

Thomas Böhme, Ralf Fischer, Hiltrun Keßler,
Christian Mulia, Dirk Oesselmann (Hg.)



Weltverantwortung – Entwicklungen im globalen Horizont als gemeindepädagogische Herausforderungen

Religions- und
gemeindepädagogische Perspektiven



Religions- und gemeindepädagogische Perspektiven

Band 2

Thomas Böhme, Ralf Fischer, Hiltrun Keßler, Christian Mulia, Dirk Oesselmann (Hg.)

Weltverantwortung – Entwicklungen im globalen Horizont als gemeindepädagogische Herausforderungen

Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Münster,
in Verbindung mit dem Arbeitskreis Gemeindepädagogik e.V.

© Comenius-Institut, 2022
Satz: Comenius-Institut
Druck und Bindung: DigiPrint, Münster

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Weltverantwortung – Entwicklungen im globalen Horizont als gemeindepädagogische Herausforderungen

Thomas Böhme, Ralf Fischer, Hiltrun Keßler, Christian Mulia,
Dirk Oesselmann (Hg.)

ISBN 978-3-943410-32-7

Schutzgebühr 10.00 Euro

Bezugsadresse:

Comenius-Institut

Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.

Schreiberstraße 12, 48149 Münster

Tel. 0251 98101-0; Fax 0251 98101-50

E-Mail: info@comenius.de, Internet: <http://www.comenius.de>

Inhalt

Einleitung

Entwicklungen im globalen Horizont als gemeindepädagogische Herausforderungen	7
Dirk Oesselmann, Thomas Böhme, Ralf Fischer, Hildrun Keßler, Christian Mulia	

Theoretische Grundlagen

Bildung zur Gerechtigkeit – eine Einführung	17
Peter Bubmann	
Theological Education in Pursuit of a More Just World.....	35
Kuzipa Nalwamba	
Gesellschaftspolitische Perspektive auf Migration und Flucht – Möglichkeiten und Herausforderungen politischen Handelns.....	44
Roswitha Pioch	
Herausforderung Migration – theologisch-hermeneutische Entdeckungen und Impulse für die Gemeindepädagogik.....	58
Regina Polak	
Herausforderung Gerechtigkeit – hermeneutische Entdeckungen, gemeindepädagogische Anfragen und Folgerungen.....	69
Norbert Mette	
Herausforderung Klimakrise – theologische und religionspädagogische Perspektiven einer ökologischen Reformation	83
Wolfgang Schürger	

Praxiserkundungen

**Transformation gestalten – Bildung für nachhaltige Entwicklung
(BNE) in der Gemeindepädagogik..... 96**
Volker Rotthauwe

**Weltbegegnung und Globale Verantwortung in internationalen
Studienprojekten – interreligiöse und postkoloniale Perspektiven 102**
Katja Baur / Kathrin Winkler

Global und digital in der Konfi-Arbeit 112
Miriam Meir

**Lernen in und von ökumenischen Partnerschaften am Beispiel des
Evangelischen Kirchenkreises Herne..... 119**
Martin Domke

**Starke Frauen
Miteinander, voneinander, füreinander – eine Momentaufnahme..... 127**
Irene Girsang

Projekte von Nachwuchswissenschaftler*innen

Konfirmand*innen in ihrer Trauerarbeit unterstützen..... 132
Felicitas Held

**Bibeltexte in Leichter Sprache – ein Dissertationsprojekt zu ihrer
Erforschung 137**
Britta Lauenstein

Autorinnen und Autoren..... 142

Einleitung

Schilderungen über die Situation der „Welt“ sind allen bekannt. Sie haben bereits zig-Mal solche Analysen gehört und gelesen. Erschreckende Gegenwarts- und ernüchternde Zukunftsszenarien sind nichts Neues. Und trotzdem müssen sie auch am Anfang dieser Einführung und dieses Bandes stehen – nicht nur als Ausgangspunkt, sondern auch als notwendiger Rahmen für weiterführendes Denken und Handeln, für Kirche und Gemeinde, für Gemeindepädagogik, Theologie und andere Wissenschaften.

Die klimatischen Veränderungen sowie die COVID-Pandemie machen deutlich, dass wir – die Menschen – eine neue Beziehung zur „Welt“, ja überhaupt eine Beziehung zur „Welt“ als Ganzes benötigen. Die achtlose Nutzung ökologischer Ressourcen vor allem unter der Maßgabe des technischen „Fortschritts“ gefährdet nicht nur die Lebensqualität und -möglichkeiten zukünftiger Generationen, sondern führt schon jetzt zu tiefgreifenden Konsequenzen in weiten Teilen der Erde. Diese Einsichten beherrschen inzwischen die Nachrichten und Diskussionen. Politik, Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Wissenschaft sind herausgefordert, notwendige grundlegende Veränderungen, die vom Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) als „*Große Transformation*“ bezeichnet wurden¹, prioritär in den Blick zu nehmen.

Eine Folge globaler Umweltveränderungen ist die Migration von Menschen, weil ihre Lebensgrundlagen bedroht oder zerstört werden. Aber nicht nur klimatische Veränderungen sind Ursache für Flucht- und Wanderungsbewegungen, sondern ebenso bewaffnete Konflikte wie der Krieg gegen die Ukraine. Zu den Zielen der großen Transformation gehören darum notwendigerweise „Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“ (Ziel Nr. 16).²

Christliche Gemeinden sind Teil dieser Welt. In ihnen spiegeln sich die gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen. Und sie sind Teil verändernder Gestaltung von Welt: zum einen als zivilgesellschaftliche Akteure, zum anderen durch ihre spezifische Perspektive, Welt zum Thema zu machen. Impulse dazu liegen beispielsweise in biblischen Bezügen zum gesamten Lebens-

Weltverantwortung – Entwicklungen im globalen Horizont als gemeindepädagogische Herausforderungen

*Dirk Oesselmann, Thomas Böhme, Ralf
Fischer, Hildrun Keßler, Christian Mulia*

1 Vgl. WBGU (2011): Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin.

2 Durch die Katastrophe des Kriegs in der Ukraine zählen wir schon jetzt 2 Mio. Flüchtlinge aus der Ukraine; UNHCR prognostiziert ca. 10 Mio. aus der Ukraine flüchtende Menschen. Die Beiträge des vorliegenden Bandes konnten die Flüchtlingszahlen und -schicksale der Ukraine-Entwicklungen noch nicht aufnehmen.

system, verstanden als Gottes Schöpfung, sowie in Verortungen in dem von ihnen zugrunde gelegten Wertesystem von Nächstenliebe und Gerechtigkeit. Solche Impulse können wichtige Potentiale für eine das Lebenssystem erhaltende Transformation entfalten, aber auch in einem selbstversichernden Verharren verpuffen.

Das 15. Symposium des Arbeitskreises Gemeindepädagogik hat vor diesem Hintergrund Gemeinde in ihrer Welt-Verantwortung als Herausforderung und Aufgabe in den Mittelpunkt gestellt. Die unterschiedlichen Analysen, Perspektiven und Erfahrungen werden in diesem Sammelband dokumentiert. Einführend dazu noch Gedanken auf vier verschiedenen Ebenen:

1. Die „Welt“

Seit der Covid-Pandemie wird erneut deutlich, dass „Welt“ als alles Leben umfassender Horizont zentral ist. Die Verwobenheit der Weltzusammenhänge ist ein entscheidender Aspekt in der Bekämpfung der Pandemie. Die globale Vernetzung ist Ausgangspunkt und Rahmen von Handlungsmöglichkeiten und -perspektiven. Das Corona-Virus wie auch die Klimakrise weisen auf etwas Weiteres hin: Den globalen Herausforderungen können wir uns immer weniger entziehen. Statt sich von diesen spätmodernen ‚epochaltypischen Schlüsselproblemen‘ (Wolfgang Klafki) zu distanzieren, sie zu ignorieren oder zu verharmlosen, gilt es, ihnen durch Veränderung der Wahrnehmungs-, Einstellungs- und Verhaltensmuster zu begegnen.³

Doch „Welt“ als globaler Zusammenhang lässt sich nur in Teilsystemen mit unserem Wissen erfassen: Weder kann Welt empirisch vermessen noch sozialgestalterisch durchdrungen werden.⁴ Gleichzeitig ist deutlich, dass die Ausblendung des ganzheitlichen Zusammenhangs ein Grundproblem darstellt: Die aktuelle Umweltzerstörung ist auf die exzessive Nutzung von Teilbereichen der Welt zurückzuführen, welche die Abhängigkeiten und Zusammenhänge als integrales Lebenssystem nicht berücksichtigt. Eine Weltwahrnehmung auf begrenzte Teile kann demnach dazu führen (und hat faktisch dazu geführt), das ökologische Gleichgewicht des gesamten Lebenssystems so zu beeinflussen, dass es zu zerstörerischen Auswirkungen für Mensch und Tier kommt.

Es geht also um die Herausforderung, einerseits „Welt“ mit kognitiven, wissenschaftlichen Mitteln in ihrem ganzheitlichen Zusammenwirken nicht beschreiben oder durchdringen zu können, andererseits aber ein ganzheitliches Verstehen für einen erhaltenden, respektvollen Umgang notwendig ist. Es stellt sich die Frage, ob es eine Art intuitiven Begreifens von Welt gibt, bei dem der Mensch sich als Teil eines sinnvollen Gesamtsystems wahrnimmt und sich darin einfügt, welches zu einem verantwortlichen Umgang führt. Als unser Planet als Ganzer zum ersten Mal in einem Bild aus dem Weltraum darstellbar wurde, eröffnete sich eine solche intuitive Annäherung:

3 Vgl. Mulia, Christian (2021): Spätmodern, Übergangig und postsäkular – Zeitsignaturen der Volkskirche zu Beginn des 21. Jahrhunderts, in: Beckmayer, Sonja / ders. (Hg.): Volkskirche in postsäkularer Zeit. Erkundungsgänge und theologische Perspektiven (Praktische Theologie heute 180). Stuttgart, S. 13-25.

4 An dieser Stelle bietet sich der Hinweis auf die Systemtheorie von Niklas Luhmann an, die die Eigenlogik von Teilsystemen und damit verbundene gegenseitige Abgrenzung erkennbar macht; vgl. ders. (2020): Einführung in die Systemtheorie. 8. Aufl. Heidelberg.

„Bereits vor meinem Flug wusste ich, dass unser Planet klein und verwundbar ist. Doch erst als ich ihn in seiner unsagbaren Schönheit und Zartheit aus dem Weltraum sah, wurde mir klar, dass der Menschheit wichtigste Aufgabe ist, ihn für zukünftige Generationen zu hüten und zu bewahren.“ (Sigmund Jähn, Kosmonaut)⁵

Die Perspektive aus dem All zeugt von überwältigender Schönheit, aber auch von Zerbrechlichkeit. Die begrenzte Weltwahrnehmung im Rahmen von Teilsystemen zerfließt in einem Bild von Zusammengehörigkeit allen Lebens – ein Horizont für einen verantwortlichen Umgang?!

Die *Welt der Gemeindepädagogik* steht mitten in diesem Spannungsfeld. Die Gemeinden tendieren dazu, sich als Systeme zu organisieren, welche wie andere Teilsysteme als selbstreferentiell bezeichnet werden können. D.h. Beziehungen und Wahrnehmungen, Handlungen und Gedanken orientieren sich zunächst vor allem an dem eigenen begrenzten Umfeld. Entscheidend ist nun, wie Gemeinden in ihrer lokalen Verankerung einen „Welt“-Horizont einbeziehen, um sich in dem gesamten Lebenssystem verantwortlich aufzustellen.

2. Religion und „Welt-Verantwortung“⁶

Religion kann verstanden werden als Forum zur Auseinandersetzung mit „Welt“, wie es Henning Luther verdeutlicht: „Religiöse Fragen beziehen sich nicht auf etwas in der Welt, sondern auf die Welt selbst. [...] Sie artikulieren Differenz zur Welt, um einen (neuen) Bezug zur Welt zu gewinnen.“⁷

Wahrnehmung und Verstehen mit einem religiösen Vorzeichen richten sich demnach auf Grund-Legendes, auf das, was Menschen in ihrem Zusammenleben als verbindenden und verbindlichen Horizont erkennen. Religiöse Auseinandersetzung mit Welt kann und will damit einen Grund zu verantwortlichem Handeln legen.

Verantwortung zu übernehmen, heißt mit den Worten der Kulturwissenschaftlerin und Philosophin Ina Schmidt Folgendes:

„Zur Verantwortung gehört, für uns und unsere Welt sorgen zu können, mit all den menschlichen Unvollkommenheiten und gescheiterten Versuchen, das Richtige zu tun, und beharrlich zu bleiben in dem Versuch, uns ihr voller Zuneigung zuzuwenden – selbst dann, und vielleicht sogar gerade dann, wenn wir nicht wissen können, ob diese Welt noch zu retten ist, wir die Hoffnung darauf aber nicht aufgeben wollen.“⁸

Verantwortung basiert auf einer Zuneigung und Sorge für die Welt als Ganze. Dies ist möglich selbst dann, wenn die Zusammenhänge nicht vollkommen durchdrungen werden können. Mit anderen Worten: Verantwortung zeigt sich nicht immer in klaren Handlungen, sondern der Einsatz für eine „bessere Welt“ ist ebenso geprägt von Suchprozessen nach dem Bestmöglichen.

Schmidt führt weiter aus:

5 home.arcor.de/w.zucker/sprueche/weltraum/mir.htm (zuletzt abgerufen: 01.02.2022).

6 Vgl. Oesselmann, Dirk (2019): Gesellschaftliche Entwicklungen als Herausforderung an eine weltverantwortende Gemeindepädagogik, in: Bubmann, Peter u.a. (Hg.): *Gemeindepädagogik. 2. durchgesehene, erweiterte und bibliographisch ergänzte Aufl.*. Berlin / Boston, S. 231-257.

7 Luther, Henning (1992): *Religion und Alltag*. Stuttgart, S. 24f.

8 Schmidt, Ina (2021): *Die Kraft der Verantwortung: über eine Haltung mit Zukunft*. Hamburg, S. 70.

„Verantwortliches Handeln beschreibt also eine relationale Funktion in einem begründbaren sozialen Miteinander, das auf einer gemeinschaftlichen und sinnlich erlebbaren Reaktion oder Haltung beruht, die uns mit der Welt, den Menschen und Dingen darin in Verbindung treten lässt – ganz persönlich, aber auch als Kollektiv, als Gemeinschaft, als Gesellschaft. [...] Wir fühlen uns verantwortlich, wenn uns etwas im wahrsten Sinne des Wortes existentiell angeht, es uns berührt und betrifft – und eben dann handeln wir entsprechend.“⁹

Verantwortung hat einen Grund, der bis in die existentielle Auffassung von Lebenswertem zurückgeht. Daraus generieren sich Haltungen, Beziehungen und ein Handeln, das immer wieder die Sorge um das Wertvolle in den Mittelpunkt stellt.

Welt-Verantwortung erahnt diesen Grund in dem gesamten Lebenssystem der „Welt“. Sie versucht, aus der Sorge um sie zu handeln. Religionen stehen mitten in diesen Suchprozessen, wenn sie auch weiterhin (zu) oft in einer Wahrnehmung ihrer eigenen begrenzten Welt verhaftet bleiben. Welt-Verantwortung ist aber dennoch zentrales Thema der Offenbarungsschriften von Religionen. Insofern können diese immer wieder ein Stachel sein, aus selbstreferentiellen Bezügen von Religionen und Gemeinden auszubrechen.

3. „Welt“-Bilder in der jüdisch-christlichen Tradition

In der religiösen Tradition des Judentums macht die Tora gleich zu Beginn ihre Weltsicht deutlich: Die Welt ist geschaffen als gewolltes, sinnhaftes und integrales Lebenssystem. Damit wird alles, was dann folgt, in einen Welt(weiten)-Zusammenhang gestellt. Die Tora macht schon am Anfang klar: Wir Menschen sind Teil dieser Welt. Das Narrativ der Schöpfung formuliert den Grund für einen verantwortlichen Umgang mit ihr. Der Verwaltungsauftrag an den Menschen unterstreicht dies, da darin bereits deutlich wird, dass der Mensch einen eigenen Gestaltungsraum besitzt, diesen aber respektvoll in Bezug zu den Kreaturen, zu dem gesamten Lebenssystem ausfüllen muss. Der Mensch ist und bleibt Teil der Schöpfung und kann nur im Einklang mit ihr überleben.

Dass eine solche Verantwortungsübernahme des Menschen nicht selbstverständlich ist, wird an vielen anderen Stellen des Alten und Neuen Testaments deutlich: Er wird aus dem Paradies vertrieben, er tötet eigene Geschwister, er provoziert Zerstörungsgewalten der Umwelt, die das gesamte Überleben in Frage stellen. All das wird in den Narrativen der jüdisch-christlichen Tradition benannt in der Absicht, dem Menschen sein unverantwortliches Handeln vor Augen zu führen und ihn zur Umkehr zu bewegen. Dabei wird immer wieder Bezug genommen zu den Grundwerten im Leben, die den Menschen erfüllen: gerechte Beziehungen untereinander, Sorge füreinander, Stärkung der Schwachen.

Durch die gesamte Bibel zieht sich ein ambivalentes Bild vom Menschen. Es zeigt sich ein Spannungsfeld von Abkehr und Umkehr. Menschen erliegen den Verlockungen von Machtausübung, verlieren sich immer wieder in Kämpfen um Kontrolle über andere sowie über die Um-Welt. Sie verschanzen sich in abgrenzenden Räumen und bauen konkurrierende Identitäten zueinander

⁹ A.a.O., S. 94.

auf. Mitten in solche Abgrenzungstendenzen hinein werden kritische Verweise auf eine notwendige gemeinsame Basis laut. Beispielsweise wird durch das Bild eines Körpers mit vielen Gliedern mit jeweils unterschiedlichen Aufgaben (1 Kor 12,12-27) die gegenseitige Angewiesenheit verdeutlicht: Vielfalt und Verschiedenheit müssen komplementär wirken, damit Leben gelingen kann, oder mit anderen Worten: die Vorrangstellung einzelner Teile – Völker, Gruppen oder auch der Mensch in Bezug auf seine Umwelt – zerstört das auf Komplementarität angelegte Lebenssystem.

Diese und andere Bilder und Narrative machen die Grundlage von Religionen aus: Aus einer transzendierenden Gesamtschau werden Einsichten und Visionen formuliert, die auf konkrete Situationen als kritisches Gegenüber übertragen werden. Die Bilder provozieren die Menschen in ihrer begrenzten Wahrnehmung und rufen sie auf zu verantwortlichem Handeln in dem übergreifenden Horizont des Lebenssystems: der Welt.

4. Gemeinde als Impulsgeberin für Transformationsprozesse

Gemeinde ist der Ort, an dem Menschen auf ihrer religiösen Suche zusammenkommen, sich austauschen und gemeinsam feiern. Daraus entstehen Impulse für das Handeln, sowohl als Gruppe und Organisation als auch als beteiligte Personen. Die Inszenierungen der Zusammenkünfte, die entstehenden gemeinsamen Prozesse, die Formen der Kommunikation sowie die Zielsetzungen und Perspektiven von Handlungen werden durch die Gemeindepädagogik in den Blick genommen und reflektiert.

„Welt“ als Sinn- und Lebenssystem ist Thema von Religion. Der ambivalente Umgang des Menschen mit der Um-Welt, seinen Mitmenschen und der Natur ist im Kern religiöser Suche angelegt. In Narrativen und Bildern werden sowohl zerstörerische Auswirkungen kritisiert als auch *verheißungsvolle* Perspektiven genährt. In der Gemeinde werden diese Bilder aufgenommen, die Narrative gelesen, gehört und interpretiert. Der jeweilige Kontext der Gemeinde stellt dabei den Rahmen dar; Verstehen, Fragen und gewonnene Perspektiven sind so zunächst auf das lokale Umfeld bezogen. Verantwortlicher Umgang mit Mitmenschen und Welt, der in den Offenbarungsschriften immer wieder als Auftrag benannt wird, provoziert die religiöse Suche, über die Eigenbelange hinauszugehen.

In einer Spannung von lokaler Verortung von Gemeinde einerseits und der Welt-Perspektive andererseits liegt eine zentrale Herausforderung für die Gemeindepädagogik. Die innere Dynamik einer Gemeinde bildet – wie in anderen Organisationen auch – ein System, welches zunächst selbstreferentiell orientiert ist, d.h. partikulare Angelegenheiten und Interessen in den Vordergrund rückt. In der Fokussierung auf das Eigene in gewohnten Begrenzungen, gerät das weitere Umfeld leicht aus dem Blick bzw. wird ausgeblendet oder abgewehrt, da es überfordert oder verunsichert.

Gemeinde ist und wird auch weiterhin als lokaler Rückzugs- und Besinnungs-ort von Bedeutung sein, aber in der bewussten Aufnahme von globalen Herausforderungen wie *Migration / Flucht, Zusammenleben in Gerechtigkeit oder Klimawandel* können sich Perspektiven für und Ansätze von konkretem Engagement über das Partikulare hinaus entwickeln. Nicht im Verschweigen, son-

dern in der Thematisierung des Spannungsverhältnisses von lokal verorteter Gemeinde und Welt-Horizont können Impulse für Transformationsprozesse hervorgehen, die über Gemeinde hinausweisen. Darin liegt ein Potential für *welt-verantwortendes Handeln*.

Diese Vorüberlegungen bilden die Hintergrundfolie für den vorliegenden Sammelband. Die einzelnen Artikel nehmen verschiedene Herausforderungen von „Welt“ auf, vertiefen und konkretisieren sie in Bezug auf unterschiedliche Handlungsperspektiven von Gemeinde.

5. Zu diesem Sammelband

Der inhaltliche Fokus dieses Sammelbandes war Thema beim 15. Gemeindepädagogischen Symposium des Arbeitskreises Gemeindepädagogik e.V., welches unter dem Titel *„Die Welt der Gemeindepädagogik – Herausforderungen und Entdeckungen im globalen Horizont“* am 12.03.2021 durchgeführt wurde. Pandemiebedingt konnte die Veranstaltung nur als Videokonferenz stattfinden, was die Veranstalter*innen dazu zwang, das Programm auf zwei Fachgespräche mit Frau Prof. Dr. Regina Polak und Prof. Dr. Norbert Mette zu reduzieren. Die daraus entstandenen Artikel wurden ergänzt durch andere Beiträge, um die Überlegungen zu den theoretischen Grundlagen zu weiten.

Geplant für das Symposium waren zudem Workshops zu Praxiserfahrungen, die leider in dem digitalen Format nicht stattfinden konnten. Die Autor*innen waren dankenswerterweise bereit, ihre vorbereiteten Inhalte in einem Beitrag für diesen Sammelband darzustellen. Auch in diesem Teil konnten diese Berichte und Überlegungen durch andere ergänzt werden.

Der vorliegende Band gliedert sich in drei Teile:

In den *theoretischen Grundlagen* wird zunächst der gemeindepädagogische Fachdiskurs aufgenommen und ein Blick auf Entwicklungen und Perspektiven kirchlicher Akteur*innen zur Weltverantwortung im internationalen Kontext von Ländern des sog. Globalen Südens geworfen. Weiterführend vertiefen die darauf folgenden Artikel zentrale globale Herausforderungen aus unterschiedlichen Sichtweisen: Migration, Gerechtigkeit und Klimakrise. Die Auswahl dieser drei Problemstellungen lehnt sich aus gegenwärtiger Perspektive deutlich an den Dreischritt „Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ des *Konziliaren Prozesses*¹⁰ an – eine bis heute richtungsweisende Referenz für ökumenische Initiativen zur Weltverantwortung.

Der zweite Teil der *Praxiserkundungen* eröffnet einen Einblick in sehr vielfältige Initiativen in Gemeinde, Region und Ausbildung. Sie sind ein Zeugnis von möglichem Engagement und Bewegung, zeigen aber auch auf, dass sie gegenüber den skizzierten globalen Herausforderungen nur sehr begrenzt Veränderungen auslösen können. Die Einsicht liegt nahe, dass Weltverantwortung immer auch Überforderung für lokal initiierte Ansätze bedeutet. So wird in den Beiträgen immer wieder deutlich, dass Gemeinden und Kirchen sich auf dem Weg der Weltverantwortung notwendigerweise mit anderen Akteur*innen zu einer breiten transformierenden Bewegung zusammenschließen haben.

¹⁰ Der Konziliare Prozess wurde 1983 bei der VI. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Vancouver ausgerufen.

Den Abschluss als Teil drei bilden zwei *Projekte von Nachwuchswissenschaftlerinnen*, die inhaltlich nicht in direktem Zusammenhang mit den anderen Teilen stehen, aber in den Publikationen des AK Gemeindepädagogik in Zusammenarbeit mit dem Comenius-Institut immer eine besondere Aufmerksamkeit erhalten.

6. Kurzvorstellung der Artikel

Der Beitrag *„Bildung zur Gerechtigkeit – eine Einführung“* schlägt die Brücke vom 8. Gemeindepädagogischen Symposium zum Thema *„Bildung zur Gerechtigkeit“* (2007) zum 15. Symposium *„Die Welt der Gemeindepädagogik – Herausforderungen und Entdeckungen im globalen Horizont“* (2021). Peter Bubmann, Professor für Praktische Theologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, zeichnet den Gerechtigkeitsdiskurs in offiziellen Stellungnahmen und pädagogischen Bildungstheorien fragenorientiert nach und stellt Konzeptionen einer gerechtigkeitsorientierten Bildung in Religions- und Gemeindepädagogik der letzten 30 Jahre kenntnisreich vor.

Kuzipa Nalwamba, verantwortlich für das Programm *Ecumenical Theological Education* (ETE) beim Ökumenischen Rat der Kirchen, gibt in dem Artikel *„Theological Education in Pursuit of a More Just World“* einen Einblick in kirchliche Initiativen in Afrika und Asien. Dabei wird deutlich, wie die ökumenische Vernetzung mit Engagement für eine gerechtere Welt in Verbindung steht. Theologische Ausbildung und kirchliche Kooperationen stellen sich in den beschriebenen Beispielen bewusst in den Kontext gesellschaftlicher Veränderung von *„racial-economic-gender-ecological injustices“*.

