

## Titelblatt

Stuttgarter Hefte 42/43

Im Übergang  
dazwischen

Erwachsenenbildung  
in den  
Zwischenräumen

---

### **Impressum:**

Stuttgarter Hefte  
Beiträge zur Katholischen Erwachsenenbildung  
Herausgeber:  
Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V.  
Jahnstraße 30, 70597 Stuttgart  
Redaktion: Wolfgang Wieland  
Texterfassung: Ulrike Mietka  
Layout: Grafik Burk  
Druck: Offset-Druck Hoffmann, Kornwestheim  
Das Copyright liegt bei den Autorinnen und Autoren.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier.

## **Inhalt**

### **Impressum**

### **Vorwort**

## **Annäherungen ans Thema**

### **Wolfgang Wieland**

*Annäherung an „Übergang“ und „Zwischen“*

### **Vorbereitungsteam**

*Thesen zum Thema und Tagungsablauf*

### **Wolfgang Wieland**

*Erfahrungen von Übergang und Zwischen während der Tagung: Flur, Brücke, Pinselritual*

## **Im Übergang dazwischen – Informationen, Reflexionen, Konsequenzen**

### **Jörg Knoll**

*Die Vielfältigen Erfahrungen des Übergangs und des Zwischen, denen Menschen heute ausgesetzt sind*

### **Jörg Knoll**

*Wie gehen wir mit den vielfältigen Erfahrungen des Übergangs und des Zwischen um?*

### **Arbeitsgruppen**

*Statements zu den sechs Thesen des Referats*

### **Jörg Knoll**

*Schlussfolgerungen für die Aufgaben der Erwachsenenbildung: Ideenentwicklung*

### **Arbeitsgruppen**

*Ideen und Fragen*

## **Beispiele einer Erwachsenenbildung des Zwischen: 4 Workshops**

### **Elfi Eichhorn-Kösler / Walter Freitag**

*Biografisch orientierte Erwachsenenbildung*

### **Tilman Kugler-Weigel / Barbara Schwarz-Sterra**

*Gender-Perspektive in der Erwachsenenbildung*

### **Wolfgang Wieland / Hubert Pfeil**

*Unterbrechung und Übergang: Eine Perspektive der theologischen Erwachsenenbildung*

### **Irme Stetter-Karp / Mechthild Pecik**

*Interkulturelle und interreligiöse Erwachsenenbildung*

### **Ortfried Schöffter,**

*Grenzüberschreitendes Lernen*

## Vorwort

Sehr geehrte Damen und Herren,  
Liebe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,

Das Motiv des „Zwischen“ und des „Übergangs“ tritt in dieser Zeit der Jahrtausendwende in besonderer Weise ins Bewusstsein. „Übergang“ scheint die Signatur unserer Zeit zu sein: Kirche im Übergang, gesellschaftlich-politisches Leben im Übergang, Menschsein im Übergang. Ebenso ist das „Zwischen“ ein wichtiges Stichwort geworden: Zwischen Mann und Frau, zwischen verschiedenen Kulturen, zwischen Vertrautem und Fremdem, zwischen Heimat und Fremde... Religion überhaupt hat mit dem Zwischen und den Zwischenräumen zu tun, mit den Unterbrechungen des gewöhnlichen Laufs der Dinge, mit Übergangsritualen zwischen Scheitern und Neuanfang, zwischen Himmel und Erde... Und schließlich weisen die Umbrüche der religiösen Landschaft, wie sie etwa Michael Ebertz in seinem Buch „Kirche im Gegenwind. Zum Umbruch der religiösen Landschaft“ beschreibt, der Kirche das Zwischen als **den** Ort ihres Handelns zu: Ebertz spricht vom Übergang von der Gemeindepastoral zu einer „Kommunikationspastoral der Zwischenräume“.

All das hat das Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart bewogen, die beiden Stichworte zum Thema einer Jahrestagung für die hauptamtlichen Erwachsenenbildner/innen zu machen. Das vorliegende Heft dokumentiert diese Jahrestagung in ihrer inhaltlichen und methodischen Vielfalt: Schwerpunkt bilden die drei Referate von Prof. Dr. Jörg Knoll, Leipzig, und die vier Workshops über verschiedene Beispiele einer Erwachsenenbildung des Zwischen.

Angesichts von Ausländerangst und Fremdenhass in unserer Gesellschaft gewinnt die im vierten Workshop thematisierte interkulturelle und interreligiöse Kommunikation zunehmende Bedeutung. In seiner Neujahrsansprache am 6. Januar 2001 erklärte Bischof Dr. Gebhard Fürst diese zu einem der diözesanen Schwerpunkte in den nächsten zwei Jahren. Wir haben deshalb am Schluss des Heftes zusätzlich einen Vortrag von Prof. Dr. Ortfried Schöffter über „Grenzüberschreitendes Lernen“ aufgenommen, den dieser beim Tag der Katholischen Organisationen und Verbände im Januar 2000 gehalten hat. Der Tag hatte das Thema „Dem Fremden begegnen“. Wir freuen uns, dass Ihnen das Stuttgarter Heft „Im Übergang dazwischen...“ so vielfältige Anregungen geben kann bei der Umsetzung des diözesanen Schwerpunktes.

Dr. Alexander Dieter Myhsok  
Vorsitzender

Dr. Verena Wodtke-Werner  
Leiterin

Dr. Wolfgang Wieland  
Fachreferent

# Annäherung an „Übergang“ und „Zwischen“

Wolfgang Wieland

## Einfälle, Assoziationen, Ideen zu den Stichworten „Übergang“ und „Zwischen“:

Die Vorbereitungsgruppe der Jahrestagung „Im Übergang dazwischen...“ (Walter Freitag, Tilman Kugler-Weigel, Hubert Pfeil, Barbara Schwarz-Sterra, Irme Stetter-Karp, Wolfgang Wieland) hat sich in mehreren Planungsgesprächen mit den beiden Stichworten auseinandergesetzt und dabei gemerkt, welche vielfältigen und zum Teil ambivalenten Erfahrungen sich damit verbinden und wie spannend es ist, sich auf diese Erfahrungen einzulassen:

Übergang ist eine Bewegung, etwas Dynamisches. Das Zwischen ist ein Raum, ein Zwischenraum, in dem ich mich hin und her bewegen kann. Es kann aber auch erfahren werden als ein Moment des Übergangs, als Zustand der Schweben: zwischen Wachen und Schlafen. Übergang gehört zum Leben, insofern Leben zeitlich ist, : Leben ist andauernder Übergang, Leben geschieht als Übergang. Es gibt aber auch besonders intensive Übergangszeiten, denen gegenüber die übrigen Zeiten als Zeiten der Dauer erfahren werden. Erlebe ich Zeit als Raum, als zur Verfügung stehenden (Zwischen-)Raum, oder als unverfügbaren Übergang?

Übergänge gibt es in verschiedenen Lebensbereichen:

- Übergänge in der eigenen Lebenslinie: Geburt, Schule, Pubertät...
- Übergänge in der Natur: Frühling und Herbst sind Jahreszeiten des Übergangs...
- Übergänge in der Entwicklung einer Kultur, einer Religion (der christliche Glaube ist nicht als fertiges Paket zu haben, sondern in permanentem Übergang lebendig)...
- Übergänge der Bewusstseinszustände: vom Wachen zum Schlafen, vom Wissen um die Welt des Vorhandenen zum Wahrnehmen des Anderen, des Entzogenen, des Fremden, vom Haben zum Sein...

Übergänge haben mit Zwischenräumen zu tun. Das Zwischen hat aber vor allem seinen Ort dort, wo es nicht mehr nur um die Lebenslinie des Einzelnen geht, sondern um Kommunikation zwischen dem Einen und dem Anderen: zwischen Mann und Frau, Christentum und Islam, zwischen verschiedenen Kulturen, zwischen hier und dort...

Das Zwischen ist wie der Übergang Lebensform. Und diese Lebensform gewinnt heute deshalb Bedeutung, weil Menschen weniger denn je eindeutig und an einem „Ort“ verortet sind; sie bewegen sich in Zwischenräumen...

- Das Zwischen hat mit Mobilität zu tun; Symbole dieses Zwischen sind die Autobahn, der Flughafen oder die Stuttgarter Königsstraße...
- Zwischenräume haben mit Unterbrechung zu tun; Unterbrechungen schaffen offene Räume, Leer-Räume, in denen Neues wachsen kann...
- Das Zwischen lädt aber auch zum Verweilen auf, es ist uns Wohnung, wie ein Satz von Laotse sagt:

*Der Hohlraum  
zwischen den vier Wänden,  
der macht das Haus bewohnbar.*

Religion kann verstanden werden als Unterbrechung und damit als Phänomen des Zwischen und des Übergangs. Im Bild des Hauses hieße das: Der Ort der Religion ist der Flur, der

Zwischenraum also zwischen den verschiedenen Räumen des Hauses, das Zwischen, das Übergänge ermöglicht.

- Das christliche Gottesbild (Trinität) besagt: Gott ist Übergang; der Grund von allem ist al nicht das unwandelbare Eine, sondern der dauernde Übergang (zwischen Vater und Sohn, Mann und Frau, ich und Du, Himmel und Erde, aussen und innen).
- Glaube ist Übergang: Gehen ins Offene, ohne Vorwegbestimmung des konkreten Ziels, im Vertrauen, in allen Übergängen gehalten zu sein...
- Christliche Glaubensüberlieferung geschieht im Raum des Zwischen, in die verschiedenen Zwischenräume hinein, als Übergang; das lateinische Wort traditio/tradere und das entsprechende griechische Wort paradidonai (Schlüsselwort der ntl. Passionserzählungen) bedeutet überliefern und ausliefern (Gott liefert Jesus den Menschen aus, Jesus liefert sich aus, Judas liefert Jesus aus): Überlieferung geschieht auf jeden Fall als Auslieferung.

Das Motiv des Übergangs (trans-ire) ist in einer **biographisch orientierten Erwachsenenbildung** lebendig; das Motiv des Zwischen (inter-esse) ist in einer **interkulturellen Erwachsenenbildung** leitend. Beide Spuren sollen auf der Jahrestagung verfolgt werden. („Interkulturell“ meint dabei nicht nur „zwischen ethnischen Kulturen“, sondern zwischen „Kulturen“ allen Art, also auch „zwischen Männern und Frauen“, „zwischen Fremdheiten jeglicher Art“.

## Zielperspektiven

Notwendig ist in erster Linie Sensibilisierung für die Räume dazwischen:

- Dies bedeutet vermutlich einen Perspektivenwechsel: Übergänge sind nicht bloße Zwischenphasen hin zum Eigentlichen, Zwischenräume sind nicht nur Vorzimmer; sondern Leben ist Übergang, ist im Raum dazwischen, das Dazwischen ist im gewissen Sinne Zentrum, so wie der Flur Schnittstelle des Hauses ist und der Dorfplatz Zentrum der Wohnhäuser drum herum.
- Sensibilisierung für den Raum dazwischen ist in einer Zeit der Individualisierung besonders wichtig: Das Zwischen bedarf hier bewusster Pflege (in der Theologie wird der Raum des Zwischen Heiliger Geist genannt, der „Gott-zwischen-uns“).
- Sensibilisierung für den Raum dazwischen braucht Lernprozesse der Entschleunigung. Übergänge brauchen Zeit, in denen etwas wachsen kann. Und auch dem Raum, der sich im Zwischen auftut, muss man Zeit geben, damit in ihm etwas wachsen kann.
- Die Fähigkeit des Menschen, im Übergang zu leben und im Zwischen, ist begrenzt. Der Mensch braucht auch die Verortung und die Dauer. Interkulturelles Lernen ist nur möglich, wo verschiedene Kulturen da sind und gelebt werden. Die notwendige Erfahrung der Dauer, die Übergänge lebbar macht, meint aber gerade nicht, die Übergänge so schnell wie möglich hinter sich zu bringen, um wieder zu stabilen, dauernden Verhältnissen zu kommen. Es geht vielmehr darum, die Übergänge zu entschleunigen, sie also nicht als Vorstufe zum Eigentlichen zu überspringen, sondern sie als das Eigentliche intensiv zu leben und so in ihnen selber Momente der Dauer zu erfahren.
- Erwachsenenbildung kann solche Lernprozesse begleiten und fördern: Fähigkeiten des Einzelnen stärken (Empathie, Toleranz, Dialog, Weggefährten sein). Notwendig für eine solche Entwicklung ist ein Perspektivenwechsel in der EB, von der Sach- und Themenorientierung zur Prozessorientierung (Passung von Deutungsmustern etc.), von der Orientierung am Einzelnen zur Orientierung an der Kommunikation zwischen Einzelnen und zwischen Einzelnen und Systemen.

Neben der Sensibilisierung geht es um eine Orientierung am Zwischen, an den Unterbrechungen (z. B. an der Unterbrechung von Herrschaft oder von Bescheidwissen), an den Leerräumen dazwischen, in denen etwas Neues werden kann:

- Orientierung bedeutet Ausrichtung nach Osten (Orient), wo die Sonne aufgeht und sich Leben auftut. Orientierung am Zwischen enthält in sich die Behauptung, dass neues Leben im Zwischen aufgeht, in den Leerräumen, in den Unterbrechungen.
- Dies ist die Spur der sogenannten negativen Theologie (Motiv des bilderlosen Gottes, Gott im Bild einer Leer-Stelle, dem die leergelassene Zeit, die Unterbrechung des Sabbat, entspricht). Die Orientierung am Zwischen verflüssigt die Dogmatik und macht Beziehungen möglich: zwischen Religionen, zwischen Kulturen...

### Im Übergang

T: Christiane Bundschuh-Schramm  
M: Michael Schramm

1. Im Ü - ber - gang da - zwi - schen,  
vom - Ge - stern ent - las - sen, vom Mor - gen - ge -  
lockt, le - ben wir heu - te und su - chen nach  
dir, unser'm Gott, unser'm Gott.

2. Im Übergang dazwischen,  
die Einheit verloren, die Vielheit entdeckt,  
leben wir heute und suchen nach dir, unser'm Gott, unser'm Gott.
3. Im Übergang dazwischen,  
von Altem verlassen, von Neuem berührt,  
leben wir heute und suchen nach dir, unser'm Gott, unser'm Gott.

## „Im Übergang dazwischen...“

### Thesen des Vorbereitungsteams zum Thema

#### 1. Teil: Leben ist Übergang

- 1.1. Übergänge, Schwellenerfahrungen sind etwas anderes als Grenzgänge und Grenzerfahrungen. Grenzen werden überschritten (oder nicht)! Übergänge dagegen sind Zwischenräume. Übergang ist eine Zone, in der ich mich bewege.
- 1.2. Im Bild des Hauses gesehen befinde ich mich im Übergang „auf dem Flur“. Flure sind in der Regel nicht ausgestattet für längere Aufenthalte, sie sind unwirtlich. Menschen, Gesellschaft, Kirchen stellt sich hier deshalb die wichtige Aufgabe, diese Flure/Übergänge gestalten zu helfen. Übergänge sind zudem oft Krisenerfahrungen, Zeiten des Umbruchs, der Abschiede und der Neuorientierung. Sie können als Bedrohung erfahren, aber auch als Chance begriffen und ergriffen werden. Sie bedürfen behutsamer Begleitung.
- 1.3. Es gibt intensiv erfahrene Übergangszeiten, individuelle, gesellschaftliche, kirchliche Umbrüche und „Schwangerschaften“. Andererseits ist Leben insgesamt Übergang, ständiges Weitergehen und Unterwegssein, Gehen ins Offene, Übergang in unverfügbare Zu-Kunft.
  - 2.1. Ich kann einerseits diese Zu-Kunft nicht vorwegnehmen, muss vieles abwarten und bin dabei mit dem Eigenen vom Anderen abhängig. Andererseits muss ich dennoch handeln, Neues versuchen, Zukünftiges experimentieren. Übergänge verlangen deshalb „Zwischenlösungen“, „Sowohl-als-auch-Lösungen“. In der politischen Kultur der BRD dagegen überwiegen (Denk-)Strukturen des „Entweder-Oder“, gegenüber dem „Sowohl als auch“, des ausschließenden „Aber“ statt des „Und“.
  - 2.2. Obwohl sozialwissenschaftlich seit zwei Jahrzehnten erforscht, fehlen Übergangslösungen, Stufenmodelle, Zwischenräume zwischen Erwerbstätigkeit und Rente, zwischen Arbeitslosigkeit und Vollzeitberuf, zwischen privater und öffentlicher Rentensicherung. Eine neue Lebenssituation kann so nicht antizipiert werden. Menschen sehen sich überganglos in Lebensphasen „hineingeworfen“.
  - 2.3. Das Private ist politisch und das Politische ist privat. Dieser alten These des Feminismus wurde trotz der zunehmenden Berufstätigkeit von Frauen bis heute nicht Rechnung getragen. Unvermittelt steht die Öffentlichkeit neben bzw. vor dem privaten Raum. Auf dem Rücken von Frauen, die einer doppelten Vergesellschaftung unterliegen, wird die Trennung aufrecht erhalten. Dies schadet auch der Entwicklung der Männer. Den Anforderungen aus beiden Lebensfeldern gerecht zu werden, überfordert viele.
- 3.1. Im Übergang dazwischen befinde ich mich, wo ich das Eine loslasse (Bisheriges, Altes, Gewohntes) und Anderes, Neues auf mich zukommt, das aber nicht vorweg identifiziert werden kann, wo ich mich langsam dem Neuen öffne, ohne zu wissen, was es sein wird. Alte Deutungsmuster sterben allmählich, neue entstehen...: Exemplarische Situationen dafür in der bibl. Tradition sind z.B. der Karsamstag (Mk 15/16), Israel in der Wüste/im Exil (Jes 43,18.f), Elija am Horeb (2 Kön 19).
- 3.2. Das heißt nicht, dass der Übergang nur den Blick in die Zukunft verlangt („Denkt nicht mehr an das, was früher war; seht her, jetzt geschieht Neues...“). Zukunft gibt es nicht ohne Herkunft, Hoffnung nicht ohne Erinnerung. Deshalb steht neben und in Spannung zu dem „Denkt nicht mehr an das, was früher war“ das „Erinnert euch...“. Diese Erinnerungsarbeit liegt heute im Argen: „Die deutsche Gesellschaft an der Schwelle zum nächsten Jahrhundert hat Alzheimer und sie will Alzheimer haben.“ Der Jugendkult und die Konzentration auf die Zukunft vernachlässigen die Bedeutung und Kraft des Vergangenen, der Erinnerungen. **Zwischen** Alt und Jung, **zwischen** Gestern und Morgen, **zwi-**

- schen** Vergangenheitsbewältigung und Zukunftsfähigkeit sind für die Gestaltung von heute Schlüsse zu ziehen. Wo wird der Blick zurück gepflegt in seinem Sinn für morgen?
- 3.3. Übergänge haben mit der Balance zwischen Chaos und Struktur in unserem Leben zu tun. Diese Balance gerät vorübergehend und mehr oder weniger intensiv aus den Fugen. Und das muss immer wieder geschehen. Denn jede Ordnung lebt von dem, was sie draußen lässt. Das erfahrene Chaos macht so das Entstehen einer neuen Ordnung möglich und einer neuen Balance zwischen Chaos und Struktur.

## **2. Teil: Religion als Übergang und Unterbrechung**

- 4.1. Religion, Glaube ist Übergang, Zwischen, im Übergang dazwischen: zwischen Himmel und Erde, andauerndes Übergehen von der Erinnerung an Früheres zur Vision von Zukünftigem (und umgekehrt), vom Gewussten und Begriffenen zum Unbegriffenen und Unbegreiflichen (und umgekehrt), vom Vorhandenen ins Abwesende (und umgekehrt).
- 4.2. Christliche Glaubensüberlieferung geschieht im Raum des Zwischen, in die verschiedenen Zwischenräume hinein, als Übergang: Das lateinische Wort Tradere/Traditio und das entsprechende griechische Wort im NT (paradosis) bedeutet überliefern und ausliefern. Überlieferung geschieht also als Auslieferung an und in die Zwischenräume.
- 4.3. Religion ist Unterbrechung (J.B. Metz): Unterbrechung z.B. der genutzten Zeit durch die dem Nutzen entzogene Zeit (des Sabbat), Unterbrechung der Bilder durch das Erscheinen des Bildlosen, Unterbrechung des Sprechens durch das Schweigen und Hören, Unterbrechung des Machens durch das Lassen und Empfangen.
- 5.1. Übergänge werden als Übergänge erfahren und bearbeitbar dadurch, dass man in ihnen verweilt. Übergänge brauchen Zeit. Die Sensibilisierung für den Raum des Übergangs, für den Raum dazwischen, braucht also Lernprozesse der Entschleunigung, verlangt bewusste Unterbrechungen („Auszeiten“ - die „Quarantäne“ der 40 Tage bzw. Jahre in der Bibel, die wöchentlich wiederkehrende Auszeit des Sabbat/Sonntag, die Auszeit des Schlafs, der Dämmerung).
- 5.2. Übergänge brauchen Zeit, Zeit-Dehnung, Zeit-Raum. Ebenso aber verlangen sie das aufmerksame und hellsichtige Achten auf das Hier und Jetzt, den rechten Zeitpunkt, den Kairos: „Die Zeit ist erfüllt...“; die Zeit ist reif für eine Entscheidung. Nach langer Zeit, in der Vergangenes abgearbeitet wurde, brechen sich neue Erkenntnisse oder Lebenseinstellungen Bahn. Entschlossenes Handeln ist jetzt gefragt. Der rechte Zeitpunkt kann auch verpasst werden.
- 5.3. Bei der Gestaltung von Übergängen des Lebens hilft das Ritual, die Inszenierung, das Spiel der Wiederholung, das Fest (Passage-Riten). Das Ritual stellt Strukturen zur Verfügung, die den Übergang regulieren; es stellt aber auch einen Freiraum dar gegenüber dem Gewohnten, Alltäglichen, es ist Unterbrechung des Gewohnten. Biographische Übergänge vom Kind zum Jugendlichen, vom Jugendlichen zum Erwachsenen, vom Erwachsenen in der Lebensmitte zum Älteren, vom Älteren zum Alten sind und waren immer schon Ansatzpunkte kirchlichen Handelns. Ist darin genügend Raum, Abschied zu nehmen vom „nicht mehr“ und sich zu öffnen für das „noch nicht“?

## **3. Teil: Lassen wir uns vom Fremden unterbrechen!?**

6. Ein Übergang besonderer Art geschieht in der Begegnung mit dem/der Anderen, Fremden: ein Über-mich-hinausgehen in eine meinem Zugriff entzogene Welt... Der/die Andere, Fremde fällt aus der Rolle des Bekannten, Vertrauten, Gewussten, Identischen. Er/sie unterbricht so meine Lebenslinie, meine Lebensordnung, meine Identität (Struktur) und stellt mich in neue Zwischenräume. Wie nehmen Menschen unserer Gesellschaft



Fremde und Fremdheit wahr und wie gehen sie damit um? Lassen wir uns vom Fremden, Anderen unterbrechen?

- 7.1. Wir leben am Ende dieses Jahrhunderts in Deutschland in einer hochgradig differenzierten Gesellschaft. Die soziale und kulturelle Lebenswelt lässt dem/der Einzelnen vielfältige Identifikationsmöglichkeiten.  
Beispiele dafür sind die Unzahl kundenorientierter Angebote, etwa im Internet (von diesen Angeboten angelockt, springen die Menschen von einer Seite zur anderen), die zunehmende Anzahl von Rollenerwartungen (abzulesen an den prall gefüllten Terminkalendern), die Vielfalt der Orientierungsmuster, Sinnentwürfe und Wertangebote (denen sich auch ausgesetzt sieht, wer sich als Mitglied einer Kirche versteht).  
Zielgruppen-, generations-, milieu-, geschlechter- und klassenspezifische Angebote ermöglichen es, unter „seines Gleichen“ zu bleiben. So bietet das Gemeinwesen nur wenige Zwischenräume. Orte der Begegnung zwischen einander Verschiedenen und einander Fremden sind rar.
- 7.2. Eine Folge dieser differenzierten Sozialstruktur ist die selektive Wahrnehmung und selektive Deutung der sozialen Wirklichkeit. Die Verständigung zwischen den Generationen, zwischen Frauen und Männern und zwischen den unterschiedlichen Sozialmilieus fällt in der Tendenz aus. Sie wird an die Politik delegiert (z. B. Rentendiskussion) oder zu spät erst im Fall des Scheiterns gesucht (Scheidungen).
- 7.3. Räume und Zeiten der Begegnung, des offenen Gesprächs, des aufeinander Hörens, sind im öffentlichen Raum „Mangelware“. Für die sensible Gestaltung von Kommunikation, für den herrschaftsfreien Raum des Dialogs, für die Pflege einer Kultur der Gastfreundschaft stellt das eine große Herausforderung dar. Angefragt in dieser Dimension ist die Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft.
- 8.1. In einer Zeit zunehmender Individualisierung und kultureller und religiöser Pluralisierung ist die Sensibilisierung für diesen Raum des Zwischen besonders wichtig. Die Differenz, die sich in den verschiedenen Zwischenräumen auftut (zwischen Menschen, zwischen Männern und Frauen, zwischen den Generationen, zwischen verschiedenen Kulturen, zwischen verschiedenen sozialen Milieus, zwischen Fremdheiten jeglicher Art), ist zu achten, auszuhalten, und schöpferisch auszutragen (statt durch Funktionalisierung zu beherrschen oder durch „übergeordnete Gemeinsamkeit“ zu nivellieren). Sie ist Quelle des Lebendigen. Die Fähigkeit der Menschen, das Zwischen auszuhalten und mit Sensibilität für den Anderen auszutragen, ist deshalb unbedingt zu stärken.
- 8.2. Neues Leben wächst und will gestaltet sein im bewusst gelebten Zwischen, in den Leerräumen (zwischen nicht mehr und noch nicht), in den Unterbrechungen, die Raum und Zeit geben, in dem Zwischenraum zwischen Du und Du, Antlitz und Antlitz, jenseits von Gleichgültigkeit und Intoleranz...

### **Im Übergang dazwischen...**

#### **Erwachsenenbildung in den Zwischenräumen**

Jahrestagung Erwachsenenbildung

7. bis 8. Februar 2000

im Bildungshaus Regina Pacis, Leutkirch

**Montag, 7. Februar**

<b>1. Die Vielfalt des Zwischen wahrnehmen</b>
--

**9.45 Uhr Einstieg ins Thema im Foyer:**

Das Foyer als aktuelle Erfahrung des Zwischen  
Begrüßung  
Angeleitete Erfahrung eines symbolischen Zwischen:  
„Auf der Brücke“

**11.15 Uhr Im Übergang dazwischen...**

Die vielfältigen Erfahrungen des Übergangs und des Zwischen, denen Menschen heute ausgesetzt sind

Blitzlicht: Was hab ich erfahren? Was beschäftigt mich jetzt?

Referat I von Prof. Dr. Jörg Knoll, Leipzig

**12.00 Uhr Rückbindung des Referats an die eigenen Erfahrungen**

Kleingruppen im Plenum

12.30 Uhr Mittagessen

14.30 Uhr Kaffee

<b>2. Deutungen und Bewertungen</b>
-------------------------------------

15.00 Uhr Körperübung zum Einstieg

**15.10 Uhr Wie gehen wir mit Erfahrungen des Übergangs und des Zwischen um?**

Wie verstehen und bewerten wir sie?

Welche Möglichkeiten und Risiken für unser Leben und Zusammenleben enthalten sie?

Referat II von Prof. Dr. Jörg Knoll

**16.00 Uhr Arbeitsteilige Gruppenarbeit anhand von Thesen**

Die Gruppe setzen sich mit ihrer These auseinander, ergänzen sie, formulieren sie um, erweitern sie...Sie halten ihr Ergebnis auf einer Wandzeitung fest.

**17.30 Uhr Präsentation der Wandzeitungen im Plenum („Ausstellung“)**

18.00 Uhr Abendessen

**19.30 Uhr Zwischenspiel mit ZauberZink**

Zink zaubert: Zauberkunst zum MitMachen & Lachen

Zaubern macht Freude: Kleiner ZauberWorkshop

**Dienstag, 8. Februar**

<b>3. Schlussfolgerungen für die Erwachsenenbildung</b>
---

9.00 Uhr Einstieg: Pinselritual

**9.15 Uhr Schlussfolgerungen für die Aufgaben der Erwachsenenbildung:  
Ideenentwicklung**

Wie sieht das aus: Sensibilisierung für die Räume dazwischen? Erwachsenenbildung in den Zwischenräumen, in denen sich Menschen bewegen? Unterbrechender Charakter der Erwachsenenbildung?...

