturen. München: Kunstmann

Buber, Martin (1994): Das dialogische Prinzip. Darmstadt.

Casimir, Fred (1998): Interkulturelle Kommunikation als Prozess. In: Jonach, Ingrid (Hg.)  
Interkulturelle Kommunikation. München, 12-56.

Giddens, A. (1995): Konsequenzen der Moderne, Frankfurt.

Gutmann, Amy (1995): Das Problem des Multikulturalismus in der politischen Ethik. In: Deutsche  
Zeitschrift für Philosophie, 43, 2, S. 273-305.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Zweiter Band. Frankfurt am Main:  
Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1983): Diskursethik. Notizen zu einem Begründungsprogramm. In:

Habermas, Jürgen: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am  
Main: Suhrkamp. S. 53-125.

Habermas, Jürgen (1984): Was heißt Universalpragmatik? In: Habermas, Jürgen: Vorstudien und  
Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 353-439.

Hofstede, Geert (1993): Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen, Organisationen, Management. Wiesbaden: Gabler.

Hogen, Jörg (1998): Entwicklung interkultureller Kompetenz. Marburg: Metropolis.

Maletzke, Gerhard (1996): Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Menzel, Ulrich (1998): Globalisierung versus Fragmentierung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Oevermann, W. (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und von sozialer Zeit. In: Monika Wohlrab-Sahr (Hg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt am Main. 27-102.

Robertson, Roland (1998): Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 192-220.

Schlieben-Lange, Brigitte (1975): Pragmalinguistik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Schmitz, E. (1989). Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: ders./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Bd. 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart, 95-123.

Schöfthaler, Traugott (1984): Multikulturelle und transkulturelle Erziehung: Zwei Wege zu kosmopolitischen kulturellen Identitäten? In: International Review of Education, 30, S. 11-24.

Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung, Heilbronn.

Trompenaars, F. (1993): Riding the waves of culture. London.

Wehr, Gerhard (1992): Martin Buber. Hamburg.

Welsch, Wolfgang (1999): Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today. In: Mike Featherstone, Scott Lash (eds.): Spaces of Culture. City, Nation, World. London/ New Delhi: Sage, S. 194-213.

Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität. Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. [Online: Texte zur Wirtschaft; <http://www.tzw.biz>, 28.02.1997]

Welsch, Wolfgang (2002): Netzdesign der Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, 1/02. [Online: [http://www.ifa.de/zfk/themen/02\\_1\\_islam/dwelsch.htm](http://www.ifa.de/zfk/themen/02_1_islam/dwelsch.htm)]

Wieviorka, Michel (2003): Kulturelle Differenzen und kollektive Identitäten. Hamburg: Hamburger Edition.



***Impressum:***

*MitarbeiterInnen dieser Ausgabe:*

*Dr. Geert Franzenburg*

*Layout: Amina Diehl, Ayfer Öztürk*

*Herausgeber: Dr. Geert Franzenburg*

*0251 9 22 66 845 • E-Mail: [efm@gmx.info](mailto:efm@gmx.info)*

*Ev. Forum Münster e.V.*

*Postfach 460122, 48072 Münster*

*[www.efm2018.blog.muenster.org](http://www.efm2018.blog.muenster.org)*

**ISSN 2628-0426**