Der politikwissenschaftliche Beitrag *„Gesellschaftspolitische Perspektiven auf Migration und Flucht – Möglichkeiten und Herausforderungen politischen Handelns“* von Roswitha Pioch, Professorin für *„Politische Zusammenhänge der Sozialen Arbeit“* an der Fachhochschule Kiel, zeichnet die wichtigsten Etappen vom Nicht-Einwanderungsland zur Willkommenskultur in Deutschland seit Ende des Zweiten Weltkriegs nach. Was kann Deutschland vom Multikulturalismus anderer Staaten, beispielsweise in Kanada lernen? Der Beitrag provoziert zum Nachdenken über die Rolle einer weltverantwortenden Gemeindepädagogik, die eine solidarische Migrations- und Flüchtlingspolitik debattiert und sich dafür engagiert.

In ihrem pastoraltheologischen Beitrag *„Herausforderung Migration – theologisch-hermeneutische Entdeckungen und Impulse für die Gemeindepädagogik“* legt Regina Polak, assoziierte Professorin an der Katholisch-theologischen Fakultät der Universität Wien, dar, dass die biblischen Texte zu Flucht und Vertreibung, Exil und Diaspora theologische Sinn- und Handlungsperspektiven entbinden. Sie stellen eine heilsame Alternative gegenüber rechtspopulistischen Deutungsmustern in Politik und Medien dar. Die Beschäftigung mit Flucht und Vertreibung und die Begegnung mit Migrant*innen setzen vielfältige Lernprozesse in Gang, die sich von Selbstkritik und Umkehr über eine Vergewisserung des Zusammenhangs von Glauben, Recht und Ethik bis hin zum Umgang mit Fremdheitserfahrungen und zu interreligiösen Begegnungen erstrecken.

Einen vertieften Einblick in die Vorstellungen von Gerechtigkeit in der Bibel gibt Norbert Mette in seinem Beitrag *„Herausforderung Gerechtigkeit – hermeneutische Entdeckungen, gemeindepädagogische Anfragen und Folgerungen“*.

Der emeritierte Professor für Religionspädagogik zeigt dabei auf, wie Gottesgerechtigkeit sowohl das Alte als auch das Neue Testament als zentraler Maßstab prägt. Diese fordert den Einsatz der Menschen, ist aber auch als Zuspruch Gottes zu verstehen. Weiter überträgt Mette die biblischen Herausforderungen auf die theologische und gemeindepädagogische Ebene und identifiziert die Übernahme von Verantwortung für gerechteres Zusammenleben als Kern gemeindlichen Handelns.

Der Beitrag *„Herausforderung Klimakrise – theologische und religionspädagogische Perspektiven einer ökologischen Reformation“* von Wolfgang Schürger, Umweltbeauftragter der Evangelischen Landeskirche in Bayern, beschreibt zunächst, wie das Vordringen der menschlichen Zivilisation die Belastungsgrenzen des Planeten gefährdet. Anknüpfend an den Konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung gelte es, eine ökologische Theologie auszubuchstabieren, die den Eigenwert und das Lebensrecht aller – auch der nichtmenschlichen – Geschöpfe anerkennt. Schritte zur Einübung von Schöpfungsverantwortung seien u.a. eine Wahrnehmungsschärfung für die Lebendigkeit und Vielfalt der Natur sowie für das Nachhaltigkeitsengagement von Kirchengemeinden, die eine Vorreiterrolle spielen können.

Volker Rothauwe, ehemaliger Leiter des Fachbereichs „Umwelt und Soziales“ am Institut für Kirche und Gesellschaft der Evangelischen Kirche von Westfalen, beschreibt in seinem Beitrag *„Transformation gestalten – Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Gemeindepädagogik“* BNE als ein integrierendes Gesamtkonzept für das vielfältige Bildungshandeln von Gemeinden. Grundanliegen von BNE sieht er unter Bezugnahme auf Hartmut Rosa im „Berühren und Sich-berühren-Lassen“. Sein Beitrag mündet in die Beschreibung von Chancen für das gemeindliche Bildungshandeln.

Der Artikel *„Weltbegegnung und Globale Verantwortung in internationalen Studienprojekten – interreligiöse und postkoloniale Perspektiven“* nimmt verschiedene Beispiele von Initiativen globalen und interreligiösen Lernens im Hochschulbereich auf und reflektiert diese im Hinblick auf zukünftige Perspektiven. Die Autorinnen Katja Baur und Kathrin Winkler, Professorinnen für Religionspädagogik an den Evangelischen Hochschulen Ludwigsburg und Nürnberg, sind selbst in den aufgenommenen Projekten engagiert.

Miriam Meir, Studienleiterin an der Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt, dort zuständig für die Projektstelle „Konfis und die Eine Welt“, gibt einen Einblick in *„Global und digital in der Konfi-Arbeit“*. Sie sieht die Chance von Globalem Lernen durch dieses Medium darin, mit Konfis weltweite Zusammenhänge zu erkunden, und dabei globale Solidarität und Gerechtigkeit in den Mittelpunkt zu stellen. In ihrem Beitrag beschreibt sie verschiedene Optionen für Globales Lernen in der Konfi-Arbeit, ergänzt um konkrete Beispiele aus der Praxis. Dabei kommt digitalen Medien eine zentrale Rolle zu.

Martin Domke, Geschäftsführer des Eine-Welt-Zentrums Herne, stellt in den Mittelpunkt seines Beitrags *„Lernen in und von ökumenischen Partnerschaften“* Erfahrungen aus der seit 40 Jahren bestehenden Partnerschaft des Kirchenkreises Herne mit dem Kirchenkreis Bukavu in der Demokratischen Republik Kongo. Dabei nimmt er diese Erfahrungen durchaus kritisch in den Blick. Eine bleibende Herausforderung sieht er in dem weiterhin bestehenden Gefälle zwischen der reichen westdeutschen Seite zu den Partner*innen in Zentralafrika. Digitale Medien bieten Chancen für einen intensiveren, gleichberechtigteren Austausch.

Irene Girsang, dort zuständig für interregionale Frauenprogramme bei der Vereinten Evangelischen Mission Wuppertal, gibt in ihrem Beitrag *„Frauen – Miteinander, voneinander, füreinander – eine Momentaufnahme“* einen Einblick in das sog. *„Frauen-Leadership-Training“*, in dem Frauen in Führungspositionen aus verschiedenen Ländern und Regionen in einen Austausch über ihre beruflichen, aber auch privaten Erfahrungen kommen. Ziel ist es, Frauen in ihren unterschiedlichen Rollen zu stärken im Sinne des Empowerments.

Britta Lauenstein, Studienleiterin im Martineum e.V. und Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, stellt im Beitrag *„Bibeltexte in Leichter Sprache – ein Dissertationsprojekt zu ihrer Erforschung“* ihr Dissertationsprojekt vor. Die Texte werden unter dem Aspekt der Teilhabe in den Blick genommen, aber auch als zielgruppenorientierte Bibelübersetzungen. Dabei werden Expert*inneninterviews mit Personen aus den Übersetzungengruppen ebenso berücksichtigt, wie detaillierte Textvergleiche zur Veranschaulichung der Übersetzungsentscheidungen.

Felicitas Held, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik an der Universität Bamberg und Promotionsstipendiatin des Evangelischen Studienwerks Villigst, konkretisiert in ihrem Dissertationsprojekt *„Konfirmand*innen in ihrer Trauerarbeit unterstützen“* den Lebensweltbezug in der Konfirmandenarbeit am Themenbereich *„Tod, Sterben und Trauer“*. Auf der Suche nach einer für heterogene Gruppen angemessenen Gestaltung der Konfirmandenarbeit greift sie auf empirische Daten aus einer von ihr durchgeführten Befragung von Konfirmand*innen und Teamer*innen zurück. Zur Interpretation bezieht sie sich auf das positive und negative Religious Coping und die von Carsten Gernerich entwickelte Wertefeld-Analyse. Abschließend zeigt sie, dass das Gebet, das eine wesentliche Rolle für die Gottesbeziehung spielt, Konfirmand*innen von einem positiven Religious Coping profitieren lässt.

Theoretische Grundlagen

In der Themenstellung steckt eine mehrfache Provokation für die Gemeindepädagogik: Zum einen wird bewusst der Bildungsbegriff aufgegriffen: *Bildung* zur Gerechtigkeit. Denkbar wäre ja auch ein Titel wie „Gerechtigkeit lernen“. Gottfried Buttler hat in einer Darmstädter Ring-Vorlesung 1993, die 1995¹ publiziert wurde, die „Wiederaufnahme des Bildungsbegriffs in der Pädagogik als Anstoß für die Gemeindepädagogik“ nachgezeichnet.² Inzwischen sind dieser Bildungsorientierung (nach Anregungen durch Karl Ernst Nipkow und Peter Biehl) die gemeindepädagogische Theorie und vor allem die kirchlichen Stellungnahmen auf weitem Feld gefolgt.³ Auch im Folgenden soll der Zugangsweg über den Bildungsbegriff stark gemacht werden und nicht gleich auf den weniger normativen und formaleren Begriff des Lernens ausgewichen werden (etwa des *ökumenischen* oder *globalen Lernens*, wenngleich hier auch gewichtige Theorietraditionen vorliegen, die es aufzugreifen gilt).

Bildung zur Gerechtigkeit – eine Einführung¹

Peter Bubmann

Zum anderen: Bildung *zur* Gerechtigkeit. Der Bildung wird hier sozial-ethische und politische Relevanz zugetraut.⁴ Kann sie das überhaupt leisten? Fördern Bildungsprozesse, auch gemeindepädagogische Bildung und die Bildungsinstitutionen, am Ende vielleicht eher die Ungerechtigkeit, weil sie nur die bildungsfähigen Menschen erreichen, diejenigen aber kaum, die die Bildung zur Gerechtigkeit am meisten bräuchten (vgl. die zugespitzte Diagnose bei Wellgraf⁵ und den Überblick zur Bildungsgerechtigkeit bei Grümme⁶)?

Und noch grundlegender theologisch gefragt: Müsste es nicht richtiger heißen: Bildung *aus* Gerechtigkeit (nämlich aus erfahrener Rechtfertigung), bevor die menschlichen Bildungsanstrengungen mit weitreichenden sozialetischen Ansprüchen belastet werden? Oder ist dieses konsekutive Denken bereits ein Verstoß gegen die innere Logik des christlichen Glaubens (so z.B. Norbert Met-

1 Ursprünglich als einleitender Vortrag gehalten zum 8. Gemeindepädagogischen Symposium „Bildung zur Gerechtigkeit“ (15.-17.03.2007), für diese Publikation aktualisiert und überarbeitet.

2 Buttler, Gottfried (1995): Die Wiederaufnahme des Bildungsbegriffs in der Pädagogik als Anstoß für die Gemeindepädagogik, in: Barth, Ferdinand (Hg.): Unvollendete Reformation. Wege zur Gemeindepädagogik. Ringvorlesung des Fachbereichs Kirchliche Gemeindepraxis an der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt im Wintersemester 1993/94. Darmstadt, S. 71-99.

3 Vgl. Bubmann, Peter u.a. (Hg.) (2019): Gemeindepädagogik (DeGruyter Studienbuch), zweite, durchgesehene, erweiterte und bibliografisch ergänzte Aufl. Berlin / Boston, S. 31f.

4 Vgl. auch die analoge Formel einer „Bildung für Gerechtigkeit“ bei Noweck, Anna (2021): Christliche Sozialethik, in: Lindner, Konstantin / Zimmermann, Mirjam (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen (UTB 5604). Tübingen, S. 129-136, S. 135 (im Anschluss an Impulse von Paulo Freire).

5 Wellgraf, Stefan (2021): Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft. Bielefeld.

6 Grümme, Bernhard (2015): Art. Bildungsgerechtigkeit, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet. www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100090/, korrr. Fassung 2018 (zuletzt abgerufen: 07.09.2021).

te⁷)? Und schließlich: Bildung zur *Gerechtigkeit*: „Was bedeutet Gerechtigkeit für Christinnen und Christen? Und wie können bzw. sollen sie u.a. durch ihren Einsatz in Erziehung und Bildung einen Beitrag zur Schaffung von mehr Gerechtigkeit in der Welt beisteuern?“⁸

1. Biblische Spuren

„Auf dem Weg der Gerechtigkeit ist Leben“ (Spr 12,28) – so lautete einmal eine Kirchentagslosung (DEKT Leipzig 1997). „Die bibl. Botschaft lässt sich in dem Satz zusammenfassen: Weil Gott den Menschen gegenüber gerecht gehandelt hat u. handelt, ist es nicht möglich, an ihn zu glauben, ohne für G[erechtigkeit; P.B.] – im Nah- u. Fernbereich – einzutreten.“⁹

Dabei sind als Strukturmomente dieses Gerechtigkeitsbegriffs festzuhalten¹⁰: Gerechtigkeit ist zunächst eine bestimmte Beziehung, die Gott zu Menschen aufbaut. Er verschafft den Rechtlosen Recht, rettet die Unterdrückten und hilft den Armen. Gott ist Richter, indem er den Entrechteten Recht gibt und Gnade gewährt. Der treue Bund Gottes mit seinem Volk ist Ausdruck dieser gemeinschaftsstiftenden Gerechtigkeit. „Dieser Bundestreue korrespondiert auf menschl. Seite ein gerechtes Tun, das sich auf die von Gott gestifteten Gemeinschaftsbeziehungen positiv auswirkt.“¹¹ Deshalb gilt: „Gerechtigkeit besteht in lebendiger Gemeinschaftstreue.“¹²

Gerechtigkeit (*zedaka*) und *Schalom* hängen eng zusammen, „Gerechtigkeit und Friede küssen sich“ (Ps 85,11). Die Propheten sehen zugleich eine enge Verbindung von sozialen Fragen und der Gottesfrage (vgl. Jes 58,6-8). Die Hoffnung auf Gerechtigkeit weitet sich in den prophetischen Traditionen auf alle Menschen aus und wird zugleich temporalisiert: Die Durchsetzung universaler Gerechtigkeit wird vom eschatologischen Heilshandeln Gottes für die ganze Völkerwelt erwartet.

Im Neuen Testament verkündet Jesus dieses eschatologische Reich Gottes als nahe herbeigekommen. Für die nachösterliche Gemeinde ist es in Jesus Christus bereits realisiert. Die Erwartung seines richterlichen Wiederkommens im Weltgericht verbindet sich mit der Frage nach dem Eintreten für die von Ungerechtigkeit Betroffenen (die Hungrigen, Durstigen, Fremden, Nackten, Gefangenen etc.; vgl. Mt 25,31-46). Paulus entfaltet das Heilsgeschehen als Zuspruch der neuen Gerechtigkeit, die im Glauben empfangen wird. Diese Rechtfertigung führt zu einem Lebensstil der Heiligung, in dem die Verbindung von Gerechtigkeit, Frieden und Freude als Frucht des Heiligen Geistes sichtbar wird (Röm 14,17).

7 Mette, Norbert (2016): Art. Gerechtigkeit, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet, www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100209/ (zuletzt abgerufen: 07.09.2021).

8 A.a.O., S. 1.

9 Aufenanger, Martina / Mette, Norbert (2001): Art. Gerechtigkeit, in: Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 1, S. 696.

10 Vgl. Bormann, Lukas (2012): Gerechtigkeitskonzeptionen im Neuen Testament, in: Witte, Markus (Hg.): Gerechtigkeit (Themen der Theologie 6). Tübingen, S. 69-97 und Witte, Markus / Schröter, Jens (2014): „Gott liebt Gerechtigkeit und Recht“ (Ps 33,5). Gerechtigkeit Gottes und Gerechtigkeit des Menschen im Alten und Neuen Testament, in: Religion lehren und lernen in der Schule 12, H. 2, S. 4-9.

11 Aufenanger / Mette 2001, S. 695.

12 Mette 2016, S. 7.

Wie funktioniert solches Lernen der Gerechtigkeit in der Bibel?

Hier spielt im Ersten Testament das Hören und Lernen der Weisungen Gottes, also der Tora, die primäre Rolle. Aber auch die weisheitlichen Traditionen des Nachdenkens über Wirk-Zusammenhänge des Handelns und die Beobachtungen des Lebensalltags sind wichtig. Die prophetischen Texte zeigen, wie die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit Ausgangspunkt des Handelns für Gerechtigkeit sein kann und muss.

Im Neuen Testament wird der Schwerpunkt zunächst darauf gelegt, Anteil an der eschatologischen Gerechtigkeit Gottes im Glauben zu erhalten. Im Kraftfeld des von Jesus Christus ausgehenden Geistwirkens kommt es zu Ansätzen einer Lehre über das gute und gerechte Leben.

An diese skizzenhaften Verweise auf biblische Grundlinien anschließend ist zu fragen: Inwieweit sind diese unterschiedlichen biblischen Traditionen, zu einem Leben in Gerechtigkeit anzuleiten, heute für eine gemeindepädagogische Bildung zur Gerechtigkeit relevant? Sind sie unmittelbar fortzuschreiben oder bieten sie lediglich Grundperspektiven, die wir eigenständig weiterzuschreiben hätten? Mit welcher Hermeneutik nehmen wir diese Traditionen in unsere Reflexionen über eine gerechtigkeitsorientierte Bildung auf?

2. Die Aktualität des Themas „Gerechtigkeit“ in kirchlichen Verlautbarungen

Die Armut-Denkschrift der EKD „Gerechte Teilhabe“ (2006)¹³ operiert bereits im Titel zentral mit dem Gerechtigkeitsbegriff. Theologisch leitet sie die Notwendigkeit des sozialetischen Engagements aus dem Gotteshandeln analog ab:

„Die von Gott gewährte Teilhabe an ihm selber bewährt sich so in der aktiven Weltgestaltung. Aus diesen theologischen Überlegungen folgen individual-ethische Konsequenzen für die von Einzelnen und Gemeinden im konkreten Umfeld auszuübende persönliche Barmherzigkeit ebenso wie sozialetische Konsequenzen für die Gestaltung einer gerechten Gesellschaft im Ganzen.“¹⁴

Eine gerechte Gesellschaft wird dabei als eine solche gesehen, die möglichst vielen Menschen ermöglicht, ihre Begabungen auszubilden, in die Gesellschaft einzubringen und so Anteil an ihrer Gestaltung zu erhalten.

Die Denkschrift spitzt diese Befähigung zur Beteiligung an der Gesellschaft zu auf bestimmte notwendige „Kompetenzen“¹⁵, vor allem „Eigenverantwortung und Solidarität“¹⁶. Entsprechend wird stark auf die Bedeutung von Bildungsprozessen für den Erwerb solcher Kompetenzen abgehoben:

„Die Vermittlung von Kompetenzen im Bildungssystem ist die entscheidende Voraussetzung zur Teilhabe an der Gesellschaft.“¹⁷

13 Kirchenamt der EKD (Hg.) (2006): Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift des Rates der EKD zur Armut in Deutschland. 3. Aufl. Gütersloh.

14 A.a.O., S. 11.

15 Ebd.

16 Ebd.; vgl. auch den Untertitel der Schrift: „Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität“.

17 A.a.O., S. 12.

Der Bildung wird also viel zugetraut. Gleichzeitig notiert die Denkschrift nüchtern:

„(108) Das deutsche Bildungssystem, das in anderen Bereichen über große Stärken verfügt, scheitert faktisch in der Vermittlung von Bildung an von Armut betroffene oder gefährdete Gruppen der Bevölkerung.“¹⁸

Daran anschließend ist zu fragen: Gehört die Gemeindepädagogik in Praxis wie Theorie nicht auch zum deutschen Bildungssystem? Scheitert auch sie an der Frage einer gerechtigkeitsorientierten Bildung? Festigt sie vielleicht den Status quo einer mittelstandsorientierten Gemeindeskultur, die den Umgang mit den Armen und sozial Deklassierten gerne an die diakonischen Werke delegiert?

Die Denkschrift der EKD blickt nicht eigens auf die Gemeindepädagogik, sondern konzentriert sich im Kapitel 4.3. „Bildung“ auf die Fragen der Schulreform. Allerdings wird – der aktuellen Diskussion entsprechend – auch die Kindertagesstätte kurz in den Blick genommen (Nr. 113-115). Damit ist immerhin ein explizit gemeindepädagogisches Handlungsfeld angesprochen. So stellt sich von daher die Frage: Wo existieren in der gemeindepädagogischen Theorie Ansätze einer gerechtigkeitsorientierten frühkindlichen Bildungsarbeit im Kindergarten? Ist das als Aufgabe der Gemeindepädagogik im Blick?

Die Armutsdenkschrift kommt nach der „Bildung“ auch auf „Familie“, „Diakonie“ und „Kirchengemeinden“ als Orte der Förderung von Gerechtigkeit zu sprechen (Kap. 4.3. bis 4.6.). Wiederum ist zu fragen: Welche Konzepte einer gerechtigkeitsorientierten Familienbildung besitzt die Gemeindepädagogik? Oder gehört das etwa nicht zu ihren Aufgaben und ist eher einer übergreifenden allgemeinen Religionspädagogik zuzuordnen? Und wie ist das mit der Bildung zur Gerechtigkeit in den Einrichtungen der verfassten Diakonie? Wer ist hierfür theoretisch zuständig?

Klarer ist das wohl beim letzten Handlungsfeld, den Kirchengemeinden. Hierzu notiert die Denkschrift:

„(145) Kirchengemeinden können in dieser Hinsicht [nämlich, weil sie Erfahrungen gemeinsamen Feierns bieten können; P.B.] ein hervorragendes Einübungsfeld von Teilhabe und Anerkennung von Armen sein – sie müssen dies allerdings bewusst anstreben.“¹⁹

Wie wäre dieser Satz als Herausforderung einer gemeindepädagogischen Bildung zur Gerechtigkeit fortzuschreiben?

Die EKD und verschiedene Kirchen in Deutschland haben sich regelmäßig zu Fragen der Bildung geäußert und dabei auch Fragen der Gerechtigkeit in den Blick genommen. Hier sei nur exemplarisch auf wenige für das Thema relevante Textpassagen verwiesen:

Die bis heute maßgebliche EKD-Bildungs-Denkschrift „Maße des Menschlichen“ (2003)²⁰ wurde unter anderem ausgelöst durch die PISA-Studie und ihre Hinweise auf die Ungerechtigkeiten des deutschen Bildungssystems. Daher be-

¹⁸ A.a.O., S. 64.

¹⁹ A.a.O., S. 77f.

²⁰ Kirchenamt der EKD (Hg.) (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Gütersloh.

schreibt die Studie kurz die Abhängigkeit der Bildung von der sozialen Lage, um dann Maßnahmen zu fordern, die dem entgegenwirken (regional spezifische Bildungsstrukturförderung, individuelle Lernförderung, Entwicklung verschiedener Leistungsüberprüfungstypen, Inpflichtnahme der Eltern²¹). Aber auch darüber hinaus wird die sozialetische Seite der Bildung unterstrichen. Das geschieht, indem verschiedene „Ebenen“ der Bildung unterschieden werden.

Im Blick auf die *räumliche* Ebene wird Gott als „Raum des Lebens“²² interpretiert, wo Gerechtigkeit und Friede herrschen. Es wird auf Martin Luther verwiesen, der die Schulen gedrängt habe, zu Frieden, Recht und Leben beizutragen. Der Auftrag wird unterstrichen, für Rechtserziehung und für Sensibilisierung für soziale Ungerechtigkeit einzutreten. Bildung sei auszurichten „auf Erziehung zum Frieden, Achtung der freiheitlichen Rechtsordnung, Förderung sozialer Gerechtigkeit, Fürsorge für das versehrbare Leben und Verständigung mit Menschen anderer Kulturen und Religionen.“²³

Die *soziale* Ebene geht von Gottes barmherziger und vergebender Zuwendung zu den Geschöpfen aus. Daraus wird die Forderung „einer Kultur des Mitgefühls, der Barmherzigkeit und der Hilfsbereitschaft“²⁴ abgeleitet. Von daher wird ein „integratives diakonisches Bildungsverständnis“²⁵ vertreten.

Es steht zu vermuten, dass hier Karl Ernst Nipkow die Feder geführt hat (als Vorsitzender der Kommission!) und es daher zu dieser stark ethischen Ausrichtung des Bildungsverständnisses kam.

Mit ihrer Orientierungshilfe „Kirche und Bildung“ (2009)²⁶ zielt die EKD ebenfalls auf Bildungsgerechtigkeit ab und hält fest:

„Ethische Bildung für Frieden und Gerechtigkeit (pax et iustitia) sowie für den gesellschaftlichen Zusammenhalt gehört zu den Grundanliegen des evangelischen Bildungsverständnisses seit der Reformation. Dieses Anliegen muss heute unter den Voraussetzungen der Globalisierung politisch, ökumenisch, interkulturell und interreligiös neu bewährt werden.“²⁷

Ein eigener Abschnitt widmet sich der Forderung und Förderung von „Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit“²⁸ als Ausdruck von „Teilhabegerechtigkeit“²⁹. Auffällig ist übrigens, dass die Thematik der Geschlechtergerechtigkeit und der entsprechenden religiösen Bildung zur Geschlechtergerechtigkeit keine vorrangige Aufmerksamkeit in den Dokumenten der EKD findet.³⁰

21 Vgl. a.a.O., S. 20f.

22 A.a.O., S. 61.

23 A.a.O., S. 64.

24 A.a.O., S. 63.

25 Ebd.

26 Kirchenamt der EKD (Hg.) (2009): Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe der EKD. Gütersloh.

27 A.a.O., S. 38.

28 A.a.O., S. 48-50.

29 A.a.O., S. 50.

30 Vgl. allgemeiner zu den Grundsatzfragen einer gendersensiblen ethischen Bildung: Pemsel-Maier, Sabine (2021): Ethische Bildung im Religionsunterricht gendersensibel gestalten, in: Lindner, Konstantin / Zimmermann, Mirjam (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen (UTB 5604). Tübingen, S. 243-249.