Referat III von Prof. Dr. Jörg Knoll

**10.00 Uhr Auseinandersetzung mit dem Referat**  
Gruppenarbeit  
Kurze Rückmeldungen im Plenum

11.45 Uhr Abschluss im Plenum: Pinselritual

12.00 Uhr Mittagessen

14.30 Uhr Kaffee

#### **4. Umsetzung: Beispiele einer Erwachsenenbildung des Zwischen**

15.00 Uhr Einstieg im Plenum: Pinselritual

##### **15.15 Uhr Arbeitsteilige Gruppenarbeit:**

1. Biographisch orientierte EB (Elfi Eichhorn Kösler, Walter Freitag)
2. Genderperspektive in der EB (Tilman Kugler-Weigel/  
Barbara Schwarz-Sterra)
3. Interkulturelle und interreligiöse Arbeit (Irme Stetter-Karp/  
Frau Pecik)
4. Unterbrechung - ein Ansatz der theol. EB (Wolfgang Wieland/  
Hubert Pfeil)

- Möglicher Ablauf:
- Grundsatz-Infos
- Praktische Beispiele und Erfahrungen
- Perspektiven für die eigene Arbeit

17.45 Uhr Abschluss im Plenum: Pinselritual

18.00 Uhr Abendessen

**19.00 Uhr Präsentieren der Ergebnisse im Plenum**  
auf Pinnwänden

**20.00 Uhr Schlussrunde im Foyer (im Übergang dazwischen...)**  
Zwischenbilanz, Auswertung, Ideen für 2001

# **Erfahrungen von Übergang und Zwischen**

Wolfgang Wieland

## **1. Foyer**

Im Übergang dazwischen: Im Bild des Hauses ist der Ort des Zwischen der Flur. Deshalb begann die Tagung nicht im Plenumsaal, sondern im Foyer. Ein großes Plakat mit der Aufschrift „Willkommen im Zwischen“ begrüßte die Ankommenden im Eingangsbereich. Mitglieder des Vorbereitungsteams gingen als „Sandwich-Menschen“ im sich allmählich füllenden Foyer hin und her: Sie trugen vorn und hinten am Körper Plakate, die mit konkreten Zwischenerfahrungen beschriftet waren:

*draußen – drinnen*

*gestern – morgen*

*allein – in Beziehungen*

*Eigenes – Fremdes*

*privat – öffentlich*

*Mann – Frau.*

Die „Sandwich-Menschen“ erinnerten die Ankommenden an eigene Zwischenerfahrungen. Zugleich machten sie etwas deutlich: Man konnte eigentlich immer nur die eine Seite des Zwischen sehen, nie beide gleichzeitig. Und man musste sich bewegen, um einmal die eine Seite, dann wieder die andere wahrzunehmen.

Die Ankommensphase am Beginn einer Tagung ist selbst ein Zwischen. Das Verweilen im Foyer lud die Ankommenden ein, in ihrem eigenen Zwischen bewusst zu verweilen. Die Ankommenden erhielten deshalb ein Blatt Papier mit einem angefangenen Satz: „Ich bin zur Zeit zwischen ....“. Sie wurden gebeten diesen Satz zu vervollständigen und dann die Zettel auf bereit stehende Pinnwände mit der Aufschrift „Zwischen“ zu heften. Bei einem Stehkaffee konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einander sprechen, herum gehen, an den Pinnwänden lesen, welche Erfahrungen von „Übergang“ und „Zwischen“ die anderen von zuhause mitbringen oder hier und jetzt machen:

### **Ich bin zur Zeit zwischen ...**

*Dämmerung und Tag, Schlafen und Aufwachen, also: jetzt, hier, da*

*Ankunft, Erwartung und Wiedersehen, Spannung*

*alten Geschichten und neuen Wegen*

*Abschied, Traurigkeit und Spannung, Erwartung*

*Unruhe und Gelassenheit*

*Bibelkurs am Wochenende und Jahrestagung*

*Vorbereitung der Jahrestagung und Beginn*

*jung sein wollen – alt werden*

*Arbeit – Muße*

*Freude, Erwartung und Müdigkeit*

*Gelassenheit und Anspannung*

*bleiben und fahren*

*weitermachen, wie bisher oder verändern*

*zwischen Expansion/Unübersichtlichkeit/Hektik und Konzentration*

*zwischen Orientierung am „Müssen“ und eigentlich Wollen*

*zwischen Abhängigkeit und Autonomie*

*richtig krank und ganz gesund*

*vielen bekannten und unbekanntem Menschen*

*Ideen und Verwirklichung/  
Leitung und Begleitung  
Familie und Beruf*

*verschiedenen Veranstaltungen  
Fortbildung für mich und Fortbildung für Andere*

*zwischen dem Höhepunkt einer spannenden Geschichte (?) und dem Ende (noch  
8 Seiten - die Zugfahrt war zu kurz)*

*den Stühlen  
verschiedenen konkurrierenden Aufgaben und Erwartungen  
Bewährtem und Aufbrechen zu Neuem  
Abschied von alten Gemeindeformen und -bildern und neuen, anderen Formen*

*Hoffen und Bangen,  
Vorfremde und Anspannung*

*Still sein wollen und reden sollen  
allein denken wollen – mit anderen konferieren sollen  
Wollen und Sollen*

*Selbstvertrauen und Selbstzweifel  
Glauben und Zweifel  
Mut und Angst  
Routine und Neuanfang*

*altem und neuem Wohnort,  
alter und neuer Lebensperspektive*

## **2. Auf der Brücke**

Nach dieser Möglichkeit, im Foyer die eigenen Zwischenerfahrungen wahrzunehmen und in diesem Zwischen zu verweilen, wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, sich nun in einem zweiten Schritt im Symbol der Brücke auf eine gemeinsame Erfahrung einzulassen (siehe hierzu Werkstatt für Lebensfragen: Übergänge, hrsg. von Deutsch-schweizer Projekte Erwachsenenbildung, Zürich 2000; darin dritte Kurseinheit: „Auf der Brücke. Das eine Ufer schon verlassen – am anderen noch nicht angekommen.“) Im Mittelpunkt stand die **Geschichte vom Rinner Bauern**, die zu Beginn des zweiten Schrittes vorgelesen wurde:

Für den Bauern von Rinn waren es strenge Zeiten. Der Schuh drückte ihn auf allen Seiten. Da hatte er einen Traum.  
*Er sollte auf die Brücke gehen, dort würde er etwas über irgendein Vermögen erfahren. Doch Träume sind Schäume, und er schenkte seinem Traum keine Beachtung. In der folgenden Nacht hatte er wieder den selben Traum und erzählte ihn seiner Frau. Die Frauen aber sind praktische Wesen: Die Brücke war weit entfernt, der Gang dorthin hätte sein einziges Paar Schuhe aufgebraucht, die zudem noch eng waren.  
In der dritten Nacht hatte der Bauer erneut den selben Traum.*

*In aller Frühe stand er auf und machte sich auf den Weg zur Brücke. Auf der Brücke war nichts und niemand zu sehen. Er ging auf und ab und konnte sich nicht entschließen, nach Hause zurückzukehren.  
Nach einer Weile kam ein Schafhirt des Weges. Sie grüßten sich, und der Schafhirt trieb seine Herde über die Brücke.*

*Um die Mittagszeit bekam der Bauer Hunger und aß ein Stück Brot, das er in der Tasche hatte. Um keinen Preis wäre er von jener Brücke gegangen. Gegen Abend wurde er ungeduldig.*

*Da kehrte der Hirte mit den Schafen zurück. Der Bauer sprach ihn an, auch um sich für seine Untätigkeit zu entschuldigen. Und er berichtete ihm von seinem Traum, ohne allerdings seinen Namen zu nennen. Der Hirt lachte und sagte, auch er habe einen Traum gehabt. Er sollte sich zu einem Hof begeben, den er nicht kannte, zum Rinner, dort würde er unter dem Herdsockel einen Schatz finden.*

*Der Bauer von Rinn hatte genug gehört. Mit einem eiligen Gruß machte er sich auf den Weg zu seinem Hof. In der Nacht trug er den Herd ab und fand einen Kessel voll Gold. Weit und breit, sagt man, war er nun der reichste Bauer des Tales.*

*(aus: Brunamaria Dal Lago, Füße, Hufe, Räder, Wien/Bozen: Folio Verlag 1997, Seite 205; zitiert nach der Arbeitsunterlage „Übergänge“).*

Die Geschichte ist eine Geschichte des Aufbruchs und des Übergangs, eine Weggeschichte. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden deshalb gebeten, sich mit einander auf den Weg zu machen. Die Räumlichkeiten des Tagungshauses erlaubten es, gemeinsam die Treppe hochzugehen in ein oberes Foyer. In der Mitte dieses Foyers befand sich, in Form einer langen Papierbahn, die Brücke. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verteilten sich im Raum um die Brücke herum; und die Geschichte wurde ein zweites Mal vorgelesen.

Dem folgte **eine erste kleine Spielszene**: Der Bauer erzählt seiner Frau von seinem Traum und wie es ihm damit geht; und davon ausgehend entwickelt sich ein Gespräch zwischen den beiden. (Dabei wird deutlich, dass wir nicht nur unsere eigenen Übergänge zu bewältigen haben, sondern auch immer wieder von den Übergangssituationen unserer Mitmenschen betroffen sind und dadurch manchmal in Konflikt geraten.) Die Teilnehmer/innen bildeten dazu Dreiergruppen: Bauer, Frau, Beobachter. Nach dem Rollengespräch fand in diesen Dreiergruppen ein kurzer Austausch statt: Was ist mir aufgefallen? Wie hat die Frau auf die Träume des Mannes reagiert? Fiel es dem Bauer leicht, seinem Traumbild treu zu bleiben? Habe ich ähnliche Situationen schon erfahren? Wo habe ich im Spiel eigenes von mir entdeckt?

Ein „Bauer“ der im Gespräch kurz davor war, vor den Argumenten seiner Frau zu kapitulieren und zuhause zu bleiben, notierte hinterher:

*„Angenehm ist die Situation nicht: Ich soll aufhören mit dem, was ich jeden Tag tue, soll meine gewohnte Arbeit unterbrechen, einem Traum nachlaufen, einfach so, nichts in der Hand haben als eine vage Hoffnung, was soll das!? – Andererseits: Vielleicht ist etwas dran an diesem Traum, vielleicht macht er mich auf etwas aufmerksam. Er kam ja öfters, hatte sich ins Herz gesetzt, fest gesetzt, machte mich unruhig. Ich sehnte mich doch nach etwas anderem, schon lange, und hatte das Träumen doch schon beinahe aufgegeben....“*

Und ein „Beobachter“ gab seine Eindrücke so wieder:

*Der Bauer hatte zwar Argumentationsschwierigkeiten, aber durch das dreimalige Träumen schien ihm in seinem Inneren klar zu sein: „Ich werde zur Brücke gehen – zu verlieren habe ich eigentlich nichts...“ – „... Außer einem Arbeitstag, an dem du vieles hier auf dem Hof schaffen könntest, statt irgend so einer vagen Verheißung zu folgen!“ Die sachlichen Argumente der Bäuerin waren aber, so plausibel sie scheinen mochten, im Grunde machtlos gegen den Drang des Bauern, seine Träume gelten zu lassen und ihnen zu folgen. Ihr blieb im Grunde nur ein Schulter zuckendes oder Zähne knirschendes „dann mach‘ halt, was du willst!“ Dem Bauer wäre es sicher leichter gewesen, nicht gegen den Widerstand seiner Frau zu gehen, sondern mit ihrem Segen, ihrer Sympathie. Andererseits: Er kam auch nicht auf die Idee, sie zum Mitgehen einzuladen, sie teilhaben zu lassen an der Hoffnung die ihn bewegte. Beide blieben auf ihrer Seite des Grabens....*

**Auf diese erste Spielszene folgte die zweite entscheidende: auf der Brücke.** Eine leise Gitarrenmusik half den Teilnehmer/innen, sich umzustellen und neu zu öffnen, sich auf etwas Neues auszurichten. Sie wurden gebeten, sich mit dem Bauern zu identifizieren. Und wäh-

rend der zweite Teil der Geschichte noch einmal vorgelesen wurde machten sie sich als Bauer auf den Weg zur Brücke; sie gingen durch den Raum, langsam, schnell, zielbewusst, zögerlich, mit ausschauendem oder eher gesenktem Blick, so wie es ihnen entsprach. Einzelnen gingen sie dann über die Brücke und verteilten sich wieder im Raum um die Brücke.

In einer Zeit der Stille stellten sie sich vor, wie sie als Bauer kurz vor dem Ziel ihres Traumes stehen und sich der Brücke langsam nähern. Und sie hörten den Impuls: „Dreimal bist du aufgefordert worden, zur Brücke zu gehen. Nun siehst du die Brücke von fern und nährst dich dem Ziel deines Traumes. Wie fühlst du dich? – Du stehst vor der Brücke. Wenn du möchtest und wann du möchtest, kannst du auf die Brücke gehen. Und wenn du dann auf der Brücke bist, dann lass die anderen durch „lautes Denken“ an deinen inneren Bewegungen teilhaben. Lass dir Zeit.“

Während die Rolle des Hirten, der durch sein zweites Kommen das Spiel beendet, vorweg bestimmt wurde, bestand also Unklarheit darüber, wer nun die Rolle des Bauern spielen würde. Dies steigerte die Spannung. Gleichzeitig waren alle Teilnehmer/innen mit der Frage konfrontiert, „Soll ich jetzt gehen?“ und dadurch am Spiel direkt beteiligt. Die Spannung, so zeigte sich im Auswertungsgespräch, erzeugte Herzklopfen; die Teilnehmer/innen befanden sich zwischen der Lust zum Wagnis und der Angst vor dem Risiko. Eine Teilnehmerin ging schließlich auf die Brücke und wollte sich schon nach kurzer Zeit wieder zurück ziehen. Hier musste der Spielleiter eingreifen: „Bleib auf der Brücke; nimm dir Zeit“. Denn das ist das Wichtige der Brückenerfahrung: Die Erfahrung, dass man in dieser Situation des Übergangs plötzlich vor einem Nichts steht, dass man Leere aushalten muss. Nach dem Spiel notierte sie:

**„Ich bin der Bauer von Rinn....**

*ich musste einfach auf die Brücke – weg aus der enge der Hütte, vom Kleingeist der Frau, vom Druck der Schuhe – in die Weite – dem Glück entgegen....*

*Ich bin auf der Brücke – ich atme tief durch – mein Atem fließt durch mich durch – die Weite erfüllt mich – ich breite meine Arme weit aus – ich möchte die Welt umarmen – sie einsaugen in mein Herz – nichts hält meinen Blick – ich bin eins mit der Weite der Welt.*

**Aber:** *Wo bleibt denn das Glück? – Jetzt stehe ich schon so lange hier, jetzt könnte es doch langsam kommen, - gut, warte ich noch eine Zeit. – Was mach ich, wenn es nicht kommt? – Zurück gehen? – Auf keinen Fall! – Was wohl dieses Glück ist? – Komisch, jetzt, wo ich darüber nachdenke, ist die freudige Erregung weg. – Ich werde ungeduldig – unschlüssig! – Also, noch eine halbe Stunde ...*

*Ah, da kommt einer! – Ob der das Glück bringt? – (Ein zweiter Teilnehmer ist, anders als geplant, auf die Brücke gegangen und gab dem Spiel eine neue Dynamik; seine Gedanken werden weiter unten wieder gegeben.) - Steht da am Brückengeländer und starrt in die Tiefe. – Komisch! Wie kann jemand in dieser Weite der Welt in die Tiefe starren? – Was begeistert er sich für die Tiefe, wo ich ihn doch für die Weite begeistern will? – Wir sind sehr verschieden! –*

*Da kommt das Wasser! – Scheint glücklich zu sein, fließen zu können. – Ich weiß nicht, immer im Flussbett. – Immer unter der Brücke durch. – Das soll Glück sein?*

*Da kommt ja noch jemand. - (Eine weitere Teilnehmerin kam auf die Brücke, die offensichtlich den Bauern auf den Boden der „Realität“ holen wollte.) – Was redet sie auf mich ein? – Was will sie mir klar machen? – Irgend was von Leistung. Ich kapiert's nicht! – Ich warte doch auf **das Glück!!!** ...*

*Ah, der Hirte mit seinen Schafen. – Der war doch heute Morgen schon da. – Moment, was sagt er? – In meiner Hütte ....? – Ich haste zurück. Zurück in die Hütte. – Zurück in die Enge. – Graben wie wild! – Da ist der Schatz!!! – Das ist das Glück! – Ist das das Glück?*

*Was ist das Glück?“*

Der zweite Bauer notierte:

*„Ich möchte auch einen Moment auf die Brücke gehen, aber ich möchte allein auf der Brücke sein, oder im Moment zumindest mit keinem reden. Ich möchte einfach für mich sein können - .... – Ich schau in die Tiefe und sehe das tiefe, klare Wasser und höre das Rauschen. Siehst du das Wasser, seine Bewegung? Hörst du, was es sagt?“*

*Siehst du die Tiefe? Es ist faszinierend. Ich möchte in die Tiefe schauen.“*

Der Hirte, von einem aus dem Leitungsteam gespielt, beendete das Spiel. Nach einer kurzen Stille sagte zuerst der Bauer, was er jetzt fühlt. Dann konnten alle Anderen etwas von ihren Wahrnehmungen und Erfahrungen während des Spiels mitteilen, etwas von ihrer Ungeduld oder inneren Spannung. Überdeutlich wurde, wie Übergänge zwar im Rückblick ihren Sinn erhalten, Übergangssituationen selber aber, insofern sie der Erfahrung der Leere und des Nichts aussetzen, nur schwer auszuhalten sind. Immer wieder im weiteren Verlauf der Tagung wurden die gemeinsamen Erfahrungen „auf der Brücke“ angesprochen. Sie gaben den anschließenden theoretischen Überlegungen Grund und Boden.

### **3. Im Übergang dazwischen: Pinselritual**

Rituale sind eine Möglichkeit, Übergänge zu gestalten. Im Anschluss an den Vorschlag in den vom Deutsch-schweizer Projekt Erwachsenenbildung herausgegebenen Arbeitsunterlagen „Übergänge“ wurde die Vormittags- und Nachmittagseinheit des zweiten Tages jeweils mit einem „Pinselritual“ im Plenum begonnen und beendet. Dies gab die Möglichkeit, das Ritual in der Wiederholung und Kontinuität zu erleben, die wesentlich zu ihm gehören. Und es ließ erfahren, wie sich das Ritual gerade in der Wiederholung verändert und in der Kontinuität Entwicklung sichtbar macht.

#### **„Pinselritual zum Anfangen“**

Anfangen ist ein erster Übergang. Die Teilnehmer/innen werden eingeladen, sich im Raum zu bewegen, bewusst ihren Platz zu suchen. Hier nehmen sie sich Zeit, ihren Standort zu spüren. Sie schließen vielleicht die Augen, wechseln ihr Gewicht leicht von einem Bein aufs andere, vor und zurück, finden ihre Mitte.

Nun treten sie in den Kreis. In der Kreismitte liegt ein großer Bogen Papier, auf dem in der Mitte steht: „Ich bin da“. Darum herum stehen Becher mit Malfarben (Fingerfarben) Pinsel. Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer wählt für sich die im Moment stimmige Farbe (oder Farben) und malt eine Form, ein Zeichen, ein Symbol aufs Papier.

Anschließend wird folgendes Gedicht von Bernhard Lang (aus: Gib uns die Sprache wieder) vorgelesen:

**Ich male in den Staub des Werktags  
ein neues Bild von mir.  
es trägt die Spuren von gestern.  
Es trägt auch die Spuren des Frühlings  
und die Spuren von besserer Zeit.  
Werde ich das Bild behalten?  
Werde ich die Spuren des Frühlings fühlen?  
Die Spuren der Liebe?  
Ich male in den Staub des Werktags  
ein neues Bild von mir.  
Hauche es an, Gott, damit es lebt!**

#### **„Pinselritual zum Aufhören“**



Die Teilnehmer/innen stehen um einen neuen Bogen Papier. In der Mitte steht „Mein Echo“ (auf das, was war). Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer wählt wieder für sich die im Moment stimmige Farbe und malt eine Form, ein Zeichen, ein Symbol auf das Papier als Echo auf die erlebte Kurseinheit.

Wenn alle mit Malen fertig sind, wird wieder das Gedicht von Bernhard Lang vorgelesen.

Prof. Dr. Jörg Knoll

## **Im Übergang dazwischen...**

Erfahrungen des Übergangs heute

Zeiten des Übergangs sind so etwas wie ein „Möglichkeitsraum“. Damit verbindet sich zweierlei:

- die Sicht öffnet sich auf das, was sein kann und sein wird;
- zugleich beginnt etwas, das noch nicht bekannt ist, etwas Neues, das sich allmählich (und manchmal auch abrupt) ausformt im Laufe der Zeit.

Beides möchte ich hier anbieten und anregen.

1. Ich werde einige Gesichtspunkte nennen, einige „Markierungszeichen“, die interessant sind auf unserem Weg ins dritte Jahrtausend.
2. Ich werde Sie bitten und anregen, einige Schritte auf diesem Weg zu gehen, also selber den Möglichkeitsraum zu eröffnen, den wir immer haben - um uns herum und vor allem auch in uns selbst.

Zum ersten Teil, bei den „Markierungszeichen“ auf dem Weg ins dritte Jahrtausend, hat jede und jeder von uns eine eigene Sicht bestimmter Entwicklungen und Tendenzen - bei sich selbst, in der eigenen Umgebung und bei andere Menschen. Ich füge nun einige Gesichtspunkte hinzu, sozusagen „Schilder“ oder „Markierungen“ auf dem Weg ins dritte Jahrtausend, speziell auch auf dem Weg unserer Bildungsarbeit, und ich schlage vor, das, was dazu an persönlichen Einfällen und Erfahrungen vorhanden ist, innerlich sozusagen „mitlaufen“ zu lassen und zu vergleichen.

Zunächst drei „Markierungszeichen“, die eher speziell sind, obwohl sie uns alle betreffen; und daran anschließend drei eher allgemeine, aus denen sich dann der Übergang in die eigene Erfindungstätigkeit ergibt:

### **1. Neue Beschäftigungs- und Arbeitsformen**

Die Fachleute sind sich einig: Auch die künftigen Gesellschaften werden „Arbeitsgesellschaften“ sein. Aber: Damit verbindet sich zunehmende Erwerbslosigkeit und eine starke Veränderung der traditionellen Erwerbsverhältnisse. Es vollzieht sich ein Rückgang der Vollzeit-erwerbstätigkeit; es nimmt zu, was man als „non standard work arrangements“ bezeichnet. Klassische Strukturen lösen sich auf:

- Arbeitszeitmodelle (Teilzeit, Flexibilisierung);
- betriebliche Belegschaftsstrukturen (weniger Stammebelegschaft, mehr externe Kräfte mit Befristung oder Hinausverlagerung von Tätigkeiten durch „Ausgründungen“, aber auch durch Telearbeit);
- traditionelle Berufe und Karrieremuster.

Das sind zwar *übergreifende* Entwicklungen. *Erlebt* werden sie jedoch individuell. Biographien geraten aus dem Takt. Sinn geht verloren. Die Gewissheit, etwas bewirken zu können (die sog. „Kontrollüberzeugung“), nimmt ab. Das war (und ist z. T. noch) ein massenhafter Vorgang in den neuen Bundesländern, wo sich gewissermaßen vorauslaufend vollzog und vollzieht, was zu den Zukunftsmerkmalen westlicher Industriegesellschaften gehört.

Die Auflösung klassischer Strukturen bezieht sich auch auf Bindungen an einen Ort oder eine Region oder ein Land (Internationalisierung, Globalisierung).

Ein anschauliches Beispiel für die neuen (Leit-)Bilder, die hier entstehen, bietet Siemens in [www.futurezone.net](http://www.futurezone.net) mit einigen idealtypischen Porträts – s. z.B. der „Future Agent“: „Name: Wu-Man. Herkunft: unbekannt, vermutlich asiatischer Raum. Wohnort: wechselnd, häufig auf Reisen. Funktion: Head of Future Agents. Spezialgebiet: Wissenstransfer, verfügt über eine Vielzahl von Kontakten zu internationalen Zukunftsexperten. Besonderes Kennzeichen: extrem hoher IQ und sehr gute Integrationsfähigkeiten.“

Wir können diese Vorgänge auch als „Entgrenzung“ sehen. Damit verbinden sich Prozesse der Beschleunigung (so ist z.B. die Zeit, in der ein Produkt auf dem Markt ist, heute oft schon kürzer als die Zeit, die seine Entwicklung dauerte).

## 2. Neue Formen der Handlungsverknüpfung

Neben den Tendenzen der Auflösung und Entgrenzung entwickeln sich neue Formen des Zusammenhangs und Zusammenhalts:

- Netzwerke von einzelnen, die ihre Kräfte und Kompetenzen zusammen tun (z.B. in der Erwachsenenbildung Trainer-Netzwerke);
- Netzwerke von kleinen Unternehmen (Verbünde, Wertschöpfungsketten);
- natürlich auch die großen Konzentrationen.

Der „Ort“ und die „Region“ gewinnen eine neue Bedeutung: wirtschaftlich, politisch, sozial, bildungsbezogen. Das zeigt sich z.B. in neuen Entwicklungen wie:

- Gemeinwesenökonomie,
- Förderprogrammen und Wettbewerben zur Stärkung von Regionen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Europäischen Union („innoregio“),
- Engagements von Bürgern im Nahraum, Beteiligungen, Förderung von Beteiligung (z.B. „Stadtbüro“ und „Bürgerämter“ in Leipzig, „beteiligungsorientierte Verwaltung“ in Heidelberg)
- Bildung als „Standortfaktor“ (als sog. „weicher“ Standortfaktor).

Das ist sehr ermutigend für alle, die sich vor Ort engagieren: Hier ist wirksames Handeln eher möglich und erfahrbar; indem etwas geschaffen oder errungen wird, entsteht wiederum Sinn.

## 3. Spannungen und Konflikte

Das, was zuvor skizziert wurde, ist „spannend“ in einem doppelten Sinn:

- Es handelt sich um Entwicklungen, in denen nachhaltige Veränderungen geschehen mit offenen Ergebnissen (s.o. Abschnitt 1): Wie geht es weiter? Wie geht es aus?
- Es sind Entwicklungen mit inneren Widersprüchen, mit Anspannungen und Konflikten gerade auch für die einzelne Person: Es handelt sich um gesellschaftliche, ja historische Prozesse; aber erlebt, erlitten und mehr oder weniger bewältigt werden sie *individuell*.

Zum Beispiel: Es wurde zuvor die Beschleunigung erwähnt im Zusammenhang mit den kurzen Zeiträumen, in denen Güter auf dem Markt sind und neue Güter nachgereicht werden. Diese kurzschrittigen Vorgänge üben einen Druck aus auf Entwicklung, Forschung und Bildung, auch schnell und immer schneller zu sein. Aber: Bildung und Lernen, Forschen und Entdecken und Wissenschaft brauchen Zeit.

Oder: Die Ausweitung von Dienstleistungen („Dienstleistungsgesellschaft“) enthält ja eine bestimmte Verpflichtung: das, was getan wird, gut zu tun, damit es wirklich ein Dienst für den anderen ist (auch wenn dieser dafür bezahlt); in diesem Zusammenhang wird auch von der „altruistischen Moral“ der Dienstleistung gesprochen. Zugleich übt die Flexibilisierung der

Arbeitsverhältnisse einen Druck aus, sich selbst zu vermarkten, verlangt also eine Art ich-bezogene, „egozentrische“ Moral. Das aber führt zu einer Einbuße an Solidarität.

Ein wiederum anschauliches Beispiel erlebte ich in einem Projektseminar für junge Leute aus pädagogischen Studiengängen zur Entwicklung unternehmerischen Denkens (mit dem Ziel, Ideen zu entwickeln und Handlungsfähigkeit zu erwerben für andere Formen der Erwerbstätigkeit als die in den Vertragsformen abhängiger Arbeiter). Eine Teilnehmerin hatte – auch aufgrund ihrer persönlichen Kompetenzen – eine schlüssige und erfolgversprechende Unternehmensidee für den Gesundheitsbereich ausgearbeitet. Darauf reagierte eine andere Teilnehmerin mit dem Ansinnen, ihr dieses Konzept zur Verfügung zu stellen (und zwar noch mal „schön ins Reine geschrieben“), da ihr Schwiegervater in der Pharmabranche tätig sei und sie sich in ihrer Familie ein solches Gesundheits-Unternehmen gut vorstellen könne... Irgendeine Art von Gegenleistung, geschweige denn „Beteiligung“ war mit diesem Ansinnen nicht einmal im Ansatz verbunden. Die Studentin, die das Konzept entwickelt hatte, reagierte völlig fassungslos und zog die Konsequenz, sich an der Abschlusspräsentation der einzelnen Unternehmensideen am Schluss des Seminars nicht zu beteiligen.

Oder: „Flexibilisierung“ verlangt, sich nicht langfristig festzulegen, weder örtlich noch in sozialen Beziehungen; man denke an das oben zitierte Beispiel des Wu-Man: „Wohnort: wechselnd, häufig auf Reisen...“ Das aber belastet das Privatleben, dessen Gelingen hinwiederum als Ressource für erfolgreiches Handeln in Wirtschaft und Beruf gilt.

Interessanterweise sieht man nun zugleich, dass die Konflikte und negativen Folgen von Entwicklungen und Markttendenzen wiederum auf die ökonomische Entwicklung zurückschlagen, etwa:

- Verknappung von Zeit in der Entwicklung spart Kosten, verursacht aber neue Kosten zu einem späteren Zeitpunkt (z.B. durch Rückrufaktionen, Nachrüstungen oder Imageverluste);
- egozentrische Moral steigert die Produktivität, verursacht aber später soziale Kosten.

#### **4. Das nötige Neue ist noch nicht bekannt**

Die Lebensverhältnisse ändern sich rasch und umfassend. Das gilt für die einzelne Person, aber auch gesellschaftlich, national und weltweit. In vielen Bereichen wird Neues gebraucht: neues Verhalten, neue Sicht- und Denkweisen, neue Handlungsformen, neue Fähigkeiten und Kenntnisse.

Dieses Neue, das individuell und gesellschaftlich gebraucht wird, ist weithin noch nicht bekannt. Es ist vielfach erst zu entwickeln, zu erarbeiten, zu „erfinden“. Es kann also noch gar nicht in Form von „Lernzielen“ usw. curricular erfasst werden. Hier setzt die Notwendigkeit zur Entwicklung einer neuen Lernkultur ein.

#### **5. Das Lernverhalten der Erwachsenen ändert sich.**

Das Lernverhalten von Erwachsenen unterliegt gegenwärtig nachhaltigen Veränderungen:

- Erwachsene entscheiden zunehmend und immer bewusster selber, ob und wie sie lernen. Abstrakt gesagt: Erwachsene lernen zunehmend in persönlich geprägten Entscheidungszusammenhängen, die als solche bewusst beansprucht werden. Das gilt auch dann, wenn es eine äußerlich gesetzte Teilnahmeverpflichtung gibt - wie in manchen geförderten Maßnahmen. Ein ganz wichtiger Entscheidungsgrund ist hierbei die Bedeutung für das eigene Leben und der Bezug zum eigenen Alltag.
- Erwachsene verstehen und gestalten „Bildung“ und „Lernen“ zunehmend bewusster in eigener Verfügung, auch was Zeitpunkt und Zeitdauer angeht. Das schlägt sich z.B. in einem zunehmend ich-bezogeneren Umgang mit Zeit nieder, etwa was Kommen und Ge-

hen betrifft; oder es gibt sog. „neue Zeitfenster“ in der Erwachsenenbildung: der „Frühaufsteherkurs“ oder der „Eulenkurs“.

- Es gibt ein tendenziell höheres Bildungsniveau und eine sich verbreiternde Lernkompetenz, die in Alltagszusammenhängen wachsen und sich auch anders als in dem „klassischen“ Bildungsverhalten äußern (z.B. der Umgang mit Netzwerkgeräten, mit vielen Informationen, mit neuen Situationen).

## **6. Das nötige Neue braucht eine neue Lernkultur**

Vor dem Hintergrund dessen, dass das nötige Neue (s.o. Abschnitt 4) noch nicht bekannt ist und das Lern- und Bildungsverhalten von Erwachsenen sich ändert, wird eine Herausforderung sichtbar: Jene Bildungs- und Lernangebote reichen nicht mehr aus, die das, was zu lernen ist, zuvor bestimmen und dann entsprechende Lehr-Lern-Situationen organisieren (Kurse, Seminare, Vorträge usw.). Solche Lernformen sind dann sinnvoll, wenn es um bestimmte Ergebnisse geht, die schon bekannt sind, die man benennen kann und die dann erarbeitet werden. Angesichts einer offenen Zukunft und ihrer Perspektiven geht es jedoch um Formen des Lernens und der Bildung, in denen gleichsam Räume geöffnet werden

- für Entwickeln und Erfinden,
- für das Erarbeiten dessen, was wir noch nicht kennen, sondern allenfalls erahnen.

Es lohnt sich, dies eigens auszuarbeiten.

*(Für den Druck leicht überarbeitet)*

Prof. Dr. Jörg Knoll

## Zum Umgang mit Erfahrungen des Übergangs

Es wurden bereits einige Brennpunkte im Blick auf „Übergang“ und Zukunftsentwicklung angesprochen. Nun geht es darum, etwas genauer herauszuarbeiten, was denn im Übergang, im „Dazwischen“ geschieht; wie die Menschen – und also auch wir selbst – damit umgehen; was wir tun und nutzen, um mit Übergängen klarzukommen.

Hierzu werden einige Sätze angeboten. Darin gehen Überlegungen ein, die von der Vorbereitungsgruppe zur Jahrestagung des Bildungswerks der Diözese Rottenburg-Stuttgart „Im Übergang dazwischen... – Erwachsenenbildung in den Zwischenräumen“ entwickelt worden sind. Diese Sätze sollen eigenes Weiterdenken auslösen; deshalb münden sie jeweils in einige Fragen, die sich auch auf die Aufgabe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung beziehen.

### 1. Zeitenbruch und Zeitenfluss

*„Übergang“ und „Dazwischen-Sein“ können erlebt werden als Bruch oder Kontinuität. Wer sich dem stellt, kann reagieren „in die Weite“ oder „in die Tiefe“. Welche der beiden Möglichkeiten geschieht, hängt ab von Vorerfahrungen (Biographie), Sicht- und Erlebensweisen (Deutungsmuster) und Freiheitsgraden (Ressourcen).*

*Wie reagieren wir selber auf Übergang, Wandel und Dazwischen-Sein, und was wirkt dabei mit? Wie ist das bei den Menschen, denen unsre Arbeit gilt?*

Es wurde bereits dargestellt: Die Veränderungen im „Zwischen“ sind einerseits Ausdruck und Folge übergreifender Zusammenhänge. Sie werden andererseits individuell erlebt – z.T. auch erlitten – und individuell verarbeitet. In diesem Sinne lassen sich die Veränderungen verstehen als

- Kontraste, Abbruch, „Ende“ („Zeitenbruch“: das Ende des Gewohnten und der Regelmäßigkeiten);
- Kontinuum im Rahmen einer Entwicklung („Zeitenfluss“: Übergänge von einem zum anderen, vom Gestern übers Heute zum Morgen, vom Gewohnten zum Ungewohnten).

Ob nun der Bruch im Vordergrund steht oder das Kontinuum: Wer sich dem stellt, kann es unterschiedlich erleben: mit einem Blick in die Weite dessen, was „noch ist“ oder „noch folgt“; oder in die Tiefe im Erspüren all dessen, was im Augenblick und im einzelnen Geschehen selbst enthalten ist.

Die Art der Verarbeitung hängt von

- Vorerfahrungen (Biographie, Generationenzugehörigkeit),
- Sicht- und Erlebensweisen (sog. „Deutungsmuster“ als innere Gefüge des Wahrnehmens, Denkens und Verhaltens),
- Freiheitsgraden (Ressourcen, und zwar materiell und immateriell, z.B. bezogen auf zeitliche Gestaltungsmöglichkeiten).

Diese Unterschiede regen an wahrzunehmen, wie *wir selber* als Mitarbeiter/-innen in der Erwachsenenbildung auf Übergang, Wandel und Dazwischen-Sein reagieren und was dabei aus unserer eigenen Biographie, aus unseren Deutungsmustern und aus unseren Ressourcen mitwirkt; und wie das bei den Menschen ist, an die wir uns wenden, die wir ansprechen und mit denen wir arbeiten.

## 2. Einheitlichkeit und Vielfalt

Auf Übergang und Dazwischen-Sein gibt es bei einzelnen und Gruppen unterschiedliche Reaktionen, die sich zu einheitlichen „Kulturen“ verdichten. Diese Tendenz zur „Einheitlichkeit“ kann auf Kosten von Vielfalt gehen als „Vorrat“ möglicher Lösungen und als fruchtbares Potential für wechselseitige Anregungen und neue Perspektiven. Deshalb gilt es, den Raum offen zu halten für „das andere“, ja sogar das Polare in der eigenen Person, bei anderen Menschen und bei anderen Gruppen.

*Wie erleben wir uns selber in dieser Spanne von „Tendenz zur Einheitlichkeit“ und fruchtbarer Vielfalt, wie gehen wir selber mit „dem anderen“, ja dem Gegensätzlichen um? Und wie ist das bei den Menschen, denen unsere Arbeit gilt?*

Im Übergang, im „Dazwischen“ sein heißt: sich in offenen Situationen zu befinden; Ungewissheit zu spüren; in Konflikte zu geraten. Dabei erleben wir uns selbst und andere unterschiedlich: abwartend oder vorangehend, sich wehrend oder sich dreinschickend, abhängig oder mitbestimmend.

Dies alles verdichtet sich zu vielerlei Verhaltensweisen und „Kulturen“, mit denen es die benachbarten oder gar gegensätzlichen Kulturen wiederum schwer haben („in die Weite gehen“ = die „Aussteiger“ oder Unterbrecher; „in die Tiefe gehen“ = sich in eine Sicht- oder Lebensweise vertiefen und in ihr einrichten, z.B. im Tarot oder in der „Balkonkultur“ oder in einer bestimmten Musik).

Diese „Kulturen“ sind je für sich Ausdruck der Tendenz, als Person, aber auch als Gruppe eine innere Einheitlichkeit herzustellen. So wird das Sperrige, das Dissonante zurückgedrängt, abgebaut, ausgegrenzt. Es entsteht (scheinbar) Eindeutigkeit. Mit ihr lässt es sich (scheinbar) leichter leben. Verloren geht dadurch allerdings die Vielfalt als „Vorrat“ möglicher Lösungen und als fruchtbares Potential für wechselseitige Anregungen und neue Perspektiven, die gerade in unklaren Übergangssituationen nötig sind.

Deshalb ist es wichtig, das andere, auch das Gegensätzliche

- in seiner Eigenheit wahrzunehmen,
- zu erfassen, was seine spezifische Weise ist, mit Übergang und Zwischen-Situationen umzugehen und sie zu bewältigen,
- zu erkennen, so seine Möglichkeiten, aber auch seine Grenzen liegen.

Es gilt somit, den Raum offen zu halten oder zu öffnen für „das andere“ in der eigenen Person, bei anderen Menschen und bei anderen Gruppen; und für die Menschen, die diese nicht immer leichte Aufgabe übernehmen, selber „Brücke“ zu sein.

## 3. Angst und Offenheit

*Übergang und Dazwischen-Sein fordern heraus, Bekanntes aufzugeben und sich auf Neues einzulassen. Das ist riskant. Weil es riskant ist, erzeugt es Unsicherheit und Angst. Angst wiederum wird vermieden (= „abgewehrt“). Also wird das Herkömmliche beibehalten. Das geschieht in der einzelnen Person, aber auch in Gruppen und Gesellschaften. So haben es Entwicklung und Neues schwer. Um sich öffnen zu können für das andere und Neue, sind Angst und Verharren zunächst einmal als menschliche Verhaltensweise zu akzeptieren.*

*Wie geht es uns selber in dieser Spanne von Angst und Offenheit, wo behalten wir Herkömmliches bei? Und wie ist das bei den Menschen, denen unsere Arbeit gilt?*

Übergang und Dazwischen-Sein enthalten ja eine besondere Herausforderung, nämlich: das, was wir schon kennen und können, möglicherweise verlassen zu sollen, Bekanntes aufzugeben, etwas noch nicht Bekanntes anzunehmen und sich auf Neues einzulassen. Dem wohnt ein Risiko inne. Wir wissen ja nicht, was das Ergebnis sein wird, ob es sich lohnt, ob wir damit leben können.

Weil das so riskant ist, entstehen Unsicherheit und Angst. Angst wiederum wird vermieden (= „abgewehrt“). Also wird das Herkömmliche beibehalten, das schon Bekannte, und sei es noch so problematisch. Dasselbe einfach weiter... Das geschieht in der einzelnen Person. Das geschieht aber auch in Gruppen und ganzen Gesellschaften. Obwohl Entwicklung nötig wäre, bleibt alles, wie es ist.

Angesichts dessen gilt es, sich klar zu machen: Angst; der Versuch, sie abzuwehren; und das daraus folgende Verharren – all das sind Reaktionen des Menschen in seiner Begrenztheit und auch inneren Not. Es ist nur zu verständlich und natürlich, unter dem Aspekt der Lust-Unlust-Balance Eindeutigkeit und Einheitlichkeit wieder herstellen zu wollen.

Für uns bedeutet das zweierlei:

- wahrzunehmen, wie wir selber mit der Scheu, ja der Angst vor dem Unbekannten und Neuen umgehen und was sich daraus bei uns selber an Verharren entwickelt (z.B. in Gewohnheiten im Blick auf Arbeitsabläufe, Zielgruppenorientierungen, Methoden, Verhaltensstile);
- und wahrzunehmen, was es uns schwer macht oder erleichtert, diese Angst und das Verharren anzunehmen als menschliche Reaktion.

#### **4. Ohnmacht und Kraft**

*Im Übergang und Dazwischen-Sein gibt es die Ohnmachterfahrung, aber auch Erfahrungen von Stärke, entwickelt gemeinsam mit anderen. Dazu gehört auch die Kraft zum guten Träumen und zu einer Hoffnung, die das Vorhandene überschreitet.*

*Wie geht es uns selber in dieser Spanne von Ohnmacht und Kraft, und was sind unsere Träume (gewesen)? Wie ist das bei den Menschen, denen unsere Arbeit gilt?*

Im Übergang und Dazwischen-Sein gibt es vielerlei Erlebensweisen. Dazu gehört auch die Ohnmachterfahrung: sich ausgeliefert fühlen an Undurchschaubares oder an übergeordnete Kräfte, die nicht zu beeinflussen sind oder die als unbeeinflussbar ins Feld geführt werden (z.B. „Globalisierung“).

Andererseits wissen wir von uns selbst und von einzelnen anderen, dass es *auch* Erfahrungen von Stärke gibt, entwickelt gemeinsam mit anderen im Suchen, Probieren und Gelingen. Dazu gehört die Kraft zum guten Träumen, d.h. zur Entwicklung von Visionen. Dabei ist ein Aspekt besonders wichtig: Träume argumentieren nicht. Träume enthalten Bilder, Zustände, die das Jetzt überschreiten.

Damit ist etwas angesprochen, was wir für unser Verständnis von Hoffnung brauchen. Es geht um eine Hoffnung, die das Vorhandene nicht einfach fortschreibt (z.B. die „Hoffnung“ auf eine günstige Entwicklung der Aktienkurse). Hoffnung im eigentlichen Sinne überschreitet das Vorhandene, indem sie aus einem anderen Raum her ihre Bilder entwirft und denkt (vgl. die Versuche der Basisökonomie, d.h. eines Wirtschaftens und einer Existenzsicherung unter größtmöglicher Beteiligung der in einem überschaubaren Raum – z.B. in einem Stadtviertel - lebenden Menschen).

Weil diese echte Hoffnung nicht selten quer liegt, kann sie anstößig wirken oder Widerstand auslösen – bis hin zur Vernichtung ihres Ursprungs (Martin Luther King: „Ich hatte einen



Traum...“: oder Josef, den seine Brüder töten wollen, weil er ein „Träumer“ ist). Die echte Hoffnung ist nicht selten unbequem – für alle...

So gilt es, im Reden und Handeln mit anderen das zu suchen und zu pflegen, was Rückhalt bietet und Kraft entstehen lässt.

## 5. Eile und Zeit

Übergang und Dazwischen-Sein kann ungeduldig machen und Eile erzeugen. Aber Entwicklung und schöpferische Einfälle brauchen Zeit.

*Wie geht es uns selber in dieser Spanne von Eile und Zeit, und wo finden wir Raum – im übertragenen und wörtlichen Sinn – für Zeit und Gelassenheit? Wie ist das bei den Menschen, denen unsere Arbeit gilt?*

Übergang und Dazwischen-Sein können ungeduldig machen und Eile hervorrufen, zumal dann, wenn die Probleme drängen oder wenn nichts vorangeht; wenn beispielsweise der Eindruck entsteht, es werde zwar viel „geredet“, aber „es kommt nichts heraus“.

Jedoch: Entwicklung braucht Zeit. Auch der schöpferische Einfall – so unvermutet er auftauchen mag – braucht Vorlauf-Zeit, weil er meistens die Mühe des Suchens, des Ringens und oft genug das scheinbare „Ans-Ende-Gekommen-Sein“ als Mutterboden hat.

Deshalb ist es wichtig,

- dass wir uns selbst und gemeinsam mit anderen Zeit nehmen und Zeit gönnen, damit im Übergang wirklich Neues entstehen und auch erfunden werden kann; und
- dass wir den Raum und die Räume finden, schaffen und gestalten, die das erleichtern.

## 6. Haltlosigkeit und Stütze

*Übergang und Dazwischen-Sein lassen Empfindungen von Haltlosigkeit entstehen. Hier werden Stützen gebraucht. Deshalb ist auf jene Lebensformen und Handlungsweisen zu achten, die eine „Übergangshilfe“ darstellen (Rituale). Ihre helfende Funktion gilt es wahrzunehmen und zu stärken.*

*Wie erleben wir selber dieses Verhältnis von Haltlosigkeit und Stütze und was sind für uns „Übergangshilfen“? Wie ist das bei den Menschen, denen unsere Arbeit gilt?*

Übergang und Dazwischen-Sein lassen Empfindungen von Haltlosigkeit entstehen. Alles „wackelt“, bricht, „nichts gilt mehr“, „es ist alles egal“ (im Sinne der Spray-Aufschrift: „legal, illegal, scheißegal“), „alles ist erlaubt“. Hier werden Hilfen gebraucht, die eine Stütze bieten, wie ein Geländer an einem schmalen Weg oder auf einer Brücke (vgl. das „Übergangsobjekt“ nach Winnicott).

Deshalb ist auf jene Lebensformen und Handlungsweisen zu achten, die eine Übergangshilfe darstellen und die gerade deshalb oft in der Tradition verankert sind. Die alltäglichen, oft ganz privaten Abläufe beim einzelnen, aber auch die geordneten, mehr oder weniger festgelegten öffentlichen Formen.

So gilt es, die helfende, also die positive Seite von Ritualen wahrzunehmen und zu stärken, indem ihr Sinn lebendig und erfahrbar gemacht wird.

*(Für den Druck leicht überarbeitet)*

## Statements der sechs Arbeitsgruppen zum Referat

### 1. Zeitenbruch und Zeitenfluss

Tilman Kugler-Weigel

Ob Übergänge im Leben als Brüche erfahren werden oder als kontinuierlicher Wandel, wie es das Bild des Flusses nahe legt, stellt an den, der diese Übergänge erlebt ganz unterschiedliche Ansprüche. Es mobilisiert unterschiedliche Kräfte und Ressourcen und birgt auch unterschiedliche Gefährdungen:

1. Mit dem Bild des Bruches (Eisbruch, Steinbruch, Felsbruch...) verbindet sich zunächst die Vorstellung von Kanten, steilen Wänden, Abgründen und abrupten Höhenunterschieden - eine vertikale Perspektive: Von unten nach oben oder von oben nach unten. Mit der Erfahrung des Bruches im Leben können Ohnmachtserfahrungen, Mutlosigkeit, Resignation und auch die Gefahr des Absturzes verbunden sein. Ein Bruch, zumal wenn er gewollt und bewusst herbeigeführt ist, kann auch Befreiung, Durchbruch und Aufbruch zu neuen Ufern bedeuten.

Umbrüche zu bewältigen und Aufbrüche zu schaffen erfordert in jedem Fall Kraft und fordert zur Überwindung von Widerständen heraus. Es braucht auch immer wieder neue Entscheidungen über Routen, Wege, Richtung. Dabei sind Wagemut und Besonnenheit gefragt. Die Erfahrung von Brüchen ermöglicht die Entdeckung der eigenen Kräfte aber auch deren Grenzen. In Um- und Aufbrüchen ist der Handelnde auf Hilfe und Unterstützung, auf Gefährten angewiesen.

Brechen hat etwas Aktives, Kraftvolles, Erschütterndes, Schmerzhaftes und Gewalt(tät)iges.

2. Mit dem Bild des Flusses verbindet sich die - eher horizontale - Perspektive von Kontinuität, die Verbindung von Ursprung und Mündung. Ein Fluss verändert sich selten abrupt, eher allmählich, ruhig.

Vom Fluss kann man sich getragen wissen und treiben lassen. In fließenden Lebensübergängen kann das Tempo zumindest mitbestimmt werden und man kann die Kraft des Flusses für sich nutzbar machen. Das erfordert auch, sich einer anderen Kraft anzuvertrauen. Wer sich im Fluss befindet, hat Gelegenheiten zum Spiel, zum Genießen, zum Zulassen unterschiedlicher Strömungen und Kräfte vorausgesetzt er kann schwimmen.. Sich im Fluss zu bewegen birgt die Gefahr des Ertrinkens oder des Davongetriebenwerdens wie Treibsand. Wer sich im Fluss befindet, der bewegt sich in den - mal engen, mal weiten - Grenzen des Flussbettes und muss sich über die große Richtung keine Gedanken machen:

Es geht entweder (mehr oder weniger schnell) mit dem Strom oder gegen den Strom. Flüsse sind manchmal rastlos, immer in Bewegung und manchmal träge, brackig, trüb.

### 2. Einheitlichkeit und Vielfalt

Elfi Eichhorn-Kösler

Zunächst schien es so, dass Vielfalt das Interessantere, Bessere ist, das es anzustreben gilt. Bei genauerer Betrachtung wurde aber deutlich, dass beide Teile, Einheitlichkeit und Vielfalt, notwendig sind und sich gegenseitig ergänzen müssen.

1. Einheitlichkeit hilft uns im Alltag, die Komplexität zu reduzieren. Überkomplexe Situationen, die durch Vielfalt gekennzeichnet sind, werden dadurch überschaubar, dass Vertrautes oder Passendes ausgewählt und nicht Passendes ignoriert wird. Dadurch entsteht Sicherheit und Zugehörigkeit und es wird verhindert, dass die eigene Identität verunsichert wird. Eine gefestigte Identität wiederum ist eine Voraussetzung, um gelassen zu sein und sich einzulassen auf die Vielfalt.
2. Vielfalt macht deutlich, dass es neben dem Vertrauten, Gewohnten auch noch etwas anderes gibt. Vielfalt weitet den eigenen Horizont, kann irritieren und regt dadurch zu

Veränderung, zur Weiterentwicklung, zum Lernen an. Es geht darum, sich mit der Vielfalt auseinander zu setzen und Neues, bisher nicht Bekanntes in die eigene Weltsicht, die subjektive Wirklichkeit zu integrieren. So kann Vielfalt dazu beitragen zu entdecken anstatt zuzudecken. Zweifel öffnet die Vielfalt, da Zweifel beinhaltet, dass es immer auch ganz anders sein könnte. Zweifel ist somit eine Gabe, die vor zu schnellen Lösungen, vor Vereinfachung schützt und wach hält für die Vielfalt der Möglichkeiten.

3. „Einheit in Vielfalt“, wie dies in der Kirche immer wieder propagiert wird, ist kaum möglich, wenn unter Einheit Einheitlichkeit verstanden wird. Denn Vielfalt schließt Einheitlichkeit aus. Um Einheitlichkeit zu erzielen, muss Vielfalt eingeschränkt oder sogar ausgemerzt werden. Sowohl Einheitlichkeit als auch Vielfalt kann bedrohlich werden. Wenn Einheitlichkeit zum Dogma wird und das Andere, das Fremde nicht zugelassen werden kann, sondern eliminiert werden muss, führt dies zu Vereinheitlichung und zur Ausgrenzung. Vielfalt kann bedrohlich erlebt werden, wenn keine Gemeinsamkeiten, keine verbindlichen Werte mehr erkennbar sind, die Sicherheit, Halt und Zugehörigkeit vermitteln.
4. Der produktive Umgang mit Vielfalt gelingt, wenn Menschen diese Vielfalt als Irritation an sich heranlassen und diese als Lernchance begreifen, um die eigene Identität weiterzuentwickeln und so immer mehr Fremdes zum Eigenen werden kann.

### **3. Angst und Offenheit**

Michael Krämer

Am Anfang der Diskussion in der AG stand die Frage, ob die Polarität von Angst und Offenheit eigentlich die „richtige“ sei. Das Gegenteil von Angst mag vielleicht eher Mut oder Hoffnung sein. Und Offenheit verlangt als Widerpart vielleicht eher Enge oder Geschlossenheit. Andererseits steckt in Angst etymologisch bereits „Enge“: Mir wird aber auch deswegen eng (oder angst) ums Herz, weil ich mich in der Weite zu verlieren drohe... Aus dieser Diskussion bereits leitete sich eine wichtige Erkenntnis ab:

1. Beide Begriffe haben sowohl Negatives in ihrem Konnotationsbereich, wie sie andererseits auch auf Positives hinweisen können. Angst impliziert im negativen Sinne Enge und Eingeschränkt-Sein, andererseits weist sie auf Sicherheit hin, nach der ich verlange. Offenheit scheint zunächst eher positiv besetzt, weil dieser Begriff Weite, Perspektive und damit Entwicklungsmöglichkeiten evoziert. Andererseits besteht die Gefahr, sich im Offenen zu verlieren. Das Offene weist aufs Ungefähre, und das wiederum ist etymologisch mit Gefahr verwandt. Gefahren, auch vermeintliche, aber machen Angst. Im Dazwischen braucht es Situationen des Innehaltens: Ich muss sehen, wo ich bin, wohin es weitergeht – aus der Enge heraus und im Offenen in bestimmte Richtung. Anders gesagt: Das Dazwischen wird zum Augenblick der Orientierung.
2. Im Kontext persönlicher Entwicklung kommt dem Begriffspaar eine weitere Bedeutung zu: Wer Angst hat, wer auf Struktur und Sicherheit setzt, verlernt leicht die Wahrnehmung anderer Möglichkeiten, sieht nicht mehr, was auch anders sein könnte: Angst verhindert letztlich auch das Genießen. Wer allerdings immer neue Möglichkeiten sieht, wer, wenn Handeln angesagt ist, immer wieder mit neuen Perspektiven kommt, hat es um so schwerer, irgendwann zu einer Entscheidung zu finden und einen Prozess abzuschließen. In diesem Zusammenhang richtet sich Angst also auf den Strukturverlust. Und manche Menschen neigen dazu, Struktur, wenn auch angestrengt, als Lebensnotwendigkeit und alleinig lebenserhaltend zu betrachten. Offenheit hingegen ist der Ort der Wahrnehmung, der Ermöglichung neugierigen Verhaltens. Wenn beide aufeinandertreffen, kann es insofern problematisch werden, als der eine den andern als Chaoten oder viceversa als Kleingeist erfährt.

Dennoch braucht es in Teams, Gruppen und Gesellschaft beide Muster. Und auch der Einzelne braucht zu einem gelingenden Lebenskonzept beide Elemente.

3. Am Ende der Diskussion stand die Frage, aus welchem Kontext die Orientierung, die nötig wird, ihre Kategorien ableitet. Die Gruppe kam zu der Ansicht, dass diese Kategorien nicht im Dazwischen zwischen Offenheit und Angst automatisch aufscheinen, sondern Resultat einer im Vorfeld getroffenen Werte-Entscheidung sind.