In der Schrift der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend über „Demokratie, Bildung und Religion“ (2020)³¹ spielt der Gerechtigkeitsbegriff zwar keine zentrale, strukturierende Rolle. Im Vorwort wird allerdings bereits darauf verwiesen, dass Bildung zur Demokratie und Strukturen ökonomischer Gerechtigkeit einander ergänzen müssen, um wirksam sein zu können.³² Im Hauptteil wird unterstrichen, Kirche trage zur demokratischen Bildung bei, indem sie Partizipationsmöglichkeiten aufschließe, notwendige Kompetenzen (wie Ambiguitätstoleranz) entwickeln helfe und „Partizipation und Wertschätzung für alle Schichten und Bevölkerungsgruppen“³³ eröffne. Fragen weltweiter Klimagerechtigkeit und andere Konfliktfelder der Gerechtigkeit werden angesprochen.³⁴ Implizit zielen diese Analysen auf die Frage nach der gerechten „Teilhabe an der Demokratie“³⁵. Die von diesem Text wahrgenommene und empfohlene Fokussierung der kirchlichen Bildungsarbeit „auf die weltweite Dimension des Gemeinwohls im Kontext der Einen Welt, globaler Menschenwürde und der Einhaltung von Menschenrechten“³⁶ lässt im Hintergrund ein Verständnis von Gerechtigkeit als sozialer Teilhabe- und Befähigungsgerechtigkeit erkennen, wie es insgesamt die evangelische sozialethische Debatte der letzten Jahre prägt. Appellativ mündet diese Schrift am Ende in den Aufruf: „Steh auf für eine demokratische, gerechte Gesellschaft – damit keiner verloren geht und jede eine Stimme hat.“³⁷

Es mangelt also nicht an Aufforderungen zur gerechtigkeitsorientierten Bildung in neueren kirchlichen Dokumenten. An diese Wahrnehmung schließen sich zwei Fragen an:

Zum einen: Hat die Gemeindepädagogik diesen stark ethisch getönten Bildungsbegriff bereits ausreichend rezipiert? Will sie ihn überhaupt aufnehmen? Oder möchte sie sich lieber primär als Expertin *religiöser* oder *spiritueller* Bildung am Lernort Gemeinde verstehen? Oder ist diese Alternative am Ende falsch gedacht?

Zum anderen: So richtig es ist, Grunddimensionen der Bildung zu unterscheiden, so sehr frage ich doch an, ob für eine gerechtigkeitsorientierte Bildung tatsächlich in erster Linie die ethische Bildung zuständig wäre. Ist nicht vielleicht gerade die kulturell-ästhetische Dimension von besonderer Bedeutung in einer Gesellschaft, in der sich gesellschaftliche Konfliktlinien aufgrund unterschiedlicher Zugänge und Zugangsmöglichkeiten zum symbolischen und kulturellen Kapital ergeben (immerhin deutet die EKD 2020 die ermöglichende Wirkung kultureller Bildung an³⁸)? Gerät die Frage nach der Bildung zur Gerechtigkeit nicht sofort in eine Verengung, wenn sie lediglich als Frage der ethischen Urteils- oder Bewusstseinsbildung gestellt wird? Hat Gerechtigkeit nicht

31 Kirchenamt der EKD (Hg.) (2020): Demokratie, Bildung und Religion: Gesellschaftliche Veränderungen in Freiheit mitgestalten. Impulse der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die demokratiebezogene Bildungsarbeit in kirchlichen Handlungsfeldern. Hannover.

32 A.a.O., S. 9.

33 A.a.O., S. 11.

34 Vgl. a.a.O., S. 13-15f.

35 A.a.O., S. 18.

36 A.a.O., S. 26.

37 A.a.O., S. 33.

38 Vgl. a.a.O., S. 26f.

auch mit Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit und also mit ästhetischer Kompetenz zu tun?

3. Die neuzeitliche Bildungstradition und ihr Verhältnis zur Gerechtigkeit

Eigentlich könnte es erstaunen, dass der Bildungsbegriff seit drei Jahrzehnten eine solche Renaissance erlebt und kirchlicherseits mit sozialem Gewichtung aufgegriffen wird. Denn in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde er von vielen programmatisch verabschiedet, weil er gerade als zu wenig sozial- und gerechtigkeitsorientiert galt. Er schien vielmehr ein abgeschlossenes bildungsbürgerliches Milieuwissen zu bezeichnen, einen Kanon des Schönegeistigen und des Humanistisch-Idealistischen, der hinsichtlich der Herausforderungen der modernen Welt völlig nutzlos wirken musste und Emanzipation eher zu bedrohen denn zu fördern schien.

Deswegen lautete die wissenschaftliche Selbstbezeichnung seit den 1970er Jahren statt Bildungstheorie bevorzugt Erziehungswissenschaft, in der es bekanntlich dann auch zur sogenannten empirischen Wende kam. Doch machten nicht alle Vertreter*innen der Pädagogik diese Wende mit. Ich nenne exemplarisch vier neuere Vertreter einer pädagogischen Bildungstheorie, für die die *Bildung zur Gerechtigkeit* wichtig blieb:

Heinz-Joachim Heydorn (1916-1974) war zuletzt als Professor für Erziehungs- und Bildungswesen in Frankfurt a.M. tätig. Er vertritt eine kritische Bildungstheorie. Bildung ist für ihn der Prozess, in welchem der Mensch als Subjekt sich seine eigene Geschichte aneignet. Bildung ist die Befähigung des Menschen zur gesellschaftlichen Arbeit und zum politischen Handeln, aber auch zur ästhetischen Erfahrung.

Ab 1971 entwickelt Wolfgang Klafki (1927-2016) seine klassisch bildungstheoretische Didaktik zur *kritisch-konstruktiven Didaktik* weiter und transformiert die klassische Bildungstheorie zu einem Konzept moderner Allgemeinbildung. Dabei gerät die Gemeinschaft als Ausdruck der gesellschaftlichen Verfassung des Menschen stärker als in der früheren Bildungstheorie in den Blick. Es geht um die Herausbildung einer humanen Moralität, um das Lernen von individueller Verantwortung für das Ganze. Darin findet Selbstbestimmung ihre Bestimmung.

Der 1934 geborene katholische Erziehungswissenschaftler und Theologe Helmut Peukert (er lehrte in Hamburg)³⁹ spielt in der progressiven katholischen Theologie und Pädagogik eine wichtige Rolle. Für ihn besteht der Sinn der Bildung darin, „in einer geschichtlich-konkreten Situation Identität und Handlungsfähigkeit angesichts der Herausforderungen der Zukunft zu gewinnen.“⁴⁰ Peukert begründet seine Pädagogik freiheitstheoretisch und knüpft dabei an seine fundamentaltheologischen Studien an.⁴¹ Pädagogisches Handeln muss zur Genese von Subjekten verhelfen, es soll Leben ermöglichen und mögliche

39 Hierzu: Biehl, Peter (2003): Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive. Eine systematische Studie, in: ders. / Nipkow, Karl Ernst: Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive (Schriften aus dem Comenius-Institut 7). Münster, S. 21-27.

40 A.a.O., S. 21.

41 Vgl. Peukert, Helmut (1988): Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung. 2. Aufl. Frankfurt a. M.

Freiheit in reale Freiheit überführen. Erziehung und Politik gehören daher als ethische Wissenschaften zusammen.

Karl Ernst Nipkow (1928-2014) knüpft spätestens seit den 1990er Jahren programmatisch am Bildungsbegriff an und beschreibt in seinem für die Gemeindepädagogik wichtigen Buch „Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung“⁴² fünf wesentliche Perspektiven des abendländischen Bildungsbegriffs⁴³: Bildung habe politischen Bezug und utopisches Potential, sei notwendig bezogen auf das Subjekt (im Sinne der Ziele persönlicher Mündigkeit und sittlicher Selbstverantwortung sowie Selbstreflexivität), vollziehe sich im Medium der Tradition (als der Versuch, aus Geschichte zu lernen), zielen auf Verständigungsgemeinschaft im Diskurs und sei mithin Teil einer umfassenden Friedenserziehung.

Man könnte weitere bekannte Erziehungswissenschaftler nennen, etwa Hartmut von Hentig, der sich für manche überraschend 1996 in seinem Essay „Bildung“ und dann 1999 in seinem Buch über die Werte(erziehung) programmatisch des Bildungsbegriffs bedient hat und zur Bildung u.a. „die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*“ zählt.⁴⁴

Oder den Erlanger Allgemeinpädagogen Eckart Liebau, der ein Konzept einer Pädagogik der Teilhabe vertritt:

„Politische und ökonomische Mündigkeit, Bildung als Welt- und Selbstvervollkommnung und Entfaltung der Subjektivität bilden die leitenden Werte, an denen das Konzept sich zu bewähren hat.“⁴⁵

Ich schließe an diese Hinweise auf allgemeinpädagogische Theoriestränge zwei Fragen an: An welche Theorien des Bildungsdenkens will die gemeindepädagogische Theorie anknüpfen, wenn sie aktuell Beiträge der Bildung zur Gerechtigkeit entfalten will?

Soll statt des eben intonierten Rekurses auf (neo-)klassische Bildungstheorien besser die befreiungspädagogische Linie verfolgt werden, die Norbert Mette in diesem Band und Dirk Oesselmann im Lehrbuch Gemeindepädagogik⁴⁶ anempfehlen, deren theologische deutschsprachige Gewährsleute vor allem Ernst Lange, Ulrich Becker und Norbert Mette waren und sind?

42 Nipkow, Karl Ernst (1992): Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft. 2. durchges. Aufl. Gütersloh.

43 A.a.O., S. 32-37.

44 Von Hentig, Hartmut (1997): Bildung. Ein Essay. Darmstadt, S. 75.

45 Liebau, Eckart (1999): Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung). Weinheim / München, S. 40.

46 Oesselmann, Dirk (2019): Gesellschaftliche Entwicklungen als Herausforderung an eine weltverantwortende Gemeindepädagogik, in: Peter Bubmann u.a. (Hg.): Gemeindepädagogik (DeGruyter Studienbuch). 2., durchgeseh., erw. u. bibl. erg. Aufl. Berlin / Boston, S. 231-257.

4. Differenzierungen im Begriff der Gerechtigkeit

Wer über Bildung zur Gerechtigkeit handelt, wird klären müssen, was jeweils unter Gerechtigkeit verstanden wird.

Der Begriff Gerechtigkeit ist auf allen drei Grundebenen der Ethik anzutreffen, auf der Ebene der Güterethik als ein Gut, also eine Beschreibung eines anvisierten, wünschenswerten Zustandes, auf der Ebene der Tugendethik als eine Haltung / Tugend des Subjekts und auf der Ebene der Pflichtethik als ein regulatives Prinzip, also eine Pflicht-Norm. Gerechtigkeit ist also einmal Zielbegriff des ethischen Handelns und rückt da nahe an den Begriff des Reiches Gottes heran. Gerechtigkeit ist zum anderen eine Tugend des Subjekts, also eine erworbene Handlungsdisposition und ein Charaktermerkmal. Tugend ist drittens ein regulatives Prinzip, eine Prüfregel, ähnlich wie der kategorische Imperativ Kants oder die Rede von vorrangigen Optionen für die Armen.

Wer über „Bildung zur Gerechtigkeit“ redet, muss diese Ebenen genau wahrnehmen (zwar nicht trennen, aber eben auch nicht einfach undifferenziert ineins fallen lassen). Es macht einen Unterschied, ob man „Bildung zur Gerechtigkeit“ primär als individuelle Charakterbildung versteht oder als Wachhalten von Zukunftsvisionen einer gerechten und friedlichen Welt. Oder ob man das Einschärfen und Berücksichtigen von Prüfregeln ins Zentrum der ethischen Bildung zur Gerechtigkeit stellt.

Was meint aber Gerechtigkeit in allen diesen Fällen inhaltlich? Immer geht es um das richtige Abwägen, Zuteilen oder Beteiligt- und Befähigtwerden. Voraussetzung ist, dass es Konflikte gibt um die Frage der Angemessenheit von Güterverteilungen und Tauschprozessen, bzw. um die Frage der angemessenen Beteiligung an Gütern und Entscheidungsprozessen. Mit der aristotelischen Tradition und sie erweiternd unterscheidet Wolfgang Huber vier Formen von Gerechtigkeit⁴⁷, drei materiale Varianten und eine formale Form:

- *Tauschgerechtigkeit (iustitia commutativa)*: Sie „zielt auf die Ermöglichung fairer und gleichgewichtiger Austauschbedingungen zwischen den Einzelnen und den Gruppen in der Gesellschaft“.⁴⁸
- *Beteiligungsgerechtigkeit (iustitia contributiva)*: Sie „zielt auf den Ausbau und die Entwicklung sozialer Institutionen, die allen die aktive und produktive Mitarbeit am Leben der Gesellschaft ermöglichen“.⁴⁹
- *Verteilungsgerechtigkeit (iustitia distributiva)*: Sie „meint die Überprüfung der Verteilung von Einkommen, Wohlfahrt und Macht im Blick auf ihre Auswirkungen für die, deren Basisbedürfnisse nicht befriedigt sind“.⁵⁰
- *Verfahrensgerechtigkeit (iustitia legalis)*: Sie zielt darauf, dass alle Menschen vor dem Gesetz gleich behandelt werden und „daß an Macht und Einfluß Schwächere vor dem Gesetz die gleichen Rechte haben und vom Richter nicht übervorteilt werden“.⁵¹ Dazu gehören die Unparteilichkeit des Gerichts, die Gleichheit vor dem Gesetz, der Anspruch auf rechtliches Gehör und weitere Rechtsgrundsätze.

47 Huber, Wolfgang (1996): Gerechtigkeit und Recht. Grundlinien christlicher Rechtsethik. Gütersloh, S. 195f.

48 A.a.O., S. 195.

49 Ebd.

50 Ebd.

51 A.a.O., S. 196.

Andere Unterscheidungen arbeiten mit Begriffen wie Leistungsgerechtigkeit, Bedürfnisgerechtigkeit, Umverteilungsgerechtigkeit und utilitäre Gerechtigkeit sowie Chancengerechtigkeit.⁵²

In den neueren Gerechtigkeitsdiskursen spielen nach einer längeren Dominanz der liberalen Gerechtigkeitstheorie von John Rawls inzwischen der Begriff der *Befähigung(sgerechtigkeit)* bzw. der Fähigkeitenansatz (engl. Capabilities Approach) eine größere Rolle, die unter anderem Martha Nussbaum im kritischen Anschluss an Amartya Sen einbrachte. Für sie ist die Schlüsselfrage sozialer Gerechtigkeit die Frage nach den möglichen und politisch ermöglichten Fähigkeiten der Personen. Das entscheidende Gut einer Gesellschaft bestehe in einer „Reihe von Chancen oder substanziellen Freiheiten“⁵³, die Menschen offen stehen (sollen). Gesellschaftliche Gerechtigkeit realisiere sich dann darin, „die Bürger über eine hinreichende (und je spezifische) Schwelle an Fähigkeiten in allen zehn Bereichen [die Nussbaum vorher expliziert; P.B.] zu heben.“⁵⁴ Zu diesen Fähigkeiten zählen, unversehrt und gesund leben zu können, die Sinne benutzen und ästhetisch-spielerisch handeln zu können, Gefühle entwickeln zu können, die praktische Vernunft gebrauchen und am sozialen wie politischen Leben diskriminierungsfrei teilnehmen zu können, rücksichtsvoll mit der Natur zu leben und über Eigentum verfügen zu können.⁵⁵

Während dieser Ansatz stark von den anthropologischen Bedürfnissen von Menschen und ihrer Befriedigung ausgeht (weshalb dies auch als Konzept einer „Bedürfnisgerechtigkeit“ gekennzeichnet werden kann⁵⁶), schlägt Torsten Meireis unter Aufnahme biblisch-theologischer Überlegungen vor, soziale Gerechtigkeit primär „mit der Perspektivübernahme im Interesse derjenigen [beginnen zu lassen], deren Würde und Recht bedroht sind. Sie zielt von dort aus auf Beteiligung bei der Aushandlung der gesellschaftlich geltenden Regeln und auf die dazu notwendige differenzierte Befähigung angesichts ungleicher Ausgangsbedingungen, die eine Ermächtigung durch Ressourcen impliziert. Schließlich erfordert sie eine differenzierte Anerkennung der Verschiedenen.“⁵⁷

Ausführlich ist der Ansatz bei der Befähigungsgerechtigkeit aufgenommen und unter Einbeziehung theologischer Einsichten differenziert worden von Peter Dabrock⁵⁸:

„Menschen zur realen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu befähigen, ist der Schlüssel für ein aktuelles Verständnis sozialer Gerechtigkeit. Soziale Gerechtigkeit ist kriterial als Befähigungsgerechtigkeit zu bestimmen.“⁵⁹ (Kursivsetzung i. Orig.)

52 So Schröder, Bernd (2015): Ökonomische Verteilungsgerechtigkeit: Geld und Eigentum, in: Lachmann, Rainer / Adam, Gottfried / Rothgangel, Martin (Hg.): Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 4), 2. Aufl. Göttingen, S. 153-155.

53 Nussbaum, Martha (2019): Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität. 2. Aufl. Freiburg i.Br. / München, S. 27.

54 A.a.O., S. 43f.

55 A.a.O., S. 41f.

56 Meireis, Torsten (2015): Ethik des Sozialen, in: Huber, Wolfgang / ders. / Reuter, Hans-Richard (Hg.): Handbuch der Evangelischen Ethik. München, S. 298.

57 A.a.O., S. 303.

58 Dabrock, Peter, unter Mitarbeit von Ruth Denkhäus (2012): Befähigungsgerechtigkeit. Ein Grundkonzept konkreter Ethik in fundamentaltheologischer Perspektive. Gütersloh.

59 A.a.O., S. 13.

Dabei unterstreicht Dabrock (stärker als Nussbaum, die die Menschenwürde lediglich als „Intuition“ beschreiben kann⁶⁰), dass jedem Menschen (völlig unabhängig von qua Geburt mitgegebenen Fähigkeiten) eine durch Gottes Gnadenzuwendung begründete unverlierbare Würde zukomme.⁶¹ Ausgehend von Nussbaums Liste der grundlegenden Fähigkeiten bestimmt Dabrock dann die Aufgabe des Sozialstaats darin, die „Sicherstellung der notwendigen Voraussetzungen kommunikativer Freiheit“⁶² zu gewährleisten. Indem der Begriff der Befähigungsgerechtigkeit auf die realen Möglichkeiten individuellen Handelns und politischer Teilhabe setzt, gilt er Dabrock als der umfassendere und sachgemäßere Leitbegriff der sozialen Gerechtigkeit gegenüber dem schwächeren Begriff der Beteiligungsgerechtigkeit.⁶³

In konzeptionellen gemeindepädagogischen Überlegungen zur Bildung zur Gerechtigkeit müsste also jeweils differenziert angegeben werden, um welchen Aspekt von Gerechtigkeit auf welcher Gerechtigkeitsebene es nun geht: Ob es etwa um ein Erlernen von Tugenden / Haltungen oder von ethischen Prüfregele geht, die die Tauschgerechtigkeit steuern. Hier wären eine Haltung der Fairness und Prüfregele des eigenen Verhaltens einzuüben, die niemanden übervorteilen. Oder ob es um das Einüben von Achtung gegenüber dem Recht und damit um Verfahrensgerechtigkeit geht. Oder eben um die Förderung der grundlegenden Fähigkeiten von Menschen im Sinne der fundamentalen Befähigungsgerechtigkeit.

5. Bildung zur Gerechtigkeit als Dimension und Aufgabe der Religionspädagogik und kirchlich verantworteten Bildungsarbeit

„Die Botschaft der rettenden, jedem und jeder Einzelnen gerecht werdenden und gerecht machenden Gerechtigkeit Gottes verlangt gerechte Formen religiöser Bildung. Hier wird im Vollzug selber performativ eine solche Gerechtigkeit anfanghaft dargestellt und so gelernt.“⁶⁴

Wo ist in der religionspädagogischen Theorie solche Bildung zur Gerechtigkeit als Aufgabe erkannt und beschrieben worden? Oder gilt die fast resignative Aussage Norbert Mettes auch für den Bereich der (evangelischen) Gemeindepädagogik:

„Mit Blick auf die Religionspädagogik ist festzustellen, dass dieses Bewusstsein, dass Gerechtigkeit und Glaube zusammen buchstabiert werden müssen, in ihrer Theorie und Praxis längst nicht so ausgebildet ist, wie es von der Sache her sein müsste [...]“⁶⁵

Ich nenne als Gegenbeispiele exemplarisch einige Konzepte und Stimmen: Karl Ernst Nipkow versteht bereits 1975 in seinen „Grundfragen der Religionspädagogik“ das pädagogische Handeln als „Ausdruck und Eröffnung von

60 A.a.O., S. 165.

61 A.a.O., S. 164.

62 A.a.O., S. 171.

63 A.a.O., S. 194.

64 Grümme 2018, S. 4.

65 Mette 2016, S. 19.

Freiheit“⁶⁶. Christliche Erziehung müsse „in ihrem Grundsinn *befreiende* Erziehung sein. Sie lebt von der bereits eröffneten und dient der noch zu eröffnenden Freiheit.“⁶⁷ Diese Erziehung zur Freiheit ziele auf erfahrungsnahe Identitätshilfe, auf kommunikative Freiheit im Sinne gesellschaftsdiakonischer politischer Verantwortung, auf (selbst-)kritische (religiöse) Erziehung und auf einen partizipativen und konziliaren ökumenischen Weg des ganzen Gottesvolks.⁶⁸

Diese Linie zieht Nipkow in seinem Buch „Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung“ weiter aus. Von Martin Luthers Plädoyer für eine Erziehung zu Frieden, Recht und Leben ausgehend⁶⁹, hält er fest, dass neben dem Schlüsselthema Frieden der „Komplex Recht und soziale Gerechtigkeit ein zweites übergreifendes Schlüsselthema als Konzentrationspunkt allgemeiner kirchlicher Bildungsverantwortung“⁷⁰ sei. Er greift für einen sozialetisch-weltzugewandten Bildungsbegriff auch auf Comenius zurück⁷¹: Bildung ist die Weisheit für das Ganze im Umbruch der Zeit.

In Nipkows Doppelwerk „Bildung in einer pluralen Welt“ (1998) wird diese sozialetische Linie der Bildung noch weiter ausdifferenziert und etwa eine „Friedenserziehung als kritische politische Bildung“⁷² empfohlen.

Zum anderen rekurriert Nipkow 1990/92 auf einen „diakonischen Bildungsbegriff“. Dieser soll dazu dienen, die „pädagogische Verantwortung hinsichtlich des Zusammenhangs von Glauben und Leben zusammenzufassen“⁷³, und zwar im Blick auf den einzelnen Menschen und im Blick auf das Ganze der gesellschaftlichen Kreise bis hin zur Umwelt. Es geht Nipkow ausdrücklich darum, die „sozialetische Seite von Gemeindeaufbau und kirchlicher Bildungsverantwortung“⁷⁴ nicht zu verkürzen, vielmehr zu stärken.

Gemeindeaufbau (den Begriff benutzt Nipkow hier für die kirchliche Gemeinde- und Bildungsarbeit) müsse sich a) am Lebenszyklus des Einzelnen orientieren; b) sozialetisch orientiert sein; c) ökologisch ausgerichtet sein und d) auch das beschädigte Leben sehen und daher diakonisch ausgerichtet sein.⁷⁵

Friedrich Schweitzer nimmt aktuell diese Impulse auf, wenn er ein evangelisches Bildungsverständnis im Anschluss an Anliegen der Reformatoren auf die Zielvorstellung eines „Leben[s] in Frieden und Gerechtigkeit“⁷⁶ fokussiert und dazu „Befähigungsgerechtigkeit“⁷⁷ einfordert. Mit dem Engagement für „Gerechtigkeit, Frieden und Toleranz“⁷⁸ trage der Protestantismus zur Wertebildung bei. „*Bildung für Frieden, Recht und Leben!*“ lautet daher das abschlie-

66 Nipkow 1975, S. 94.

67 A.a.O., S. 101.

68 Vgl. a.a.O., S. 89-228.

69 Vgl. Nipkow 1992, S. 212.

70 A.a.O., S. 214.

71 A.a.O., S. 215-220.

72 Nipkow, Karl Ernst (1998): *Bildung in einer pluralen Welt*. Bd. 1: *Moralpädagogik im Pluralismus*. Gütersloh, S. 247-254.

73 Nipkow 1992, S. 126.

74 A.a.O., S. 127.

75 Vgl. a.a.O., S. 126f.

76 Schweitzer, Friedrich (2016): *Das Bildungserbe der Reformation. Bleibender Gehalt, Herausforderungen, Zukunftsperspektiven*. Gütersloh, S. 65.

77 Ebd.

78 A.a.O., S. 267.

ßende Votum seines Programmbandes.⁷⁹ Was das allerdings in der Münze konkreter religions- wie gemeindepädagogischer Bildungsprozesse bedeuten könnte, bleibt bei ihm weithin offen.

In jüngerer Zeit sind die Anliegen einer Bildung zur Gerechtigkeit religionspädagogisch insbesondere in Studien zur demokratischen Bildung⁸⁰, zur politischen Bildung⁸¹ und zur Menschenrechtsbildung⁸² aufgenommen und in die Anliegen einer „öffentlichen Religionspädagogik“⁸³ eingeordnet worden. Hierin liegen vielversprechende Perspektiven, die aufzunehmen auch in gemeindepädagogischer Theorie wie Praxis lohnte.

Nur knapp sei darauf verwiesen, dass ebenfalls von Seiten der Ethik her über eine gerechtkeitsorientierte Bildung nachgedacht wird. Vor allem die katholische Sozialethikerin Marianne Heimbach-Steins hat sich diesem Projekt verschrieben. Zusammen mit dem Direktor des Forschungsinstituts für Philosophie in Hannover, Gerhard Kruip (jetzt: Mainz), hat sie ein Projekt über „Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit“ verfolgt.⁸⁴ Es zielt darauf, anhand des Kriteriums der Beteiligungsgerechtigkeit Kriterien für die Lernprozesse, Lerninhalte und Lernstrukturen und -institutionen zu gewinnen und somit auch die Bildungspolitik orientieren zu können.

„Die Globalisierung als Prozess, der eine *Verdichtung von Interaktionen* und zugleich eine *Verunsicherung von Identitäten* bewirkt, führt zu neuen Herausforderungen: Aufgabe von Bildungsprozessen unter diesen Bedingungen ist es, alle Menschen weltweit zu Teilhabe und Teilnahme *in der Weltgesellschaft* zu befähigen. Zudem darf Bildung nicht auf die Funktion reduziert werden, die sie für die ökonomische Entwicklung hat, sondern muss vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen Menschenbildes als ein *Schlüssel zu gesellschaftlicher Partizipation* verstanden werden; sie ermöglicht Teilhabe in materieller wie immaterieller Hinsicht, und sie befähigt zur Wahrnehmung von Verantwortung.“⁸⁵

Für die Autoren hat die „Ermöglichung von Partizipation an Bildung und durch Bildung unbedingten Vorrang, das heißt, es muss ein besonderes Augenmerk auf die von Bildungsprozessen Ausgeschlossenen beziehungsweise Marginalisierten gerichtet werden. *Beteiligungsgerechtigkeit* bildet den normativen Schlüssel für eine Sozialethik der Bildung.“⁸⁶

79 A.a.O., S. 277.

80 Schlag, Thomas (2010): Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 14). Freiburg i.Br. / Basel / Wien.

81 Grümme, Bernhard (2009): Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts. Stuttgart.

82 Überblick: Altmeyer, Stefan u.a. (Hg.) (2017): Menschenrechte und Religionsunterricht (Jahrbuch für Religionspädagogik 33). Neukirchen-Vluyn, und Pirner, Manfred (2017): Art. Menschenrechtspädagogik, in: WiReLex, online: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100320/ (zuletzt abgerufen: 08.12.2021).