Leben aber findet nicht auf der einen oder anderen Seite, sondern im Dazwischen statt, weshalb die Gruppe ihren Arbeitsauftrag in „**Zwischen Angst und Offenheit**“ umbenannte.

#### **4. Ohnmacht und Kraft**

Wolfgang Wieland

1. Übergangserfahrungen sind mit Ohnmachts-Erfahrungen verbunden. Zugleich erfordern Sie aber auch ein Loslassen von Macht, einen Abschied von sich als Macher. In diesem Loslassen erwächst neue Kraft. Allerdings geschieht das Loslassen oft erst dann, wenn der Leidensdruck entsprechend groß ist, wenn der Versuch, mit Macht etwas Altes aufrecht erhalten zu wollen, immer mehr Kraft kostet.
2. Im Loslassen erwachsen neue Spielräume für Noch-Nicht-Gewusstes, Noch-Nicht-Gelebtes, für neue Lebensräume, für Visionen, Träume und Hoffnungen, die wiederum neue Kräfte mobilisieren. Dieses Loslassen erfordert aber eine intensive Trauerarbeit. Zukunft ist nur möglich durch Abarbeiten der Vergangenheit. Darin geschieht auch notwendige Erinnerung an ermutigende frühere Erfahrungen, die Kraft für die Zukunft geben können.
3. Die Erfahrung von Ohnmacht und neuer Kraft in Übergängen geschieht nicht einfach in einem zeitlichen Nacheinander. Im Übergang gibt es vielmehr Beides ineinander, gleichzeitig, als „sowohl als auch“, in einer spiralförmigen Bewegung. Übergänge erfordern deshalb eine Sensibilität für den Kairos von Aktivität und Passivität, von Tun und Lassen, von vorläufigen Schritten in eine neue Zukunft und Innehalten, Warten, Korrektur.

#### **5. Eile und Zeit**

Walter Freitag

Der ‚Übergang‘ und das ‚Dazwischen-sein‘ kann ungeduldig machen und Eile erzeugen.

Wie geht es uns in dieser Spanne von Eile und Zeit?

Wo finden wir Raum, wörtlich übertragen, für Zeit, Ausharren und Entdecken?

Grundsätzlich gilt:

- ◆ Übergänge werden häufiger und brauchen mehr Beachtung
- ◆ Übergang ist mehr als das Ablegen von Vergangenem und das Sich-einstellen auf Künftiges
- ◆ Es ist wichtig, sich die verschiedenen Zeiten (Eile – Langsamkeit) bewusst zu machen und sie sich zu gewähren

Im Einzelnen werden Übergänge unterschiedlich erlebt:

- ◆ Der Übergang zwischen ‚Wach-sein‘ und Schlafen wird dann positiv erlebt, wenn er Raum gibt für den Tagesrückblick und das Loslassen des Vergangenen.
- ◆ Der Übergang zwischen ‚Wach-sein‘ und Schlafen wird dann negativ erlebt, wenn innere Unruhe, Ungeklärtes und Unabgeschlossenes einen nicht zur Ruhe kommen lassen und wach halten.

- ◆ Der Übergang zwischen Schlafen und ‚Wach-sein‘ wird dann positiv erlebt, wenn er mir Zeit lässt, mich meiner Träume zu erinnern und den vor mir liegenden Tag zu bedenken.
- ◆ Der Übergang zwischen Schlafen und ‚Wach-sein‘ wird dann negativ erlebt, wenn ich gerne weiter schlafen würde und innerlich unruhig werden.
- ◆ Je intensiver ich lebe, desto schneller scheint die Zeit zu verrinnen, je gelangweilter ich bin, desto gedehnter vergeht die Zeit. Intensität verändert Zeiterleben.
- ◆ Eile kann Konzentration und Effektivität fördern.
- ◆ In Anlehnung an den Satz: „Die Gerade ist die kürzeste Verbindung zweier Punkte“ gilt für Übergänge umgekehrt: „Der Umweg ist die fruchtbarste Verbindung zwischen alt und neu“.

## **6. Haltlosigkeit und Stütze**

Norbert Hackmann

### **Was gibt mir Halt, was gibt mir Stütze in Übergangssituationen?**

#### **Haltlosigkeit?**

- Erinnerung an Dinge, die mir Halt gegeben haben.
- Wiederholung von bestimmten Ritualen, vertrauten Vorgängen, Festen.
- Wahrnehmung des eigenen Körpers, der Sprache des Körpers, der Bewegung und des Bewegungsbedarfs des Körpers.
- Fehlenden Elementen und Dimensionen Raum geben.  
Den Grundelementen Wasser, Feuer, Luft, Erde Raum geben.  
Bezug meines Handelns zu diesen Elementen wahrnehmen.
- Jeder Fluss hat ein Bett und braucht ein Bett.  
Auch bei Überschwemmung findet der Fluss letztlich in sein Bett zurück.  
Das, was dem Strom Lauf gibt, eine Spur gibt, ist zu pflegen.
- Rituale helfen Übergänge zu gestalten.  
Rituale an den Lebenswenden machen das Leben fest.  
Wir müssen Lebensmodelle zu Bewältigung der Spannung zwischen Haltlosigkeit und Stütze gestalten und entwickeln.

## **Schlussfolgerungen für die Aufgabe der Erwachsenenbildung in Situationen des Übergangs**

Prof. Dr. Jörg Knoll

Sich mit „Übergang“ und Situationen des „Dazwischen“ zu beschäftigen, öffnet den Blick für eine grundsätzliche Seite des Themas: „Übergang“ vollzieht sich ständig und alltäglich, und zwar im Zeitverlauf, sozusagen auf einer nach vorn gerichteten Linie, aber auch horizontal im Aneinander-Stoßen und in der wechselseitigen Grenzüberschreitung bei Gruppen und Kulturen. Insofern ist „Übergang“ ein Signum des Lebens überhaupt. Allerdings gibt es heutzutage einige Brennpunkte, die den Übergang zu einer besonderen Herausforderung machen – auch für das Lernen.

### **1. Eine neue Kultur des Lernens entwickeln**

Herkömmliche Lernformen und -angebote fördern ein Lernen, das sich auf einen Ertrag richtet, der vorher beschreibbar, also schon bekannt ist. Um ihn zu erreichen, werden zugunsten des vorab bestimmten Zielzustandes (Kenntnisse, Fähigkeiten) entsprechende Lehr-Lern-Situationen organisiert (Kurse, Seminare, Vorträge usw.). Das hat sein Recht, wenn es um konkret erwünschte Ergebnisse geht, die man benennen kann und die dann erarbeitet werden (z.B. anwendungsorientierte Qualifikationen für eine ausgeübte berufliche Tätigkeit oder für die Bewältigung einer Alltagssituation).

Angesichts der Zukunftsentwicklungen und Herausforderungen wird jedoch *auch* eine Lernkultur benötigt, die nicht vorab definierte Ergebnisse festlegt, die dann bloß noch zu erreichen sind, sondern die Räume öffnet, in denen *neue*, vorher noch nicht bekannte Lösungen entwickelt und erfunden werden.

Bildung und Lernen dieser Art sind folgendermaßen zu kennzeichnen und zu gestalten:

- entwickelnd, erfindend, Neues schaffend  
(d.h.: die Erwachsenenbildung jagt nicht nur außen definierten „Veränderungen“ hinterher und ermöglicht den Menschen „Anpassung“, sondern sie versteht sich selber als Ort, wo Veränderung geschaffen wird und wo im Erfinden zugleich das nötige Neue gelernt wird);
- problemlösend  
(d.h. eher an Fragen ausgerichtet als am „Stoff“);
- vernetzend  
(d.h. verschiedene individuelle und gesellschaftliche Lebensäußerungen, aber auch Wissensgebiete und Fachdisziplinen wechselseitig verknüpfend);
- alltagsintegrierend  
(d.h. verschiedene Lebensbereiche wechselseitig verbindend, z.B. Bildung und Geselligkeit; Lernen für den Beruf und Lernen im sozialen Umfeld von Familie, Nachbarschaft, Verein; Freiwilligentätigkeit und Erwerbsarbeit).

Hierbei werden Kenntnisse erworben und geübt, die in Zukunft verstärkt gebraucht werden, etwa die Fähigkeit zu divergentem Denken, zur Problemlösung, zur Zusammenarbeit.

Diese neue Lernkultur ist nicht als eigenständiger Bereich oder Alternative zu verstehen, sondern als Handlungsprinzip für alle Bildungsangebote. Die Erwachsenenbildung mit ihren Freiheitsspielräumen hat hier die Möglichkeit, aber auch die Aufgabe, voranzugehen und neue Lernkultur als Querschnittsdimension zu konkretisieren.

### **2. Den Potentialen und Ressourcen der Menschen Raum geben**

Erfinden und Entwickeln ist möglich, wenn die Menschen ihre Potentiale und Ressourcen entfalten können. Programme und Bildungsveranstaltungen dürfen also nicht nur von den Defiziten der Menschen ausgehen („was sie noch nicht haben“ bzw. „lernen müssen“), sondern müssen viel stärker als bisher *dem* Raum geben, was die Menschen als Erfahrungen, Kenntnisse und Stärken bereits mitbringen, was sie können, was zu entfalten und anzuwenden sich lohnt.

Bildung und Lernen dieser Art ist folgendermaßen zu kennzeichnen und zu gestalten:

- die Ganzheitlichkeit der Person aufnehmend und entwickelnd (d.h. kognitive, emotional-soziale und pragmatische Persönlichkeitsdimensionen einbeziehend),
- die Biographie einbeziehend (die vielfältigen gesellschaftlichen und historischen Übergänge werden individuell-biographisch erlebt),
- lebensbegleitend,
- Freude fördernd am Hinzugewinn von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten,
- zum Handeln ermutigend und Kompetenz zusprechend.

Ein so gerichtetes Lernen entwickelt und stärkt zugleich Schlüsselqualifikationen im individuellen und sozialen, im alltäglich privaten und beruflichen Bereich. Es braucht sich deshalb von der traditionellen und kurzschlüssigen Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung nicht ins Boxhorn jagen zu lassen...

### **3. Lernformen erweitern und als „Möglichkeitsraum“ gestalten**

Lernen im Sinne einer neuen Lern- und Bildungskultur ist selber ein Ereignis und prozesshaft. Die von der neuen Bildungskultur bereitgestellten Lernformen sind dementsprechend als „Ereignisräume“ oder „Möglichkeitsräume“ zu verstehen und zu gestalten, in denen es auch um Klärung, Differenzierung und Verarbeitung von Erfahrungen geht.

Dies bedeutet im einzelnen:

- Lernarrangements des Entwickelns und Erfindens (z.B. im Sinne von „Aktion“, „Werkstatt“, „Plattform“, „Denkraum“, „Projekt“, „Börse“, usw.),
- kontextuelles Lernen,
- ganzheitliches, den ganzen Menschen ansprechendes und auch Kunst und Kultur einbeziehendes Lernen,
- vernetzendes Lernen,
- interdisziplinäres Lernen.

Die so charakterisierten Ereignisräume

- sind vielfältig,
- anregend bis in die äußere Gestaltung hinein (z.B. auch durch Bilder und Gegenstände, mit denen Fragen, Probleme und Themen „gegenwärtig“ und sinnlich erfahrbar werden),
- mit Zeit ausgestattet,
- Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit fördernd,
- individuell gestaltetes Lernen ermöglichend (z.B. auch kurzzeitiges oder in Rhythmen gestaltetes Lernen).

### **4. Beteiligung und selbstorganisiertes Lernen anregen**

Situationen des Übergangs und des Dazwischen rufen nach selbstverantworteter Gestaltung. Wesentliche Hilfen hierfür bieten Beteiligung und selbstorganisiertes Lernen.

Wenn Menschen ihr Lernen selber organisieren, geschieht das in mehreren Abschnitten. Am Anfang steht eine Situation; etwas, was anregt, interessiert, Neugier erweckt oder Schwierigkeiten bereitet, Probleme mit sich bringt, Kummer macht; also eine Herausforderung im weitesten Sinne. Hier geschieht die *erste* entscheidende Weichenstellung: Es bleibt nicht bei der Unzufriedenheit, bei der Klage oder bei der Resignation. Es setzt vielmehr eine Suchbewegung ein: „Was könnten wir tun?“ Und: „Wer macht mit?“ Hinter der Suchbewegung steht ein Wunsch nach Veränderung, gerichtet auf einen besseren Zustand; und der Wunsch, andere zu finden, denen es ähnlich geht. Es kommt zum Zusammenschluss von mehreren Mitbetroffenen. Hier geschieht nun die *zweite* Weichenstellung: Aus dem Begegnen und Reden entsteht gemeinsames Handeln.

In dem Zusammenhang von Herausforderung - Problemdruck - Aktivität - Außenwendung vollzieht sich Veränderung, und zwar individuell als Verminderung des Leidensdruckes und überindividuell als Veränderung des Umfeldes. Der damit verbundene Wandel im Wahrnehmen, Empfinden, Verhalten und Wissen lässt sich als „Lernen“ verstehen. Es geschieht zunächst nebenbei, beiläufig. Dass sie lernen oder lernen müssen, wird den Beteiligten spätestens dann klar, wenn sie bewusst Ziele verfolgen oder es mit den Folgen ihres Handelns zu tun bekommen. In solchen Abläufen machen sich einzelne Gruppenmitglieder aus eigenem Antrieb kundig oder bekommen den Auftrag dazu. Fachleute werden geholt oder auswärts befragt. Fallweise wird der Austausch mit verwandten Gruppen gesucht. So weitet sich das ursprünglich mitlaufende, „implizite“ Lernen aus: Es wird ausdrücklich, gezielt vorgenommen und dadurch zum „expliziten“ Lernen.

Dieses implizite und explizite Lernen hat zwei Ausrichtungen. Es bezieht sich zum einen auf die Ausgangsprobleme und die daraus erwachsenden Themen (Sachebene). Dabei wird erfahrbar, dass der Spannungsbogen von persönlichem Betroffensein / sich zusammentun / gemeinsamem Handeln eine förderliche Weise des Miteinander-Redens braucht; hilfreiche Methoden, um Ideen zu finden und zu sichern; exakte Arbeitsweisen, die Ausführung zu organisieren. Insofern bezieht sich das Lernen in einem weiteren Schritt *auch* darauf, *wie* die gemeinsame Arbeit und das Lernen geschieht (Prozessebene). Selbstorganisation bedeutet also *Lernen am Inhalt* und *Lernen am Prozess*. Dies stellt ein beträchtliches Anregungspotential bereit. Das hängt mit der Grundkonstellation im Verhältnis von

- Experten,
  - Situation mit Herausforderungscharakter („Lernsituation“) und
  - Menschen in der Situation („Betroffene“)
- zusammen.

Im Regelfall wenden sich die Experten (als Bildungsverantwortliche, Dozenten und Dozentinnen, Kurs- oder Lehrgangisleiter/-innen) der Situation mit Herausforderungscharakter zu, damit diese bereinigt und das Problem gelöst werde. Das ist ihre herkömmliche professionelle Rolle, ihre Selbsteinschätzung - und häufig auch die ihnen entgegengebrachte Erwartung. Der zentrale Veränderungsschritt besteht aber darin, sich klar zu machen, worum es geht und zu wessen Gunsten eine Herausforderung bewältigt werden soll: Es geht um die Menschen in der Situation. Entscheidend ist also der *Perspektivenwechsel*. Er bedeutet, *aus der Sicht und dem Erleben der Betroffenen* die Situation zu sehen, mit zu vollziehen und zu verstehen. So entstehen auf der Achse „Experten“ - „Betroffene“ ein gegenseitiger Austausch und ein Vorgang des Entwickelns und Erfindens, wobei das Ergebnis zunächst offen ist *und offen sein muss*. Im Blick auf die Situation mit Herausforderungscharakter sind in diesem Geschehen beide Seiten kompetent. Das Alltagswissen hat gleichen Wert wie das Expertenwissen.



## 5. Die Rolle der Institutionen und ihrer Mitarbeiter/-innen: „Ermöglichen statt machen“

Die neue Lernkultur zu fördern, benötigt ein spezifisches Bild von Mitarbeit in der Erwachsenenbildung. Es ist auf „Ermöglichen“ statt auf „Machen“ ausgerichtet, d.h. mehr auf das Profil des Lernanregers, Lernhelfers und Lernberaters als das des Referenten (lat. *referre*: [an der Schwelle] niederlegen, ablegen) oder Dozenten, d.h. des „Lehrers“. Es ist die Kommunikation und der Dialog zwischen Gleichwertigen und Gleichrangigen, worum es hier geht und was in den traditionellen Entwürfen von Erwachsenen- bzw. Weiterbildung unter Begriffen wie „Freiwilligkeit“ oder „Partnerschaft“ zwar abstrakt postuliert, aber vom Anpassungsmodell des Lernens faktisch nicht eingelöst wird.

### Im Sinne neuer Lernkultur geht es darum, dass die Mitarbeiter/-innen

- „Möglichkeitsräume“ bereitstellen, die von den Lernenden genutzt und ausgestaltet werden;
- sich mit den Lernenden auf den Weg machen, um gemeinsam mit ihnen das, was gebraucht wird, zu suchen und zu erfinden;
- selber immer wieder Lernende sind;
- insgesamt eine Berufsethik entwickeln, die den Kern ihrer Verantwortung nicht bei einer „Sache“ sieht (oder was irgendein Plan als solche definiert), sondern bei den lernenden Erwachsenen und deren Eigentätigkeit entwickeln, um sie auf diese Weise auch „entlassen“ zu können auf selbstverantwortete und -gestaltete Lernwege.

Lernende einerseits und Initiatoren bzw. Förderer des Lernens andererseits stehen in einer *wechselseitigen* Lehr-Lern-Beziehung, d. h.:

- Lehrende verstehen sich *auch* als lernend und
- Lernende *auch* als lehrend

im Prozess des Entdeckens, Erfindens, Problemlösens, der Schaffung von Wissen, der Ausbildung von Fähigkeiten, der Findung von vorher noch nicht bekannten Ergebnissen.

Dabei gibt es (und sind im Sinne von „Dienstleistung“ durchaus nötig) zeitweise und funktionspezifisch erfolgende Rollendifferenzierungen. Die Dienstleistung kann dann von der Person übernommen werden, zu deren Berufsrolle die Förderung von Lernen gehört (z B. durch Hinweise auf unterstützende Selbstlernmaterialien oder auf Medien oder durch verlässliches Dabei-Sein auch in den manchmal ungewohnt zeitaufwändigen und deshalb als schwierig empfundenen Phasen der Zielfindung). Sie kann aber auch *von den Lernenden selbst* wechselseitig eingesetzt werden je nach Vorerfahrung und aktueller Kompetenz, und da wiederum besteht eine wichtige Unterstützungsleistung durch Mitarbeiter/-innen darin, die gegenseitige Förderung zwischen den Lernenden anzuregen. Unbeschadet fall- und zeitweiser Rollendifferenzierungen wird aber die gemeinsame Situation von *allen* Beteiligten als *Situation des eigenen Lernens* definiert (*symmetrische Situationsdefinition*).

## 6. Auf dem Weg ins dritte Jahrtausend: Eigene Praxis exemplarisch gestalten

Andere Menschen auf ihrem Weg in Situationen des Übergangs und Dazwischen zu begleiten, bedeutet für die Erwachsenenbildung, *sich selber* auf den Weg zu machen und Übergänge vorzunehmen. Im vorigen Abschnitt wurde das für die Aufgabe und Rolle der Mitarbeiter/-innen bereits angedeutet. Es gilt aber auch für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung selbst als Organisationen bzw. Systeme. Die Institutionen haben die Aufgabe, die schon so genannten „Möglichkeitsräume“ zu eröffnen und bereitzustellen – und selber zu einem Möglichkeitsraum zu werden durch

- entsprechende Aktionsformen (s.o.: „Aktion“, „Werkstatt“, „Plattform“, „Denkraum“, „Projekt“, „Börse“),
- Beteiligung an und Initiierung von Netzwerken (lokal und regional und – sofern sinnvoll im Problem- oder Themenbezug – auch virtuell),
- Entwicklung und konsequente Pflege einer „Kultur der Selbstüberprüfung“ z. B. im Blick auf das Verhältnis zwischen ursprünglicher Zielbestimmung und gegenwärtiger Zielverwirklichung oder zwischen Ansprüchen der Mitarbeiter/-innen und Realität der Teilnehmenden.

Dies bedeutet *Offenheit* für Wandel der Ziele, Handlungsformen und Strukturen – und gerade *dadurch* Funktionalität als „Ermöglichung von Lernen und Bildung“.

(Für den Druck leicht überarbeitet)

## **Ideen und Fragen aus der Gruppenarbeit zum dritten Referat von Prof. Knoll: Schlussfolgerungen für die Erwachsenenbildung**

### **Gruppe 1**

1. Nach Prof. Knoll geht es darum, in Bildungsveranstaltungen nicht Ergebnisse vorab festzulegen, sondern Räume für Entwickeln und Erfinden zu öffnen. Dies verändert die Rolle des „Referenten“ bzw. der „Referentin“: Es findet eine Entwicklung statt vom Referenten zum Assistenten/zur Assistentin, zum Moderator/zur Moderatorin des Lernweges der Teilnehmer/innen. Dessen/deren Aufgabe ist es zu ermöglichen statt zu machen, anzuleiten ohne zu definieren, verschiedene Wissensgebiete zu vernetzen und Fehlendes zu ergänzen. – Kritisch gefragt wurde hier, ob der Referent/die Referentin nicht nach wie vor gegenüber den Teilnehmer/innen einen Wissensvorsprung braucht, wenn die Erwachsenenbildung nicht zu einem Dilettantismus verkommen soll. Hier wurde klargestellt, dass der Referent/die Referentin natürlich die Inhalte kennen und verstehen muss, wenn er die Teilnehmer/innen auf einen Lernweg bringen und sie dabei begleiten will. Im Mittelpunkt der Leitungsaufgabe steht aber nicht mehr der Inhalt als solcher, sondern das Lernen der Teilnehmer/innen.
2. Professor Knoll sprach sich für eine Ressourcenorientierung statt für eine Defizitorientierung in der Erwachsenenbildung aus; man solle an dem anknüpfen, was die Menschen haben und können, statt an dem, was ihnen „fehlt“. - Hier wurde kritisch angemerkt, dass auch Krisen und Misserfolge, also Defiziterfahrungen, Lernchancen sind, die es aufzugreifen gelte. Kann es sein, dass Krisen und Misserfolge, indem ich sie als Lernchance begreife, zur Ressource werden?
3. In der Erwachsenenbildung werden Übergangserfahrungen zur Sprache gebracht und bearbeitet, die die Teilnehmer/innen mitbringen. Müssen ihnen aber nicht ebenso neue, andere Übergänge zugemutet werden? Wie verhält sich diese Zumutung von Übergängen zu der neuen Rolle des Referenten/der Referentin als Moderator, die es den Teilnehmer/innen ermöglichen soll, selber etwas zu entdecken. Wie geht Zumutung und selber Entdecken zusammen?

Wolfgang Wieland

### **Gruppe 2**

Wenn Erwachsenenbildung sich die Bedeutung des Zwischen zu eigen macht, dann hat das Auswirkungen auch für die Frage nach einer adäquaten Didaktik in der Erwachsenenbildung.

1. Die Arbeitsgruppe betont, dass es notwendig ist, sich von einem didaktischen Modell der Wissensvermittlung und eines linearen Lehr-Lernverständnisses zu verabschieden. Noch stärker als bisher muss sich die Herangehensweise in der Erwachsenenbildung orientieren am Diskurs. Dabei ist ein Missverständnis zu vermeiden: Es geht nicht um eine Konzentration auf kognitive Methoden und die Beschränkung auf die Ebene der sprachlichen Kommunikation, sondern um die Einbeziehung emotionaler, sinnlich-erfahrbarer und vor allem alltagsorientierter Methoden. Methoden in der Erwachsenenbildung sollen ermöglichen, hörend, nachvollziehend, einschwingend voneinander zu lernen.
2. Diese Sichtweise hat auch Konsequenzen für Kursauschreibung. Anstatt Lernziele anzugeben, wird vorgeschlagen, (in anregender, spannender Art) Situationen zu beschreiben.
3. Angefragt ist in diesem Zusammenhang auch die Zusammensetzung von Teilnehmer/innen in der Erwachsenenbildung. Wie gelingt es, dass Gruppen bunt gemischt sind. Wie können jeweils Anders-denkende eingeladen werden. Wie gelingt es die Mittelschicht-Orientierung aufzubrechen?

*Irme Stetter-Karp*

### **Gruppe 3**

Die Gruppe hat sich mit dem Thema „Erwachsenenbildung als Gemeinwesenarbeit“ befasst.

1. Es wird die Frage gestellt, inwieweit sich die Erwachsenenbildung – auch in Folge einer konsequenten Umsetzung der sozialwissenschaftlichen Debatte zur Lebensweltorientierung – zukünftig verstärkt um eine Anbindung ihrer Angebote an das Gemeinwesen bemühen sollte. In Blick zu nehmen wären dann differenzierte Angebote für den jeweiligen Stadtteil bzw. in ländlichen Gebieten für das Dorf als Gemeinwesen.
2. Auszubauen wäre die institutionelle Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Trägern von Gemeinwesenarbeit. Akzentuiert würde damit das soziale Lernen und die Einbindung von individuellen Lernprozessen in politische Kontexte.
3. Die Fragen, die derzeit mit dem Stichwort „Bürgergesellschaft“ und Bürgerschaftlichem Engagement aufgeworfen sind, können mit dem Ansatz der Gemeinwesenarbeit in einen konzeptionellen Zusammenhang gestellt werden. Die kirchlichen Träger, zu denen das ehrenamtliche Element seit jeher substantiell gehört, sind in dieser Entwicklung besonders angefragt.

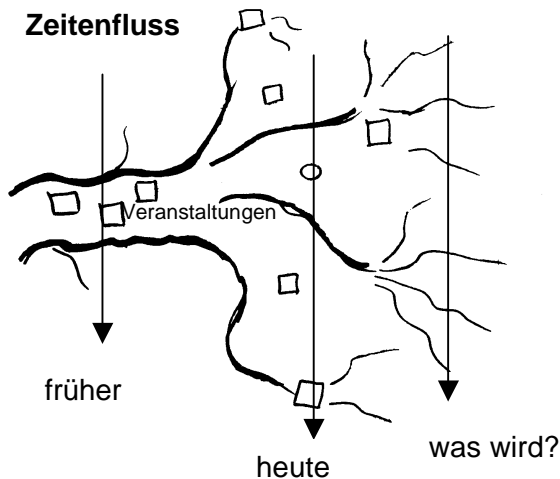
*Irme Stetter-Karp*

### **Gruppe 4**

#### **Frauen-Bildung – und die Frage nach dem Profil**

Wo stehen wir? Was brauchen die Frauen? Welche Bedürfnisse sind da? Wo setzen wir unsere Schwerpunkte? - Mit diesen Fragen beschäftigte sich die AG-Frauenbildung des Bildungswerks der Diözese in ihrer letzten Sitzung. Im Verlauf der Jahrestagung 2000 vertieften wir im Zweiergespräch diese Thematik und stellten fest, dass unsere Ergebnisse durchaus übertragbar sind auf andere Bereiche der Erwachsenenbildung.

1. „Es ist vieles im Fluss.“ –So ein wesentliches Resümee. Das Bild des Flusses veranschaulicht die Situation:



Die Frauenbildung hatte bis vor ein paar Jahren ein relativ klares Profil. Um im Bild zu bleiben: Der Fluss hatte ein Bett.

- Die Lebensformen von Frauen waren eindeutiger,
- und damit auch ihre Bedürfnisse.
- Unsere Aufgaben als Frauenbildnerinnen waren deshalb auch einfacher zu erkennen und klarer definiert.