83 Grümme, Bernhard (2015): Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten. Stuttgart.

84 Heimbach-Steins, Marianne / Kruip, Gerhard (Hg.) (2003): Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen. Bielefeld.

85 A.a.O., S. 9.

86 A.a.O., S. 13; vgl. Grümme 2016.

Daran anschließend ist zu fragen: Folgt die Gemeindepädagogik einer vorrangigen Option für die Bildungsbenachteiligten, ist sie orientiert an Kriterien der Bildungsgerechtigkeit?

6. Konzeptionen und Ansätze zur Methodik gerechtigkeitsorientierter Bildung

Inzwischen existieren etliche Praxis-Konzeptionen und Arbeitsprojekte zum gerechtigkeitsorientierten Lernen bzw. zur gerechtigkeitsorientierten Bildung. Diese sind teils angeregt durch die eben angeschnittenen bildungstheoretischen Überlegungen, teils stärker aus der Praxis erwachsen. Barbara Asbrand und Annette Scheunpflug⁸⁷ geben (wie auch einschlägige Lexikonartikel) Übersichten zu Konzepten und Methoden in den Bereichen *Ökumenisches Lernen*, *Interreligiöses Lernen*, *Interkulturelles Lernen* und *Globales Lernen*. Henrik Simojoki hat diese Perspektiven als Herausforderungen globalisierter Religion umfassend religionspädagogisch aufgearbeitet.⁸⁸

Die gemeindepädagogische Theorie wird zu klären haben, inwieweit diese Konzeptionen bzw. Perspektiven gerechtigkeitsorientierter Pädagogik in der Gemeindepädagogik bereits eine Rolle spielen oder zukünftig spielen könnten.

Zum anderen existiert eine ganze Reihe von Publikationen, die sich der Methodik ethischer Bildung zuwenden. Als Lehrbücher seien die beiden Bände „Ethisch erziehen in der Schule“⁸⁹ und „Ethische Schlüsselprobleme“⁹⁰ sowie das neuere „Handbuch ethische Bildung“⁹¹ erwähnt. Hier werden⁹² als Methoden der ethischen Bildung vorgestellt: das Lernen am Modell und an Leitbildern; die Förderung der moralischen Urteilsbildung (im Hintergrund steht das von Lawrence Kohlberg entwickelte Stufenschema moralischer Entwicklung und seine Dilemmata-Methode, häufig wird dazu auch auf das Schema sittlicher Urteilsfindung von Heinz Eduard Tödt verwiesen); Verfahren der Wertklärung (Value Clarification); das Lernen an Fallstudien; das Lernen durch Methoden der sozialen Perspektivenübernahme (Rollenspiele etc.); gemeinschaftsbezogene Ansätze, die etwa Formen einer gerechten Schulgemeinschaft (just community) und ein Schulethos entwickeln wollen oder in Projekten (z.B. „Compassion“-Projekte) unmittelbare Erfahrungen mit Gerechtigkeitsfragen und deren Reflexion zu ermöglichen suchen.

Die daran anschließende Frage lautet: Wie und wo werden diese Methoden in die Gemeindepädagogik integriert?

87 Asbrand, Barbara / Scheunpflug, Annette (2005): Zum Verhältnis zwischen interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen, in: Schreiner, Peter / Sieg, Ursula / Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh, S. 268-281.

88 Simojoki, Henrik (2012): Globalisierte Religion (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 12). Tübingen.

89 Adam, Gottfried / Schweitzer, Friedrich (Hg.) (1996): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen.

90 Lachmann, Rainer / Adam, Gottfried / Rothgangel, Martin (Hg.) (2015): Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 4). 2. unveränd. Aufl. Göttingen.

91 Lindner, Konstantin / Zimmermann, Mirjam (Hg.) (2021): Handbuch ethische Bildung (UTB 5604). Tübingen.

92 Vgl. Schröder 2015, S. 159-163; vgl. diverse Autor*innen in: Lindner / Zimmermann 2021, S. 291-360.

7. Und die Gemeindepädagogik?

Natürlich finden sich auch Hinweise auf ein gerechtigkeitsorientiertes Bildungsdenken in Themenheften der Zeitschriften „Christenlehre-Religionsunterricht-praktisch“ (CRP) bzw. „Praxis Gemeindepädagogik“ (PGP), allerdings wenig mit dem Bildungsbegriff verbunden: etwa die Hefte 1/1997 „Ethisches Lernen in Schule und Gemeinde“, Heft 2/1998 „Diakonisches Lernen“, Heft 3/1999 „Friedenserziehung“, Heft 1-4/2001 Dekade „Gewalt überwinden“, Heft 3/2010 Schwerpunktthema „Armut“, Heft 4/2012 „Diakonie bildet Gemeinde“ sowie Heft 4/2015 „Reich Gottes“.

Wie steht es diesbezüglich in der gemeindepädagogischen Theorieliteratur? Wie kommt dort das Thema „Bildung zur Gerechtigkeit“ vor?

Hier hängt natürlich vieles davon ab, wen und was man alles zur Gemeindepädagogik rechnet. Gehört Ernst Lange dazu? Ist er wirklich ein „Vater“ der Gemeindepädagogik? Darf man die gerechtigkeitsorientierte Erwachsenenbildung einfach zur Gemeindepädagogik rechnen? Und wie ist das mit der gesellschaftskritischen katholischen Gemeindeftheorie und Pastoraltheologie (etwa von Norbert Mette)?

Jedenfalls: Es gibt eine deutliche Linie von Paulo Freire über Ernst Lange und Christof Bäuml (und katholisch: Norbert Mette) bis hin zum viel zu früh verstorbenen Martin Bröking-Bortfeldt, die eine gerechtigkeitsorientierte Erwachsenenbildung und Gemeindepraxis einfordern. Als Vision gilt die Gemeinde der Befreiten, die natürlich nicht ohne das Engagement für weltweite Gerechtigkeit und Frieden zu denken ist.⁹³ In der Evangelischen Erwachsenenbildungstheorie vertritt insbesondere Gottfried Orth das Konzept einer befreiungs- und gerechtigkeitsorientierten Bildung im ökumenischen Rahmen. Von 1 Kor 12 ausgehend postuliert er den Gedanken „der Bildung als antizipierter und vorbereitender Befreiung, am Leben gehaltener Hoffnung auf Erlösung [...], einer Befreiung, die auf die Gleichheit aller zielt (Gal 3,28)“⁹⁴.

Dirk Oesselmann⁹⁵ nimmt diese Linien auf und plädiert im Anschluss an Paulo Freire für die „Christliche Gemeinde als ökumenisch-globale Lerngemeinschaft“⁹⁶, die den Kriterien gerechter Teilhabe und Weltverantwortung verpflichtet ist.⁹⁷ Als „Lernansätze“⁹⁸ korrespondieren dem dann das ökumenische, globale und interreligiöse bzw. interkulturelle Lernen.

Im Gemeindepädagogischen Kompendium von Gottfried Adam und Rainer Lachmann⁹⁹ ist diese weltverantwortende Dimension hingegen unterbelichtet.

93 Vgl. Bäuml, Christof / Mette, Norbert (Hg.) (1987): Gemeindepraxis in Grundbegriffen. Ökumenische Orientierungen und Perspektiven. Düsseldorf.

94 Orth, Gottfried (1990): Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung. Eine Theorie theologischer Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 251.

95 Oesselmann 2019, S. 231-257 und ders. (2014): Weltverantwortung und Gemeindepädagogik. Eine notwendige Annäherung, in: Mutschler, Bernhard / Hess, Gerhard (Hg.): Gemeindepädagogik. Grundlagen, Herausforderungen und Handlungsfelder der Gegenwart. Leipzig, S. 63-70.

96 Oesselmann 2019, S. 251.

97 Vgl. a.a.O., S. 244-251.

98 A.a.O., S. 252.

99 Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hg.) (1994): Gemeindepädagogischen Kompendium. 2. Aufl. Göttingen. In der Neukonzeption dieses Werks von 2008 ist das Thema immerhin als Teil des diakonisch-sozialen Lernens stärker präsent: Zitt, Renate (2008): Diakonisch-soziales Lernen in der Gemeinde, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hg.): Neues Gemeindepädagogisches Kompendium (Arbeiten zur Religionspädagogik 40). Göttingen, S. 363-379.

Auch in der „Gemeindepädagogik“ von Klaus Wegenast und Godwin Lämmermann¹⁰⁰ wird der kritische Bildungsbegriff, den Lämmermann an anderen Orten vertritt, nicht fruchtbar gemacht für ein gemeindepädagogisches Verständnis von Bildung zur Gerechtigkeit. Zwar wird die Gemeinde aufgefordert, sich selbst zur Welt hin zu überschreiten.¹⁰¹ Und als 10. These zur Gemeindepädagogik wird auch festgehalten, Kirche sei als Kirche für andere da, d.h. als gesellschaftlich-verantwortliche zu verstehen.¹⁰² Aber die Freiheitsrealisierung, auf die die Gemeindepädagogik zielt, wird doch primär individuell verstanden: „Die *Expressivität einer ureigensten Persönlichkeit* zu ermöglichen, wird Ziel von Gemeindepädagogik sein müssen.“¹⁰³

Auch in der „kleinen Gemeindepädagogik“ von Matthias Spenn und Simone Merkel¹⁰⁴ spielt die Weltverantwortung und Sozialraumorientierung nur eine untergeordnete Rolle und klingt lediglich im Stichwort der „Bildungsgerechtigkeit“¹⁰⁵ kurz an.

Das ist deutlich anders beim Vordenker der ostdeutschen Gemeindepädagogik Roland Degen. Für ihn betrachtet die Gemeindepädagogik die Gemeinde als Teil der Gesellschaft und ist daher notwendig gesellschaftsbezogen.

„Kirche als Gemeinde hatte immer auch eine soziale Funktion und politische Dimension (Funktion in und für die Polis!), ohne doch in diesen aufzugehen.“¹⁰⁶ „Die Pädagogik der Gemeindepädagogik ist an Entgrenzung interessiert und stellt Bezüge her zu allem, was auch sonst im Beziehungsgeflecht des Gesamtgesellschaftlichen pädagogisch geschieht und relevant ist.“¹⁰⁷

Degen formuliert in seiner Schrift „Gemeinderneuerung als gemeindepädagogische Aufgabe“ 1992 (ähnlich wie Karl Ernst Nipkow) fünf Grundaufgaben bzw. Kriterien und Perspektiven der Gemeindepädagogik¹⁰⁸ und fordert dabei auch ein grenzüberschreitendes, handlungsorientiertes, soziales, interkulturelles und ganzheitliches (d.h. soziales und religiöses Lernen verbindendes) Lernen ein.¹⁰⁹ Er plädiert für eine Begegnungsdidaktik, was auch interkonfessionelle und interreligiöse Begegnungen einschließt.

Degen stellt dabei Anfragen an die Praxis, die auch noch unsere heutigen sein können¹¹⁰: Wo gibt es bereits ökumenische Ansätze, wo sind sie möglich? Wie kommen die globalen Fragen von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung

100 Wegenast, Klaus / Lämmermann, Godwin (1994): Gemeindepädagogik. Kirchliche Bildungsarbeit als Herausforderung (Praktische Theologie heute 18). Stuttgart.

101 Vgl. a.a.O., S. 30f.

102 Vgl. a.a.O., S. 56.

103 A.a.O., S. 28.

104 Spenn, Matthias / Merkel, Simone (2014): Glauben lernen und lehren. Eine kleine Gemeindepädagogik (Theologie für die Gemeinde). Leipzig.

105 A.a.O., S. 99f.

106 Degen, Roland (2000): Was ändert Gemeindepädagogik, in: Steinhäuser, Martin (Hg.): Roland Degen. Im Leben glauben lernen: Beiträge zur Gemeinde- und Religionspädagogik. Münster, S. 173.

107 Ebd.

108 A.a.O., S. 120-196.

109 Vgl. a.a.O., S. 170.

110 Vgl. a.a.O., S. 195f.

der Schöpfung in den Gemeinden vor? Was können Reisemöglichkeiten und Begegnungen bringen?

Ich selbst habe in der überarbeiteten Veröffentlichung meiner Antrittsvorlesung unter dem Titel „Gemeindepädagogik als Anstiftung zur Lebenskunst“ für ein mehrdimensionales Aufgabenspektrum der Gemeindepädagogik plädiert und hinsichtlich der kirchlichen Handlungsdimensionen *koinonia* und *diakonia* in normativer Absicht formuliert¹¹¹:

„Im Blick auf die *Dimension der Gemeinschaftsbildung* klärt die Gemeindepädagogik die Grundfragen des sozialen und ethischen, des ökumenischen und ökologischen, des interkulturellen und interreligiösen Lernens. Sie zielt damit auf die Verbesserung gemeindlicher wie gesellschaftlicher Kommunikations- und Macht-Strukturen.

Hinsichtlich der *Dimension der Lebenshilfe* schließlich führt die Gemeindepädagogik ein in die Grundanliegen des diakonischen Lernens und zeigt auf, welche Lernprozesse nötig sind, damit sich eine Kultur solidarischer Zuwendung entwickeln kann.“

Michael Domszen hat jüngst in Aufnahme der Ergebnisse einer bei ihm entstandenen Dissertation von Georg Bucher¹¹² der religions- und gemeindepädagogischen Diskussion einen wertvollen Impuls gegeben, in dem er das Leitmotiv des „Empowerments“, das ja als Fortführung des Ansatzes bei der Befähigungsgerechtigkeit gelten kann, in die Grundlagendiskussion religiöser Bildung programmatisch einführt. Bucher intendiert eine „*Empowering education*“, die er im Anschluss an Theoriestränge kritischer Pädagogik als „Befähigung und Bevollmächtigung zu kritischer Praxis“¹¹³ verstehen will.

Domszen wiederum zielt auf Bildungsprozesse, die die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeiten bestärken und zu ihnen ermutigen.¹¹⁴ Die in religiösen Bildungsprozessen intendierte Befähigung zum Christsein sei „begabungstheoretisch“¹¹⁵ weiter zu entfalten. Es gehe darum, Befähigungen (und damit auch anzustrebende Kompetenzen) mit Bevollmächtigungen zu verkoppeln¹¹⁶ und damit auch die „Teilhabefrage“¹¹⁷ ins Blickfeld zu rücken. Lehr- und Lernprozesse sollten „*Be(voll)mächtigung im Sinne von Selbstwirksamkeits- und Relevanzverfahren*“¹¹⁸ intendieren. Dies zielt auf „Subjektwerdung“¹¹⁹, wobei das Subjekt immer schon als kommunikativ Verbundenes und mithin Teil einer gemeinschaftlichen Lebenspraxis gedacht wird.

111 Bubmann, Peter (2004): Gemeindepädagogik als Anstiftung zur Lebenskunst, in: Pastoraltheologie 93, H. 3, 99-114, S. 110.

112 Bucher, Georg (2021): Befähigung und Bevollmächtigung. Interpretative Vermittlungen zwischen allgemeinem Priestertum und empowerment-Konzeptionen in religionspädagogischer Perspektive (Arbeiten zur Praktischen Theologie 81). Leipzig.

113 A.a.O., S. 319.

114 Vgl. Domszen, Michael (2019): Religionspädagogik (Lehrwerk Evangelische Theologie 8). Leipzig, S. 349-353.

115 A.a.O., S. 361.

116 A.a.O., S. 368.

117 A.a.O., S. 369.

118 Ebd.

119 A.a.O., S. 371.

Es bleibt zu hoffen, dass diese Anregungen zu einer bevollmächtigenden Bildung aus dem Geist und mit dem Ziel der Befähigungsgerechtigkeit die zukünftige Gemeindepädagogik in Theorie wie Praxis weiter zu inspirieren vermögen, damit die „Bildung zur Gerechtigkeit“ nicht nur abstraktes Postulat der gemeindepädagogischen Theorie bleibt, sondern das konkrete gemeindepädagogische Handeln prägt.

1. Introduction

The WCC's self-understanding as a living fellowship entails plurality. Its vision and "vocation as an impulse for renewal" finds its outworking as churches "acknowledge a common calling, which they seek to fulfil together".² As churches reflect and act locally, they call one another towards an ever-deepening unity and more visible common calling in Christ.

Theological formation envisioned in that mode is thus contextual and inter-contextual.

It must engage with epistemological constructs and assumptions of local contexts for mutual learning that deepens common witness. Thus, theological constructs, epistemologies, and frameworks that inform theological formation must transcend historical epistemic hegemonies. Theological education would be transformative if nurtured by paradigms emerging from the full range of plurality of contexts.

The demographic shift of World Christianity as churches of the south have become epicentres of Christian growth entails theological education exploring new models and paradigms that are life affirming. In that regard, the 2004 Accra Confession names racial-economic-gender-ecological global injustices as sites for theological renewal in the twenty-first century.³ Theological education in pursuit of a more just world must therefore concern itself with affirming life in cosmic view and inspiring the (re)building of relationships and community in all its diversity.

The ETE programme and its akin regional counterparts within the wider ecumenical family have discerned the global economic system to be fundamentally unjust. As such, for theological education to be meaningful, its curricular needs to address contexts and discern the role of churches in public spaces. To that extent, theological education is a profound building block for social transformation. There is a link between theological education and a critical understanding of religion as contributor towards social cohesion. That link makes theological education a core competence for development and the pursuit of a more just world.

Theological Education in Pursuit of a More Just World

*Kuzipa Nalwamba*¹

1 Kuzipa Nalwamba is a member of staff at the world Council of Churches serving in duo role as Lecturer at Bossey Ecumenical Institute and Programme Executive for Ecumenical Theological Education (ETE). She is a retired ordained minister of the United Church of Zambia (UCZ).

2 See WCC Central Committee's September 2007 statement: www.oikoumene.org/node/6245 (last accessed: 2022/03/14).

3 The 2004 Accra Confession offers such a perspective grounded in John 10:10, "... that all may have life in its fullness", cf. wccrc.ch/accra (last accessed: 2022/03/14).

A theological education that aspires towards a more just world would be collaborative. That means theological education institutions working within networks, as is the case in Africa and Asia in the examples shared here. The networks for theological education intentionally focus on the role of churches in the world.

Against that backdrop, I illustrate with select examples of contextual theological formation models that the WCC ETE programme is associated with, historically and currently.

2. Renewal of Theological Education in Changing Landscapes

The idea of taking the context seriously, on the face of it, may seem to suggest fragmentation and isolation of people and cultures. However, as people on the margins of the global community struggle to regain their identity and subjectivity in relation to their histories, they wrestle with issues locally and situationally. However, these issues are not outside the broader frameworks of past, present and future global realities, which serve as the wider and interwoven global context. A sense of interdependence is therefore integral to the discernment of what transformative theological education means for such local and situated realities.

That sense of interdependence is visible in ecumenical theological education through the work of regional networks that bring together agents for transformative education from different confessional and cultural background. This has become an important strategy in the approach to theological education at a time when universities have lowered theology as a priority in their faculties and as many traditional theological institutions are struggling to survival and credibility.

To illustrate that approach, I offer four examples of 'networked' local and global theological education approaches from the following WCC-ETE-related entities, namely:

1. Theological Education by Extension (TEE)
2. 2004 Ecumenical Theological Education Conference in Asia
3. Pan African Women's Ecumenical Empowerment (PAWEEN)
4. Global Ecumenical Theological Institute (GETI)

The orientation of the work of these networks entails an intentional focus on the role of churches as agents of development, justice and peace in the society. Discernment of the signs of the time gives orientation to theological education because the conditions of a specific context and the world at a given time transform 'both theological education and the societies in which they are embedded'⁴. The renewal of theological education therefore consists in widening of perspectives through contextual and inter-contextual efforts to cast a renewed

4 Ruiz, Lester Edwin J. (2019): „The Role of Theological Education in Transforming Society: Is Education Liberating“, in: Equina, Limuel / Lonchar, Wati (eds.): Ministerial Challenges in contemporary World: Towards a Transformative Theological Education (Essays in Honour of Henry S. Wilson). Serampore, India, Iloilo, Philippines: PCTCA & ATESEA, p. 23.

vision of theological education that seeks to counter existing societal values that perpetuate structural violence and injustice.⁵

The ensuing collaborative task is one of reconstructing inter-contextual learning within an ecumenical strategy. Outlined below are some examples with which WCC-EET programme is associated. They are ecumenically networked attempts that are challenging the traditional boundaries of traditional theological education in their quest for justice.

2.1 Theological Education by Extension (TEE) and the Quest for Justice

The Theological Education by Extension (TEE) vision that begun in Guatemala South America⁶ moved to South Africa when Desmond Tutu, then Director of the Theological Education Fund invited Ross Turner from Guatemala to share the TEE vision, which was spreading around the world at the time. Louise Peters was the first leader of TEEC. The spread, adaptation, and interconnectedness of TEE across the world, in diverse contexts, and with varying resource bases remains an example of collaborative inter-contextuality.

In terms of justice orientation, the example of Theological Education by Extension (TEE) is the Theological Education by Extension College (TEEC) in Johannesburg, South Africa is apt. Founded in 1976 as an outcome of a consultation organised by the South African Council of Churches (SACC) and South African Theological Institutions and funded by the Theological Education Fund⁷, the collaborative theological training envisioned focused on countering the Apartheid system then. The consultation brought together Christian leaders and theological educators breaching the segregated racial boundaries, making the meeting itself as innovative as the agenda it proposed.

TEEC is a distance-learning theological institution that draws students from five countries in Southern Africa. As an extension college, it draws support from a variety of churches in Southern Africa. Currently the collaboration is among seven churches, namely, Anglican Church of Southern Africa, Evangelical Lutheran Church in Southern Africa, Methodist Church of Southern Africa, Uniting Presbyterian Church in Southern Africa, Roman Catholic Church, United Congregational Church of Southern Africa, and the Salvation Army in Southern Africa.⁸

In his reflection on the work of TEEC on its 30th anniversary, Kinsler noted the global nature of the challenge the college faces. In his discussion, he uses the subtitle 'From the struggle with Apartheid in South Africa to a worldwide call for justice' to signal that the locally focussed struggle against injustice that inspired the founding of TEEC has become a worldwide call for justice. In view of that, he referred to the Accra Confession as a guiding vision whose discern-

5 Hooks, Bel (2003): „Teaching Community: A Pedagogy of Hope“. New York / Abingdon: Routledge provides a pedagogy of hope that though not written from a Christian theological perspective, intersects with the values for renewal that speak to structural injustice.

6 The volume, Winter, Ralph D. (ed.) (1969/2008): „Theological Education by Extension“. Pasadena: William Carey University Press, outlines the history and milestones of the TEE movement from its inception.

7 TEF is a predecessor programme of WCC-EET.

8 See: www.tee.co.za/ (last accessed: 2022/03/14).

ment of the signs of the time pinpointed racial-economic-gender-ecological injustices.⁹

That continued justice-orientation and the college's commitment to offering theological in collaboration with local churches for ongoing discipleship of lay people and ministers speaks to a holistic vision. In the words of one of the study programme brochures, TEEC proclaims that it offers 'Studies for personal and ministerial growth.'¹⁰ Further, the same brochure describes on programme in these terms:

"The Diploma in Theology assists theological students and church workers to be empowered for the healing and transformation of both individuals and society. Those who wish to gain an understanding of the Christian faith would also benefit from this programme. This diploma is designed to help and equip students to fulfil their vocation to serve and transform church and society."¹¹

To what extent TEEC has successfully aligned its vision to the covenant for justice expressed in the Accra Confession remains an open question. That there is an ongoing attempt to keep justice at the centre of its training of ministers and lay people is evident in the ethics and moral formation aspects of the curriculum, which is a thread that runs through its programmes.

2.2 Ecumenical Theological Education in Asia-Pacific: Hopes, Challenges and Priorities

At a theological consultation titled 'Ecumenical Theological Education in a Changing Landscapes: Hopes, Challenges and Priorities' and held in August 2004 in Manila, leaders of theological associations and theological movements met to seek ways to work together 'in search for a relevant theological education in the changing context.'¹²

The theological associations in attendance were: South Pacific Theological Schools (SPATS), Association for Theological Education in South East Asia (ATESEA), and the Board of Theological Education of the Senate of Serampore (BTSESS). Theological movements that participated included Program for Theology and Culture in Asia (PTCA), Institute for Advanced Studies in Asian Cultures (IASACT), the World Conference of Theological Institutions (WOCATI), and ecumenical partners from the World Council of Churches (WCC) and Christian Conference of Churches in Asia (CCA) and the Foundation for Theological Education in Southeast Asia (FTESEA).

The reflections of that consultation focussed on the state and prospects of theological education in Asia. Among the issues highlighted in a small publication that ensued, is a reflection on the findings of survey that Hope Antone conducted between 1999 and 2000 to assess the state of theological education in

9 Ross Kinsler (2007): "Doing Ministry for a Change: Theological Education for the Twenty-first Century", *Ministerial Formation* 108, January 2002, pp. 4-13.

10 www.tee.co.za/files/brochure-theology.pdf (last accessed: 2022/03/14).

11 *Ibid.*, p. 7.

12 See: Longchar, Wati (2004): „Preface“, in: Longchar, Wati (ed.), *Ecumenical Theological Education in Changing Context: Problems, Challenges and Hopes*. Assam, India: ETE-WCC/CCA, p.i.

Asia. She notes the need to revisit biblical and theological bases for ecumenism that transcend traditional ecclesiological foci and include a radical reading of the *oikoumene* as the entire inhabited world – God’s household.¹³ The broadening scope would constitute renewal. That renewal, while centrally focussed on the vision for church unity, extends towards finding common cause with other religions and civil society movement in seeking justice – the local and global common good.

In the years since, where the work of theological education in Asia has remained networked and focussed on renewal of its vision, there is evidence of deepening of that work. For lack of space, I name only three examples.

From the Pacific region, we draw from the example of the Pacific Theological College whose vision for justice, focus on local churches, and ecumenical vision are evident in its defined theological education mission, namely:

“To provide for the Pacific Churches and the region integrated tertiary theological education for leadership that is prophetic and justice-driven, missiological, academic, socially contextual, that respects and celebrates the ecumenical and cultural diversity, that is relevant to regional stability, and that is informed by the life-affirming Pacific values and insights in an ever-changing environment.”¹⁴

In South East Asia, the ATESEA, which boasts 102 members in 16 countries in the South East Asia region, has developed ‘Guidelines for Doing Theology in Asia’ as a standard for assessing the intensification of Critical Asian Principle (CAP) in the curricular of member churches. The CAP articulated bases taking into account the common spiritual and socio-economic context of South Asia. The goal is focussed on developing churches based on historical and current considerations. Its stated objective makes that intention plain:

“Help Asian Churches develop a theology of their own and be fully liberated from the Western framework; Help Churches evolve an attitude which would seek to think Asian and act Asian in order to create a scope for living theology; Help redress the situation whereby Asian Christianity continues to remain Western and the religion of the colonial masters.”¹⁵

Since its founding in 1818, the Serampore College has undergone many phases of renewal, not least its transformation from a colonial to a post-colonial institution. Its stated vision and mission announce the emphasis on liberation and the need to take theology to the people. The mission is worth capturing in full because it offers an instructive theological underpinning:

“We believe that the Triune God has offered the possibility of renewal of life and hope for the entire creation in and through Jesus Christ, and that as an instrument of God, the Church is called to be involved in God’s mission of liberation, reconciliation and community building among all peoples through varied forms of ministry.

13 Hope, Antone S. (2004). ‘The State and Prospects of Theological Education in Asia’, in: Longchar, Wati (ed.): Ecumenical Theological Education in Changing Context: Problems, Challenges and Hopes, Assam, India: ETE-WCC/CCA, p. 1.

14 ptc.ac.fj/ (last accessed: 2022/03/14).

15 atesea.net/accreditation/doing-theologies-in-asia/ (last accessed: 2022/03/14).

Set in the midst of people of other faiths and ideologies as well as situations of life-negating forces, we are called upon to equip the whole people of God to respond to the contextual challenges critically and creatively by being faithful to the Gospel of Jesus Christ.

In light of this faith and self-understanding, we seek to equip ministers, leaders, scholars and the whole people of God to be committed to creative discernment of and active participation in God's liberative mission in the world at large and in South Asia in particular by providing programs of theological study and ministerial formation at various levels through affiliated colleges and institutions."¹⁶

To portray the work of theological education at Serampore College, I quote from two documents commemorating the late Santanu Patro, who succumbed to covid-19 in May 2021. At the time of his passing, he was the registrar. His legacy reflects the journey Serampore College has taken to renew theological education in changing landscapes. The first quote is from a speech the writer presented on behalf of the WCC acting General Secretary:

"WCC remembers Rev. Dr Patro's contribution towards strengthening theological education and reforming theological curricula in South Asia. He was tireless in his quest to make theological education accessible to under-served communities in the Global South. He was associated with the Global Digital Library on Theology and Ecumenism Consortium, a project of Globethics.net and the World Council of Churches. GlobeTheoLib is an interactive global community that facilitates mutual connectivity, exchange, dialogue and research cooperation among theological education institutions, scholars and educators in all regions of the world.

During his tenure, Dr Patro strengthened the long history of a close collaboration between WCC and the Senate of Serampore. Since the 1950s, the ecumenical movement has emphasised the importance of local churches as agents for contextual mission and theological formation. In that regard, the more-than-200-year legacy of Senate of Serampore affiliates, which are situated in their respective local communities, remains an inspiration to the wider ecumenical movement. Our departed brother dedicated his life to this cause."¹⁷

The second quote is a statement by the General Secretary of Council of Churches in India, Asir Ebenezer who eulogised Patro, in these words:

"He had a special concern for the marginalized, through his teaching and service, whereby he was a true friend of the marginalized sections of our society. He envisioned an effective theological education that takes seriously the sufferings of the people as the basis of theologizing. As the Registrar of the Senate, we have seen some (ground-)breaking initiatives being taken, along with the NCCI in the areas of HIV and AIDS and thereafter in the area of gender and sexuality. A new syllabus in these sensitive areas of HIV and

16 www.senateofseramporecollege.edu.in/pages/index/vision-and-mission (last accessed: 2022/03/14).

17 Nalwamba, Kuzipa (2021): „A Tribute Delivered on Behalf of the WCC General Secretary in Memory Of Rev Dr Santanu Patro, Registrar of Senate of Serampore“, Presented at the online memorial service organised by Serampore College on 12 May 2021.

AIDS and then Human Sexuality was implemented at the Senate through his initiatives.”¹⁸

These few examples testify to the on-going collaborative aspiration and search for a theological education agenda that would actively support churches, theological associations and colleges to counter injustice. These developments are taking place against a backdrop of global inequalities that call for wider networks and deeper global solidarity. Financial constraints and alienation of formal theological education from churches and society are other avenues of growth that the region recounted as existing gaps at the consultation.¹⁹ These represent areas of growth, even as we celebrate the anecdotal success stories.

2.3 Pan African Women’s Ecumenical Empowerment (PAWEEN): Gender and Racial Justice in Theological Formation

The Pan-African Women’s Ecumenical Empowerment Network (PAWEEN) is an activity of the WCC-E TE programme, which exemplifies the regional and margins focussed theological education in the form of a network and not a formal institution. Undergirded by theological formation, the ecumenical empowerment PAWEEN takes place through linkages that leverage the WCC platform to network through seminars, conferences and digital platforms. Among other activities, PAWEEN,

“...gathers the stories of Pan African women, too often neglected in ecumenical and church history, and uses them for leadership capacity development and theological education. Building on these women’s experiences, we can find new models of Christian leadership and discipleship for the changing landscape of Christianity.”²⁰

In a 2019, special issue of the *Ecumenical Review* guest edited by Amele PAWEEN articulated its methodology and uplifted lamentation, celebration and transformation as strategies for theological education. In a compelling article on migrant women of African descent, guest co-editor, Amélé Ekué²¹ frames the PAWEEN approach to theological education as ‘Theological education ... defined ... in the widest sense of creating knowledge, ethos, and practices from within different versions of Christian tradition, as opposed to transmitting a static corpus of knowledge.’ She emphasises ‘methodologies of theological education rather than the contents ...’ and loathes (l)imiting theological education to the formal acquisition of a fixed content tableau, (which) ‘would ... prevent the development of permeability, accessibility, and critical disposition as necessary preconditions for ... learning’²².

In their joint article the co-editors, Amélé Ekué and Angelique Walker-Smith give an account for the PAWEEN vision for theological education as empower-

18 ncc1914.com/7931/2021/05/11/nccnews/ (last accessed: 2022/03/14).

19 See: Longchar, Wati (2004): „Preface” in: Longchar, Wati (ed.): *Ecumenical Theological Education in Changing Context: Problems, Challenges and Hopes*, Assam, India: ETE-WCC/CCA, p.22-25.

20 www.oikoumene.org/what-we-do/pan-african-womens-ecumenical-empowerment-network (last accessed: 2022/03/14).

21 Amélé Ekué served as programme executive from 2009 to 2019. She is the author’s immediate predecessor.

22 Ekué, Amélé Adamavi-Aho: „Pan-African Women’s Voices Across Borders: Revisiting Theological Education in the Context of Feminized Migration”, in: *Ecumenical Review*, vol. 71, No. 4, October 2019, pp. 433-448, p. 434.

ment for women of African descent across the globe together with men and people of other cultures who share the marginal experiences. This was a follow-up on the work of Mercy Amba Oduyoye and Musimbi Kanyoro who through their work of Circle of African Women Theologians identified the link between the protest theologies of marginalised women with the groaning of creation.

Historically marginalised women therefore have appropriated the space to give voice to non-traditional modes of education that are intercontextual and bode well for the future. Ekué and Walker-Smith aver that what PAWEEN offer, though not exhaustive for engaging with racial diversity, 'it can provide a much-needed mutual invitation to deep listening and concerted engagement to make the realities of the past and present living, of faith and agency visible (and) grounded in the liberating message of and committed to a transformative theological education...'²³

That transformative approach to theological formation led PAWEEN in 2018 to collaborate with United Nations experts and church leaders in the USA under the leadership of the National Council of Churches, on race issues. Later that same year PAWEEN and WCC-ETE collaborated on the Global Ecumenical Theological Institute held alongside the WCC Mission Conference in Arusha, Tanzania. PAWEEN also held a conference in 2019 that also commemorated and drew upon the Quad-Centennial of arrival of enslaved Africans in America from Angola. The devotional produced to accompany that commemoration was titled 'Lament and Hope' and it remains a theological resource for reflection on a just future.

2.4 Global Ecumenical Theological Institute (GETI): A Transformative Blended-Learning Experience

The last example of networked theological education is another activity of the WCC-ETE programme. The first Global Ecumenical Theological Institute (GETI) took place at the 10th WCC Assembly in 2013 in Busan, South Korea. Subsequently GETI 2018 followed, organised the WCC World Mission Conference in Arusha, Tanzania.

The Ecumenical Theological Education (ETE) programme initiated this study programme, drawing upon the inspiration of a gathering of young theologians that took place at World Alliance of Reformed Churches (now WCRC) Assembly in 2004, in Accra, Ghana. This rippled through to the 9th WCC Assembly in 2006, in Porto Alegre, Brazil, where another gathering of young ecumenical theologians took place. Although the two initial gatherings did not bear the name GETI, they sowed the embryonic seeds for it. Over the intervening years, Ecumenical Institutes have become a feature in the ecumenical movement. WCRC holds an annual Global Theological Institute (GTI). Regional Ecumenical Organisations (REOs) commonly hold Ecumenical Institutes at their Assemblies. It is in that spirit that German theological institutions and churches organised GETI 2017. GETI 2022 at the 11th WCC Assembly in Karlsruhe, Germany will be another in the series of such study programmes.

²³ Ekué, Amélé Adamavi-Aho / Walker-Smith, Angélique: „Pan-African Women of Faith and a Vision of Inclusive Global Theological Education”, in: *Ecumenical Review*, vol. 71, No. 4, October 2019, pp. 405-412.

GETI has become a flagship programme of WCC-ETE that brings together young and emerging ecumenical theologians and educators from a broad spectrum of Christian traditions and all eight regions of the WCC to engage with one another on current critical theological themes.

GETI 2022 is organised as a six (6) weeks long blended learning experience. It will consist of two parts, namely, four (4) weeks of online learning and two (2) weeks of residential learning in Karlsruhe. Its main theme 'Christ's Love (Re)moves Borders', is derived from the Assembly theme 'Christ's Love Moves the World to Reconciliation and Unity'. Its theological rationale centres on Christ's boundless, cosmic love that provides orientation for our Christian calling to reconciliation and unity. 'Border', used in its metaphorical sense, signifies hostilities of every kind that alienate. Justice will be the centrepiece for the six thematic tracks that will reflect on healing memories; Kairos for creation; *diakonia* in contemporary times; engaging with plurality; discrimination of bodies and artificial intelligence.

GETI objectives intend to enable participants to:

- strengthen knowledge of current local and global ecumenical themes;
- engage with past, present and future issues in ecumenical discourse;
- utilize interdisciplinary approaches for ecumenical studies;
- express a theologically informed and contextually grounded ecumenical theology;
- seek constructive solutions for challenges in changing religious and societal landscapes.²⁴

The stated aims of WCC-GETI focus on theological competence as contributor to societal transformation, of which justice is at the core. The cultural and confessional diversity of participants and facilitators makes this a networked theological education programme that enables situated contextual reflections and global ones to take place side by side.

3. Conclusion

The World Council of Churches' Ecumenical Theological Education (ETE) tradition has the self-understanding of a sense of vocation towards the academy (theology) and the people of God (the church). Theological formation in ETE mode bears those two mutually constitutive dimensions. It is deeply rooted in, and echoes, lived experiences of the people of God. While laying emphasis on local contexts as the primary reference, the global milieu is envisioned because that is what makes for a cosmic understanding of God's concern for the flourishing of all creation (John 10:10).

That the examples highlighted in this contribution emphasise constructive attempts, does not preclude attendant challenges, gaps and negative scenarios within those very attempts.

²⁴ GETI Study Plan, ETE 2020 (submitted in to the University of Geneva for accreditation in 2020).

Gesellschaftspolitische Perspektive auf Migration und Flucht – Möglichkeiten und Herausforderungen politischen Handelns

Roswitha Pioch

1. Migration im 21. Jahrhundert

Klimawandel, globale Gerechtigkeit, Friedenssicherung – mit diesen drei Aspekten lassen sich die großen gegenwärtigen Herausforderungen und Aufgaben unserer Gesellschaft in einer globalisierten Welt kennzeichnen. Die Globalisie-

rung beschreibt einen gesellschaftlichen Wandel, der mit der Entstehung digitaler Kommunikationsmöglichkeiten, der weltweiten Vernetzung durch das Internet und durch moderne, schnelle Transport- und Verkehrsmöglichkeiten zu einem rasanten Beschleunigungsprozess in unserer Gesellschaft geführt hat, der uns eine Ökonomie in globalen Lieferketten ermöglicht, eine weltweite Kommunikation in Echtzeit erlaubt, der

uns zu internationalen Begegnungen befähigt in einem Ausmaß, von dem die Menschen noch vor 30 Jahren kaum zu träumen wagten.

Und doch stehen Klimawandel, globale Ungleichheit, militärische Konflikte gleichsam für den Preis dieser Entwicklung zu einer globalisierten Welt, die den Menschen so viel ermöglicht. Klimawandel, globale Ungleichheit und militärische Auseinandersetzungen sind die ineinander verwobenen Probleme, die Menschen im 21. Jahrhundert weiterhin dazu bringen werden, ihre Heimat zu verlassen und sich auf den Weg der Migration und Flucht zu begeben.

Weltweit sind gegenwärtig mehr als 80 Mio. Menschen auf der Flucht.¹ Der Klimawandel stellt eine wesentliche Fluchtursache dar – und wird, stoppen wir den Klimawandel nicht, künftig noch viel mehr Menschen dazu zwingen, ihre Häuser und Dörfer zu verlassen, um sich neue Territorien und Länder zum Aufbau einer neuen Existenz zu suchen. Der Meeresspiegelanstieg, Überschwemmungen, unberechenbare Stürme und Tsunamis machen es den Menschen entlang der Küste von Bangladesch unmöglich, dort länger zu existieren. In Asien und Afrika, und damit in den überwiegend weniger entwickelten Regionen der Welt, könnten bis zum Jahre 2060 bis zu 359 Millionen Menschen von den Auswirkungen des Klimawandels in Form von Meeresspiegelanstieg und damit häufiger einhergehenden extremen Überflutungsereignissen bedroht sein.² Dürre und Trockenheit, die andere Seite des Klimawandels, brin-

¹ www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html (zuletzt abgerufen: 14.02.2022).

² Neumann, Barbara u.a. (2015): Future Coastal Population Growth and Exposure to Sea-Level Rise and Coastal Flooding – A Global Assessment. *PLoS ONE* 10(3): e0118571. doi:10.1371/journal.pone.0118571, dx.plos.org/10.1371/journal.pone.0118571 (zuletzt abgerufen: 14.02.2022).

gen Menschen aufgrund von permanenten Ernteausfällen auch im Hochland Guatemalas dazu, ihr Land zu verlassen. Wenn sich der menschengemachte Klimawandel fortsetzt wie bisher, könnte es weltweit bis 2050 216 Millionen Klimaflüchtlinge geben, warnt die Weltbank.³

Globale Ungleichheit führt nicht nur dazu, dass der Lebensstil in den Industrienationen eine wesentliche Ursache für den Klimawandel ist. Sieben Staaten, darunter die USA, China, Russland, Indien und Deutschland, sind für über 60 Prozent der weltweiten CO₂-Emissionen verantwortlich. Globale Ungleichheit führt zu ungleichen Zugängen zur Bildung und zu global ungleichen Gesundheitschancen, wie die extrem ungleiche Impfstoffverteilung in der Covid-19-Pandemie einmal mehr verdeutlicht. Unterschiedliche Zugänge zu Medikamenten ermöglichen in Deutschland ein Leben trotz HIV-Infektion, wohingegen sich die Menschen in den Ländern Afrikas südlich der Sahara die dafür notwendigen Medikamente aufgrund der hohen Arzneimittelpreise nicht leisten können und sich dort die HIV-Epidemie bis heute weiter verbreitet.⁴ Fehlende Bildungs- und Gesundheitschancen bringen Menschen zu Flucht und Migration.

Kriege und militärische Auseinandersetzungen, wie in Syrien und Afghanistan, gehören ebenso zu den häufigsten Fluchtursachen auf dieser Welt. Friedenssicherung durch die Staatengemeinschaft dieser Welt ist unerlässlich, will man Menschen eine Bleibeperspektive in ihren Heimatländern erhalten. Solange wir die Fluchtursachen nicht ändern, werden sich auch künftig viele Menschen zu Flucht und Migration entscheiden und entscheiden müssen.

Wie aber kann unsere Gesellschaft mit dem Phänomen von Flucht und Migration umgehen? Wie können wir in dieser globalisierten Gesellschaft jenen Menschen eine Perspektive eröffnen, die in ihren Heimatdörfern und Herkunftsländern keine Möglichkeit zur Existenz für sich sehen?

Der vorliegende Beitrag wird die Möglichkeiten und die Grenzen von Politik im Umgang mit Migration und Flucht ausleuchten. Dazu gehören das Regierungshandeln auf der einen Seite und das Handeln der Zivilgesellschaft auf der anderen Seite.

In der Politikwissenschaft wird politisches Handeln heute nicht länger als ein allein staatliches Handeln innerhalb nationaler Grenzen betrachtet, sondern im Zuge der Europäisierung und Globalisierung findet politisches Handeln im europäischen Mehrebenensystem statt und ist als ein solches zu analysieren. Der vorliegende Beitrag wird entsprechend für das Politikfeld der Migrations- und

3 www.worldbank.org/en/news/infographic/2021/09/13/groundswell-acting-on-internal-climate-migration (zuletzt abgerufen: 14.02.2022).

4 www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/2020_aids-data-book_en.pdf (zuletzt abgerufen: 14.02.2022).

Fluchtpolitik zeigen, wie politisches Handeln auf den verschiedenen Politik-ebenen des europäischen Mehrebenensystems – der Ebene der Europäischen Union (EU), des Nationalstaats, der Bundesländer und der Kommunen – möglich ist. Zugleich werden die Grenzen der Politik und der politischen Handlungsfähigkeit im europäischen Mehrebenensystem verdeutlicht. Für die Zivilgesellschaft soll gezeigt werden, wie diese auf den verschiedenen Ebenen und darüber hinaus auf globale Entwicklungen, wie Migration und Flucht, Einfluss nehmen kann.

Die Handlungsfähigkeit von Politik bemisst sich an ihrer Innovationsfähigkeit bei der Suche und im Umgang mit Problemlösungen für die Herausforderungen, denen sich die Politik gegenübergestellt sieht. Dabei können Krisen sogar echte Innovationsschübe mit sich bringen, wie beispielsweise zu Beginn der Fluchtzuwanderung 2015 und 2016 deutlich wurde, als Angela Merkel sich für die Aufnahme syrischer Flüchtlinge in Deutschland entschied und damit bisherige europäische Regelungen (Dublin II-Abkommen) außer Kraft setzte. Doch die Grenzen der Politik liegen dort, wo die Politik mit ihrem innovativen Handeln auf Legitimationsprobleme stößt oder zumindest für sich Legitimationsprobleme antizipiert.

In Demokratien ist Politik notwendig auf Legitimation angewiesen. Politische Entscheidungen müssen nach heutigem Legitimations-Verständnis nicht nur begründbar sein. Sie bedürfen darüber hinaus der Anerkennung in der Bevölkerung. Politische Innovationen müssen zu ihrer Umsetzung in der Bevölkerung als anerkennungswürdig erachtet werden.⁵

Dabei lässt sich Legitimation in einer Demokratie auf unterschiedliche Weise herstellen. Legitimation muss im Regierungshandeln immer wieder erneut hergestellt werden. In der politikwissenschaftlichen Betrachtung lassen sich dazu zunächst zwei wesentliche Formen von Legitimation unterscheiden. Die erste Form der Legitimation wird als sogenannte *Input-Legitimation* bezeichnet. Demokratische Verfahren, wie z.B. Wahlen sowie ihre freie und geheime Durchführung, führen zur Legitimation der Regierenden und ihrem Handeln. Darüber hinaus muss der politische Prozess in seinen Verfahren offen sein für den Input der Bürger*innen, für ihre Beteiligung und ihre Partizipation. Die zweite Form der Legitimation, die sogenannte *Output-Legitimation*, erlangt politisches Handeln durch seine in den Politikergebnissen erkennbare effektive und effiziente Problemlösungsfähigkeit. Das Politikergebnis zählt und gewinnt seine Legitimation gemessen daran, ob und inwieweit die Steuerungsziele der Politik durch das politische Handeln etwa in Form von neuen Gesetzesbeschlüssen effektiv und effizient erreicht werden.⁶ In der Politikwissenschaft wurde noch eine dritte Legitimationsform ergänzt, die sogenannte *Throughput-Legitimation*, bei deren Analyse das Augenmerk auf die Transparenz der Institutionen für die Bürger*innen gelegt wird, in denen sich politisches Handeln vollzieht.⁷

5 Abels, Gabriele (2020): Legitimität, Legitimation und das Demokratiedefizit der Europäischen Union, in: Becker, Peter / Lipfert, Barbara (Hg.): Handbuch Europäische Union. Wiesbaden, S. 175-194.

6 Scharpf, Fritz W. (1999): Regieren in Europa. Effektiv und demokratisch? Frankfurt a.M.

7 Schmidt, Vivien A. (2013): Democracy and legitimacy in the European Union revisited: Input, output and 'throughput', in: Political Studies 61, H. 1, S. 2-22; dies. (2015): The Eurozone's Crisis of Democratic Legitimacy: Can the EU Rebuild Public Trust and Support for European Economic Integration? European Economy Discussion Paper 015, ec.europa.eu/info/sites/default/files/dp015_en.pdf (zuletzt abgerufen: 14.02.2022).

Im vorliegenden Beitrag werden für die jeweilig betrachtete Ebene Möglichkeiten der Innovation im politischen Handeln sowie die Grenzen der politischen Legitimation aufgezeigt. Dabei kann im Rahmen dieses Beitrags kein Anspruch auf umfassende Berücksichtigung aller politischen Maßnahmen im Feld der Migrations- und Flüchtlingspolitik erhoben werden. Vielmehr dient die Betrachtung der verschiedenen Ebenen dazu auszuleuchten, an welchen Stellen des politischen Systems die Zivilgesellschaft ihre Anliegen einer solidarischen und Menschenrechte berücksichtigenden Gesellschaft in das politische System einbringen kann.

2. Deutschland: Vom Nicht-Einwanderungsland zur Willkommenskultur?

Blickt man im politischen Mehrebenensystem auf der Ebene des Nationalstaates zurück auf die bundesdeutsche Einwanderungspolitik der Nachkriegsgeschichte, dann lässt sich für die bundesdeutsche Migrations- und Flüchtlingspolitik eine historische Entwicklung erkennen, die über lange Zeit geprägt war von einer restriktiven Zuwanderungsbegrenzungspolitik, geleitet von einem immer wieder im politischen Handeln reproduzierten Deutungsmuster, demnach Deutschland kein Einwanderungsland sei und Einwanderung begrenzt werden müsse. Es lässt sich jedoch in den letzten zwei Jahrzehnten ein Wandel in der Migrationspolitik konstatieren, mit dem in der bundesdeutschen Gesellschaft zu Beginn der starken Fluchtzuwanderung im Jahre 2015 und 2016 vor allem im Zuge des syrischen Bürgerkrieges ein bemerkenswerter und von vielen auch unerwarteter gesellschaftlicher Wandel vom Nicht-Einwanderungsland hin zu einer Willkommenskultur in Deutschland einherging. Viele Menschen engagierten sich, die Hilfsbereitschaft in der Bevölkerung übertraf alle Erwartungen, die Flüchtlingssolidarität innerhalb der Bevölkerung war größer und lebendiger denn je.

Im Rückblick lässt sich die Entwicklung der deutschen Migrationspolitik nach 1945 in fünf wichtige Phasen einteilen⁸: Zuwanderung hat es auch schon vor dem Zweiten Weltkrieg nach Deutschland gegeben, denkt man an die vielen Menschen, die aus Polen in das Ruhrgebiet kamen und mit ihrer Arbeitskraft dort wesentlich die Industrialisierung und den Bergbau stärkten. Die Millionen von Zwangsarbeiter*innen, die die Nationalsozialisten für ihre Zwecke einsetzten, wurden überwiegend aus Osteuropa nach Deutschland deportiert. Auch die unmittelbare Nachkriegsphase der Bundesrepublik Deutschland (BRD) war geprägt von Zuwanderung, zu dieser Zeit vor allem aus dem Osten kommend. Aussiedler*innen, die vielen Kriegsheimkehrer sowie eine Ost-West-Mobilität aus der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) nach Westdeutschland, aber auch in umgekehrter Richtung aus der BRD in die DDR machten die Hauptzuwanderungsströme in dieser Zeit aus. Die Zuwanderung der Aussiedler*innen wurde damals besonders von der CDU begrüßt. Die CDU erhoffte sich in dieser Zuwanderungsgruppe potentielle konservative Wählerstimmen. Sie kamen überwiegend aus Polen, Rumänien und Bulgarien,

8 Vgl. Flam, Helena (Hg.) (2007): Migranten in Deutschland: Statistiken – Fakten – Diskurse. Konstanz; Oberndorfer, Dieter (2016): Die Bundesrepublik Deutschland – Demokratisierung durch Zuwanderung?, in: Rother, Stefan (Hg.): Migration und Demokratie (Studien zur Migrations- und Integrationsforschung). Wiesbaden, S. 17-48.

wohin sie einst von Russland als deutschstämmige Bauern zur Bewirtschaftung von Land angeworben waren, im und nach dem Krieg aber als mit dem nationalsozialistischen Aggressor verwandte Gruppe großen Repressionen in der Sowjetunion ausgesetzt waren.