Heute

- fließen die Bedürfnisse und Interessen auseinander,
- Lebensformen sind vielfältiger geworden.
- Frauen sind mehr belastet, beruflich stärker engagiert und damit auch bewusster im Umgang mit ihrer Zeit.
- Was Frauen konkret brauchen und wünschen ist (noch?) nicht recht sichtbar.
- Kaum mehr gefragt sind alle Angebote, die in Richtung „Selbsterfahrung“ gehen (ein sehr großer Schwerpunkt bisher); „Kuschelecken“ und „Socken-Kurse“ sind out.
- Der Bedarf an konkretem „Know-how“ oder auch an übertragbaren Qualifikationen scheint zu wachsen.
- Andere Anbieter fließen in das „Delta“ mit ein, der Bildungsmarkt wächst und damit auch die Konkurrenz.
- Auf diesem Hintergrund ist unsere Frauenbildungsarbeit im Moment von Versuchen und Irrtümern geprägt und belastet. Einzelne „Flussarme“ graben sich zwar tiefer; viele andere jedoch versanden und versickern.
- Ein klares Profil fehlt derzeit.

## 2. Welche Schwerpunkte setzen wir angesichts des Auseinanderfließens? Wo grenzen wir uns ab von anderen Anbietern?

Angesichts des „Zerfließens“ und Auseinanderdriftens sowie der Pluralität der Ansprüche, Interessen, Lebensplanungen und auch des Bildungsmarktes ist klar, dass wir nicht alles abdecken können – und das auch nicht wollen.

Offene Erwachsenenbildung möchten wir weiterhin betreiben; aber „Offenheit“ ist kein Synonym für „Beliebigkeit“.

Auf der Grundlage des Referats III von Prof. Dr. Jörg Knoll „Schlussfolgerungen und Aufgaben für die Erwachsenenbildung: Ideenentwicklung“ fanden wir folgende Spuren und Prämissen, die uns leiten müssen bei der Konkretisierung unserer Angebots-Planungen.

- Personenorientierte Schlüsselqualifikationen vermitteln (Flexibilität, Integrationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, ...)
- Empowerment (befähigen, stärken, ermöglichen ...)

- mit Ressourcen der Frauen arbeiten
- Vernetzungen anregen
- Selbstorganisation ermöglichen
- Prozessorientierung (d.h. nicht zielorientiertes Arbeiten). Der Kern der Profession ist zu einem großen Teil der Vermittlungsprozess selbst und nicht der Inhalt.

Diese Kriterien verhelfen uns zu *einer* wichtigen Kontur in unserem Profil und sollte – wie eine Folie – über allen unseren Themen und konkret benannten Inhalten liegen. Sie sind *ein* wesentlicher Baustein bei der Profilsuche. Weitere Bausteine wie z.B. inhaltliche Schwerpunkte oder die Frage nach der „spezifisch katholischen“ Prägung unserer Arbeit werden noch zu suchen sein.

**Wir denken/bauen weiter...**

*Reinhilde Fahrenkopf, Renate Weiß-Kreidler*

## Biografisch orientierte Erwachsenenbildung

Elfi Eichhorn-Kösler, Walter Freitag

### 1. Wahrnehmen von Übergängen

Auf vorbereiteten Tapetenrollen, auf die in 10 Abschnitten die Zeitskala von 1900 bis 2000 eingetragen ist, sammeln wir gemeinsam gesellschaftlich-historische und religiös-kirchliche Übergänge dieses Zeitraums.

Danach werden von jedem die eigenen individuell-subjektiven und beruflich-sozialen Aspekte von der Geburt bis zum heutigen Lebensalter notiert.

Wir nehmen wahr: Es gibt eine Vielzahl von Übergängen. Menschen, die in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung kommen, haben unterschiedliche Übergänge erlebt und gestaltet.

### 2. Grundsatzüberlegungen: Biografisch orientierte Erwachsenenbildung – eine subjektorientierte Erwachsenenbildung

#### Was versteht man unter einer Biografie

Biografie ist eine Lebensbeschreibung oder ein Lebenslauf (Bios = Leben, Graphiein = Schreiben).

Jede Biografie ist ein Konstrukt. Dies bedeutet, dass jede/r im Lauf des Lebens seine Lebensgeschichte findet oder erfindet. Lebensereignisse werden so zusammen gefügt und gedeutet, dass sie ein sinnvolles Ganzes ergeben, mit dem Mann/Frau leben kann.

Der Lebenslauf ist heute eine zentrale gesellschaftliche Institution, mit dessen Hilfe das Leben des Einzelnen chronologisiert wird. Lebensläufe sind in ihrer Ausprägung von Raum und Zeit abhängig, d.h. sie gestalten sich in verschiedenen Kulturen und zu verschiedenen historischen Zeiten unterschiedlich. In der heutigen Zeit orientiert sich die Gliederung des Lebenslaufs an dem System der Erwerbsarbeit; daraus ergibt sich die Dreiteilung in eine Vorbereitungsphase (Kindheit/Jugend), Aktivitätsphase (Erwachsenenalter) und in eine Ruhephase (Alter).

*Gegenwärtig zeichnen sich tiefgreifende Veränderungen im Normalprogramm des Lebenslaufes ab:*

- im **familialen Verhalten** (der Prozess der Familienbildung wird verlängert oder zeitlich verschoben, alternative Formen des Zusammenlebens bilden sich heraus, die Heiratsneigung nimmt ab, Ehescheidungen nehmen zu, die Geburtenrate sinkt)
- im **Beruf** (lange Ausbildung, Teilzeitarbeit, neue Arbeitszeitformen; die bisher selbstverständliche Erwartung, nach der Ausbildung die dazu gehörige Erwerbstätigkeit zu finden, wird enttäuscht)
- auch **Altersformen** mit entsprechenden Lebensstilen werden aufgeweicht.

Biografien geben Auskunft über Menschen. Sie bilden die erlebte Wirklichkeit aber nicht einfach ab, sondern sind Konstruktionen. Während des ganzen Lebens müssen wir das, was uns widerfährt, in unser Leben integrieren. Durch gesellschaftliche Veränderungen sind die Biografien sehr vielfältig geworden, denn die Individualisierung erfordert immer mehr Entscheidungen vom Einzelnen, wie er sein Leben gestalten will. Die Standards vom guten und richtigen Leben gibt es nicht mehr, und auch festgelegte Phasen und Rollen im Leben sind weitestgehend verschwunden. Das Geschlecht, die Schichtzugehörigkeit, die Religion bestimmt zwar noch vieles im Leben, doch es gibt auch unzählig viele Wahlmöglichkeiten. Dies erfordert vom Einzelnen herauszufinden, was zu ihm passt, und das Ausgewählte als Teil der eigenen Biografie zu begreifen. Die hierbei entstehenden neuen Risiken und Optionen schlagen sich auch in einer zunehmenden Vielgestaltigkeit von Lebenslaufmustern nieder.

**Unter welchen Aspekten können Lebensläufe betrachtet werden**

- **Individuelle Perspektive**

Der Lebenslauf wird aus der Sicht des Individuums betrachtet. Es wird festgestellt, welche Strukturelemente im Lebenslauf enthalten sind, z.B. welche Aufgaben bewältigt und wie das Leben und das Umfeld aktiv gestaltet wurde, was Einfluss aufs Leben hatte, welche Wandlungen und Veränderungen sichtbar geworden sind, was dem Leben Stabilität und Sicherheit gab und wie Selbstverwirklichung statt fand. Außerdem kann das Kontinuitätserleben im eigenen Lebenslauf angesichts der erlebten Brüche Thema sein.

*(Dies geschieht z.B. in Seminaren wie: Entdecken, was in mir steckt; Burnout; Lebensgeschichtliches Erzählen)*

- **Soziale Perspektive**

Aus diesem Blickwinkel werden die sozialen Rollen verdeutlicht, die in den verschiedenen Altersphasen Menschen gesellschaftlich zugewiesen werden. Welche Rollen übernommen wurden, hängt eng mit Werten, Motiven, Zielen und mit der Gruppenzugehörigkeit zusammen. Dabei ist für den einzelnen Menschen bedeutsam, ob Rollenübernahmen in der normalen Zeit liegen oder außerhalb, z.B. ob eine Mutterschaft bereits mit 17 Jahren erfolgt oder der Ausstieg aus dem Beruf mit 50 Jahren. Wenn Übergänge und Rollenveränderungen außerhalb der Zeit liegen, treten meist Belastungen auf.

*(Die sozialen Perspektiven überwiegen z.B. in Seminaren der Männer-Frauenbildung mit emanzipatorischen Themen)*

- **Historische Perspektive**

Hier werden Generationen zusammengefasst, z.B. die Kriegsgeneration, die Generation der Weimarer Republik, die des Nationalsozialismus, die des Wirtschaftswunders, die 68er-Generation etc., die gemeinsam gewissen prägenden kulturellen, politischen, historischen Einflüssen ausgesetzt waren. Dabei stellt sich die Frage, was als prägend erlebt wurde, welche Auswirkungen dies auf das Erleben und Verhalten hatte und welche Deutungs- und Erlebnishorizonte bestimmend waren.

*(z.B. in Seminaren für Pflegende und Pflegende Angehörige, die Verständnis für die Situation älterer Menschen wecken und entwickeln wollen, oder auch in Zeitzeugenbörsen)*

- **Religiöse Perspektive**

Religiöse Biografien sind eng an die gesellschaftlichen Bedingungen geknüpft, d.h. mit den Regeln, Rollen und Ritualen verbunden, die im gesellschaftlichen Kontext von Bedeutung waren. Hier kann Fragen nachgegangen werden, wie Religion und Glaube in der Herkunftsfamilie von Vater oder Mutter vermittelt wurden, welche Werte von Bedeutung waren, welche Personen (Lehrer, Pfarrer, etc.) Einfluss auf die Glaubensentwicklung hatten, was im Leben getragen hat, wie Sterben und Tod gedeutet werden ...

*(z.B. in Seminaren für Hospizgruppen, in Einkehrtagen oder Glaubensseminaren)*

### **Biografisch orientierte Bildungsarbeit**

In der Erwachsenenbildung haben wir es immer mit Menschen zu tun, die ihre je eigene Lebensgeschichte haben. Dies bedeutet, dass Bildung das Individuum in seiner jeweiligen sozialen, ökonomischen und bildungsrelevanten Situation wahrnehmen muss. Menschen haben keine abgeschlossene Biografie. Ihre Lebensgeschichte ereignet sich in der historischen Zeit und ist immer unvollständig. Jede Lebensgeschichte beginnt mit der Erinnerung des Bewussten und hat dadurch eine Anfangslücke. Alle Menschen sind bemüht, ihre biografischen Sinnressourcen zu erhalten und auszubauen. Sie arbeiten ein Leben lang an ihrer Identität.

In der Biografieforschung wurde festgestellt, dass Menschen vor allem durch einschnei-

dende Lebensereignisse lernen und durch gleichmäßige Lebensveränderungen. Dazu gehören auch Verlust Erfahrungen. Es geht immer um Situationen, in denen bekannte Orientierungen und Handlungsmuster nicht mehr funktionieren. Sich den eigenen Lebenslauf anzuschauen und zu reflektieren, kann neue Wege eröffnen, Verborgenes wieder ans Licht bringen, so dass es genutzt werden kann.

Dabei kann Erwachsenenbildung helfen. Der biografische Ansatz erfordert von Erwachsenenbildner/innen, verstärkt die Bildungsteilnehmer/innen in den Bildungsprozess einzubeziehen. Dies bedeutet, a) die Lebenswelt des Einzelnen und b) seine Deutungsmuster zu beachten und c) die Schlüsselqualifikation Biografizität zu fördern.

- **Was verstehen wir unter Lebenswelt?**

Siebert spricht von Lebenswelt als dem „...subjektiv gedeuteten erlebten, als relevant empfundenen Ausschnitt der Wirklichkeit, der uns im Alltag betrifft und betroffen macht“ (Siebert 1985, S. 580).

Die Lebenswelt ist also ein Ensemble aus Unproblematisiertem, das Menschen sich durch Sozialisation bzw. Interaktion angeeignet haben. Es handelt sich um nicht bewusst reflektierte Basisüberzeugungen und Vorstellungen, mit denen der Mensch der Welt begegnet, die ihn umgibt, und dieser Welt einen Sinn verleiht. Dazu kommt, dass Menschen in die Kommunikation mit anderen Mitmenschen eintreten und damit gesellschaftliche Realität erzeugen.

Teilnehmer/innen von Bildungsveranstaltungen verfügen durch biografisch erworbene Orientierungs- und Handlungsmuster über ein hohes Maß an Sachkenntnis und Problemlösekapazitäten, die genutzt werden können. Andere Teilnehmer/innen bringen andere Muster mit, die auch thematisiert werden. Dadurch erweitert sich die Perspektive der Einzelnen und subjektivistische Blickverengungen werden verhindert. Prekär gewordene Orientierungs- und Handlungsmuster können aufgedeckt und reflektiert werden, und es entsteht die Möglichkeit der Neuinterpretation.

- **Was verstehen wir unter Deutungsmuster?**

Unter sozialen Deutungsmustern werden Theorien verstanden, in denen gesellschaftliche Gruppen ihre Wirklichkeit interpretieren. Folgende Mechanismen werden hier wirksam:

- Menschen handeln gegenüber Dingen oder Situationen auf der Grundlage der Bedeutungen, die diese Dinge, Situationen für sie besitzen.
- Die Bedeutung dieser Dinge oder Situationen wird konstruiert und entsteht in sozialer Interaktion.
- Die Bedeutungen werden in interaktiven Prozessen hergestellt und modifiziert.

Deutungen sind subjektiv, einleuchtend, plausibel und ermöglichen Routinen. Sie helfen Komplexität zu reduzieren. Da sie im Lauf des Lebens entstanden sind, sind sie stabil und nicht schnell veränderbar. Deutungsmuster entstehen nicht unabhängig von der Gesellschaft, sondern basieren auf sozialen, kollektiven Vorstellungen. Sie sind Bestandteil der menschlichen Identität und helfen bei der Alltagsbewältigung. Erwachsenenbildung kann die Funktionen übernehmen, Deutungsmuster zu stabilisieren oder neue Deutungen zu ermöglichen. In Veranstaltungen können Rückfragen, Gegenpositionen oder die Auseinandersetzung mit Deutungen anderer Teilnehmer dazu beitragen, die eigenen Positionen zu verstärken und damit Sicherheit zu gewinnen, oder eigene Deutungen zu überprüfen, zu hinterfragen und zu verändern und damit der Situation anzupassen.

- **Was verstehen wir unter Biografizität**

Biografizität ist die Fähigkeit, moderne Wissensbestände, neues Wissen an biografische Sinnressourcen anzuschließen und mit diesem Wissen neu zu verbinden. Biografizität bedeutet, dass wir in der Lage sind, unser Leben in den vielfältigen Kontexten immer wieder neu zu interpretieren, und dass wir in diesen Kontexten fähig sind, gestalterisch tätig zu sein. Diese Fähigkeit ermöglicht uns Identität zu finden, zu wahren und weiter zu entwickeln. Die Einbeziehung der Biografizität in Bildungsprozesse geht davon aus, dass Menschen ihre eingespielten Lebensumstände und Ver-



laufslinien, ihre vorgefassten Handlungs- und Lösungsansätze, ihre bislang bewährten Situationsdeutungen in ihrem Prozesscharakter begreifen lernen. Biografizität stellt dabei die Handlungsautonomie von Menschen in den Mittelpunkt, indem diesen ihre Subjektivität bewusst wird. Dabei können bislang nicht wahrgenommene Zusammenhänge entstehen z.B. zwischen Situationen früher und heute. Dieser Prozess der Zusammenhangsbildung und des Anschlusshandelns ist nicht nur ein Problemlösungsmechanismus, sondern individuelle Sinnarbeit.

Bildungsarbeit die die Biografie berücksichtigt, hat das Spannungsfeld Subjekt und Gesellschaft im Blick und damit die Bezogenheit zwischen der individuellen Biografie und dem gesellschaftlich organisierten Leben. Arbeit mit der Biografie ermöglicht den Teilnehmer/innen von Bildungsveranstaltungen Einblicke in ihre subjektive Wirklichkeit und die Reflexion derselben. Durch die Auseinandersetzung mit den Biografien der anderen Teilnehmer/innen wird deutlich, dass unsere soziale Wirklichkeit beschränkt ist und andere Menschen dazu beitragen, dass der Blick geweitet werden kann.

Außerdem hilft Biografiearbeit dem Einzelnen, sich und die eigene Situation besser zu verstehen. Sie kann zur Orientierung, Vergewisserung oder Entlastung beitragen. Die Begegnung mit der Geschichte fördert Identität und hilft Zukunftsperspektiven zu entwickeln.

Literatur: Egger, R.; Biografie und Bildungsrelevanz. Wien/München 1995

Kaltschmid, J.: Biografische und lebenslauftheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.):

Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994

Siebert, H.: Identitätslernen in der Diskussion. Bonn 1995

### 3. Umsetzung

#### • **Meine Lerngeschichte**

- Die Teilnehmer/innen gehen in Einzelarbeit der Frage nach „Was habe ich wann wie gelernt“ und stellen ihre Lerngeschichte mit unterschiedlichen Medien dar (Malen, Beschreiben, Symbole ...). Sie tauschen sich über ihre Lerngeschichten aus.
- Sie sammeln, was für ihr Lernen förderlich/hinderlich war z.B. Rahmenbedingungen, Lernanlässe, persönliche Disposition, Beziehungen, Lerntechniken etc.). Und sie fragen, was dies für ihre Arbeit als Erwachsenenbildner/in bedeutet.

#### • **Übergänge und Lernen**

- Welche Übergänge sind Anlass für den Besuch von Bildungsveranstaltungen? Welche Übergänge werden thematisiert?
- Wie können diese Übergänge in der Erwachsenenbildung bearbeitet werden, und zwar unter Berücksichtigung der oben gefundenen, für das Lernen förderlichen Aspekte.

## **Genderperspektive in der Erwachsenenbildung**

Tilman Kugler-Weigel, Barbara Schwarz-Sterra

### **1. Übung „Polarexpedition“ (30 Minuten)**

Diese Einstiegsübung machen Männer und Frauen gemeinsam. Sie will ganzheitlich und handlungsorientiert „Gender-awareness“ trainieren.

#### **Hilfsmittel:**

Pro Spieler wird ein Stuhl und, je nach Anzahl der Spieler, genügend Tische zur Bildung eines Floßes benötigt, auf dem alle Spieler Platz finden.

#### **Beschreibung des Spiels:**

In der Mitte der Spielfläche befindet sich ein rettendes Floß, um das mehrere kleine Eisberge treiben. Auf jedem dieser Eisberge befindet sich ein Mitglied einer gescheiterten Polarexpedition. Um dem drohenden Ertrinken im kalten Wasser zu entgehen, wollen sich die Expeditionsteilnehmer alle auf das Floß retten.

Die Eisberge sind so weit von einander entfernt, dass der Eisberg, der dem Floß am nächsten ist, sich immer noch vier Meter davon entfernt befindet. Bei der Anordnung der übrigen Eisberge werden drei davon so postiert, dass sie maximal einen Meter von einander entfernt sind. Der Abstand der restlichen Eisberge beträgt immer zwei bis drei Meter von einander.

Aufgabe der Gruppe ist es nun, dass sich alle Expeditionsteilnehmer/innen auf dem Rettungsfloß versammeln, ohne dabei ins Wasser zu fallen und ohne jemand auf einem Eisberg zurück zu lassen. Da die Eisberge sehr klein sind, kann man sie auch bewegen, wenn sich niemand mehr auf ihnen befindet. Die Eisberge werden durch Stühle, das Floß durch einen oder zwei Tische dargestellt. Alternativ kann das Spiel auch mit Pappscheiben oder Holzstücken unterschiedlicher Größe gespielt werden.

*(Zitiert aus: Rüdiger Gilsdorf, Günter Kistnar, Kooperative Abenteuerspiele. Praxishilfe für Schule- und Jugendarbeit, Kallmeyer Verlag 1995)*

#### **Auswertung des Spiels:**

Sechs Kolleginnen und Kollegen nahmen an dem Workshop teil – eine ideale Ausgangssituation. Die Übung „Polarexpedition“ verlief ziemlich hektisch; und die Kooperationsaufgabe war nach ca. 10 Minuten gelöst. Das heißt: Sie war, was die Anordnung der „Eisberge“ angeht, etwas zu einfach gestellt. Im Auswertungsgespräch wurde geschlechtsspezifische Aspekte deutlich:

Der erste, noch ironisch gefärbte Satz war: „Frauen und Kinder zuerst“. Dann aber ging es um die Frage, wer zu wem steht auf dem „Eisberg“; und das heißt: Man kommt sich körperlich sehr nahe, es wird eng. Dieses Thema der Nähe wurde von einem Mann angesprochen, auch die Unsicherheit, die damit verbunden ist. Eine Frau äußerte, dass sie zunächst geschaut habe, ob andere Frauen in Reichweite sind, mit denen sie zusammenarbeiten könnte. Fakt war, dass eine Dreiergruppe (zwei Männer, eine Frau) und eine Zweiergruppe (Mann und Frau) sich daran machten, andere zu retten.

Eine isoliert stehende Frau versuchte zunächst, eine Gesamtstrategie zu entwickeln, und gab dann einem Mann aus der Dreiergruppe den Auftrag: „Auf dich kommt es an!“

Ein isoliert stehender Mann, der zunächst am Rande des Geschehens stand, machte mit einem kindlich geäußerten „Hilfe, ich ertrinke“ auf sich aufmerksam.

Allgemein herrschte schnell die Zuversicht „Wir schaffen das“.

Die Zweiergruppe (Mann und Frau) teilte sich ungewollt die Arbeit nach traditionellem Rollenmuster. So beschrieb die Frau aus dem Team: „N.N. schob die Eisberge und ich musste mich dünn machen. Ich musste ihn auch festhalten, damit er nicht ins Wasser fällt. Er war der Aktive, ich konnte nicht viel tun...“

Die Männer waren der Meinung, dass die Frauen die Hektik verursacht hätten. Ob es wohl die Aufgabenstellung war, die sie in Stress versetzte? Oder ob sie auf einen Blick mögliche Lösungswege erkannten? Auch die oben genannte Aufforderung einer Frau an einen Mann „Auf dich kommt es an!“ verursachte offensichtlich Druck.

Eine Frau aus einem „handlungsfähigen Team“ äußerte auch, dass sie sich ganz selbstverständlich an die Rettung benachbarter Frauen machen wollte, obwohl auf der anderen Seite auch ein Mann zu retten gewesen wäre.

Das Gespräch förderte viele geschlechtsbezogene Beobachtungen zutage, aber auch andere, zum Beispiel: Wer isoliert und allein nicht handlungsfähig ist, muss den Blick in die Weite und auf das ganze System richten, sucht nach Gesamtstrategien – egal ob Mann oder Frau.

## **2. Theorie (45 Minuten)**

Der nachfolgende Artikel von Gerrit Kaschuba, der vor allem der Frage nachgeht, was der Gender-Ansatz für die Frauenbildung und das feministische Anliegen bedeutet, erwies sich für Nicht-Kenner der Gender-Debatte als schwierig. Er warf viele begriffliche Fragen auf. Ausgehend von diesen Fragen entspann sich ein Gespräch darüber, wie Frauen und Männer im Rahmen unserer Tagung (unterschiedlich) handeln. Dabei wurde von einer Frau ein Zusammenhang vermutet zwischen der Tatsache, dass Stil und Atmosphäre der Jahrestagung sich gewandelt hätten, und dass die Leitung des Bildungswerks eine Frau wahrnimmt. Das provozierte Widersprüche der Männer, die entweder den „alten Stil“ mit dem früheren Leiter positiv einschätzten oder aber sich selbst als Mitbeteiligte des Veränderungsprozesses verstanden. Es wurde deutlich: Neben den Unterschieden zwischen Männern und Frauen, was berufliche Situation, Handeln, Verhalten und Sichtweisen angeht, gibt es auch innerhalb der Geschlechter vielerlei Unterschiede. Die Gender-Perspektive ist eine wichtige – unter anderen.

### **Der neue Blick. Zur Genderperspektive in Forschung und Praxis der Weiterbildung**

Gerrit Kaschuba in: Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Hrsg. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, III, 1999.

#### **„Gender“ aus frauenpolitischer Sicht**

Eindeutige Antworten und globale Einschätzungen der gesellschaftlichen Auswirkungen des Gender-Ansatzes sind aufgrund der Komplexität der Thematik mit Sicherheit nicht zu leisten und nicht sinnvoll. Dies zeigt auch die theoretische Gender-Debatte mit ihren unterschiedlichsten Richtungen und ihrer dementsprechend - momentan zumindest - schwierigen Übertragung in die Bildungspraxis. Von daher scheint es mir eher angebracht, Fragen aufzuwerfen, den Blick zu öffnen und da, wo es möglich ist, die unterschiedlichen Wirkungen gesellschaftlicher Diskurse und struktureller Entwicklungen auf die vielfältigen Lebenslagen von Frauen auszuleuchten. Diese unterscheiden sich aufgrund von Faktoren wie Ethnizität, Klasse, aber auch Alter, Lebensformen, geographische Lage, körperliche und psychische Verfasstheit, rechtlicher Status - so Erkenntnisse der Frauenforschung der 80er Jahre. Ähnliches gilt für den Blick aus frauenpolitischer Perspektive auf den Gender-Ansatz (bzw. - Ansätze) und das Verhältnis zwischen den Geschlechtern: Wenn zunehmend die Chance eines „Dialogs“ zwischen den Geschlechtern thematisiert wird, ohne die Machtverhältnisse zu benennen, dann ist in der Tat zu befürchten, daß grundlegende Strukturen - auch in der Bildungsarbeit - hinter dem Rücken der Akteur/innen weiter wirken bzw. auf Frauen „zurückschlagen“.

Daher halte ich es für notwendig, die Gender-Diskussion integriert im politischen Zusammenhang zu führen, immer verbunden mit der Intention, Frauen zu stärken und politische Denkhorizonte zu öffnen. Dies bedeutet keinesfalls, die „einende“ Kategorie „Frau“ - in bezug auf Besitz- und Machtverhältnisse - aufzugeben, dagegen aber ihre „vereinheitlichte“ Verwendung (Maynard 1995, S.35). Aus frauenpolitischer Perspektive jedenfalls wird sich der Gender-Ansatz daran messen lassen müssen, inwieweit er in der Lage ist, an den gesellschaftlichen Wertmaßstäben zu rütteln und zur gesellschaftsverändernden Praxis mit dem Ziel einer geschlechtergerechten Gesellschaft beizutragen.

## **„Gender“ in der Erwachsenenbildungsforschung**

Mit der Unterscheidung zwischen „sex“ als dem biologischen und „gender“ als dem sozialen, kulturellen Geschlecht rückt die Bedeutung des gesellschaftlichen und kulturellen Kontextes in den Mittelpunkt. Die kulturellen Konstruktionen von Geschlecht sind in westeuropäischen Gesellschaften polarisiert und hierarchisiert, d.h., männliche Lebensentwürfe werden als Norm und höherwertig gesetzt. Eine solchermaßen androzentrische Weltansicht dominiert in allen gesellschaftlichen Bereichen, Weiblichkeit wird in Abhängigkeit von Männlichkeit definiert. Diese Definitionen schlagen sich auch in liberalen Gleichheitsvorstellungen nieder, die sich auf Mann-Frau-Dualismus konzentrieren und damit erneut verdeckend wirken: Andere Wertmaßstäbe und Entwicklungsvorstellungen geraten hier nicht in den Blick. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit, die Differenz zwischen den Geschlechtern, wird als ein andauernder Prozess der Re-Konstruktion der hierarchischen Struktur des Geschlechterverhältnisses, das sich je nach Kultur, Klasse etc. unterscheidet, verstanden. Kurz: Geschlechterdifferenz stellt eine soziale Tatsache *und* eine soziale Konstruktion dar.

Die Gender-Perspektive in der Frauen- und Geschlechterforschung zielt auf die (De)Konstruktion der Differenz, der Herstellungsmodus der Zweigeschlechtlichkeit soll entschlüsselt werden. Dabei stoßen wir in der Forschung ständig auf das Problem, dass wir, auch wenn wir die dualistische Geschlechterkonstruktion bearbeiten wollen, immer wieder in paradoxe Situationen geraten, diese Polarisierungen zu verfestigen, die wir vermeiden wollen. Dennoch ist es notwendig, die Machtverhältnisse und strukturellen Unterschiede zwischen Männern und Frauen und innerhalb der Geschlechtergruppen wie auch das Sich-Einrichten und Umgehen von Frauen und Männern in und mit diesen Bedingungen zu analysieren und zu benennen und Forderungen nach Gleichheit im Sinne von gleichberechtigter Teilhabe an der Gestaltung der Gesellschaft zu stellen. Gleichzeitig müssen wir aber versuchen, uns von den Geschlechterkonstruktionen und Stereotypen zu lösen.