Zu dieser Zeit unmittelbar nach dem Krieg gehört auch die weit verbreitete Einigkeit und Zustimmung zum in Artikel 16 des Grundgesetzes der BRD verankerten Recht auf Asyl. Dort heißt es in Absatz 2: „Politisch Verfolgte genießen Asylrecht.“ Aufgrund der Erfahrung der Verfolgungen im Nationalsozialismus war dies zur damaligen Zeit ein wenig umstrittener Satz in der Entstehung des Grundgesetzes, ganz anders als etwa Artikel 3, Absatz 2: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt“, der damals sehr umstritten war und lange diskutiert wurde und wesentlich dem Beharrungsvermögen der Juristin Elisabeth Selbert zu verdanken ist. Anders als in der Gleichstellungsfrage – und anders als heute – war man sich in der Politik wie auch in der Bevölkerung hinsichtlich der Notwendigkeit eines grundgesetzlich verankerten Asylrechts in der BRD einig.⁹

Nach dieser ersten Phase der Ost-West-Zuwanderung etwa von 1945 bis 1955, setzte im Zuge des Wiederaufbaus der BRD und dem wirtschaftlichen Aufschwung die Phase der Anwerbung von Arbeitskräften im Ausland ein.¹⁰ Mit der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte sollte der Arbeitskräftemangel auf dem deutschen Arbeitsmarkt behoben werden. Die ersten Anwerbeverträge von Arbeitnehmer*innen wurden mit Italien 1955 geschlossen. Es folgten Anwerbeverträge mit Griechenland (1960), Spanien (1960), der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), dem ehemaligen Jugoslawien (1965) und Tunesien (1965). In den Jahren der Anwerbepolitik kamen 2,6 Millionen Menschen nach Deutschland. Zu dieser Zeit war in Politik und Gesellschaft die Vorstellung verbreitet, dass diese Menschen mit ihrer Arbeitskraft den wirtschaftlichen Aufschwung der BRD voranbringen könnten. Die Anwerbeverträge sahen zunächst vor, dass diese Menschen im Rotationsprinzip für jeweils nur drei Jahre in die BRD kommen sollten. Dieser politischen Vorstellung eines befristeten Aufenthalts entsprechend wurden die Migrant*innen damals in der Gesellschaft der BRD als „Gastarbeiter*innen“ bezeichnet. Allerdings stellte sich alsbald heraus, dass aus Sicht der Arbeitgeber*innen ein Wechsel der Belegschaft bereits nach drei Jahren ineffektiv und ineffizient war. Die Arbeitgeber*innen und auch die Migrant*innen selbst wünschten längere Aufenthalte wie auch ihren Verbleib in der BRD.

Doch im Zuge ökonomischer Veränderungen aufgrund der Ölkrise 1973 und damit verbundener Ölpreissteigerungen für die Industrie setzte ein politischer Umschwung ein. Es kam zum Ende der Gastarbeiteranwerbung durch den politisch erklärten Anwerbestopp im Jahre 1973. Politisch war von nun an das erklärte Ziel, Einwanderung nach Deutschland zu begrenzen. Allerdings löste die Politik mit dem verhängten Anwerbestopp einen nicht intendierten Effekt aus. Die Migrant*innen in Deutschland befürchteten, nicht erneut nach Deutschland kommen zu können. Sie kehrten nicht wie geplant in ihre Herkunftslän-

9 Meier-Braun, Karl-Heinz (2018): Schwarzbuch Migration. Die dunkle Seite unserer Flüchtlingspolitik. München; Oberndorfer 2016.

10 Pioch, Roswitha (2006): Migrationspolitik in Deutschland. Von der Greencard zum neuen Zuwanderungsgesetz, in: Carigiet, Erwin u.a. (Hg.): Wohlstand durch Gerechtigkeit. Deutschland und die Schweiz im sozialpolitischen Vergleich. Zürich, S. 267-283.

der zurück, sondern sie holten ihre Familien nach Deutschland. Seit dem Anwerbestopp dominiert der Familiennachzug als eine der wenigen verbliebenen Zuwanderungsmöglichkeiten, nach Deutschland zu kommen. Die Wohlfahrtsverbände übernahmen von Beginn der sogenannten Gastarbeiter*innen-Zuwanderung an die Migrationsberatung. Die Diakonie und Caritas teilten die Migrationsberatung nach Konfessionen auf. Die Caritas richtete ihre Migrationsberatung konfessionsgemäß auf die sog. Gastarbeiter*innen aus Italien, Portugal, Spanien und Kroatien aus, die Diakonie auf die Zugewanderten aus Griechenland, während im Fokus der Ausländer-Beratungen „Türk Daniş“ der konfessionell unabhängigen Arbeiterwohlfahrt (AWO) die Türk*innen und Kurd*innen standen. Über die Migrationsberatung der Wohlfahrtsverbände hinaus wurde die Integration der Migrant*innen und ihrer Familien in die Aufnahmegesellschaft zu der Zeit weder von der Politik noch von der Gesellschaft als Aufgabe erkannt. Man betrachtete die Migrant*innen als Ausländer*innen, die sich an die deutsche Gesellschaft kulturell assimilieren sollten.

Die dritte Phase der Migrationspolitik der BRD von 1973 bis 1989 gilt als Phase der politischen Verhinderung von Zuwanderung gemäß der stetig wiederholten, kontrafaktischen politischen Botschaft: Deutschland sei kein Einwanderungsland! Auch die DDR hatte ihre Wirtschaft durch sogenannte Werkvertragsarbeitnehmer*innen aus den sozialistischen Bruderstaaten Vietnam, Kuba, Angola und Mozambique verstärkt. Mit der Wiedervereinigung verloren diese zumeist ihre Aufenthaltsberechtigungen. Viele von ihnen kehrten in ihre Heimatländer zurück.

Nach der Wiedervereinigung begann die vierte Phase der deutschen Migrationspolitik, geprägt von der Verschärfung des Asylrechts unter dem damaligen Bundeskanzler Helmut Kohl durch den sogenannten Asylkompromiss 1993 – die Neuregelung und Einschränkung des Asylrechts sowie der Einführung des Asylbewerberleistungsgesetzes, nach dem Asylbewerber*innen Leistungen unterhalb des Sozialhilfeniveaus beziehen.¹¹ Die Verschärfung des Asylrechts wurde von der Politik durchgesetzt trotz der von der Zivilgesellschaft hervorgerufenen bundesweiten Proteste. Auf der anderen Seite waren die 1990er Jahre der wiedervereinigten Bundesrepublik geprägt von einer Ausländerhetze in einem bis dahin von der Politik und Gesellschaft nie gekanntem Ausmaß: Eberswalde 1990, Hoyerswerda 1991, Rostock-Lichtenhagen 1992, Mölln 1992, Solingen 1993 – die Orte und Jahre stehen für die tödlichen Opfer und ihre überlebenden Angehörigen ausländerfeindlicher Gewalttaten Anfang der 1990er Jahre in Ost- und Westdeutschland.

Mit dem Regierungswechsel zu Rot-Grün im Jahre 1998 beginnt eine neue fünfte Phase der Integrationspolitik in Deutschland.¹² Das Staatsbürgerschaftsrecht wird zum 1. Januar 2000 reformiert und soll Einbürgerung erleichtern.¹³ Wie zuvor in den Niederlanden werden nun auch in Deutschland für Migrant*innen Integrationskurse zum Erwerb der deutschen Sprache eingeführt. Allerdings bestätigt das Zuwanderungsgesetz von 2005, das in seinem Duktus wesentlich darauf abzielt, Zuwanderung zu begrenzen, einmal mehr

11 Meier-Braun 2018, S. 83ff.

12 Pioch 2006.

13 Pioch, Roswitha (2003): Migration, Staatsbürgerschaft und soziale Sicherung in Europa, in: Zeitschrift für Sozialreform 49, H. 4, S. 651-665.

den weiterhin prägenden politischen Kurs in Deutschland: Zuwanderung nach Deutschland aus sog. Drittstaaten – Staaten, die nicht zur EU gehören – sei vom Gesetzgeber zu verhindern. Deutschland sei ein Nicht-Einwanderungsland.¹⁴ Zuwanderung ist den wirtschaftlichen Eliten und den Hochqualifizierten vorbehalten. Die selektive Einwanderungspolitik in Deutschland wird fortgesetzt. Der Ansatz zur Integrationspolitik wird jedoch zugleich fortgeführt und weiter von der Bundeskanzlerin Angela Merkel mit dem von ihr einberufenen ersten Integrationsgipfel 2006 verstärkt, in dessen Folge regelmäßig nationale Integrationspläne von der Politik unter Beteiligung der Zivilgesellschaft und migran-tischer Selbstorganisationen ausgearbeitet werden. Auch die von Innenminister Wolfgang Schäuble (CDU) 2006 erstmalig einberufene Islamkonferenz stellt den Beginn eines Dialogs der Politik mit in Deutschland lebenden Muslimen dar, der in den Jahren danach fortgeführt wurde. Bei allen Integrationsbemühungen setzte die Regierung Merkel zugleich die bisherige Politik der Begrenzung der Zuwanderung aus Drittstaaten weiter fort. Die restriktive Migrations- und Fluchtspolitik in der BRD wurde bereits seit den siebziger Jahren von einer Solidaritätsbewegung mit Migrant*innen und Geflüchteten aus der Zivilgesellschaft heraus kritisiert. Die Erstausgabe der kritischen Zeitschrift *iz3w* (Informationszentrum 3. Welt) 1970, die Gründung von sog. Dritte-Welt-Läden in Deutschland 1975, die Gründung von Pro Asyl e.V. 1986, aber auch die vielen in Kirchengemeinden aktiven Gruppen stehen für dieses schon damals vorhandene, kritische Solidaritätspotential in der Gesellschaft.¹⁵

Eine Durchbrechung der bisherigen Logik restriktiver Migrations- und Fluchtspolitik geschah erst im Sommer 2015, als die Bundeskanzlerin angesichts der Vielzahl von Geflüchteten aus Syrien in Italien und Griechenland, die aufgrund des syrischen Bürgerkriegs ihr Heimatland verlassen mussten, kurzentschlossen die sogenannten europäische Dublin-II-Regeln außer Kraft setzte, der zufolge Asylbewerber*innen ihren Asylantrag in dem Land stellen müssen, in dem sie zuerst die EU betreten, und somit Flüchtlinge vor allem aus Syrien nach Deutschland einreisen konnten.

Der Entschluss der Bundeskanzlerin stieß auf eine breite Solidaritätswelle in der bundesdeutschen Bevölkerung. Bürger*innen im kirchlichen und im nicht-kirchlichen Spektrum boten den ankommenden Flüchtlingen Unterkunft und Hilfe in vielen kreativen Formen an. Die Euphorie der Flüchtlingssolidaritätswelle 2015/16 hat sich naturgemäß in der Gesellschaft inzwischen gelegt. Auch wenn es 2018 zahlenmäßig und inhaltlich bemerkenswerte bundesweite Solidaritätskundgebungen unter dem #unteilbar gegeben hat – in Berlin versammelten sich nach Angaben der Veranstalter 242.000 Menschen – so lässt sich dennoch kaum von einer verstetigten sozialen Bewegung gegenwärtig sprechen, die die aktuelle Migrations- und Asylpolitik auf der nationalen Politikebene in Deutschland vehement herausfordern würde.¹⁶ Hinzu kommt, dass in der

14 Der offizielle Titel des Gesetzes lautet seinem selektiven Duktus entsprechend: „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern“. Es trat am 1. Januar 2005 in Kraft.

15 Vgl. Kewes, Andreas (2020): Über einige Vorläufer des „Summer of Migration“ – Flüchtlingsbewegung und Soziale Arbeit als Innovationsmotoren und Innovationsgeneratoren, in: Pioch, Roswitha / Toens, Katrin (Hg.): *Innovation und Legitimation in der Migrationspolitik. Politikwissenschaft, politische Praxis und Soziale Arbeit im Dialog*. Wiesbaden, S. 175-196.

16 Roth, Roland (2020): *Flucht, Flüchtlingsbewegung und Netzwerke der Solidarität*, in: Pioch / Toens 2020, S. 197-204.

gleichen Zeit die AfD zur Bundestagswahl 2017 mit ihrem ausländerfeindlichen Programm in Ost- und Westdeutschland an Wählerstimmen deutlich gewinnen konnte¹⁷ und auch die Zahl der rechtsextremen Gewalttaten in der Gesellschaft weiter anwuchs¹⁸. So steht globale Gemeindepädagogik in Deutschland gegenwärtig vor der Herausforderung, in einer in Einwanderungsfragen extrem polarisierten Gesellschaft zu wirken, in der die gewaltbereite Rechte den einen Pol bildet, die mit ihren ausländerfeindlichen Ressentiments bis in die Mitte der Gesellschaft hineinreicht.¹⁹ Von dort zum anderen Pol blickend trifft sie auf professionelle Migrationsberater*innen, migrantische Selbstorganisationen und aktive Bürger*innen, die mit großem Engagement Solidaritätsarbeit für Migrant*innen und Geflüchtete leisten und sich für sie auch politisch für bessere Bleibebedingungen einsetzen.

3. Von anderen Ländern lernen? Migrationspolitik im internationalen Vergleich

Im internationalen Vergleich wird deutlich, dass die deutsche Migrationspolitik, die bis heute die Migrationsbegrenzung in den Mittelpunkt stellt und sehr spät überhaupt die Notwendigkeit einer Integrationspolitik auf Bundesebene erkannt hat, nicht der einzig mögliche bundespolitische Weg ist. Vergleicht man die Migrationspolitik Deutschlands der achtziger und neunziger Jahre mit der der Niederlande wird deutlich, dass man in den Niederlanden, die durch Zuwanderung aus den ehemaligen Kolonien Suriname in Südamerika und Indonesien in Asien geprägt wurden, anders als in Deutschland schon früh die Idee des *Multikulturalismus* in der Politik verfolgt hat. Diese wurde bereits 1986 offiziell in der niederländischen Politik als Leitlinie aufgenommen. In den neunziger Jahren verfolgten die Niederlande eine aktive Integrationspolitik, die für viele in Deutschland zu der damaligen Zeit als Vorbild fungierte.²⁰ Doch mit dem Aufkommen rechter Ideologien, wie die von Pim Fortuyn und Geert Wilders, entwickelten die Niederlande etwa seit dem Jahr 2000 bis heute eine restriktive Asylpolitik. Von der multikulturellen Aufbruchsstimmung der achtziger Jahre und der vorbildhaften Integrationspolitik der neunziger Jahre hat sich die Politik und die Gesellschaft in den Niederlanden mehr und mehr entfernt.

Auf der Suche nach *Best Practices* erweist sich im Sinne der Zuwanderungsmöglichkeiten für Migrant*innen und Geflüchtete Kanada als ein lohnendes Beispiel, von dem sich für Deutschland lernen lässt. Anders als in Deutschland und den Niederlanden erfährt die Idee des Multikulturalismus in der Gesellschaft in Kanada weite und ungebrochene Zustimmung.²¹ Die Bevölkerung teilt die Überzeugung, dass Einwanderung wirtschaftlich und sozial zum Vorteil aller ist und der Multikulturalismus zur kanadischen Identität gehört. Der Ende

17 Statista (2022a): Stimmenanteile der AfD bei den Bundestagswahlen von 2013 bis 2021, de.statista.com/statistik/daten/studie/753961/umfrage/stimmenanteile-der-afd-bei-den-bundestagswahlen/ (zuletzt abgerufen: 19.02.2022).

18 Statista (2022b): Anzahl der politisch motivierten Straftaten und Gewalttaten mit rechtsextremistischem Hintergrund in Deutschland von 2010 bis 2020, de.statista.com/statistik/daten/studie/4032/umfrage/rechtsextremismus-und-fremdenfeindlichkeit-in-deutschland/ (zuletzt abgerufen: 19.02.2022).

19 Dörre, Klaus (2020): In der Warteschlange. Arbeiter*innen und die radikale Rechte. Münster.

20 Pioch 2003.

21 Schmidtke, Oliver (2020): Legitimation durch wirtschaftliches Nutzenkalkül und dezentrale Verfahren der Entscheidungsfindung: Das kanadische Migrationsregime, in: Pioch / Toens 2020, S. 19-40.

2015 gewählte liberale Premierminister Justin Trudeau gewann seine Wahlen u.a. mit dem Versprechen, die restriktive Asylpolitik seines Vorgängers zu lockern, 25.000 Flüchtlinge aus Syrien nach Kanada zu holen und eine internationale Vorreiterrolle in der Flüchtlingspolitik einzunehmen. Sein Regierungsmotto lautet bis heute: „Diversity is our strength!“ Wer würde es wagen, mit diesem Motto in Deutschland in den Wahlkampf zu gehen?

Die Legitimation für eine liberale, von der Idee des Multikulturalismus getragene Einwanderungspolitik in Kanada lässt sich nicht allein mit dem Verweis darauf, dass Kanada nun mal ein klassisches Einwanderungsland ist, herleiten. Im Gegenteil – bis zu den sechziger Jahren noch war Kanada geprägt von der Idee des *nation building*, d.h. der Schaffung einer nationalen Gemeinschaft aufbauend auf den beiden Gründernationen Großbritannien und Frankreich. Gemäß dieser Idee bedeutet Einwanderung zu dieser Zeit, dass europäische Migrant*innen vorzugsweise aus Großbritannien und Frankreich nach Kanada kommen sollten.

Die *white settler community* sollte gefestigt werden. Doch schon Mitte der sechziger Jahre wurde diese Tradition abgelöst und die kanadische Migrationspolitik und mit ihr die Auswahl und Integration von Migrant*innen wurde grundlegend neu an pragmatischen, volkswirtschaftlich begründeten Kriterien ausgerichtet. Während 1960 nur 2 Prozent der Bevölkerung der nichtweißen Gruppen angehörte, ist Kanada heute von kultureller Diversität geprägt, die besonders die attraktiven Städte Kanadas radikal verändert hat: Die Bevölkerung Torontos ist zu 46 Prozent außerhalb Kanadas geboren.

Schon 1967 wurde in Kanada zur Steuerung der Einwanderung das sogenannte Punktesystem eingeführt.²² An die Stelle des vorherigen Ziels kanadischer Migrationspolitik, die ethnisch kulturelle Homogenität der Nation durch selektive europäische Zuwanderung herzustellen, trat nun die Idee, herkunftsunabhängige Einwanderung zuzulassen und diese zugleich ganz pragmatisch an Kriterien der volkswirtschaftlichen Nützlichkeit zu knüpfen. Das Punktesystem in Kanada ermöglicht Migrant*innen aus aller Welt, sich um eine Einwanderung nach Kanada zu bewerben.²³ Anhand des Punktesystems werden unter den Bewerber*innen Punkte nach vorab definierten Kriterien vergeben. Besondere Berücksichtigung findet dabei das jeweilige Arbeitsangebot und die Ausbildung der Einwander*innen, Sprachkenntnisse, insbesondere Englisch und / oder Französisch, Alter, Arbeitserfahrung, Integrationschancen. Anhand der erreichten Punkte werden die Einwander*innen von den kanadischen Behörden ausgewählt.

Die Einführung des Punktesystems in Kanada erfolgte vor allem aus der Einsicht in die Notwendigkeit, die sozio-ökonomische Entwicklung des Landes voranzubringen und an internationale Entwicklungen anzupassen. Aus pragmatischem Nutzenkalkül begann man mit der weltweiten Rekrutierung von Einwander*innen, um so eine demographisch und ökonomisch vorteilhafte Entwicklung für Kanada voranbringen zu können.²⁴ Legitimation für die kana-

22 Schmidtke 2020.

23 Krannich, Sascha / Hunger Uwe (2020): Innovationspotentiale und Legitimationsprobleme eines Punktesystems in Deutschland, in: Pioch / Toens 2020, S. 55-70.

24 Schmidtke 2020.

dische Zuwanderungspolitik wird dadurch hergestellt, dass kulturelle Vielfalt als Innovationspotential für die ökonomische Entwicklung Kanadas erachtet wird. Zugleich wird Multikulturalismus mit dem *Multiculturalism Act* 1988 als integraler Bestandteil einer liberalen Demokratie in Kanada verstetigt. Das Punktesystem wurde somit in Kanada schon früh mit einer Integrationspolitik und einer liberalen Einbürgerungspolitik verknüpft.

Ein weiterer wichtiger Schritt in der kanadischen Migrationspolitik der letzten zwanzig Jahre liegt in ihrer Dezentralisierung von der föderalen auf die regionale und lokale Ebene durch das *Provincial Nominee Program* 1998.²⁵ Dieses ermöglicht eine Stärkung der Provinzen und führt zu einem Rückzug des Staates zugunsten privater Akteur*innen der Zivilgesellschaft, die Verantwortung in der Auswahl und Integration von Migrant*innen und Geflüchteten übernehmen. In Kanada gibt es gerade auch in der Asyl- und Resettlementpolitik die Möglichkeit der privaten Auswahl und Unterstützung Geflüchteter. Dies ermöglicht lokalen Gruppen, Unterstützungsgruppen zu bilden, und bietet auch dem kirchlichen Spektrum die Möglichkeit, Geflüchtete zu sponsern, aufzunehmen und bei ihrer Ankunft in Kanada zu begleiten. Diese Verantwortungsübertragung bietet Innovationsmöglichkeiten in der Flüchtlingsversorgung und Unterbringung. Sie wird aus Menschenrechtsperspektive aber auch kritisch von Teilen der Zivilgesellschaft in Kanada hinterfragt, da die staatlich zugeteilten Kontingente der auf lokaler Ebene auszuwählenden Asylbewerber die Zahl der tatsächlich Asylbedürftigen deutlich unterschreitet und die staatlichen Vorgaben die Arbeit der Basisgruppen aufgrund hoher formaler Anforderungen eher behindert anstatt sie zu stärken. Auch die kanadische Asylpolitik muss mithin kritisch betrachtet werden. An die Stelle einer vorschnellen Euphorie und Übertragung in andere kulturelle Kontexte muss eine sorgfältige Reflexion rücken.²⁶

Doch gerade seit die neue Ampelkoalition 2021 die Bundesregierung übernommen hat, ist die kanadische Migrationspolitik besonders instruktiv für Deutschland. Erstmals hat eine Bundesregierung die Einführung eines Punktesystems für Deutschland in ihr Programm und in ihren Koalitionsvertrag 2021 aufgenommen: „Neben dem bestehenden Einwanderungsrecht werden wir mit der Einführung einer Chancenkarte auf Basis eines Punktesystems eine zweite Säule etablieren, um Arbeitskräften zur Jobsuche den gesteuerten Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt zu ermöglichen.“²⁷ Mithilfe eines Punktesystems sollen legale Zuwanderungsmöglichkeiten nach Deutschland als zweite Säule neben dem Fachkräfteeinwanderungsgesetz als bereits bestehende erste Säule der Zuwanderung in der deutschen Migrationspolitik geschaffen werden. Punktesysteme gibt es seit langem nicht nur in Kanada, sondern auch in anderen klassischen Einwanderungsländern wie Australien und Neuseeland. In den letzten zehn Jahren haben aber auch andere Länder, wie z.B. Großbritannien und Österreich, diesen Weg eingeschlagen und Einwanderungsregelungen auf einer

25 Schmidtke 2020.

26 Wiese, Lothar (2020): Was Einwanderungsländer (nicht) voneinander lernen können – ein Blick hinter die Kulissen Kanadas, Australiens und Deutschlands, in: Pioch / Toens 2020, S. 41-54.

27 Koalitionsvertrag 2021-2025 zwischen SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP: Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1990812/04221173eef9a6720059c353d759a2b/2021-12-10-koav2021-data.pdf?download=1, S. 33 (zuletzt abgerufen: 14.02.2022).

Punktebasis eingeführt.²⁸ Befürworter*innen eines Punktesystems sehen darin die Chance der Modernisierung und Innovation bisheriger starrer Einwanderungsbegrenzungsregeln.

Aus der Menschenrechtsperspektive erscheint die Einführung eines Punktesystems allerdings nicht unumstritten, da es die Gefahr birgt, an die Stelle von Menschenrechten auf Mobilität, Zuwanderung und Asyl das Prinzip der Nützlichkeit als Handlungsmaxime zu setzen.²⁹ Die bereits bestehende Logik der Selektivität in der Migrations- und Flüchtlingspolitik nach ökonomischen Nützlichkeitsaspekten würde dadurch gerade weiter verstärkt werden anstelle einer Stärkung der internationalen Verpflichtung zur humanitären Hilfe und Achtung der Menschenrechte. Die Politik in Deutschland hat zusammen mit Expert*innen der Migrationsforschung bereits begonnen, Möglichkeiten und Grenzen des Zuschnitts eines Punktesystems für Deutschland gemeinsam auszuloten.³⁰ Eine Herausforderung für die Zivilgesellschaft ist es, in diesen politischen Diskurs die Perspektive der Menschenrechte einzubringen. Vielleicht vermag globale Gemeindepädagogik und Soziale Arbeit es sich zur Aufgabe zu machen, Reflexionsräume über Zuwanderungskriterien anzubieten und sich einzumischen in den Diskurs über nützlichkeits- und menschenrechtsbasierte Kriterien für ein innovatives Punktesystem zur Erweiterung der legalen Zuwanderungsmöglichkeiten nach Deutschland.

4. Die Asyl- und Flüchtlingspolitik der Europäischen Union

Auf der Ebene des politischen Handelns der EU ist zu konstatieren, dass die Mitgliedstaaten der EU bislang daran gescheitert sind, eine gemeinsame humanitäre Asyl- und Flüchtlingspolitik zu entwickeln.³¹ Der Handlungsdruck, der von der Krise des dysfunktionalen Asylsystems der EU ausgeht, wurde bisher nicht als Gelegenheitsfenster für innovative Reformen genutzt. Politikwissenschaftliche Forschung zeigt, dass Interessenkonflikte und Machtunterschiede der Mitgliedstaaten eine Einigung auf eine gemeinsame europäische Asyl- und Flüchtlingspolitik bislang verhindert haben.³² Im Zuge des Erstarkens nationalistischer und rechtspopulistischer Einstellungen bei Teilen der Wähler*innen und der Autokratisierung der Regierungen von Ungarn und Polen werden einvernehmliche europäische Lösungen im Sinne einer menschenrechtsbasierten Asylpolitik eher unwahrscheinlicher. Etliche EU-Staaten weigern sich, von den EU-Außengrenzen Flüchtlinge aufzunehmen oder einem Schlüssel zur Verteilung von Migrant*innen zuzustimmen. Angesichts dieser Blockadesituation innerhalb der EU hat die Bundesinnenministerin Nancy Faser für die deutsche Bundesregierung anlässlich des Besuchs der EU-Innenkommissarin Ilya Johansson in Berlin angekündigt, eine „Koalition der aufnahmebereiten Mitgliedsländer“ zu gründen. Kerneuropa solle bei der Aufnahme Geflüchteter vo-

28 Krannich / Hunger 2020.

29 Spindler, Susanne (2020): Von nationalem Nutzen!? Legitimationsprobleme eines Punktesystems aus Sicht der Sozialen Arbeit, in: Pioch / Toens 2020, S. 71-78.

30 Vgl. die Dokumentation der Beiträge einer Debatte in Berlin im Januar 2022 in: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik 42 (2022), H. 3.

31 Marquardt, Eric (2021): Europa schafft sich ab. Wie die Werte der EU verraten werden und was wir dagegen tun können. Hamburg.

32 Zaun, Natascha (2020): Die Handlungslogiken der Europäischen Union in der Asyl- und Flüchtlingspolitik, in: Pioch / Toens 2020, S. 79-100.

rangehen, damit weitere Staaten dem guten Beispiel folgen können. Man wolle nicht, „dass die Weiterentwicklung eines gemeinsamen Asylsystems daran scheitert, dass vielleicht der eine oder andere Staat sagt, diese Dinge können wir uns nicht vorstellen“.³³

Eine gemeinsame europäische Asylpolitik scheint in weite Ferne gerückt. Desto wichtiger wird es, dass internationale Soziale Arbeit und globale Gemeindearbeit die Wege der unmittelbaren politischen Einmischung für eine humanitäre europäische Asylpolitik auf europäischer Ebene wahrnehmen und vermitteln. Das EKD-Büro in Brüssel und kirchliche Zusammenschlüsse wie *Churches' Commission for Migrants in Europe* leisten wichtige Lobbyarbeit auf europäischer Ebene für eine humanitäre europäische Migrationspolitik. Sie setzen sich ein für die Eröffnung sicherer und legaler Zugangswege für Geflüchtete in die EU. Sie fordern mehr Neuansiedlungen in der EU, eine vereinfachte Familienzusammenführung und humanitäre Visa.³⁴

Die inhumane Abschottungspolitik der EU hat einen hohen Preis. Menschen riskieren ihr Leben, um nach Europa zu kommen. Die offizielle Seenotrettung der EU im Mittelmeer wurde eingestellt. Die Meldungen von Push-Backs an den Außengrenzen der EU sind nicht zu überhören. Sie haben System.³⁵ So forderte auch der EU-Parlamentspräsident David Sassoli im Jahre 2021 mit deutlichen Worten, die Europäische Union müsse die Seenotrettung wieder aufnehmen: „Es ist nicht länger hinnehmbar, diese Verantwortung allein den NGOs zu überlassen.“³⁶

5. Handlungsspielräume von Ländern und Kommunen

In Deutschland wird das Asylverfahren vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) durchgeführt, die Bundesländer sind für die Unterbringung und soziale Betreuung der Asylbewerber*innen zuständig. Die Erstverteilung der Asylsuchenden vor Antragstellung erfolgt nach dem sogenannten Königsteiner Schlüssel, dem zufolge zwei Drittel Steueraufkommen und ein Drittel Bevölkerungszahl der Länder gewichtet werden und so die prozentuale Aufnahmequote der Geflüchteten pro Bundesland berechnet wird. In der Ausgestaltung der Erstaufnahmeeinrichtungen, in der Unterbringung und Betreuung der Geflüchteten gibt es für die Bundesländer Gestaltungsspielräume. Handlungsspielräume der Länder bestehen beispielsweise hinsichtlich der Öffnung der Integrationskurse für alle Asylantragsteller*innen, beim Winterabschiebestopp für abgelehnte Flüchtlinge oder in der Ablehnung der Liste „sicherer Herkunftsstaaten“. Mit Landesaufnahmeprogrammen können die Länder nach § 23, 1 des Aufenthaltsgesetzes die Aufnahme von Personen beschließen, allerdings muss der Bundesinnenminister zustimmen. Die Förderung der Aufnahmebereitschaft unterhalb der Bundesebene hat einen großen

33 Süddeutsche Zeitung, 15./16. Januar 2022, S. 5.

34 Eichler, Julia Maria / Hatzinger, Katrin (2020): Krisen in der EU – die EU in der Krise: Das Ringen um eine gemeinsame europäische Asylpolitik als Herausforderung für den europäischen Zusammenhalt, in: Pioch / Toens 2020, S. 113-122.

35 Marquardt 2021.

36 Zeit-Online vom 15.06.2021, www.zeit.de/politik/ausland/2021-06/mittelmeer-eu-parlamentspraesident-mission-seenotrettung-david-sassoli (zuletzt abgerufen: 14.02.2022).

Vorteil: Der Bund wird durch diese Aufnahmeinitiativen entlastet, es entstehen neue tragfähige Aufnahmekonzepte.³⁷

Das Innovationspotential der Länder und Kommunen für eine humanitäre Flüchtlingspolitik wird im föderalen System jedoch oftmals nicht ausgeschöpft, auch wenn auf Länder- und kommunaler Ebene die Legitimationsbasis für eine solidarische Aufnahme von Geflüchteten offensichtlich eher hergestellt werden kann als auf Bundesebene.³⁸ Länder und Kommunen wären oftmals bereit, humanitäre Flüchtlingshilfe angesichts der dramatischen Situation für die Geflüchteten an den europäischen Außengrenzen zu leisten und Geflüchtete aufzunehmen, doch scheitern diese an den Legitimationskrisen der Bundesebene und der Europäischen Union. So wurde auch dem Ministerpräsidenten von Schleswig-Holstein Daniel Günther (CDU) mit seiner mehrfach geäußerten Bereitschaft, angesichts der humanitären Katastrophe in den Flüchtlingslagern auf der griechischen Insel Lesbos minderjährige Geflüchtete aus griechischen Lagern aufzunehmen, genau dieses verwehrt.³⁹

Erfolgreich war die Jamaika-Landesregierung in Schleswig-Holstein mit einer anderen Initiative im Jahre 2020, infolge derer sie im November und Dezember 2021 vergleichbar dem Resettlement-Programm des Bundes 500 geflüchtete Personen in Schleswig-Holstein aufgenommen hat. Schleswig-Holstein hat mit seiner viel beachteten Entscheidung, durch ein Landes-Aufnahmeprogramm 500 Flüchtlinge, vor allem Frauen und Kinder unterschiedlicher Staatsangehörigkeit, wegen eines Krieges im Heimatland aus Ägypten und Äthiopien aufzunehmen und ihnen eine Perspektive in Deutschland zu schaffen, Neuland betreten.⁴⁰ Durch den UNHCR identifizierte und von einer Fachgruppe in Schleswig-Holstein unter Leitung des Landesinnenministeriums ausgewählte vulnerable Personen konnten so eine sichere Bleibeperspektive in Schleswig-Holstein finden.

Wichtig dabei ist, dass auch die Kommunen die Bundesländer in ihrer Aufnahmebereitschaft unterstützen. Auch wenn die Handlungsspielräume von Kommunen aufgrund ihrer finanziellen Abhängigkeit von den Bundesländern beschränkt sind, so können sie besonders in der Flüchtlingsintegrationsarbeit viel leisten.⁴¹ Sie gestalten Integrationskurse, bieten geeigneten Wohnraum an. Sie integrieren die Geflüchteten durch die Zusammenarbeit mit der lokalen Zivilgesellschaft.

6. Seebrücke und Sea-Watch e.V. – Bewegung in der Flüchtlingspolitik von unten

Im europäischen Mehrebenensystem sind Veränderungen zu einer humanitären und an den Werten der Menschenrechte ausgerichteten Migrations- und Flüchtlingspolitik eher auf kommunaler und landespolitischer Ebene zu er-

37 Marquardt 2021.

38 Pioch / Toens 2020, S. 344.

39 Frankfurter Allgemeine Zeitung, 04.03.2020.

40 Ministerium für Inneres, ländliche Räume und Integration des Landes Schleswig-Holstein (2020): Landesaufnahmeprogramm Schleswig-Holstein. Eine Handreichung. pksh.de/sites/default/files/users/user31/Landesaufnahmeprogramm%202020_01.pdf (zuletzt abgerufen: 14.02.2022).

41 Bendel, Petra u.a. (2019): Der Weg über die Kommunen. Empfehlungen für eine Schlüsselrolle der Kommunen in der Flüchtlings- und Asylpolitik der Europäischen Union. Berlin.

warten. Länder, Kommunen und Gemeinden können zugleich die Legitimation und Akzeptanz einer solchen Politik befördern – und doch drohen ihre Initiativen innerhalb der Strukturen des europäischen Mehrebenensystems auf der Ebene der Bundesrepublik und der EU zerrieben zu werden, so dass sie ihr Innovationspotential für eine humanitäre Einwanderungsgesellschaft oftmals nicht zur Geltung bringen können. Dennoch zeigt sich auf kommunaler und regionaler Ebene immer deutlicher eine Gegenbewegung, die sichere Fluchtwege fordert, die die Aufnahme von geflüchteten Menschen anbietet und mehr gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen will. Aufnahmebereite Kommunen haben sich zu sogenannten „Sicheren Häfen“ erklärt. Vernetzt im zivilgesellschaftlichen Bündnis „Seebrücke“ heißen sie geflüchtete Menschen willkommen – und sind bereit, mehr Menschen aufzunehmen. Gemeinsam bilden sie eine starke Gegenstimme zur europäischen Abschottungspolitik.⁴²

Angesichts der Politikblockaden im europäischen Mehrebenensystem kommt der Zivilgesellschaft eine besondere Rolle in der Veränderung der Migrations- und Flüchtlingspolitik in Europa zu, wie etwa die zivilgesellschaftlichen Sea-Watch-Missionen zur Rettung von Geflüchteten bei ihrer gefährlichen Überquerung des Mittelmeeres zeigen.⁴³ Die unerwartet hohe Spendenbereitschaft und das hohe Engagement des von der Evangelischen Kirche in Deutschland initiierten, zivilgesellschaftlich breiten Bündnisses „united4rescue – gemeinsam retten“ haben in kurzer Zeit bundesweit eine Vielzahl von Spender*innen, kirchlichen Gruppen und Gemeinden, NGOs bis hin zum gewerkschaftlichen Spektrum vereinigt zur Finanzierung eines weiteren Schiffes: Sea Watch 4, mit dem die zivilen Rettungsmissionen im Mittelmeer eine wichtige Verstärkung finden.⁴⁴ Derartiges zivilgesellschaftliches Handeln zeigt, dass mangels Problemlösungsfähigkeit der EU die Zivilgesellschaft nicht nur selbst von der EU unterlassene Rettungsmissionen hervorzubringen vermag, sondern sie zugleich die Rolle übernimmt, die Legitimation für eine humanitär ausgerichtete Migrations- und Flüchtlingspolitik zu befördern. Die Stärkung und die Begründung einer solidarischen und humanitären Flüchtlingspolitik können nicht allein von den in Rettungsaktionen auf dem Mittelmeer Aktiven hergestellt werden. Sie brauchen Vermittler*innen in die Breite der Zivilgesellschaft hinein. Die Begründung und Anerkennung einer solidarischen und humanitären Migrations- und Asylpolitik anstelle der bisherigen Abschottungspolitik Deutschlands und der EU bleibt eine permanente und wiederkehrende Aufgabe in unserer Gesellschaft. Internationale Soziale Arbeit und globale Gemeindepädagogik können dazu einen Beitrag leisten.

42 seebuecke.org/sichere-haefen/haefen (zuletzt abgerufen: 14.02.2022).

43 sea-watch.org/ueber-uns/5-jahre/ (zuletzt abgerufen: 14.02.2022); Pioch / Toens 2020, S. 345.

44 united4rescue.org/ (zuletzt abgerufen: 14.02.2022).

Herausforderung Migration – theologisch-hermeneutische Entdeckungen und Impulse für die Gemeindepädagogik¹

Regina Polak

1. Flucht und Migration als Anstoß zur Neuentdeckung biblischer Texte

Schriftauslegung ist vom Lebens- und Gesellschaftskontext der Auslegenden geprägt – mehr oder weniger bewusst und reflektiert. So sind die meisten

Christ*innen in Europa gewohnt, die biblischen Texte im Horizont ihrer Sesshaftigkeit zu interpretieren. Erfahrungen von Flucht und Migration in der Gegenwart regen indessen zu einer Neu- bzw. Wiederentdeckung der biblischen Überlieferungen an. Sie lassen vor allem die Texte des Alten Testaments als Sammlung von Erzählungen, Gebeten und Geboten erschließen, die in vergleichbaren Situationen entstanden sind.²

Aufbruch und Auswanderung, Flucht und Vertreibung, Exil und Diaspora waren für die Verfasser dieser Texte *loci theologici*, d.h. *glaubens- und theologiegenerative Orte*.³ Inmitten dieser Ereignisse formten sich nämlich Konturen einer biblischen Theologie aus. Not, Leid, Gewalt, Armut, Ungewissheit – die katastrophischen Erlebnisse, die hinter Flucht und Migration stehen, wurden reflektiert und als Geschichte der Befreiung durch Gott gedeutet. Hierdurch wurde konkreten geschichtlichen Ereignissen Sinn und Bedeutung verliehen: *theologischer Sinn*. So dramatisch und lebensbedrohlich Flucht und Migration, Exil und Diaspora auch sind: Gott steht seinem Volk treu zur Seite.

Angesichts der Fluchtbewegungen des 21. Jahrhunderts können die biblischen Texte Sinn- und Handlungsperspektiven entbinden, die ein heilsames Gegengewicht gegenüber rechtspopulistischen Deutungs- und Argumentationsmustern darstellen. Bevor auf zentrale biblische Motive näher eingegangen wird (4.), sollen die aktuelle Datenlage (2.) und die politische Debattenkultur im Zuge der „Flüchtlingskrise“ (3.) in den Blick genommen werden. Daran schließen sich Erwägungen zur gemeindepädagogischen Praxis an (5.).

1 Dieser Text greift Passagen aus folgenden Veröffentlichungen auf: Polak, Regina (2019): Umkehr und Erneuerung. Flucht und Migration als „Zeichen der Zeit“ für Europa, in: Kirschner, Martin / Nate, Richard (Hg.): Europa – Krisen, Vergewisserungen, Visionen. Interdisziplinäre Annäherungen. Bielefeld, S. 67-86; dies. (2017): Heimkehr zu Gott und seiner Sozialordnung, in: dies.: Migration, Flucht und Religion. Praktisch-Theologische Beiträge. Bd. 1: Grundlagen. Ostfildern, S. 107-126.

2 Norbert Lohfink spricht von „Exilliteratur“: vgl. ders. (1987): Bücherei und Buch zugleich. Die Einheit der Bibel und die neuen deutschen Übersetzungen, in: ders.: Das Jüdische am Christentum. Die verlorene Dimension, Freiburg i.Br. / Basel / Wien, S. 217-234, S. 223.

3 Vgl. Polak, Regina (2014): Migration und Katholizität, in: dies. / Reiss, Wolfram (Hg.): Religion im Wandel. Transformationsprozesse religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration – Interdisziplinäre Perspektiven (Religion and Transformation in Contemporary European Society 9). Wien, S. 233-296.

2. Flucht und Migration in der Gegenwart – empirische Befunde

Im Jahr 2021 flohen 84 Millionen Menschen vor Konflikten, Verfolgung oder schweren Menschenrechtsverletzungen aus ihrer Heimat. Davon fallen 26,6 Millionen Flüchtlinge unter das Mandat von UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) bzw. UNRWA (United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East). 48 Millionen sind Binnenvertriebene und 4,4 Millionen Menschen suchen nach Asyl. 42 Prozent der Flüchtlinge weltweit sind Kinder unter 18 Jahren. 86 Prozent aller Flüchtlinge leben in Entwicklungsländern. Nur ein kleiner Anteil geflüchteter Menschen befindet sich also in Europa; 1,2 Millionen von ihnen leben in Deutschland.⁴

Die Zahl der Migrant*innen weltweit – der UNO-Definition gemäß Personen, die ihren Lebensmittelpunkt mindestens ein Jahr außerhalb ihres Herkunftslandes haben – betrug im Jahr 2020 mit 281 Millionen Menschen insgesamt 3,6 Prozent der Weltbevölkerung. Dabei absorbieren Länder mit hohem Einkommen zwei Drittel dieser Gruppe; eine konkurrenzbasierende globale neoliberale Wirtschaft führt zwangsläufig zu einer Konzentration in den reichen Zentren.⁵

Die Wechselwirkung der globalen Herausforderungen⁶ wird an einem weiteren Befund deutlich: Rund 26 Millionen Menschen sind derzeit vor den Auswirkungen der Klimakatastrophe auf der Flucht. Hochrechnungen gehen davon aus, dass bis 2050 rund 150 Millionen Menschen aus umweltbedingten Gründen fliehen werden müssen.⁷

3. Die ‚Flüchtlingskrise‘ als gesellschaftspolitische Herausforderung

Gesellschaftliche Herausforderungen durch Migration sind in Europa keineswegs neu. Die westeuropäischen Bevölkerungen sind schon längere Zeit Migrationsgesellschaften, sei es in Großbritannien und Frankreich infolge der Dekolonialisierung nach dem Zweiten Weltkrieg, sei es in den Niederlanden, Deutschland und Österreich durch die Anwerbung von Gastarbeiter*innen seit den 1960er-Jahren sowie die Aufnahme von Flüchtlingen im Zuge des Balkan-Krieges.

Seit der sogenannten ‚Flüchtlingskrise‘ 2015/16 besteht allerdings ein erhöhter Druck, sich dieser globalen Realität zu stellen, auch wenn sich der Aufmerksamkeitsfokus durch die Corona-Pandemie seit 2020 verschoben hat. Die politischen und medialen Reaktionen auf die Flüchtlingssituation haben nicht zu zukunftsorientierten migrationspolitischen Lösungen, sondern zu massiven politischen Verwerfungen geführt, die sich im europaweiten Erstarken autoritärer, rechtspopulistischer Parteien und Politiken konkretisieren. In vielen eu-

4 Die aktuellen Zahlen finden sich auf den nationalen und internationalen Seiten des UNHCR: www.unhcr.org/refugee-statistics-ua/#_ga=2.44605540.1727971501.1644054874-2054298830.1644054874; www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/fluechtlingszahlen/ (zuletzt abgerufen jeweils: 03.02.2022).

5 World Migration Report 2022 der International Organization for Migration (IOM): publications.iom.int/system/files/pdf/WMR-2022-EN_2.pdf (zuletzt abgerufen: 03.02.2022).

6 Vgl. den Beitrag von Wolfgang Schürger zur „Herausforderung Klimakrise“ in diesem Band.

7 Global Report on Internal Displacement 2018, www.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/2019-IDMC-GRID.pdf; Environmental Migration Portal, environmentalmigration.iom.int/#home (zuletzt abgerufen jeweils: 03.02.2022).

ropäischen Ländern bringt es mehr Wähler*innenstimmen, die fraglos erfahrbaren kulturellen Differenzen und Konflikte in den Migrationsgesellschaften als unvereinbar mit sogenannten ‚europäischen Werten‘ und als Ursache der großen Gesellschaftsprobleme zu stigmatisieren, als differenziert die Ursachen der weltweiten Migrationen zu analysieren und zu bekämpfen.

Statt also Migration als Anstoß zur Erneuerung und Weiterentwicklung Europas und die damit verbundenen Konflikte als Zeichen lebendiger Integration zu verstehen, wird sie von einem beträchtlichen Teil der europäischen Bevölkerung als Bedrohung europäischer Identität erlebt. Hoffnung geben derzeit die jungen Menschen: Deren Wahlverhalten bei den Wahlen zur Europäischen Union zeigt in vielen Ländern deutlich, dass sie die entscheidenden Zukunftsfragen längst erkannt haben.

Es stellt sich die Frage, warum Flucht und Migration erst in den vergangenen Jahren zu einem gesellschaftspolarisierenden Thema geworden sind. Wie lässt sich das jahrzehntelange Verdrängen dieser Wirklichkeit – die Integrationsversäumnisse ebenso wie die Ausblendung globaler Entwicklungen – in den politischen und medialen Diskursen erklären? Politikwissenschaftlich betrachtet, hängt die wachsende Aversion gegenüber migrierenden und flüchtenden Menschen weder mit deren Anzahl noch mit der Größe rechtspopulistischer Parteien zusammen. Maßgeblich ist vielmehr die Übernahme rechtspopulistischer Deutungs- und Argumentationsstrukturen durch die großen Volksparteien, die dadurch deren Diskurse in der Mitte der Gesellschaft legitimieren.⁸ Die Wahrnehmung und der Umgang mit Migration sind demnach eng mit jenen Narrativen und Framings verbunden, die politische Diskurse zum Verständnis der Situation anbieten. Der Mangel bzw. die politische Durchsetzung alternativer Deutungen, Argumente und Lösungen zählen zu den zweifellos großen Herausforderungen, die eine Migrationsgesellschaft an die etablierten Institutionen stellt.

Aus kultur- und sozialwissenschaftlicher Sicht werden in den gegenwärtigen Migrationsdiskursen zahlreiche Ängste erkennbar, die durchaus berechtigte Gründe haben: Abstiegs- und Verlustängste⁹, mehr oder weniger bewusste (Schuld-)Angst vor dem Ressentiment und der ‚Rache‘ der ehemals kolonisierten Völker, Angst vor dem Verlust ökonomischer, politischer und kultureller Hegemonie.

Was können biblisch- und praktisch-theologische Perspektiven auf Flucht und Migration in einer solchen Situation beitragen? Auf der Basis ausgewählter alt- und neutestamentlicher Motive werden im Folgenden Konturen biblischer Migrationstheologien gezeichnet.

4. Migration als Lernort des Glaubens

Biblische Texte erzählen keine historischen Sachverhalte in unserem heutigen Sinn, sondern sie lassen erkennen, wie Menschen im Glauben mit geschichtlichen Ereignissen umgehen, sie deuten und dabei glauben lernen. Aus praktisch-theologischer Perspektive ist daher von besonderem Interesse, wie diese

8 Vgl. Rosenberger, Sieglinde / Seeber, Gilg (2011): Kritische Einstellungen. BürgerInnen zu Demokratie, Politik, Migration, in: Polak, Regina (Hg.): Zukunft. Werte. Europa. Die Europäische Wertestudie 1990-2010: Österreich im Vergleich. Wien, S. 165-190.

9 Vgl. Bude, Heinz (2014): Gesellschaft der Angst. Hamburg.

Menschen und Gemeinden den geschichtlichen Erfahrungen Sinn abgerungen haben, wie sie dabei glauben gelernt und welche theologischen und ethisch-politischen Schlüsse sie aus den Erfahrungen gezogen haben.

Als Gegengewicht zur negativen Rahmung von Flucht und Migration als Störung, Problem und Gefahr eröffnen biblische Migrationstheologien Möglichkeiten, in den zeitgenössischen Ereignissen auch Chancen und Potentiale, Ressourcen und praktische Lösungsmöglichkeiten zu erkennen.

4.1 Befreiung von Unrecht und Ungerechtigkeit

Die geschichtlichen Erfahrungen werden langfristig als Befreiungsprozess durch Gott interpretiert und mit ethisch-rechtlichen Regelungen verknüpft. So befreit Gott im Exodus die Hebräer aus der ägyptischen Sklaverei oder aus dem fremdbestimmten Leben in der Diaspora des Babylonischen Exils. Diese Befreiungserfahrung führt einerseits zu einer hohen Wertschätzung von Freiheit und andererseits zugleich zur Erkenntnis, dass Freiheit des Schutzes durch Recht und Gerechtigkeit – mehr noch: einer alternativen Gesellschaftsordnung – bedarf. Diese Gesichtspunkte werden vornehmlich im Buch Deuteronomium entfaltet.

So verdichtet sich im sogenannten ‚kleinen geschichtlichen Credo‘ (Dtn 26,5-9) – als einer Art „Migrationssummarium“ von Wanderung, Auszug und Einzug – die Erfahrung von Befreiung aus Rechtlosigkeit und sozialer Ausbeutung zu einer Befreiung durch Gott und bestätigt so das Recht der Migrant*innen, für ein besseres Leben zu kämpfen. Zugleich verpflichtet diese Befreiung zur Treue gegenüber Gott, zur Freude angesichts der geschenkten Freiheit und zum Zusammenleben mit Fremden.

Die uns leitenden Wertvorstellungen von Humanität können, gleichsam ex negativo, auch als Lernerfahrungen von Menschen betrachtet werden, die heimatlos, unterdrückt und rechtlos in der Fremde leben und am eigenen Leib erfahren mussten, was deren Verlust bedeutet: die Gleichheit der Würde aller Menschen, die Anerkennung existenzieller Verschiedenheit aller Menschen, die Verantwortung für die Schwächsten der Gesellschaft, Gerechtigkeit und Frieden.

Die konstitutive Bedeutung, die das Recht und Gesetze, ethische Normen und politische Gerechtigkeitsvorstellungen für den Glauben an Gott haben, wird vor diesem Hintergrund leichter nachvollziehbar.

„Wenn dich nun dein Sohn morgen fragen wird: Was sind das für Ver-mahnungen, Gebote und Rechte, die euch der Herr, unser Gott, geboten hat?, so sollst du deinem Sohn sagen: Wir waren Knechte des Pharao in Ägypten, und der Herr führte uns aus Ägypten mit mächtiger Hand; [...] Und der Herr hat uns geboten, nach all diesen Rechten zu tun, dass wir den Herrn, unsern Gott, fürchten, auf dass es uns wohlgehe allezeit und er uns am Leben erhalte, so wie es heute ist.“ (Dtn 6,20-24)

Der Gott, der sich hier Menschen in schwierigsten Lebenssituationen offenbart, kann nicht ohne Ethos und Recht verstanden werden. Er dient nicht, wie in der altorientalischen Umwelt, zur Legitimation der herrschenden Ordnung. All die Erzählungen und Erinnerungen, kultischen und sozialen Regeln sollen verhindern, dass sich menschliches Leid und geschichtliche Katastrophen je-

mals wiederholen. Sie sind eine Art lernende Antwort auf die Befreiung durch Gott und daher untrennbar mit dem Glauben an diesen verbunden.