Die Gender-Perspektive in der gemischtgeschlechtlichen Erwachsenenbildung und in der Fortbildung von Multiplikator/innen kann auf der Frauen- und auch der Männerbildung aufbauen. Die feministische Bildung bzw. „intentionale Frauenbildung“ (Derichs-Kunstmann) hat Kritik an der androzentrischen Perspektive der Erwachsenenbildung geübt und geschlechterdifferenzierende Ansätze entwickelt. Hier hat in den letzten zwei Jahrzehnten eine deutliche Professionalisierung und Ausdifferenzierung stattgefunden, was auch im Zusammenhang mit der fruchtbaren Wechselwirkung zwischen Bildungspraxis und feministischer Theoriebildung zu sehen ist. Besonders die Diskussion um Gleichheit und Differenz hat neue Impulse gesetzt und den Blick zum einen für verschiedene Gruppierungen von Frauen, zum anderen auch für die notwendige Bezugnahme unter Frauen im Sinne einer weiblichen Genealogie geöffnet. Angebote für Frauen sind nicht mehr aus dem Programm von Bildungsträgern wegzudenken. Jedoch hat die „Qualität“ dieser geschlechterdifferenzierenden Bildung in den Mainstream der Praxis und Forschung der Erwachsenenbildung nur wenig Eingang gefunden. Diese Ignoranz wird aber weder Frauen noch Männern gerecht.

Was die intentionale Männerbildung betrifft, werden von der Männerforschung erhebliche Anlaufschwierigkeiten konstatiert. Schwierigkeiten tauchen vor allem in der Motivierung der männlichen Adressaten auf, und diese Hypothek scheint sie in die geschlechterbezogene Weiterbildung für Männer und Frauen mitzunehmen. So ist die Männerbildung weiterhin in der Entwicklung und Durchführung geschlechterdifferenzierter Bildungskonzepte zur Reflexion von „Männlichkeiten“ (Connell) gefordert.

Wenig wurde bislang das hierarchische Geschlechterverhältnis in der gemischtgeschlechtlichen Weiterbildung im Vergleich zur schulischen Koedukationsforschung in den Blick genommen. Trotz unterschiedlicher Voraussetzungen können Verbindungslinien gezogen werden: „Lehr- und Lernsysteme finden statt im System der Geschlechterhierarchie, und in ihnen wird ‚doing gender‘ praktiziert“ (Nyssen 1996, S.55). Auch die institutionellen koedukativen Lernarrangements in der Hochschule werden von Erziehungswissenschaftler/innen als Frau-

en benachteiligend eingestuft und monoedukative Formen bevorzugt, in denen Frauen qua Geschlecht nicht hierarchisiert oder abgewertet werden. Andere wiederum befürchten, dass die Geschlechtertrennung zu einer Verstärkung der Geschlechterdifferenzen und damit zur Marginalisierung von Frauen beitrage. D.h., in allen Bildungsbereichen stellt sich die Frage institutioneller Veränderungen und einer frauen- und mädchen- bzw. einer geschlechtergerechten Didaktik.

In der Erwachsenenbildung werden seit ungefähr Mitte der 90er Jahre bundesweite Tagungen veranstaltet, die vor allem die Notwendigkeit einer Perspektivenänderung in Richtung Geschlechterdialog benennen und erste Anstöße geben. Dabei können sie sich auf verschiedene Forschungsbereiche beziehen. Empirische Untersuchungen zeigen, dass das hierarchische Geschlechterverhältnis in den Organisationsstrukturen der Erwachsenenbildung seinen Ausdruck findet: Hohe Teilnehmer/innenzahlen (vor allem in der sogenannten allgemeinen Bildung) stehen einer kleinen Zahl von Frauen in Leitungspositionen der Erwachsenenbildungsinstitutionen gegenüber. Unterschiede im Image verschiedener Institutionen bzw. Träger und unter verschiedenen Fachbereichen (z.B. Politik und Gesundheit) korrespondieren mit geschlechtshierarchischen Bewertungen, die sich auch in der Trennung von politischer, allgemeiner und beruflicher Bildung niederschlagen. Weitere Zugänge zur Erforschung des Geschlechterverhältnisses in der Weiterbildung bieten Studien zu Berufsbioographien von Weiterbildner/innen wie auch zu biographischen und lebensweltlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden an Erwachsenenbildung oder Programmanalysen.

### **„Doing gender“ beim Lernen**

Eine umfassende qualitative Untersuchung zur Kommunikation und Interaktion von Männern und Frauen in der (gewerkschaftlichen) Erwachsenenbildung liegt nun mit der Studie von Karin Derichs-Kunstmann u.a. (1999) vor. Sie gibt eine Vorstellung, wie sich das Lehr- und Lernverhalten der Geschlechter im System der Zweigeschlechtlichkeit vollzieht, wie die Herstellung der Geschlechtstypik in der „koedukativen“ Erwachsenenbildung erfolgt. Erforscht werden die Einstellung der Unterrichtenden und didaktische Arrangements in ihren Konsequenzen für das Lernverhalten der Teilnehmenden. In der Untersuchung des Verhaltens der Teilnehmenden wurde als wichtiges Ergebnis herausgestellt, dass es trotz vieler Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern und Unterschieden innerhalb eines Geschlechts Verhaltensweisen gibt, die nur von Männern oder nur von Frauen praktiziert werden. Diese Unterschiede zwischen den Geschlechtern beziehen sich auf die Orientierung im Raum wie die Sitzordnung, die Selbstdarstellung, das Kommunikationsverhalten, die Lerngegenstände und eine geschlechtsabhängige Kompetenzbewertung unter den Teilnehmenden, wobei auch Frauen selbst ihren Beitrag zur Herstellung ihrer Zweitrangigkeit und des Führungsanspruchs der Männer leisten. Ein deutliches Ergebnis: Gemischte Seminare sind vor allem für die Lernmöglichkeiten der Männer förderlich. Das Verhalten der Frauen wirkt für die Teamer bestärkend und für die männlichen Teilnehmenden harmonisierend. Das Verhalten der männlichen und weiblichen Teamenden weist unterschiedliche Selbstdarstellungen auf. Die Tatsache, dass Frauen und Männer sich dem anderen Geschlecht gegenüber als Geschlechtswesen darstellen, wurde von ihnen kaum wahrgenommen.

### **3. Übung „blinder Mathematiker“ (20 Minuten)**

Diese Übung wird von Männern und Frauen getrennt gemacht und jeweils gegenseitig beobachtet. Ziel ist es, bei der in der Übung gestellten Aufgabe Männerstrategien bzw. Frauenstrategien wahrzunehmen und sich ein gegengeschlechtliches Feedback zu geben.

#### **Hilfsmittel:**

Ein 20 Meter langes Seil, evtl. Augenbinden.

#### **Beschreibung des Spiels:**

Ein etwa 20 Meter langes Seil wird an den Enden zu einem großen Ring zusammen geknotet. Die Spieler nehmen das Seil in die Hände und stellen sich im Kreis auf. Entweder schlie-

ßen jetzt alle die Augen oder sie können auch verbunden werden. Aufgabe der „blinden“, das Seil haltenden Gruppenmitglieder ist es nun, sich als Viereck (Quadrat, gleichseitiges Dreieck oder Ähnliches) aufzustellen. Die Gruppe soll bei diesem Spiel so genau wie möglich mit den Seilabmessungen arbeiten. Die Spieler dürfen während des Spiels das Seil nicht los lassen. Sie bestimmen auch selbst, wann sie das Problem für gelöst halten.  
(Aus: Rüdiger Gilsdorf, Günter Kistnar, a.a.O.)

#### 4. Praxisaspekte (30 Minuten)

##### **Checkliste für eine geschlechtergerechte Veranstaltungsplanung**

Hrsg. von der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Württemberg, Ecklenstraße 20, 70184 Stuttgart

**Sie planen eine Veranstaltung in Ihrer Gemeinde oder Einrichtung?! Sie möchten „Gender“-Kriterien berücksichtigen?! Hier eine mögliche Planungsabfolge:**

##### **Thema**

*Welche Aspekte sind für Sie und Ihre Zielgruppe in der Gemeinde/Tagung/Kurs im Hinblick auf das Thema von Interesse*

➤ **Lebensbezug**

Wie und wo kommt das Thema im Leben von Frauen/Männern vor?

➤ **Biographie**

Welche Erfahrungen aus der eigenen Vergangenheit spielen für Frauen/Männer bei diesem Thema eine Rolle?

➤ **Gerechtigkeit**

Welche Fragen und Probleme haben Frauen/Männer bei diesem Thema?

Wo sind sie benachteiligt?

Was wollen sie verändern?

➤ **Forschungsstand / Erkenntnisstand fachspezifisch**

Welche geschlechtsspezifischen Erkenntnisse gibt es von Fachfrauen/-männern aus Verbänden, Wissenschaft zu diesem Thema?

##### **Teilnehmende / Zielgruppe der Veranstaltung**

*Welche Fragen sind aus der Perspektive der Frauen/Männer von Interesse?*

*Gibt es dabei abhängig von ihrer jeweiligen Lebenssituation Unterschiede?*

*Wie wirken sich diese auf mögliche Interessen der Teilnehmenden aus?*

*Versuchen Sie die Lebensphasen – Lebenswelten – Lebensformen der Teilnehmenden einzubeziehen. Im folgenden einige exemplarische Lebenssituationen ohne Anspruch auf Vollständigkeit.*

➤ **Altersunterschiede**

Was interessiert Seniorinnen/Senioren, was junge Mütter/Väter?

➤ **Soziale Zugehörigkeit**

Was interessiert z.B. Bäuerinnen/Bauern, Lehrerinnen/Lehrer, Arbeiterinnen/Arbeiter?

Was interessiert z.B. Frauen/Männer mit ausländischer Herkunft?

Was interessiert z.B. Frauen/Männer unterschiedlicher Glaubensgemeinschaften?

➤ **Lebensform**

Was interessiert z.B. verheiratete, alleinlebende, in nichtehelicher Partnerschaft lebende

Frauen/Männer, was alleinerziehende, lesbische/schwule oder geschiedene Frauen/Männer?

Was interessiert Frauen/Männer mit Kindern oder mit pflegebedürftigen Familienangehörigen?

Was interessiert z.B. Patch-work-Familienfrauen/-männer, pflegende Frauen/Männer oder Verwitwete?

➤ **Erwerbstätigkeit**

Was interessiert arbeitslose Frauen/Männer, Frührentnerinnen/-rentner, Hausfrauen/-männer, Frauen/Männer in Teilzeit oder geringfügiger Beschäftigung?

Was interessiert Frauen/Männer mit kirchlichem, sozialem oder politischen Ehrenamt, Hausfrauen/-männer oder Frauen/Männer in Führungspositionen?

Welche Interessen haben Frauen/Männer mit unterschiedlichem Bildungsstand?

➤ **Lebenserfahrungen**

Worin liegen bei diesem Thema die Stärken der Frauen/Männer?

Wobei erleben sie Ausgrenzung, Schwächung, Diskriminierung oder Gewalt aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit?

➤ **Lebenswelt**

Wo und wie leben Frauen/Männer? (z.B. in der dörflichen Gemeinschaft, in der Stadt, in der Großfamilie, in einer Wohngemeinschaft, Ein-Personen-Haushalt)

## **Methodisch-didaktische Planung**

➤ **Referent/in, Kursleiter/in**

Welches Wissen hat sie bzgl. des Geschlechterverhältnisses?

Kann sie die eigene Biographie und Lebenserfahrung vor diesem Hintergrund reflektieren?

➤ **Sozialformen**

Welche Sozialformen (Kleingruppe) und methodische Gestaltung helfen dabei, die geschlechtshierarchischen Strukturen und Verhaltensweisen von Frauen und Männern aufzubrechen (z.B. Rededominanz bei Männern, Schweigen bei Frauen)?

➤ **Methodische Gestaltung**

Wird an der persönlichen Lebenssituation der Teilnehmenden als Frauen/Männer angeknüpft, wird diese in die Bearbeitung des Themas einbezogen?

Wie oft gibt es Gelegenheit zum persönlichen Austausch? Können dabei persönliche geschlechtsspezifische Erfahrungen eingebracht werden, und wie werden diese gewürdigt?

Wäre es eine Bereicherung, geschlechtergetrennte Gruppenphasen einzuplanen und anschließend die Erfahrungen gemeinsam aufzuarbeiten?

Werden durch die Methoden unterschiedliche Sinne angesprochen? (z.B. Einbeziehung des ganzen Körpers; kreative Zugänge zum Thema)

➤ **Veranstaltungskonzeption**

Soll das Angebot ausschließlich Frauen/Männer ansprechen?

Richtet es sich an beide Geschlechter? Können geschlechterspezifische Gruppenphasen integriert werden?

Sind Referentinnen und Referenten ausgewogen beteiligt?

### **„Warum kleine Entscheidungen große Wirkung haben“ – Rahmenbedingungen**

*Welche Rahmenbedingungen (Zeitpunkt, Räume, Werbung etc) wirken sich förderlich für die Gewinnung von Frauen/Männern in der jeweiligen Lebenslage aus? Welche Rahmenbedingungen schließen bestimmte Zielgruppen von vornherein aus?*

- **zeitlich**  
Tageszeit und Wochentag(e) z.B. für junge Mütter/Väter in der Erziehungsphase; Erwerbstätige Frauen/Männer; Schichtarbeiterinnen/Schichtarbeiter; Bäuerinnen/Bauern.
- **örtlich**  
Erreichbarkeit z.B. für Frauen/Männer ohne PKW; mit körperlicher Behinderung
- **finanziell**  
Teilnahmebeitrag für Frauen/Männer in finanzieller Abhängigkeit, mit geringer Rente oder in Arbeitslosigkeit
- **Kinder**  
Kann Kinderbetreuung angeboten werden?
- **Sitzordnung**  
Ermöglicht diese den gleichberechtigten kommunikativen Austausch?

### **5. Abschlussreflexion**

Zwei Beobachtungen seien am Ende genannt:

Die Provokationen im Gespräch kamen von einer Frau.

Die Themen Körperlichkeit und Sexualität wurden von Männern angesprochen.

Die Teilnehmer/innen des Workshops formulierten den Wunsch, dass künftig bei jeder Jahrestagung Erwachsenenbildung Zeit eingeplant wird für die geschlechtsbezogene Reflexion unserer Arbeit.



**Unterbrechung und Übergang:  
Eine Perspektive theologischer Erwachsenenbildung**  
Wolfgang Wieland, Hubert Pfeil

**Biblischer Glaube als Unterbrechung und Übergang: Thesen und biblische Beispiele dafür**

- 1.1 Leben heute ist vielfach beherrscht von einem **Zweck- und Nützlichkeitsdenken**. „Was bringt's?“ ist die vorherrschende Frage. Der Mensch verliert seine Freiheit an Produktion und Konsum und seine Würde an Zweck und Nutzen. Gott kommt in dieser Welt der Zwecke nicht vor.
  - 1.2 Gott bringt nichts, er ist nicht für unsere Zwecke zu gebrauchen, er ist „überflüssig“. Biblischer Gottesglaube mutet uns eine **Unterbrechung unserer Zwecke durch das Zweckfreie und „Überflüssige“** zu, einen Übergang vom Brauchen und Gebrauchen zum Seinlassen. Insofern bricht er unsere Welt und die Herrschaft der Zwecke auf zugunsten der Herrschaft der Freiheit. Wer glaubt, unterbricht die Macht der Zwecke.
  - 1.3 Die Rede von Gott setzt ein Aufbrechen der Weltbildes von Zweck und Nutzen voraus zugunsten des „Unbrauchbaren“, „Überflüssigen“.
- **Sabbat:** Der biblische Sabbat ist Unterbrechung der genutzten Zeit, des Machens und Planens, des Kreislaufes von Produktion und Konsum, der eigenen Zwecke sowie des Abhängigseins von eigenen oder fremden Zwecken. Er ist damit Unterbrechung der Unfreiheit und sozialer Unrechtsverhältnisse... (Ex 20,8-11; Dtn 5,14f; Lev 25,2-8; Dtn 15,1-15; Lev 25,8-12.23-28). Die „heilige Zwecklosigkeit“ des Sabbat schafft Raum für Freiheit und Raum zum Sein, Freiraum für geschenktes Leben. Er verändert auch den Umgang mit Zweck und Nutzen. Dieser Sabbat, diese „aus dem Kontinuum der Zwecke gesprengte Zeit“ (Nordhofen), ist deshalb Symbol des biblischen Gottes.
  - **Paradiesesgeschichte Gen 2,f (der „unbrauchbare“ Baum in der Mitte):** Die Mitte unseres Lebensgartens ist unserem Brauchen und Gebrauchen entzogen. Das Verbot, vom Baum in der Mitte zu essen, sich an dieser sensiblen Mitte zu vergreifen, ist Unterbrechung des menschlichen Verfügungswillens. Der Mensch darf um den Baum tanzen, sich an ihm erfreuen, soll ihn aber ansonsten „sein lassen“. Das Verbot erinnert den Menschen also an die lebensnotwendige Haltung der Ehrfurcht/ der Scheu vor dem, was er nicht seinen Zwecken unterwerfen darf, wenn er es nicht zerstören will. Wenn der Mensch sich an dieser Mitte vergreift, diese Unterbrechung also nicht respektiert, macht sich selbst, seine partikularen Vorstellungen, sein relatives Wissen und seine Zwecke zur Mitte und wird eben dadurch totalitär und zerstörerisch.
  - **Die Salbung in Bethanien (Mk 14,3-9)**  
Eine Frau tut etwas ganz Schönes, ein schönes Werk an Jesus. Im Gegensatz zu den Jüngern, die nach dem Nutzen fragen und zu rechnen anfangen, tut die Frau etwas, was weit über Nutzen und Zweck hinausgeht, etwas Überfließendes, „Überflüssiges“, etwas „Nutzloses“. Ihre Tat verschwenderischer Liebe, die ein Bild der Lebensart Jesu und seines Evangeliums ist, bricht in ihre von Zweck und Nutzen beherrschte Welt ein und unterbricht sie für einen Moment. Wird sie sie aufbrechen?
  - **Martha und Maria (Lk 10,38-42)**  
Martha sorgt sich und besorgt das Notwendige. Sie ist in Aktion und verkörpert die Kirche in Aktion. Das Tun der Martha ist notwendig. Wichtiger aber ist, was Maria tut:

Das Loslassen eigener Sorgen und eigenen Machens und das Hören auf den Herrn. Wenn das Sorgen und Machen der Martha nicht immer wieder unterbrochen wird durch das Hören der Maria, wird es steril.

- **Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder (Mt 18,1-6; Mk 10,13-16)**

Kinder können noch dem Augenblick leben und sich dem Augenblick hingeben. Kinder sind Menschen, die noch nicht von Zweck und Nutzen beherrscht werden. Kinder müssen sich noch nicht durch nützliche Leistungen beweisen. Kinder können sein. Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder...

- 2.1 **Zweck- und Nützlichkeitsdenken kann auch die Religion beherrschen.** Sie wird dann danach beurteilt, was sie „bringt“. Ihr funktionaler Wert tritt an die Stelle Gottes; der unverfügbare Gott wird ersetzt durch selbstgemachte Götter und entsprechende Gotteswünsche. „Manche Leute wollen Gott mit den Augen ansehen, mit denen sie eine Kuh ansehen, und wollen Gott lieben, wie sie eine Kuh lieben. Die liebste du wegen der Milch und des Käses und deines eigenen Nutzens. So halten's alle jene Leute, die Gott um äußeren Reichtums oder inneren Trostes willen lieben; die aber lieben Gott nicht recht, sondern sie lieben ihren Eigennutz“ (Meister Eckhart).
- 2.2 Biblischer Glaube unterbricht tendenziell solche Gotteswünsche, die den eigenen Zwecken und Bedürfnissen dienen; er ist durch die Jahrhunderte hindurch ein Lernprozess, ein **Übergang von einem brauchbaren zu einem „unbrauchbaren“, unverfügbaren Gott.**
- 2.3 Entsprechend gälte es, in Verkündigung, Bildung und Gottesdienstpraxis den Übergang vom Brauchen zum Seinlassen einzuüben: vom Bitten zur „Anbetung“, Betonung von Feier und Fest und zweckfreier Zeit...

- **Mt 4,1-11 (Versuchung Jesu in der Wüste):** „Wenn du Gottes Sohn bist, dann...“ Rollenerwartungen und Gotteswünsche, die an Jesus herangetragen werden und die aus Gott einen funktionierenden Götzen der Macht machen würden, werden unterbrochen und zerbrochen. Jesus gebraucht Gott nicht als Mittel zum Zweck, sondern lässt Gott Gott sein. Die Versuchungssituation wiederholt sich am Kreuz: Mt 27,40.
- **1 Kön 18 (Elia und das „Gottesurteil“ am Karmel):** Elia benutzt (usurpiert) Gott als Mittel der Überlegenheit über die anderen, also als Götzen der Macht. Die Wüstenerfahrung des Elia in **1 Kön 19 (Elia am Horeb, in der Wüste)** unterbricht diesen Gebrauch und Missbrauch Gottes. Gottes Präsenz erscheint nicht mehr in den Machtdemonstrationen wie Feuer oder Erdbeben, sondern im „Nichts“ eines „verschwebenden Schweigens“. Die Elia-Geschichte entspricht der Versuchungsgeschichte.
- **Bilderverbot (Ex 20; Dtn 5):** Die vielen Götter waren nichts als personifizierte menschliche Zwecke und Wünsche, selbstgemachte Götter also – der eine Gott unterbricht diese Zwecke und Wünsche, oder aber er führt zu einem usurpatorischen, menschliche Herrschaftsansprüche legitimierenden Monotheismus. Das Bilderverbot markiert den Übergang des Glaubens Israels von einem usurpatorischen zu einem privaten, menschliches Wollen und Vorstellen unterbrechenden Monotheismus (Nordhofen, Die Zukunft des Monotheismus, in: Sonderheft Merkur „Nach Gott fragen“).
- **Joh 8 (Jesus und die Ehebrecherin):** Dass Gott nicht in Bildern zu haben ist, ist die eine Sache; dass er ebenso wenig im Buchstaben des Gesetzes präsent ist, ist die andere Sache. Jesus unterbricht ein normatives System, das Gottes Präsenz im Buchstaben des Gesetzes behauptet (analog der in Israel abgelehnten Präsenz Got-

tes im Kultbild); und er macht dies zeichenhaft sichtbar, indem er in den flüchtigen Sand schreibt.

- 3.1 Menschen sind immer wieder in Gefahr, das ihnen Fremde am Eigenen zu messen, es **auf Eigenes zurückzuführen** oder in Funktion zu Eigenem zu bestimmen, es also zu identifizieren, zu definieren, sich „anzueignen“ und so zu **beherrschen**. Diese Tendenz bestimmt abendländisches Denken bis heute und macht seinen Hang zum Besitzen und Beherrschen aus. Gott kommt in dieser identifizierten und beherrschten Welt nicht mehr vor.
  - 3.2 Biblischer Glaube stört diese Tendenz, denn mit ihm bricht umgekehrt die Differenz in die vom Menschen identifizierte Welt ein. Wer glaubt, lässt **seine eigene Welt durch das Andere und den Anderen unterbrechen und aufbrechen**. Glaube ist Übergang vom bekannten, vertrauten Gott in die Differenz und Alterität des anderen, fremden, widerständigen Gottes.
  - 3.3 Die Rede von Gott setzt also eine Sensibilisierung für das Andere und den Anderen voraus: die Dinge nicht nur als Faktum begreifen, sondern auch als Geheimnis (Entzogenheit); dem Anderen in seiner uneinholbaren „Exteriorität“ (Levinas) wahrnehmen.
- **Gen 32,23-33 (Kampf Jakobs am Jakob):** Gott tritt dem Jakob als Widerpart in den Weg, überraschend und unkalkulierbar, und zwar in der Gründungsgeschichte Israels, in der Jakob zu Israel (Gottesstreiter) wird. In der Gründungsgeschichte wird also klargestellt, dass Israel kein „Gottesbesitzer“ ist, sondern ein „Gottesstreiter“, der mit Gott als unberechenbarem Widerpart zu rechnen hat und mit ihm ringt.
  - **Ex 4,24ff (Jahwe stellt sich dem Mose in den Weg, um ihn zu töten):** Am Ende begnügt er sich mit der Vorhaut des Erstgeborenen, einem Stück seines lebenserzeugenden Gliedes. Gottes also ist das Leben. Und Gott, der Herr des Lebens, ist unberechenbar. Seine Wege sind nicht des Moses Wege.
  - **Gen 22,1-19 (Gott fordert von Abraham das Leben Isaaks):** Isaak ist Inbegriff der Verheißungen Gottes, der von Gott dem Abraham (=Israel) eröffneten Zukunft. Nun widerspricht Gott selbst seinen Verheißungen und nimmt sie zurück. Zwischen Gott und dem, was man von ihm erwarten konnte, klafft ein Graben, zwischen Gott und gelingendem Leben, zwischen Gott und Eigennutz. Wenn Abraham bereit ist, seine Erwartungen und seinen Eigennutz und darin sein bisheriges Gotteswissen loszulassen, wird klargestellt: Dieser Abraham (= Gottesvolk) kann und darf nie Gottesbesitzer werden...
  - **Das Bilderverbot** stellt ein Riss durch Gottesbilder, fertige Systeme, Antworten und Weltbilder, durch sich verschließende Identitäten dar. Es wahrt die „Exterritorialität“ des Anderen: Statt den Anderen in ein verfügbares Bild zu bannen soll ich ihn (in seiner Andersheit) sein lassen.
- 4.1 Heutiges Wirklichkeitsverständnis orientiert sich am **Vorhandenen, objektiv Gegebenen**, das definiert, besessen und beherrscht werden kann. In dieser eindimensionalen, positivistischen, geheimnisleeren Welt verarmen Beziehungen zum bloßen Haben. In dieser Welt ist auch für Gott kein Platz: „Wer etwas sucht, sucht nicht Gott“ (Seuse).
  - 4.2 Der Gott des biblischen Glaubens **unterbricht das Vorhandene** und zeigt sich in dieser Unterbrechung als das Abwesende, Sich-Entziehende. Biblischer Glaube ist **Übergehen vom Anwesen ins Abwesen**, Übergang von den Bildern zum Erscheinen des Bildlosen, Übergang vom Sprechen zum Schweigen und Hören, Übergang vom Machen zum Las-

sen und Empfangen, Übergang vom vorhandenen Es zum abwesenden Du. „Gott kann in der Schöpfung nicht anders anwesend sein als in der Form der Abwesenheit“ (Simone Weil).

**4.3** Die Rede von Gott setzt also ein Aufbrechen eines Weltbildes auf, in dem alles vergegenständlicht und zum beziehungslosen Objekt wird. Zu Gegenständen gibt es keine Beziehung. Beziehung setzt Entzogenheit voraus. „Abwesendes“ ist eine Realität, die als höchst gegenwärtig erfahren werden kann.

- Die **Leere des Karsamstag**: Der Karsamstag ist der Tag der Grabensruhe Jesu, der Tag der Trauer und der Ratlosigkeit, der Ohnmacht und der Leere. Die Zeit der greifbaren Gegenwart Jesu ist vorbei. Jesus ist weg; wo er war, ist schmerzliche Leere. Und doch: gerade in diese Leere hinein wird sich etwas Neues ereignen, Ostern. Die Leere wird zur Erfahrung der Fülle. Das Kreuz wird nicht rückgängig gemacht; aber die leere Leere, die es hinterlassen hat, verwandelt sich in erfüllte Leere. Die Abwesenheit Jesu wird zum Medium seiner neuen Gegenwart. Aber dazu muss Abwesenheit und Leere ausgehalten werden. Sie dürfen nicht vollgestopft werden mit allem Möglichen, mit totem Ersatz. (Gibt sich Kirche bisweilen als Ersatz für den „abwesenden“ Jesus?)
- Die **Wüste der Exilserfahrung**: Alles, woran sich Israel bisher glaubte festhalten zu können (die Gabe des Landes, das Königtum als Verheißungsträger, der Tempel als Ort der Gegenwart Gottes, den Glauben an einen mitgehenden, befreienden Gott) ist zerbrochen. Nun soll es sich festmachen in dem, der nicht festzumachen ist. Die Leere des Exils wird zu einer erneuerten Gotteserfahrung.
- Die **Wüstenerfahrung des Elija und seine Gotteserfahrung am Horeb**: Gott ist nicht im Sturm, nicht im Erdbeben, nicht im Feuer; Elija hört vielmehr am Schluss auf die Stimme eines Schweigens.
- **Ex 33 (Mose will die Herrlichkeit Gottes sehen)**: Gott offenbart sich dem Mose, indem er vorführt, wie er sich entzieht. Bei seinem Erscheinen hält Gott seine Hand verhüllend über Mose; danach sieht Mose Gottes Rücken. „Kein Mensch kann mich sehen und am Leben bleiben (Ex 33,20).
- **Ex 3 (Offenbarung des „Gottesnamens“ Ich-bin-da)**: Mose fragt Gott nach seinem Namen, weil er Sicherheit will, ein Stück Verfügbarkeit Gottes.. Der „Name“ Ich-bin-da ist nun aber eigentlich kein Name, er ist die Unterbrechung des Wunsches, den Namen Gottes zu haben, Gott benennen und identifizieren zu können – das Gegenteil eines Namens wird zum Namen.

**5.1** Die Fixierung auf das Vorhandene, über das man verfügen kann, bringt mit sich ein **Gefangensein im status quo** des Gegebenen, der herrschenden Verhältnisse. Sie verstellt den Blick auf das Andere, Mögliche, auf die Zukunft des Möglichen.

**5.2** Der Gott des biblischen Glaubens unterbricht den status quo. Wer glaubt, kann **das Gegebene ins Mögliche überschreiten**. Glaube ist Gehen ins Offene, Übergang vom status quo ins Mögliche; denn Zeit ist Zu-kunft, An-kunft, Überraschung (nicht unendliche Linie oder überschaubarer, geschlossener Raum). Zu-kunft unterbricht „meine“ Zeit.. Was wir werden und sein können, ist nicht ersichtlich und erwartbar aus dem, was wir sind und was wir waren. Erforderlich ist deshalb Sensibilität für das Nicht-Notwendige, Mögliche, für den Zu-Fall, für nicht rückführbare Freiheit (Gottes und des Menschen).

**5.3** Die Rede von Gott setzt also eine Auseinandersetzung mit dem verdinglichten Zeitverständnis voraus, eine Öffnung des Chronos zum Kairos.

- **Die Zeit ist erfüllt, das Reich Gottes ist nahe. Kehrt um und glaubt an das Evangelium“ (Mk 1,15):** Gottes Zu-kunft unterbricht unsere Lebensvorstellungen und Lebensweisen; sie mutet uns den Übergang von der Herrschaft von diesem oder jenem zur Herrschaft Gottes (Herrschaft der Freiheit) zu. Gottes Zu-kunft provoziert Umkehr, Unterbrechung der sich wiederholenden Selbstdefinitionen, der zwanghaften Kreisläufe, der sündigen Kontinuität, auch der Kontinuität des Unverbindlichen. Ohne den Schmerz solcher Unterbrechungen und Trennungen gibt es kein Leben.
- **Die Gleichnisse vom Reich Gottes** bringen eine überraschende Unterbrechung der gewohnten Welt der Hörer zugunsten einer möglichen, anderen Welt ins Spiel: z.B. Unterbrechung der Leistungsgerechtigkeit im *Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg* (Mt 20) oder Unterbrechung von eines am Misserfolg sich fixierenden Defätismus im *Gleichnis vom Sämann* (Mk 4,1-9) oder von Machbarkeitsdenken im *Gleichnis von der selbstwachsenden Saat* (Mk 4,26-29).
- Die Botschaft des **Deuterojesaja**: Der Prophet starrt nicht auf den status quo, sondern rechnet mit Neuem. Er denkt deshalb über die Enge des Bisherigen hinaus in die Weite der Möglichkeiten Gottes: „Denkt nicht mehr an das, was früher war... Seht her, jetzt mache ich etwas Neues. Schon kommt es zum Vorschein. Merkt ihr es nicht?“ (Jes 43,18f). Er ist sensibel für Zeichen der Zeit, die auf neue Weise Exodushoffnung entfachen können. Er glaubt an einen neuen Exodus, aber auf einen, der nicht einfach eine Kopie des ersten Exodus ist.

**6.1** Beziehungen zu Dingen und Menschen gestalten sich heute vielfach als geheimnisleeres Haben. **Beziehung gibt es aber nicht ohne Entzogenheit.** Die Beziehung zwischen zwei Menschen lebt geradezu von ihrer wesentlichen Entzogenheit. Wird diese nicht bewahrt und respektiert, würde diese Beziehung zum Besitzen und Verfüggen.

**6.2** **Biblischer Gottesglaube wahrt die Entzogenheit** in aller Beziehung; denn er ist Bezug im Entzug und Entzogenheit in der Beziehung.

**6.3** Dies wäre besonders in der kirchlichen Rede von der Gegenwart Gottes oder Jesu Christi in der Kirche oder in der Eucharistiefeier kritisch zu beachten.

- Ein Beispiel für dieses Ineinander von Bezug und Entzug ist die **Emmausgeschichte (Lk 24)** oder die **Begegnung der Maria von Magdala mit dem Auferstandenen (Joh 20)**: Die Entzogenheit des Karfreitags ermöglicht eine neue Beziehung, die in der Geste des Brotbrechens wiederum in den Entzug mündet oder im Anruf beim Namen das erneute Loslassen fordert.
- Die **Himmelfahrtsgeschichte** in der Fassung der Apg erzählt diese Himmelfahrt aus der Perspektive der Jünger als Weggang Jesu und schmerzlichen Entzug, der aber Raum schafft für eine neue Beziehung („im Geist“: Pfingsten), die in sich Entzogenheit ist („Der Geist weht, wo er will“).

## **7. Zusammenfassende These:**

Der biblische Monotheismus ist die Religion der nicht aufgehenden Rechnungen

- **Christlicher Glaube ist nicht Antwort auf alle Fragen**, etwa auf die Sinnfrage, sondern Unterbrechung eigener, gegebener Antworten. Glaube hält die Frage offen (siehe Ijob, der den „Glaubensantworten“ seiner Freunde seinen fragenden, ungesättigten Glauben entgegenhält und Recht bekommt). Glaube ist auch Schrei (Metz),

Klage, Vermissungswissen, Wissen um das Fehlen eines benennbaren umfassenden Sinnes, Wissen um das Fehlen Gottes: Theologia negativa.

- **Er ist nicht primär funktionale Lebenshilfe und Bedürfnisbefriedigung**, auch nicht in erfahrenem Leid und in Trostlosigkeit: „Vor und mit Gott leben wir ohne Gott“ (Bonhoeffer); d.h. ohne Gott zu haben oder funktionalisieren zu können, leben wir im Angesicht Gottes, auch mit unserem Leid.
- **Biblisch-christlicher Glaube ist privativer** (sich menschlichen Zwecken versagender) statt usurpatorischer (menschlichen Zwecken dienstbar gemachter) Monotheismus (Nordhofen). Gott kann und darf man nicht für sich usurpieren; man muss ihn loslassen und sein lassen (Gott Gott sein lassen).

## **Unterbrechung und Übergang – ein Ansatz der theol. Erwachsenenbildung**

### **1. Wer glaubt, lässt sich auf Unterbrechungen und Übergänge ein**

- Theologische EB thematisiert die Unterbrechungs- und Übergangserfahrungen der TN und bringt sie in einen klärenden Dialog mit den Unterbrechungs- und Übergangserfahrungen der biblischen Tradition. Sie stärkt darin Menschen, Ihre Unterbrechungs- und Übergangserfahrungen auszuhalten und als Chance neuen Lebens zu leben.
- Theologische Erwachsenenbildung geht ebenso von den biblischen Unterbrechungs- und Übergangserfahrungen aus und bringt sie als befreienden Horizont in die Erfahrungen der TN ein. Dies erfordert vielfach eine kritische und schmerzhaft Auseinandersetzung mit uns heute beherrschenden Mentalitäten und Wirklichkeitsverständnissen, in denen der Gott der Bibel nicht vorkommen kann.
- Theologische EB geht selber in die Zwischenräume, in denen Menschen sich bewegen. „Im Übergang dazwischen“ spricht sie Menschen an, auch im Übergang dazwischen, was ihre Beziehung zur Kirche und ihrer Tradition angeht. Was könnte das im einzelnen heißen?

### **2. Wer glaubt, unterbricht die Macht der Zwecke**

- Theol. EB kann sich nicht darin erschöpfen, inhaltliche Ziele zu erreichen. Sie hat die Aufgabe auf die Bedeutung des Zweckfreien hinzuweisen und auch selbst immer mal wieder zu einem zweckfreien Raum zu werden. Dieser Aspekt ist bei jeder didaktischen Planung theol. Erwachsenenbildung zu reflektieren.
- Theologische EB rechnet mit Unterbrechungen, z.B. Rückmeldungen, die die eigenen Planungen durchkreuzen, und damit mit „Umwegen“ und Überraschungen. Sie pflegt eine Kultur der Unterbrechung und sensibilisiert für darin mögliche Alteritätserfahrungen. In dem Maße, wie immer mehr Lebensbereiche einem marktförmigen, ökonomistischen Funktionszusammenhang unterworfen sind, gewinnen diese (und damit letztlich ein privativer Monotheismus) an Bedeutung.

### **3. Wer glaubt, unterbricht Gottesvorstellungen und Gotteswünsche, die den eigenen Bedürfnissen und Zwecken dienen**

- Theologische EB hat eine kritische Funktion gegenüber selbstgemachten Göttern jedweder Art. Sie ist Götzenkritik, Anwalt der Frage. Sie bricht geschlossene Weltbilder, Systeme, Antworten jeder Art auf. Sie öffnet.
- Theol. EB hat die Gottesvorstellungen und –wünsche aller am Lernprozess Beteiligten zunächst einmal zu respektieren. In einem zweiten Schritt unterbricht/relativiert theol. Erwachsenenbildung die vorhandenen Vorstellungen in der Auseinandersetzung mit den Glaubenserfahrungen aus Schrift und Tradition. In einem dritten Schritt verdeutlicht theol. EB, dass die Unterbrechung eigener Gottesvorstellungen zu mehr Freiheit und Verantwortung führt.

### **4. Wer glaubt, lässt seine eigene Welt durch das Andere und den Anderen unterbrechen**

- Theologische Erwachsenenbildung fördert die Begegnung mit dem Anderen und damit mit der Differenz, der Andersheit, der anderen Meinung. Dies verlangt Kommunikation (siehe z.B. Deuterjesaja, dessen Verkündigung auf weite Strecken Dialoge sind, die ihn in ständiger Kommunikation mit seinen Hörern zeigen). Kommunikation als Weg ist dabei auch Ziel: Austragen der Differenz, statt Herstellen von Gemeinsamkeit, Identität.
- Indem theol. EB selbst auf fixierende Definitionen verzichtet und alle eigenen Gedanken über Gott als Annäherungsversuche an den ganz Anderen versteht und entsprechend praktiziert, ermöglicht sie den Beteiligten eine Lösung von dogmatischen Begrenzungen und eine Öffnung zu immer neuen Aspekten des Unbegreiflichen.
- Diese Öffnung gilt auch für die Beziehungen der Menschen untereinander, d.h. im konkreten Fall auch für die Teilnehmer einer theol. Erwachsenenbildungsveranstaltung. Es geht nicht um die „beste theologische Formulierung“, sondern um die Wahrnehmung und den Ausdruck der je verschiedenen Erfahrungen mit dem ganz Anderen.
- Für diesen Prozess sind die verschiedenen Ausdrucksformen der Künste (bildende Kunst, Musik, Literatur, Theater...) eine gute Hilfestellung.

### **5. Wer glaubt, kann zulassen, dass sich Wirklichkeit nicht im Vorhandenen erschöpft, sondern sich auch bis in die Abwesenheit entzieht**

- Theol. EB steht in der Spannung, über „etwas“ nachzudenken und reden zu sollen, bzw. auch zu wollen, das sich eigentlich menschlicher Vorstellungskraft entzieht. Es ist notwendig, diesen Vorbehalt in der Vorbereitung und bei der Veranstaltung selbst ins Bewusstsein zu heben. Dazu dienen Phasen der Stille, des Betrachten, des Hörens...

- Theologische EB widersetzt sich jedem Holismus. Sie hat es mit Brüchen zu tun, mit „gebrochenen“ Lebensgeschichten, mit dem Menschen als Fragment. Sie ist Anwalt des Fragmentarischen, Ermutigung zum Fragment.

## **6. Wer glaubt, kann das Gegebene ins Mögliche überschreiten**

- Theol. EB kann den Pragmatismus eines empirischen Wirklichkeitsverständnisses und die Grenzen des status quo überschreiten. In ihr haben – etwa wie im Magnificat – auch Träume, Visionen und Überzeugungen einen wichtigen Stellenwert. Entsprechend muss solchen Zugangsweisen Platz zur Entfaltung gegeben werden. Malen, singen, meditieren, dichten... sind keine methodischen Hilfsmittel, sondern kreative Ausdrucksformen dieses anderen Wirklichkeitsverständnisses.
- Mit der Hoffnung auf das Mögliche eine Veranstaltung zu beenden, wäre ein gutes Markenzeichen theol. Erwachsenenbildung.



## **Interkulturelle und interreligiöse Erwachsenenbildung**

Irme-Stetter-Karp, Mechthild Pecik

### **Grundsatz-Informationen: Interkulturelle Theorie**

Irme Stetter-Karp

#### **1. Von welchem Bildungsbegriff geht die interkulturelle Theorie aus**

- Ein interkultureller Bildungsbegriff anerkennt Kulturwandel und Kulturdiffusion als faktische und notwendige Prozesse und Chancen. Interkulturelle Pädagogik versucht, bei deren Bewältigung Hilfestellung zu geben, indem Verunsicherungen und Abgrenzungen auf beiden Seiten entgegengewirkt wird. Angestrebt wird gegenseitige Offenheit, Interesse und Toleranz. Ein Bildungsbegriff, der sich auf die Interkulturelle Theorie stützt, bedingt zwingend die Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems.
- Die Fachdebatte geht von einem offenen und dynamischen Kulturbegriff aus. Interkulturelle Bildung zielt auf ein positives Verhältnis zur kulturellen Vielfalt. Kultureller Pluralismus wird tendenziell positiv bewertet. Zielsetzungen und Begründungen sind bei einzelnen Autoren unterschiedlich. Humanistische Motive, die Idee der Toleranz und Empathie sind jedoch leitende Ideen. Intendiert wird unverstellte Neugier, Wissbegier, Aufgeschlossenheit, Offenheit für Alternativen und Bewusstsein über die Befangenheit des eigenen Denkens.
- Im Anschluss an Hartmut von Hentig spricht Essinger von vier Dimensionen, die interkulturelles Lernen bestimmen: die soziale, die ökonomische, die politische und die kulturelle Dimension. Dementsprechend entwickelt er vier Prinzipien der interkulturellen Erziehung:
  - a) Erziehung zur Empathie: Wir können über eine offene Beschäftigung mit dem Andersartigen zu Sympathisanten für das Fremde werden.
  - b) Erziehung zur Solidarität: Es gilt ein Gemeinschaftsbewusstsein zu entwickeln, das über die Grenzen von Gruppen, Staaten, Rassen hinwegreicht.
  - c) Erziehung zum interkulturellen Respekt: (dringend notwendig in Zeiten der Globalisierung – kultureller Reichtum statt kulturelle Vereinheitlichung); dabei sind zwei Lernbewegungen zentral: uns der fremden kulturellen Welt aussetzen und andere einladen, an unserer teilzuhaben: Gastfreundschaft üben.
  - d) Erziehung gegen das Nationaldenken: Modelle der Offenheit und der Kommunikation mit anderen Nationen. Im Sinn einer Förderung gegenseitiger Anerkennung auch zu verstehen als Beitrag zur Friedensförderung und Friedenspädagogik.

#### **2. Von welchem Subjektbegriff geht die interkulturellen Theorie aus**

- Im Gegensatz zum klassischen Bildungsbegriff, bei dem das idealisierte Subjekt im Mittelpunkt stand und Persönlichkeitsbildung als eindrucksvolle individuelle Verkörperung der Idee der Humanität entwickelt wurde, nimmt die interkulturelle Bildung Abschied von einer solchen Vorstellung des Subjekts.
- Anregungen zu dieser kritischen, wirklichkeitsnäheren und damit nüchterneren Betrachtung des Subjekts ergeben sich aus den Identitätstheoretischen Arbeiten der Philosophin Ute Guzzoni. Ihre Schriften enthalten substantielle, von einem radikalen Pluralismus geprägte Anregungen (Verständnis von „Nicht-Identität“)
- Anstöße kommen auch aus den Arbeiten, die eine grundsätzliche Reflexion zur Theorie und Geschichte von Gleichheit und Verschiedenheit vornehmen: Im pädagogischen Diskurs z.B. bei Annedore Prengel, im soziologischen Diskurs bei Zygmunt Bauman und Claudia Honegger, in moralphilosophischen Arbeiten z.B. von Carol Gilligan; auch Autorinnen wie Julia Kristeva (Psychologie) und Christina Thürmer-Rohr (Feminismus) sind in diesem Kontext nennenswert.

- Statt einem harmonischen, tendenziell selbstgefälligen Begriff des Subjekts werden in diesen Arbeiten mit unterschiedlicher Akzentsetzung betont: die Brüchigkeit der menschlichen Identität, die Dynamik der Identität und darüber hinaus „das Fragment Identität“. Anstelle der Betonung der inneren Struktur geht der Blick in die andere Richtung: Chaos, Unterbrechungen, Brüche, Zwischenstadien, Unfertiges, Ausgegrenztes.
- Neu kommen in den Blick: die Neigung des Menschen, das Nicht-Eigene abzuwehren, bzw. es mit dem „eigenen Blickwinkel“ (aber eben immer subjektiv-begrenzten) festzulegen.
- Bildung unter dieser Rücksicht ist ein Prozess, in dem Menschen ihre potentielle Gleichheit und ihre potentielle Verschiedenheit akzeptieren und so Anderssein nicht als primär bedrohlich erfahren, sondern als Voraussetzung für den Wunsch nach Kommunikation.
- In diesem Gedankengebäude beinhaltet Bildung die Möglichkeit der Ganzheit, die aber nie fertig zu denken ist, die immer offen bleibt für Erweiterung und Veränderung, offen für eigene Grenzerfahrungen und Brüche.
- Bildung ist dann nicht nur die Brücke zwischen Ich und Anderem, sondern sie ist gleichzeitig der Spiegel, in dem ich mich selbst als Andere/n, als Fremde/n erkenne.

### 3. Was meint Fremdheit im interkulturellen Kontext?

- „Fremdheit“ ist im Verständnis interkultureller Arbeiten ein Begriff der Erfahrung. Er wird als relationaler Begriff gewertet, dessen Bedeutung erst erfasst werden kann, wenn wir bereit sind, unsere eigenen Anteile in der Beziehung wahrzunehmen, d.h. die Fremdartigkeit des Anderen wird durch unsere jeweilige personale und soziale Identität hervorgehoben und durch das, was wir als außen und innen definieren. Fremdheit und das Fremde lässt sich also nicht objektiv bestimmen.
- Fremdheitserfahrungen sind für Menschen elementare Erfahrungen: ein Kind „fremdelt“, andere Menschen sind einem fremd, man kann sich fremd fühlen unter nächsten und unter Anderen.
- Die sprachliche Herkunft des Wortes, die indogermanische Wurzel mit der Bedeutung „Fremdling“ ist in zwei Formen wieder zu finden, in *Gast*, also dem Fremden, den man freundlich empfängt und in zwiespältigem Verhältnis dazu in dem Wort *hostis*, der bedrohliche Fremde, dem man feindlich gegenübertritt. Sprachlich aufschlussreich ist in der deutschen Sprache das Wort für die Erwartung derer, die in die Fremde gehen: sie gehen in das *eli-lenti*, das andere Land. (sprachliche Entwicklung: *eli-lenti* – Elend: sie gehen buchstäblich in das Elend!)
- Weil Fremdheit und Fremdes generell objektiv bestimmbar ist, ist der Begriff missbräuchlich. Er nimmt einen negativen Platz in ganz unterschiedlichen Korrelationen ein. Verschiedenste Relationen auf der Basis des Grundmusters von Differenz und Identität werden als fremd bezeichnet: das Unbekannte gegenüber dem Bekannten, das Unvertraute gegenüber dem Vertrauten, das Heteronome gegenüber dem Autonomen, das Andersartige gegenüber dem Zugehörigen, die Zugewanderten gegenüber den Ansässigen, die Ausländer gegenüber den Landsleuten.
- Fremdes gibt es nicht *an sich*: es handelt sich sozio-kulturell gesehen mehr um einen Ausschließungsprozess. Nach Bernhard Waldenfels gilt: Eine Ordnung lebt von dem, was sie ausschließt. „Wäre das Fremde, das in der „bewährbaren Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“ (Husserl) sein Wesen hat, schlichtweg zugänglich und zugehörig, so wäre es nicht mehr, was es ist: ein Fremdes.“ (Der moderne Mensch neigt zu Allheitsvisionen – Neigung bodenlos zu werden; trügerisch, Allheitsvisionen sind dann nur eine neue Form der Eigenheit: Beispiel Tourismus)

### Exkurs: Anmerkungen zu Kultur und Kulturelle Identität

- **Interkulturelle Pädagogik verlangt zwingend einen dynamischen Kulturbegriff.** Pointiere Anmerkungen von Michele Borelli zum Kulturbegriff: Ein Kulturbegriff, der nicht zugleich Denkbegriff ist und damit Kulturkritik schon beinhaltet, begibt sich auf die Ebene des Ahistorischen. Notwendig ist die Entmystifizierung des Begriffs. Dazu führt Borelli den Gedanken der Kultur-Negation ein: „Kultur-Negation als pädagogische Kategorie ist der Versuch, Exotik durch Denken aufzuheben; Denk-Negation als pädagogische Kategorie ist .. der Versuch, Vorläufiges durch Durchdachtes Denken zu substituieren. Dann gilt: “Kultur ist Kultur in dem Maße, in dem sie sich als historisch-gesellschaftliche (gewordene) versteht, in dem Maße, wie sie sich ihrer eigenen Geschichtlichkeit, Prozesshaftigkeit und somit Veränderbarkeit, Wandelbarkeit bewusst wird.“
- **Kulturelle Identität: mit Vorsicht zu genießen.** Dazu Alain Finkielkraut: „In unserer von der Transzendenz verlassenen Welt bürgt die kulturelle Identität für die barbarischen Traditionen, die sich mit Gott nicht mehr rechtfertigen lassen. Vor allem im Übergang von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Pädagogik wird der Begriff angefragt. Kritisch: der statische Identitätsbegriff, der dahinter liegt und die Deutung, die persönliche Identität eines Menschen sei so sehr mit seiner nationalen Kultur verwoben, dass Migration einen Kulturschock auslöse. (Diskontinuität ist heute Voraussetzung für „stabile“ Identität) Das heißt: wirkliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten sind von den eingerechneten Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu unterscheiden.

#### 4. Irritation als Lernanlass

Nicht jede Irritation wird mit Lernen beantwortet – sie kann aber als Lernanlass aufgegriffen und genutzt werden. Ist Erwachsenenlernen nicht in hohem Maß Bestätigungslernen, also Lernen von dem, was man im Prinzip bereits wusste? Wenn Menschen dagegen Neues entdecken, erhält Lernen den Deutungsrahmen von Grenzüberschreitung. Welche Bedingungen müssen vorliegen, wie kann es gehen, das Neuartige nicht abgestoßen, sondern als Lernanlass aufgegriffen werden kann. Ortfried Schäffter hat vier Begriffe geklärt, die für das Verständnis von lernender Umweltbeziehung von zentraler Bedeutung sind: Irritation, Mobilisierungseignis, Lernanlass und Wissen.

#### 5. Fragen an die Erwachsenenbildung – aus interkultureller Perspektive

- Wie ist die Zielgruppenorientierung aus interkultureller Sicht zu bewerten?
- Welche Chancen lägen in einer gezielten Öffnung und Mischung von Zielgruppen: Gender-Perspektive, zwischen den Generationen, zwischen den theologischen Insidern und Außenseitern; zwischen ...
- Die Ansätze, die Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung unter den Annahmen des Fremdverstehens, des Konstruktivismus und des Lernens zwischen Erfahrungswelten, sind noch wenig diskutiert, geschweige denn rezipiert. Warum ist das so?
- Lehr-Lernkurzschlüsse sind unter dem Blickwinkel interkulturellen Denkens angefragt;
- Gefragt wird erwachsenenpädagogische Kompetenz als prozessional-formale Kompetenz im Sinne einer Sensibilität für Fremdheit: Kommunikative Kompetenz steht gleichrangig neben inhaltlicher Profilierung im Sinne von „Umgehen mit Wirklichkeiten zweiter Ordnung“
- Welche methodischen Schlussfolgerungen lassen sich ziehen?

#### 6. Ausgewählte Literaturhinweise

Borelli, Michele	(Hg.) Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Bd. 4, Baltmannsweiler, 1986
------------------	--

Derichs-Kunstmann, Karin	(Hg.) Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde, Frankfurt, 1993
Eifler, Günter, Saame, Otto	Das Fremde. Aneignung und Ausgrenzung, Wien, 1991
Imfeld, Al	Was dem Menschen fremd ist. Ein falsch eingeordneter Begriff wird heimgebracht, in :Schmidt, Ulrich: Kulturelle Identität und Universalität: Interkulturelles Lernen als Bildungsprinzip, Frankfurt, 1987
Guzzoni, Ute	Identität oder nicht. Zur kritischen Theorie der Ontologie, Freiburg, München, 1981
Kade, Sylvia	Methoden des Fremdverstehens, Bad Heilbrunn, 1983
Kristeva, Julia	Fremde sind wir uns selbst, Frankfurt, 1990
Längle, Alfried	Vertrauen – Mut oder Selbstaufgabe? In: Rothbucher, H, Wurst, F. (Hg.): Wir und das Fremde, Salzburg, 1989
Lévinas, Emmanuel	Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, (Übersetzt von Nikolaus Krewani, Freiburg, München, 1987)
Schäffter, Ortfried	Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Eigendruck Humboldt-Universität zu Berlin.
Schäffter, Ortfried	(Hg.) Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung, Opladen, 1991

### Voraussetzungen für den interreligiösen Dialog

Mechthild Pecik

- Anerkennung von Religion allgemein, zumindest ihrer Funktion
- Bewusstmachen der eigenen subjektiven Brille (Gebundenheit)
- Klärung der Motive der Auseinandersetzung mit Menschen anderer Religion
- Erkennen und Anerkennen der Andersartigkeit, Fremdheit und der damit verbundenen Befremdung
- Offenheit zum Sicheinlassen, nicht nur auf die andere Religion, sondern damit verbunden immer auch auf die andere Kultur (doppelte Schwelle
- Einsicht in das Umfeld der jeweiligen Religion: Mentalität, Tradition, Geschichte...
- Aufgeben des Missionsgedankens
- Tolerieren des (Wahrheits-) Anspruchs anderer
- Fähigkeit zur Außenbetrachtung der eigenen religiösen Haltung und religiösen Welt
- Zulassen, dass Eigenes hinterfragt wird
- Beachten der Besonderheit religiöser Wahrheit: nichts ist hier letztlich beweis- oder widerlegbar; Religion reicht in ganz intime und tiefe Bereiche des Mensch-Seins; jeder Mensch glaubt anders
- Ernstnehmen der eigenen Sicherheits- und Abgrenzungsbedürfnisse
- Zurückhaltung: keine Idealisierung des Eigenen oder des Fremden, keine Schwärmerei
- Widerstand gegenüber der Tendenz zur Vereinheitlichung
- Das, was dem anderen religiös wichtig ist, stehen lassen, nicht bewerten  
akzeptieren, nicht aneignen  
interessiert betrachten, nicht idealisieren  
im Eigenen wiedererkennen, aber nicht vereinnahmen
- Angesichts des anderen die eigene Religion bewusst wahrnehmen  
den eigenen Standort bestimmen, nicht überborden  
eigene Grenzen sehen, nicht ausufern  
das Besondere wahrnehmen, nicht Beliebigkeit fördern
- Im Dialog mit dem anderen  
befremden, nicht beängstigen  
betreffen, nicht vertreiben

Vorurteile abbauen, nicht neue aufbauen  
sich interessiert zeigen, nicht opportunistisch  
sachgerecht, nicht tendenziös

- Religiöser Pluralismus ist nicht Beliebigkeit oder Willkür.

## **Ablauf und Stichworte aus der Arbeitsgruppe**

### **1. Einstieg mit einer Bildkartei (15 min)**

Emotional-ganzheitlich einen persönlichen Zugang suchen:  
„Ich wähle mir ein Bild, das für mich hier und heute Fremdheit assoziiert“

### **2. Grundsatz-Informationen (20 min)**

- a) Interkulturelle Theorie (Stetter-Karp)
- b) Interreligiöse Theorie (Pecik)

### **3. Gibt es zu beiden Bereichen bereits Erfahrungen, Praxis, Erlebtes? (20 min)**

Einander davon mitteilen; zentrale Punkte oder Gemeinsamkeiten notieren;

### **4. Umsetzungsmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung (45 min)**

#### 1. Welche **Zielgruppen** könnten interessant sein, könnten wir ansprechen?

- In den Kirchengemeinden: Gruppen und Interessierte, die mitreden wollen, Nachbarn anderer Religion, bikulturelle Ehepaare, „anders“ Reisende, die ausländische Freunde haben, Ausländer.
- Es ist wichtig, zwischen die klassischen Zielgruppen zu gehen: Alt und jung, Mann und Frau, Inländer und Ausländer.
- Ebenso wichtig ist es, dass unter den angesprochenen Vertrauen und Beziehung aufgebaut ist und ein überschaubarer gemeinsamer Erlebnisraum besteht.
- Eine weitere Zielgruppe sind Personen in Leitungsverantwortung, Multiplikatoren, Mitglieder von Gremien (Kirchengemeinderat, Gemeinderat, Dekanatsrat, Pastoralteam...), Betriebsräte, Erzieherinnen von kirchlichen und kommunalen Kindergärten, Elternbeiräte.
- Zusammenarbeit zwischen ausländischen katholischen Missionen und deutschen Kirchengemeinden.

#### 2. Welche **Themen, Fragen und Anlässe** sind denkbar?

- Anlässe: Entsprechende Medienberichte, Woche ausländischer Mitbürger, Ramadan, das Miteinander in Kindergarten, Schule, am Arbeitsplatz oder in der Nachbarschaft, bikulturelle/bireligiöse Ehen...
- Themen: Gemeinsame (Konflikt-) Situationen, z.B. in der Familie, Konsumansprüche, Fragen der Erziehung; Begegnung mit Muslimen...
- Fragen: Ängste vor Globalisierung, vor Überfremdung; Vorurteile gegenüber dem Islam...

#### 3. Welche **Art und Weise** von Bearbeitung braucht dieser Ansatz

- Es bedarf Elemente der Begegnung, des Sich Annäherns: Besuch – Begegnung - Hören/Verstehen; erleben können, hingehen, reisen, ...
- Zu Fördern ist die Wahrnehmung und Reflexion eigener Deutungsmuster, das Bewusstsein der eigenen Gebundenheit (der eigenen, subjektiven Brille). Die Gesprächspartner müssen zugleich zulassen, dass Eigenes hinterfragt wird; sie müssen aber auch sehen lernen, wo ihre tatsächlichen Grenzen liegen.
- Wichtig ist das Erzählen: Von der eigenen religiösen Praxis, der eigenen religiösen Überzeugung, der eigenen Kultur.

- Nonverbale Elemente müssen dabei gestärkt werden: Nicht nur Information über Mentalität, Tradition, Geschichte ... , sondern auch Feier, miteinander etwas tun, „ausprobieren“.
- Die Lehrenden müssen sich als Lernende verstehen und in besonderer Weise eine kommunikative Kompetenz mitbringen.

4. Welche **Rahmenbedingungen** braucht diese Arbeit?

- Begegnung braucht Zeit; sie ist auf eine längere Zeit des Miteinander angelegt.
- Begegnung braucht Gastfreundschaft und Interesse füreinander, vor allem Achtung und Respekt voreinander: Bereitschaft zur Anerkennung der Fremdheit und der Befremdung.
- Zu berücksichtigen sind aber auch Ängste: Vor Überfremdung, Globalisierung, Islamisierung, vor Gewalt. Die eigenen Sicherheits- und Abgrenzungsbedürfnisse müssen wahr genommen und ernst genommen werden. Teilnehmende am interkulturellen Dialog sind also dort „abzuholen“, wo sie sind, mit ihren Ängsten und Grenzen.

Die TN schreiben auf Zettel (vier verschiedene Farben) ihre Ideen auf  
Die Ideen werden vorgelesen und auf vorbereitete Pinnwände geheftet. Kommentare, Fragen, Ergänzungen werden auf Zettel notiert.

**5. Welche Ergebnisse wollen wir wie für das Plenum festhalten? (30 min)**

Gestalten von Pinnwänden für das Foyer

## **Grenzüberschreitendes Lernen**

Ortfried Schäffter

Vortrag beim Tag der Katholischen Organisationen und Verbände  
am 15. Januar 2000 in der Akademie der Diözese Rottenburg Stuttgart

### **Innen das Eigene - außen das Fremde?**

Wenn wir aus der mauerumschlossenen Geborgenheit unseres Eigenraums hinaus drängen und „in die Fremde gehen“, so wird das Fremde anders erfahren, als in der umgekehrten Bewegungsrichtung, wenn unser geschützter Eigenraum einer stürmischen Annäherung von außen ausgesetzt ist. Das ist eine Erfahrung, die ehemalige „DDR-Bürger“ mit ehemaligen „West Berlinern“ teilen und dies gerade auch dann, wenn die Westberliner gleichzeitig „Türken“ sind. Die Grenze zwischen Berlin-Mitte und Berlin-Kreuzberg ist für Bewegungen zwischen Innen und Außen durchlässiger geworden. Mit dem Wegfall der Staatsgrenze wurde sie zu einer interkulturellen Grenzfläche vielfältiger und vor allem irritierender Kontaktmöglichkeiten. Von beiden Seiten her lässt sich sinnvoll unterstellen, dass das Fremde von außen her in die Eigenheitssphäre eindringt. Ob es sich bei dieser Kontextgrenze gleichzeitig auch um eine zwischen differenten Ethnien handelt, scheint nur auf dem ersten Blick klar: die Kreuzberger Wessi-Türken werden gern als Ethnie betrachtet und beziehen dies auch in ihre Selbstbeschreibungen ein. „Ick bin Türke“ hörte ich einen Kreuzberger Jugendlichen auf echt Berlinisch trompeten. Um welche Herkunftsgruppe geht es aber bei den „Berlin-Mitte Osis“, die nun „von außen“ unsere einst idyllische Inselkultur Berlin (West) in Frage stellen? Oder führen Ethnisierungsversuche auf beiden Seiten gerade zu den Wirkungen, die sie zu verhindern vorgeben?

Wie dem auch sei, beide Bewegungsrichtungen: die Fremde, in die ich hinaus strebe oder das Fremde, das in meinen Eigenraum hineindrängt, sind ambivalent und können positiv wie negativ erlebt werden. In beiden Fällen lässt sich Grenzüberschreitung als Lernanlass aufgreifen; einmal als aktive Aneignung von einer in der Ferne gesuchten Fremdheit, zum anderen als Verarbeitung einer von außen zukommenden Fremdheit.

In bezug auf den gegenwärtigen Diskurs um Interkulturelles Lernen fällt nun auf, dass vor allem Lernanlässe im Mittelpunkt des Interesses stehen, die auf die Bewegungsrichtung von außen nach innen antworten. Eigenheit erscheint dabei fixiert, während das Fremde einen dynamischen Charakter erhält. So gerät eine Auseinandersetzung mit Fremdheit, die durch umweltaneignende Eigenaktivität erfahrbar wird, eher in den Hintergrund; sie ist zur Zeit für uns erstaunlicherweise von geringerer Aktualität. Offensichtlich verfehlt man mit dieser Problembeschreibung die pädagogische Pointe, also den Punkt, weshalb überhaupt ein Anlass zum Lernen gegeben ist und kein Anlass zur Krisenintervention und zur Kontrolle.

Versucht man diese Sackgasse zu vermeiden, so stellt sich die Frage, ob das gängige Deutungsmuster, wonach das „Innere“ das Eigene ist und das „Äußere“ das Fremde, überhaupt eine brauchbare Denkvoraussetzung für interkulturelles Lernen bietet. Offenbar übernimmt man mit der räumlichen Deutung von Interkulturalität ein Muster alltäglicher Problembeschreibungen, das gerade nicht auf Auseinandersetzung mit Fremdheit, sondern das auf ihre Ausgrenzung angelegt ist. *Verteidigungsanlässe sind allerdings schlechte Lernanlässe. So ist an dieser Stelle grundsätzlich zu fragen, ob es weiterhin sinnvoll ist, interkulturelles Lernen in einen unmittelbaren Zusammenhang mit „Migration“ zu stellen.*

Nachdenken über interkulturelles Lernen hat deutlicher als bisher darauf zu achten, dass es nicht der Suggestion der Raum-Metaphorik erliegt. Nötig wird eine höhere Abstraktionsebene, bei der Interkulturalität als ein elementares Spannungsverhältnis zwischen Eigenem und Fremdem beschreibbar wird. Sie darf sich dabei nicht allein auf Fremderfahrungen beim Kontakt zwischen den großen „Kulturen der Welt“ beschränken, sondern hat auch innergesellschaftlich erfahrbare biographische, milieuspezifische und (sub)kulturelle Fremdheit zum Ausgangspunkt pädagogischer Überlegungen zu machen. Dies gilt im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen den Teilnehmern untereinander, aber auch im Verhält-

nis zum fremdartigen Lerngegenstand oder zu neuen Lernformen. Schule, Berufsausbildung und Erwachsenenbildung bieten vielfältige Möglichkeiten zur „Entdeckung von Fremdheit“ und gliedern sich im Lebenslauf in facettenreiche „Kulturen des Lernens“ zwischen denen wir wechseln können. Interkulturalität bietet Schule und Erwachsenenbildung erheblich mehr, als nur einen inhaltlichen Aufgabenbereich zur Betreuung von Problemgruppen, die es hilfreich zu unterstützen oder deren „Integrationsstörungen“ zu bearbeiten wären. Sie ist auch nicht allein für gesellschaftliche „Sorgethemen“ von Bedeutung oder für Fachbereiche zuständig, die sich auf „Ausländerpädagogik“ „Rechtsextremismus“ oder „Dritte Welt-Pädagogik“ spezialisiert haben. Das alles steht fraglos auf der Tagesordnung, kann aber in der je besonderen Problematik nur dann besser verstanden und bearbeitet werden, wenn man es in einen größeren theoretischen Zusammenhang stellt.

### **Fremdheit: Beziehungsaufnahme über Unterschiede**

Wichtig ist die Einsicht, dass man die jeweilige Unterscheidung nicht als objektives Faktum vorfindet. Jeder ist auch für die jeweils unterstellte Differenz zwischen Eigenem und Fremdem in dem Sinne mitverantwortlich, dass man von vielen möglichen Unterschieden eine bedeutsame soziale Differenz auswählt und als Basis für die „Macht der Unterscheidung“ nutzt. Und in der Tat findet nicht jede Differenzlinie in bezug auf die in ihr enthaltenen Unterscheidungsmöglichkeiten Beachtung. Andere wiederum, wie Geschlecht, Hautfarbe oder körperlicher Ausdruck haben eine hohe Signalwirkung und soziale Wirksamkeit. Fremdheit ist daher keine Eigenschaft von Dingen, Personen oder sozialer Gruppen, sondern ein Beziehungsmodus aus der Perspektive einer spezifischen Eigenheit. Sie ist ein Verhältnis, das immer schwieriger räumlich-territorial gefasst werden kann. Daher erschließt sich Fremdheit in ihrer vollen Bedeutung erst, wenn man die jeweiligen Anteile der „Eigenheit“ in diesem Beziehungsverhältnis mit zu berücksichtigen vermag. Das führt zu der Einsicht, dass das, was ich und wie ich etwas als fremd erlebe, wesentlich von meiner bisherigen Entwicklungsgeschichte abhängt. Vor allem aber wirft es die Rückfrage nach dem „Selbst“, nach der jeweils zugrunde gelegten Eigenheitssphäre auf: *„Sage mir, was Dir fremdartig erscheint und ich sage Dir, wer Du bist!“ Fremdheitserleben ist ein wichtiger Teil unserer Identität.*

### **Wanderer zwischen den Welten**

Es gilt den paradoxen Charakter von Sinn Grenzen zu verdeutlichen: Sie bieten Offenheit für Fremderfahrung durch ihre informationelle Geschlossenheit. Kulturen sind als Sinnkontexte jeweils für sich „informationell geschlossen“. Dennoch sind ihre Sinn Grenzen für die gesellschaftlichen Akteure prinzipiell überschreitbar, sofern diese sich in einem anderen, fremden Sinnkontext „einzuleben“ vermögen. Ein entscheidendes Missverständnis des radikalrelativistischen Standpunkts von Kulturalität lag darin, die Konstitution in sich geschlossener Sinnkontexte als segmentäre Abschließung und damit räumlich zu deuten. Jeder Akteur konnte damit ausschließlich in einem Lebensbereich und nur in einem seine Identität und begrenzte Sicht der Welt entwickeln. Funktional differenzierte Gesellschaften - und dies gilt zunehmend auch für die in Entstehung begriffene Weltgesellschaft - zwingen auf der Grundlage unterschiedlicher Funktionssysteme zur Einbeziehung (Inklusion) aller gesellschaftlichen Akteure in eine Vielzahl von getrennten Funktionsbereichen und den jeweiligen besonderen Perspektiven von Welt. Die Umstellung einer Gesellschaft auf funktionale Differenzierung kann daher auch als ein kollektiver Lernprozess gedeutet werden, der sehr unterschiedliche Kontexte der Identitätsbildung auf neue Weise verknüpft. Allein in diesem Sinne sind die modernen Gesellschaften - ganz unabhängig von „Migration“ - nicht mehr einheitlich, sondern „multikulturell“ strukturiert. Kennzeichnend für die nun erforderliche soziale Verknüpfungsform ist nicht mehr Einheit, sondern die der lockeren Vernetzung. Damit ist gemeint, dass jede der Teilidentitäten in ihrem Eigenrecht bestätigt wird, dass sie gleichzeitig aber auch ihre Eigenheit in Abgrenzung zu den ihnen fremden Sinnkontexten auszubilden und zu sichern haben. Plurale Identitätsmuster leben daher von ihrem Verweisungscharakter auf den durch sie ausgeschlossenen Sinn, sie betonen Eigenheit als Differenz zu ebenfalls aus ihrer Perspektive möglichen Sinnkontexten. Plurale Identität beruht daher auf Differenzbetonung und nicht auf einer inhaltlichen Bestimmung von Eigenheit.



In diesem Verständniszusammenhang besteht die Voraussetzung für Kontextwechsel gerade eben nicht in einer Durchlässigkeit im Sinne einer Auflösung von Sinngrenzen. Entscheidend für eine differenztheoretische Erklärung von Kontextwechsel ist, dass jede „Teil-Kultur“ ein erkennbares Profil bildet, an dem sie ihre spezifische Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremden als Sinngrenze markiert. Jedes empirisch vorfindliche Orientierungssystem also jede „Kultur“ markiert gesellschaftlich vorfindbare Strukturbrüche als bedeutsame Differenzlinien, baut an dieser Unterscheidung ihre Variante von Eigenheit auf und lässt an dieser „Sicht der Welt“ gesellschaftliche Akteure partizipieren. Stabile Kulturen, deren spezifische Eigenheit als ungefährdet erfahren wird, sind daher prinzipiell offen für alle möglichen gesellschaftliche Akteure, die in ihren Bedeutungszusammenhang eintreten und in hierdurch „verkörpern“. Die Akteure wiederum müssen in einer modernen, „polyzentrischen“ Welt gleichzeitig in vielen Teilkulturen aktiv werden und sich dort jeweils „zuhause“ fühlen. Die hierfür notwendige übergeordnete Struktur erweist sich als ein ständiger „Transit zwischen festen Ordnungen“ und verlangt damit Kompetenz zum Kontextwechsel. *Moderne Gesellschaften stellen ihre Akteure vor die harte Alternative: Mitmachen oder Herausfallen. Das gilt für den einzelnen Menschen, für soziale Gruppen und Milieus ebenso wie für Wirtschaftsunternehmen auf dem Weltmarkt.* Im Zuge der sich beschleunigenden Transformationsprozesse wird es für immer mehr personale und kollektive Akteure notwendig, sich in rascher Folge immer neue kulturelle Kontexte zu erschließen und sich dabei die hier gültige Sicht von Welt anzueignen. Hieraus begründet sich u.a. Erwachsenenbildung, die dabei lebensbegleitende Lernprozesse zunehmend aber auch organisationellen Wandel zu unterstützen und abzusichern hat.

### **Interkulturelles Lernen als Kompetenz zur Grenzüberschreitung**

Mit der Beschleunigung gesellschaftlicher Transformationsprozesse und ihrer zunehmenden Ausbreitung, die inzwischen auch geschützte und scheinbar bestandssichere Bereiche erreicht hat, gehen gesellschaftliche Akteure ein hohes Risiko ein, wenn sie auf ein zu enges Bündel von (Teil-)Kulturen beschränken, aus dem sie ihre Identitäten beziehen. Wer zukunftssicher handeln will - und das gilt für Personen ebenso wie für Firmen, Organisationen oder Institutionen - muss Zugangsmöglichkeiten erwerben zu unterschiedlichen, vielleicht sogar gegensätzlichen Teilkulturen der eigenen Gesellschaft und zunehmend auch anderer Gesellschaften Europas und der Welt. *Es wird daher im Sinne einer Erfolgsstrategie notwendig, die Beschränkung auf nur eine der Teilkulturen oder subkulturellen Milieus zu überwinden und so etwas wie interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation zu erwerben.* Das schließt im besonderen die Fähigkeit zum Kontextwechsel ein.

Dies wird in folgender *Definition von Interkulturellem Lernen* berücksichtigt:

Grenzüberschreitendes Lernen findet statt, wenn eine Person, Gruppe oder Organisation bestrebt ist, im Kontakt mit fremden Menschen, Gruppen oder Organisationen deren spezifisches Ordnungssystem der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns als eine in sich stimmige Weltdeutung anzunehmen und sie nachzuvollziehen.

Grenzüberschreitendes Lernen erfordert zum kompetenten Nachvollzug fremdkultureller Orientierungssysteme eine selbstdistanzierende Reflexion bisher bekannter, ebenfalls gültiger Orientierungen, ohne dass dabei die alten ihren Wert verlieren müssen. *Kontextwechsel beruht auf der Einsicht: „Was hier auf diese Weise gültig ist, ist dort unzulässig oder auf andere Weise von Bedeutung“.*

Wenn man nun davon ausgeht, dass mit der Ausdifferenzierung der Gesellschaft in eine Pluralität von Sonderwelten auch die Notwendigkeit zum Kontextwechsel größer wird, so wächst auch der Anspruch an ein zuverlässiges Unterscheidungsvermögen. Grenzüberschreitendes Lernen verlangt somit eine erhöhte Sensibilität für bedeutungsvolle Unterschiede. Da die jeweiligen Sinngrenzen selten sozial „beschildet“ werden, verlangt die Bewältigung von Kontextwechsel ein gesteigertes Maß an sozialer Sensibilität, an sinnerschließender Sozialkompetenz. Es geht um ein waches Erkennen und Respektieren von unsichtbaren Grenzen, die jedoch zum Skandalon werden, sobald man sie grob verletzt. *Der Zugang zu fremdkulturellen Kontexten - sei es innergesellschaftlich oder „im Ausland“ -mislingt daher besonders*

*dramatisch, wo die jeweiligen Grenzen gar nicht erst wahrgenommen oder unzutreffend gedeutet werden.* Interkulturalität zeigt sich dabei nur in einfachen Fällen als ein Übersetzungsverhältnis zwischen klar benennbaren Regelsystemen. Vielmehr geht es um ein freiwilliges „Hineinleben“ in die als gültig unterstellten Normalitätserwartungen. Derartige sublimen Anforderungen werden bereits im Wechsel zwischen Elternhaus, Schule und Freundeskreis kennengelernt. Im Rahmen von Erziehung können sie noch als Anforderung benannt werden, selten jedoch später noch in Lernsituationen im Erwachsenenalter. Ein direktes Ansprechen und Benennen fremdkultureller Grenzen verbaut im täglichen Leben möglicherweise sogar den Zugang zu fremdartigen Kontexten. Eine Kontaktaufnahme erhält einen weitgehend anderen Charakter, ob man sich auf einen fremden Sinnzusammenhang sensibel nachvollziehend einlässt und versucht, sich den unausgesprochenen Normen gemäß zu verhalten oder ob das fremde Bezugssystem während der Kommunikation als „fremdartig“ bestimmt und mögliche Regeln offen gelegt werden. Wer käme schon darauf, einen fremden Gast darauf hinzuweisen, dass am Ende einer kirchlichen Trauung nicht Beifall geklatscht wird, auch wenn sie theatralischen Charakter hatte und man die Kühnheit der Protagonisten bewundert.

### **Lob der Grenze**

*Grundsätzlich bleibt festzuhalten, dass sich Kompetenz zum Kontextwechsel an einer offenen Wahrnehmungsfähigkeit für bedeutsame Unterschiede zeigt, wodurch Grenzlinien erst erfahrbar werden und als Berührungsflächen, Kontaktflächen oder Reibungsflächen für Fremderfahrung genutzt werden können.* Der Erwerb einer solchen Sensibilität verlangt die produktive Verarbeitung vielfältiger Erfahrungen und schließt daher oft Kosten in Form von Misserfolgen und kleineren Katastrophen ein. Interkulturelles Lernen im Sinne organisierter Veranstaltungen erhält in diesem Zusammenhang die Funktion, derartige Kosten und Risiken gering zu halten, die Auswertung bereits erworbener Erfahrungen zu intensivieren und die Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit von Sinn Grenzen zu erhöhen. Gerade wenn grenzüberschreitendes Lernen im Sinne von Kontextwechsel erzielt werden soll, haben Veranstaltungen interkulturellen Lernens zunächst die Aufgabe, die Grenze zwischen getrennten Sinnkontexten zu verdeutlichen, dabei aber auch als eigene kulturspezifische Deutung erkennbar werden zu lassen. Dies ist genau das Gegenteil davon, Grenzen „durchlässiger“ zu machen. Es geht gerade nicht um den Versuch, quer zu den unterschiedlichen Sinnzusammenhängen eine „übergeordnete Gemeinsamkeit“ oder „zwischen“ den Sinnkontexten eine Verstehensgemeinschaft als virtuelle Zwischenwelt aufzubauen. Interkulturelle Kompetenz im Sinne grenzüberschreitenden Lernens setzt statt dessen die Sicherheit in Bezug auf sinnstiftende Unterscheidungen voraus: *je deutlicher eine Sinn Grenze erfahrbar wird, um so leichter lässt sie sich von beiden Seiten her „übersteigen“.* Erst durch deutliche Grenzerfahrungen wird klar, was in diesem Rahmen gilt und was in jenem. Die Schwierigkeit liegt vor allem darin, dass dies nur ausnahmsweise über eine Erklärung der jeweils gültigen Regeln möglich ist, denn darüber verfügen in den „Selbstverständlichkeits-Strukturen“ des Alltagslebens definitionsgemäß gerade die erfolgreich handelnden Personen nicht. Oder Wer weiß als deutscher Muttersprachler schon, warum es „die“ Sonne und „der“ Mond heißt und nicht wie anderenorts genau anders herum?

Damit interkulturelle Bildungsarbeit den Wechsel zwischen Sinnkontexten unterstützen kann, hat sie nicht das Gemeinsame, sondern die Sinn Grenzen, die es lernend zu überschreiten gilt, zu stärken und hierdurch erfahrbar zu machen. Insofern wirkt Interkulturelle Bildung als Differenzverstärkung.

Sie wirkt

- grenzbildend, weil nur so Erfahrungen des Anderseins zugänglich gemacht werden können
- grenzbetonend, weil auf diese Weise Differenzlinien als Unterscheidungsmöglichkeiten zwischen Weltdeutungen zur Geltung gelangen und so als Lernanlässe pädagogisch inszeniert werden können.

- grenzüberschreitend, weil das Eigene von Sinnkontexten nicht hinreichend allein aus ihrem Binnenhorizont, sondern erst durch Übernahme einer Außenperspektive als reflexiver Lernanlass aufgegriffen werden kann.

Bei Interkulturalität geht es nicht um die Durchlässigkeit im Sinne einer Auflösung von Kontextgrenzen. Dies würde die jeweilige Eigenheit gefährden; die Angst vor Identitätsverlust und Überfremdung würden verständlicherweise zu Abwehr und Verteidigung führen. Es geht vielmehr um Grenzüberschreitungen auf der gesicherten Basis bedeutungsvoller und daher produktiver Unterschiedlichkeit. Interkulturelle Bildung reproduziert, verschärft und dramatisiert soziale Divergenzen als Sinn Grenzen, weil sich nur hierdurch grenzüberschreitendes Erfahrungslernen als Kontextwechsel organisieren lässt. Offen bleibt allerdings, welche der gesellschaftlichen Differenzlinien als Kulturgrenzen aufgefasst und damit als Lernanlass wertgeschätzt werden. Interkulturelle Bildung nimmt daher fraglos eine „Macht der Unterscheidung“ in Anspruch. Das verpflichtet sie dazu, die von ihr präferierten Unterscheidungen zu reflektieren und zu legitimieren. Sicher scheint dabei mittlerweile zu sein, dass das Verhältnis zwischen „Inländern“ und „Ausländern“ nur ein Problem innergesellschaftlicher Differenzierung unter vielen anderen ebenfalls möglichen anzusehen ist; eine Unterscheidung, die auch dazu benutzt werden kann, von ebenso wichtigen internen Unterschieden abzulenken und Schwierigkeiten mit innergesellschaftlicher Fremdheit auf sog. Problemgruppen abzuwälzen. „Ausländer“ werden in diesen Fällen dazu benutzt, von „internen“ Differenzen abzulenken und die Illusion einer einheitlichen „deutschen“ Sinnsphäre zu bewahren. Dies gilt vor allem vor dem Hintergrund deutsch-deutscher Differenzen in Folge der politischen Vereinigung. Gerade an gesellschaftsinternen Differenzlinien lässt sich interkulturelle Kompetenz einüben, sofern man nur bereit ist, sich der irritierenden Fremdheit zu stellen. So war z.B. unlängst von Monika Maron zu lesen:

„Die Berliner in beiden Teilen der Stadt haben sich seit sieben Jahren überhaupt an Vieles zu gewöhnen, vor allen Dingen aneinander. Die euphorische Neugier des Anfangs ist weithin der Erkenntnis gewichen, dass man sich so recht nicht mag. Es scheint als hätte der politische Konflikt der Nachkriegszeit auch in Berlin einen ethnischen Konflikt hinterlassen. Menschen einer Kultur, einer Sprache, einer Stadt, aber von verschiedenen Straßenseiten und mit verschiedenen Biographien erkennen ineinander das Andere, das Fremde.“ (Maron im Tagespiegel 11.6.1996)

## **Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter**

Elfi Eichhorn-Kösler, bis November 2000 Fachreferentin im Fachbereich Altenarbeit der Hauptabteilung IXa Kirche und Gesellschaft der Diözese Rottenburg-Stuttgart

Walter Freitag, Leiter des Katholischen Bildungswerks Göppingen

Jörg Knoll, Professor für Erwachsenenpädagogik an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig

Tilman Kugler-Weigel, Fachreferent im Fachbereich Männer der Hauptabteilung IXa Kirche und Gesellschaft der Diözese Rottenburg-Stuttgart

Mechthild Pecik, Leiterin des Katholischen Bildungswerks Böblingen

Hubert Pfeil, Leiter des Katholischen Bildungswerks Ostalbkreis

Ortfried Schäffter, Professor am Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik der Humboldt-Universität Berlin

Barbara Schwarz-Sterra, Frauenbildungsreferentin im Fachbereich Frauen der Hauptabteilung IXa Kirche und Gesellschaft der Diözese Rottenburg-Stuttgart

Irme Stetter-Karp, bis August 2000 Leiterin des Bildungswerks der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V.

Wolfgang Wieland, Fachreferent für theologische Erwachsenenbildung im Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V.