4.2 Schutz des Fremden

Die alttestamentlichen Texte zeugen von einem beständigen Ringen um den Umgang mit „Fremden“. Dies ist wesentlich der eigenen Erfahrung des Volkes Israel geschuldet, selbst Fremde gewesen zu sein (vgl. Dtn 10,18f.). Im Zentrum des Fremdenrechts steht vor allem die soziale und rechtliche Schutzlosigkeit des einzelnen Fremden, weniger seine kulturelle Fremdheit.

Mit *ger* und *nokri* werden im Hebräischen zwei unterschiedliche Typen des Fremden bezeichnet.¹⁰ Beim *ger* handelt es sich um einen in Israel lebenden Beisassen, dem mangels Bodenbesitzes die ökonomische Existenzgrundlage fehlt. Seine soziale und rechtliche Stellung hat sich im Lauf der Geschichte Israels gewandelt: Während in den ältesten Texten des Bundesbuches vor allem der Schutz des *ger* vor wirtschaftlicher Ausbeutung im Zentrum steht, entwickelt sich im 8. und 7. Jh. v. Chr. ein umfassendes Reformprogramm zu dessen sozialer und ökonomischer Integration, das schließlich in der exilisch-nachexilischen Gemeinde in dessen völliger Gleichberechtigung mündet.

Kritisch gesehen werden hingegen die *nokrim* als in Israel lebende – wirtschaftlich und sozial unabhängige – ‚Ausländer‘. Sie stehen für ungerechten Reichtum, Götzendienst und soziale wie kulturell-religiöse Okkupation.

An den biblischen Texten zum Umgang mit dem Fremden zeigt sich, worauf es auch gegenwärtig ankommt: auf eine Zusammengehörigkeit und Einheit der Menschheit hinzuarbeiten. Migration lädt zur Erkenntnis ein, dass jeder Mensch – unabhängig von Ethnie, Geschlecht, Religion, Kultur – das Ebenbild Gottes ist und daher alle Menschen von gleicher Würde sind. Zugleich werden die sozialen, rechtlichen und politischen Ungleichheiten und Unrechtsverhältnisse offengelegt.

4.3 Aufbruch in eine unbekannte Zukunft

Die Biographien der Erzeltern und ihrer Familien werden als von Migration durchzogene Lebenswege beschrieben. Für die damalige Zeit sind Wanderungen und Aufbrüche – aufgrund von Kriegen, Dürren, Hungersnöten oder der Suche nach neuen Weidegebieten – zwar keine Besonderheit, aber die Migrationserzählungen der Patriarchen werden theologisch gedeutet:

„Und der Herr sprach zu Abram: Geh aus deinem Vaterland und von deiner Verwandtschaft und aus deines Vaters Hause in ein Land, das ich dir zeigen will. Und ich will dich zum großen Volk machen und will dich segnen und dir einen großen Namen machen, und du sollst ein Segen sein. Ich will segnen, die dich segnen, und verfluchen, die dich verfluchen; und in dir sollen gesegnet werden alle Geschlechter auf Erden. Da zog Abram aus, wie der Herr zu ihm gesagt hatte, und Lot zog mit ihm. Abram aber war fünfundsiebzig Jahre alt, als er aus Haran zog.“ (Gen 12,1-4)

¹⁰ Vgl. Schwienhorst-Schönberger, Ludger (1990): „... denn Fremde seid ihr gewesen im Lande Ägypten“. Zur sozialen und rechtlichen Stellung von Fremden und Ausländern im alten Israel, in: *Bibel und Liturgie* 63, H. 2, S. 108-117.

Abram verlässt mit seiner Frau Sara nicht nur einen geografischen Ort, sondern auch seine soziale, ökonomische und vor allem religiöse Heimat. Er lässt die Götter seiner Familie zurück und wird so zum Befreier von jeglichem Götzendienst. Dabei verlässt er sich ausschließlich auf die Verheißung eines unbekanntes Gottes, dem er sich bedingungslos anvertraut. Mit seinem Gefolge bricht er in die Ungewissheit einer offenen Zukunft auf – mit nichts als einem Versprechen, ein Segen für die Völker zu werden.

Migration als Aufbruch wird hier in ihrer glaubensgenerativen Dimension erkennbar. Denn die bzw. der Migrant*in verliert mit seinem / ihrem Ortswechsel immer auch ortsgebundene, kulturell geprägte Kulte und Gottesvorstellungen, die bis dahin selbstverständlich erschienen. Der Aufbruch führt nicht nur an neue Orte, sondern auch zum Kennenlernen neuer Gottesvorstellungen. Der Aufbruch Abrams und Saras erzählt vom Aufbruch mit einem Gott, der für Wandel, Veränderung und der Notwendigkeit des Loslassens und Vertrauens steht.

Die Erfahrung von Nichtzugehörigkeit, Fremdheit und Heimatlosigkeit kann auch Sesshafte treffen, sie ist nicht notwendig an einen Ort gebunden. Gewohnte Vorstellungen von Raum und Zeit oder Gott kann auch verlieren, wer Trennungen, Leid und Tod erfährt. Doch der physische Ortsverlust macht diese Erfahrungen für Migrant*innen unausweichlich und wirft die Frage nach dem Glauben an Gott als tragfähigem Lebensgrund in aller Schärfe auf.

4.4 Leben in Exil und Diaspora

Das (Über-)Leben in Exil und Diaspora und die damit verbundenen Herausforderungen werden situationsspezifisch reflektiert: Erfahrungen von Fremdheit und Nichtzugehörigkeit, die Spannung zwischen Anpassung und Widerstand sowie die Übernahme und Ablehnung von Ideen und Praktiken der Mehrheitsgesellschaft finden je nach Situation unterschiedliche Antworten. Aufgerufen wird zur Teilhabe am und Mitverantwortung für das soziale Leben („Suchet der Stadt Bestes“, Jer 29,7).

Insbesondere während des Babylonischen Exils wird erkennbar, dass und wie sehr sich das Leben als Minderheit auf die theologische Kreativität auswirken kann: In den schwierigsten Zeiten entwickeln sich die differenziertesten Theologien. Nicht zuletzt entsteht in diesen Situationen auch ein komplexes, spirituelles Verständnis von Heimat, in dessen Zentrum vor allem die Beziehungen der Menschen untereinander als auch die spirituelle Heimat bei Gott stehen. Die territoriale Dimension von Heimat wird Schritt für Schritt relativiert und zeigt sich vor allem als Sehnsuchts-Kategorie und Verheißung (Gelobtes Land: Jes 8,7f.; vgl. Himmlisches / Neues Jerusalem: Offb 21,11-27; Hebr 12,22-24). Eng verknüpft sind damit alternative Gesellschaftsentwürfe und die Verpflichtung zur Treue gegenüber Gott.

4.5 Migrationsnarrative im Neuen Testament

Abgesehen von der Apostelgeschichte und den Missionsreisen des Paulus stehen in den meisten Texten des Neuen Testaments keine klassischen Migrationsphänomene im Hintergrund der Gemeinden, wohl aber Migrationsnarrative.¹¹

11 Vgl. Claussen, Johann Hinrich (2018): Das Buch der Flucht. Die Bibel in 40 Stationen. München.

So greifen etwa die Evangelien zahlreiche Motive des Alten Testaments auf (z.B. die Fremdenliebe: Mt 25,31-46). Jesus von Nazareth selbst begegnet als Flüchtlingskind (Mt 2) und als heimatloser Wanderprediger (Lk 9,58), was auch für seine Jünger zum Vorbild und zur Voraussetzung wird, um das Reich Gottes verkündigen zu können.

Der verlorene Krieg gegen die Römer, zerstörte Familien, der vernichtete Tempel und das Leben im Imperium Romanum als verfolgte Minderheit sind als bedrückend erlebt worden. Der Rückbezug auf die alttestamentlichen Texte hilft den Gläubigen, ihre belastende Situation zu verarbeiten und ihr einen hoffnungsvollen Ausblick zu geben. Geleitet werden sie dabei von der Glaubenserfahrung des auferstandenen Christus, die es ihnen erlaubt, selbst diese Situationen in Segen zu verwandeln. Die Migrationshermeneutik wird erneut fruchtbar gemacht, um die Dramen der Gegenwart zu ver- und bestehen. Zentral ist dabei die immer wieder neu gemachte Erfahrung, dass Gott inmitten größter Hoffnungslosigkeit neues Leben schaffen kann, wenn sich die Menschen auf den Weg mit ihm einlassen. Selbst der Tod ist nun besiegt (1 Kor 15,50-57).

Das Bild als „Fremde“ und „Gäste“ auf Erden (Hebr 11,13; 1 Petr 2,11) gehört zum Selbstverständnis der ersten Christ*innen ebenso wie die Erfahrung der Diaspora. Durch Christus aber sind nun auch Heiden im Reich Gottes nicht mehr „Fremde ohne Bürgerrecht“, sondern „Mitbürger der Heiligen und Hausgenossen Gottes“ (Eph 2,19).

Das Unterwegssein ist zentrales theologisches Motiv im Neuen Testament. So wurden die ersten Gemeinden „Anhänger des Weges“ (Apg 9,2), „die den Weg des Friedens“ (Lk 1,79) und „den Weg der Wahrheit“ (2 Petr 2,2) gehen, genannt.

5. Lernen von und mit Migrant*innen

Ökumenische Flüchtlingshilfe, Kontakte zu Partnerkirchen im Ausland, fremdsprachige Gemeinden in der Nachbarschaft oder Weltgebetstag¹² – im Leben der Kirchengemeinden und des Sozialraums gibt es zahlreiche Anlässe zur interkulturellen Begegnung und zur Auseinandersetzung mit der Thematik von Migration, Flucht und Vertreibung.

Im Sinne der Korrelation von Tradition und Situation vermögen sich aktuelle und biblisch sedimentierte Migrationserfahrungen wechselseitig zu erhellen. Gemeindepädagogisch zu beachten ist, dass sich dieser Erschließungszusammenhang im konkreten Aufeinandertreffen von Migrant*innen und Einheimischen, Flüchtlingen und Sesshaften ereignen kann. Hieraus ergeben sich unterschiedliche Zugangsweisen und Zielrichtungen des Lernens.

Natürlich können die biblischen Migrationstheologien nicht unmittelbar auf die aktuellen Herausforderungen durch Flucht und Migration übertragen werden. So kann man weder aus dem Gebot der Nächsten- oder Fremdenliebe eine globale Migrationspolitik noch aus dem biblischen Fremdenrecht eine zeitgerechte Fremdengesetzgebung direkt ableiten.

Gleichwohl lassen sich die theologischen, ethischen und politischen Prinzipien der Migrationstheologien der Tradition herausarbeiten und für die

12 Vgl. die entsprechenden Beiträge im Praxisteil dieses Bandes.

Gegenwart fruchtbar machen. Sie markieren zugleich gewisse Grenzen des Erlaubten: Verboten sind Fremdenhass und Rassismus ebenso wie die Inszenierung des Christentums als nationale oder kontinentale Stammesreligion.

5.1 Selbstkritik einüben

Die Beschäftigung mit der Flüchtlingsthematik bzw. die konkrete Begegnung mit Flüchtlingen führt zum Nachdenken und Umdenken. Christ*innen in Deutschland und Europa – ebenso wie auf institutioneller Ebene die europäischen Kirchen als Teil eines technokratisch-politischen Machtsystems – geraten an den Punkt, sich mit den schmerzhaften historischen und zeitgenössischen Mitverantwortlichkeiten, v.a. im Bereich von hegemonialer Politik, neoliberaler Ökonomie und Klimawandel auseinanderzusetzen und daraus die entsprechenden Konsequenzen zu ziehen. Eine selbstkritische Wahrnehmung der Ursachen für die globale und auch innereuropäische Ungleichheit, die Verstrickungen in globale Bürgerkriege durch die Waffenindustrie, mithin die post- und neokoloniale Wirklichkeit müsste, theologisch gesprochen, zu Reue, Umkehr und Veränderung führen.

Damit sollen Migrant*innen nun keinesfalls als die besseren, gar idealen Menschen dargestellt werden. Auch das wandernde Volk Gottes kennt jede Menge fragwürdige, sogar unmoralisch handelnde Personen.

5.2 Weltverantwortung übernehmen

Die Einheimischen können lernen, Migrant*innen als Botschafter*innen wahrzunehmen. Dies haben sie in der Geschichte auch immer schon gemacht, wenn sie aus den Texten einer Migrationsreligion gelernt haben. Mit den migrierenden und geflüchteten Menschen gemeinsam können sie sich der Aufgabe stellen, sich an der Gestaltung einer erneuerten Menschheit zu beteiligen, in die sich alle integrieren können und müssen. Sie können lernen, ihre tribalistischen Religionsvorstellungen zu weiten auf jenen Gott hin, der die Völker als Familie versteht. Sie können lernen, dass Menschen und Staaten nur eine Zukunft haben werden, wenn sie international und solidarisch zusammenarbeiten.

Europäische Christ*innen dürfen sich aus hermeneutischen Gründen zwar nicht unmittelbar mit den Opfernarrativen identifizieren, da aus praktisch-theologischer Sicht¹³ bei der Auslegung immer auch der je eigene sozioökonomische und -politische Status berücksichtigt werden muss. Aber sie können aus der Geschichte der biblischen Flüchtlinge lernen.

Migration lädt zur Erkenntnis ein, dass jeder Mensch – unabhängig von Ethnie, Geschlecht, Religion, Kultur – das Ebenbild Gottes ist und daher alle Menschen von gleicher Würde sind. Migration offenbart dabei zugleich die sozialen, rechtlichen und politischen Ungleichheiten und Unrechtsverhältnisse, die dieser Erfahrung zuwiderlaufen: Diese sind heute global zu erkennen. Migration ist damit eine Chance, Zusammenleben in Verschiedenheit, Einheit und Gerechtigkeit neu zu lernen und dafür entsprechende Gesellschaftsstrukturen, eben eine gerechte globale Sozialordnung, zu schaffen.

13 Vgl. Fuchs, Ottmar (2004): *Praktische Hermeneutik der Heiligen Schrift (Praktische Theologie heute 57)*. Stuttgart.

Die selbstverschuldeten politischen Ursachen jener Länder, aus denen Menschen heute fliehen, sind nicht zu verharmlosen. Europa darf und muss seine demokratischen Errungenschaften und Werte durchaus einbringen, sollte aber darauf achten, dass sie auch im Inneren gedeckt sind. Dann können Migrant*innen sogar zu Botschafter*innen europäischer Werte in ihren Herkunftsregionen werden. Aber es sollte dabei nicht vergessen werden, wie vieler Kriege und Katastrophen es bedurfte, um diese Werte zu lernen. Eine solche Erinnerung schützt vor Hochmut.

5.3 Den Glauben vertiefen

Die Begegnung mit biblischen wie zeitgenössischen Lebens- und Glaubenserfahrungen von Flüchtlingen und Migrant*innen dient als Schlüssel dazu, die Geschichte und das Wesen des jüdischen wie christlichen Glaubens tiefer zu verstehen.

So haben konkrete Dimensionen der Migrationserfahrung die Ausbildung des ethischen Monotheismus befördert. Zu denken wäre beispielsweise an die Erfahrungen der Vulnerabilität und Fragilität, der Schutz- und Rechtlosigkeit oder des Ausgeliefert- und Abhängigseins vom guten Willen anderer.¹⁴ Diese Erfahrungen können für die Notwendigkeit von Ethik und Recht ebenso sensibilisieren wie die Bindung an einen transzendenten, jeden einzelnen Menschen liebenden und gerechten Gott bewusst machen.

Auch die Erfahrungen von Differenz, Fremdheit und Nicht-Zugehörigkeit stellen für Migrationserfahrene eine Art ‚Normalität‘ dar. Diese wiederum können die Fähigkeit fördern, das allzu Selbstverständliche infrage zu stellen, aus anderen Perspektiven wahrzunehmen und zu transzendieren. So schmerzhaft solche Erfahrungen sein können, vermögen sie doch zugleich die Entwicklung von Fantasie und Multiperspektivität unterstützen.¹⁵

Selbstverständlich sind auch Sesshafte in der Lage, diese Erfahrungen zu machen, wenngleich sie sich vermutlich, sofern sie in Wohlstand und Sicherheit leben, leichter den schmerzhaften Dimensionen dieser Erfahrungen entziehen können. Umgekehrt führen Migrationserfahrungen nicht notwendig zur Entwicklung solchen Bewusstseins. Denn auch Migrant*innen können Erfahrungen ausblenden, abwehren, verhärten, verzweifeln und scheitern.

5.4 Hoffnung stärken und aus Fehlern lernen

Die biblischen Texte schildern eindrücklich, wie einzelne Personen bzw. das Volk Israel Strategien entwickelt haben, um mit Katastrophen umzugehen. Nicht selten Opfer der Geschichte, belassen sie es nicht beim Opferstatus, sondern werden zu resilienten Akteur*innen der eigenen Geschichte. Kreativ und mutig suchen und finden sie Lösungen, manchmal auch abseits traditioneller Vorstellungen von dem, was gut und richtig ist, und verbunden mit Schuld und

¹⁴ Vgl. Bergant, Dianne (2003): Ruth: The Migrant who Saved the People, in: The Center for Migration Studies (Hg.): Migration, Religious Experience, and Globalization. New York, S. 49-61.

¹⁵ Vgl. Castro Varela, Maria do Mar (2007): Unzeitgemäße Utopien. Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und gelehrter Hoffnung. Bielefeld.

Scheitern. Im Mittelpunkt steht dabei aber das Ringen um die Treue zu Gott und eine große Liebe zum Leben.

Eingespannt ist diese Lernbewegung zwischen der mahnenden Erinnerung an die Vergangenheit und der hoffnungsvollen Ausrichtung auf die Zukunft. Die Hoffnung äußert sich als eine spirituell-mentale Haltung, die selbst in Krisenzeiten die Orientierung an Gott nicht verliert und darauf ausgerichtet ist, auch gegen Widerstände, Katastrophen Sinn abzuringen.

Dabei entsteht eine neue Zeitwahrnehmung, eine lineare Sicht auf die Zeit, die aber zugleich immer mit dem Gesicht zur Vergangenheit ausgerichtet ist. Die damit verbundene Pflicht zur Erinnerung an die Geschichte mit Gott bekommt eine zukunftsconstitutive Bedeutung. Auch sie soll sichern, dass sich Katastrophen nicht wiederholen. Insbesondere in Zeiten der Sesshaftigkeit und des Wohlstandes, wenn die Versuchung Gott zu vergessen besonders groß ist, soll sie an die Verantwortung für die Gegenwart erinnern.

Ein solches Lernen verbindet sich zugleich mit der Bereitschaft zur Selbstkritik und Umkehr, d.h. zum Willen, aus den eigenen Fehlern zu lernen. Die Theologie des Buches Deuteronomium ist ganz diesem Duktus verpflichtet, wenn die exilierte Gemeinde nach der eigenen Verantwortung für die Situation fragt, in die sie gekommen ist: die Treulosigkeit gegenüber Gott und seiner Tora.

5.5 Pluralitätskompetenz fördern

Das Aufeinandertreffen und Zusammenleben mit Flüchtlingen und Migrant*innen – sei es beim ‚Café Welcome‘ im Gemeindehaus, bei der Hausaufgabenhilfe im Familienzentrum, bei einem Stadtteilfest oder beim gemeinsamen Kochen im Mehrgenerationenhaus – kann Erfahrungen von Fremdheit und Differenz hervorbringen. Die Beteiligten vermögen in diesen Begegnungssituationen ihre Kooperations- und Konfliktfähigkeit zu stärken. Sie sensibilisieren ihre Wahrnehmungsfähigkeit für kulturelle, soziale und religiöse Diversität.

Dies erfordert auf allen Seiten eine Offenheit gegenüber unterschiedlichen und andersartigen Denk- und Lebensweisen, jedoch auch eine Schaffung von geeigneten Kommunikationsstrukturen und Begegnungsräumen ebenso wie die kompetente Begleitung durch Mediator*innen und Supervisor*innen.

Arbeitsmaterialien wie der an der Universität Wien entwickelte „Migrationskompass“ (2018) vermitteln haupt- wie ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen Grundlagenwissen, Lernimpulse sowie Praxishinweise zur methodisch angeleiteten Reflexion der Integrationspraxis.¹⁶

Ein respektvoller und toleranter Umgang bezieht die Religion ein, die eine ambivalente Rolle spielt. Sie stellt nicht nur eine Kraft- und Orientierungsquelle zum Umgang mit traumatisierenden Fluchterfahrungen dar (vgl. 5.4), sondern sie kann sich auch als Hindernis auf dem Weg der Integration herausstellen: seien es Vorurteile und Spannungen zwischen Muslim*innen und

¹⁶ Die Printausgabe, die 50 alphabetisch geordnete Schlüsselbegriffe (Abschiebung, Gastfreundschaft, Rassismus etc.), zehn „Visionen einer inklusiven Gesellschaft“, weiterführende Links und Literaturhinweise enthält, soll in ein digitales Lern- und Lehrmedium (Migrationskompass 2.0) überführt werden, vgl. www.migrationskompass.eu (zuletzt abgerufen: 03.02.2022).

Christ*innen, Konflikte zwischen den Denominationen und Ausrichtungen des Islam oder antisemitische Einstellungen von Geflüchteten. Die wechselseitige Einladung zu Festen und Feiern der Religionen hilft, Vorurteile ab- und Vertrauen aufzubauen.

Die Ausführungen haben aufzuzeigen versucht, dass die „Herausforderung Migration“ auch die gemeindepädagogische Theorie und Praxis betrifft. Denn die Auseinandersetzung mit Flucht, Vertreibung und Migration bzw. die konkrete Begegnung mit Migrant*innen stößt vielschichtige Lernprozesse in theologisch-glaubensbezogener, zivilgesellschaftlicher und ökonomisch-politischer Hinsicht an. Sie bilden ein Gegengewicht zu Ängste schürenden, vorurteilsbehafteten und einfältigen Reaktionsweisen in Politik und Medien. Statt den Flüchtlingen einen Opferstatus zuzuschreiben, können sie Wertschätzung erfahren als Botschafter*innen für ein humanes Zusammenleben in einer pluralen, offenen Gesellschaft.

„Will man alles, was die Bibel über Gott und Mensch zu sagen hat, mit einem einzigen Wort zusammenfassen, so kommt allein der Begriff der Gerechtigkeit in Frage.“¹ Im folgenden Beitrag gehe ich von diesem Befund des Alttestamentlers Frank Crüsemann aus und entfalte ihn anhand der hebräischen und christlichen Bibel mit dem Ziel, ein konstitutives Merkmal des Glaubens im biblischen Verständnis herauszuarbeiten, das allerdings nach meiner Einschätzung im kirchlichen und theologischen Bewusstsein unterbelichtet geblieben ist (1.). Dass die Gerechtigkeitsfrage nicht nur sozialetisch von Belang, sondern auch und gerade für zentrale dogmatische Topoi von Gewicht ist, wird am Beispiel der Abendmahls- bzw. Eucharistielehre darzulegen versucht (2.). Das leitet über zur Frage, welche Folgerungen sich daraus für die Gemeindepädagogik ergeben; davon wird das Verständnis von Gemeinde nicht unberührt bleiben (3.).²

Herausforderung Gerechtigkeit – hermeneutische Entdeckungen, gemeindepädagogische Anfragen und Folgerungen

Norbert Mette

69

1. Gottesgerechtigkeit als Maßgabe für zwischenmenschliche Gerechtigkeit

Der biblische Sprachgebrauch von Gerechtigkeit unterscheidet sich von dem gemäß der griechisch-römischen Rechtstradition. Dieser zielt darauf ab, mithilfe der Vernunft eine Ordnung des menschlichen Zusammenlebens ausfindig zu machen, die für alle gültig ist; auf differenzierte Weise gibt er Regeln dafür an die Hand, was in bestimmten Fällen in der Beziehung zwischen dem Einzelnen und der Gesamtheit zu tun ist und wie Verstöße dagegen zu sanktionieren sind. In Abhebung von diesem eher statischen Gerechtigkeits- und Rechtsverständnis fällt schon allein von der Begrifflichkeit her das biblische Verständnis dynamischer aus; es ist weniger abstrakt gefasst, sondern auf konkrete Erfahrungen in bestimmten Situationen bezogen. Das hebräische Wort *Zedequa*, das im Deutschen mit „Gerechtigkeit“ wiedergegeben wird, meint ein Tun, und zwar von der semiotischen Wurzel her ein Tun, das in Unordnung Geratenes und somit Falsches wieder richtigstellt, also in diesem Sinne Gerech-

1 Crüsemann, Frank (2003): Maßstab: Tora. Israels Weisung und christliche Ethik. Gütersloh, S. 52.

2 Im Folgenden greife ich auch auf meine Beiträge zurück: Mette, Norbert (2014): „Der Gerechtigkeit und nur der Gerechtigkeit sollst Du nachjagen!“ (Dt 16,20). „Tun des Gerechten“ (Dietrich Bonhoeffer) – eine vernachlässigte Dimension der Pastoral, in: Pastoraltheologische Informationen 34, H. 1, S. 139-161; ders. (2016): Art. Gerechtigkeit, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon, www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100209 (zuletzt abgerufen: 27.01.2022).

tigkeit bewirkt. Kriterium dafür, was falsch und richtig ist, ist die Frage, ob es der Gemeinschaft dient oder ihr schadet. Maßstab ist nicht ein gesetztes Recht, sondern die soziale Beziehung zu den betroffenen Menschen.³ Gerechtigkeit erweist sich in dem Tun, das in Treue zur Gemeinschaft geschieht und ihr förderlich ist.⁴ Ihr Urheber und Garant ist nach alttestamentlicher Überzeugung Gott. Er ist es, der durch sein Handeln Gerechtigkeit bewirkt und somit den Menschen die Möglichkeit eröffnet, ihrerseits gerecht miteinander umzugehen.

Die Schlüsselszene für den Erweis Gottes als desjenigen, der gegen Unrecht angeht, ist die Exoduserzählung (vgl. Ex 3,1-10):

„Ich habe das Elend meines Volkes in Ägypten sehr wohl bemerkt. Ich habe gehört, wie sie vor ihren Peinigern aufschrien. Ich kenne ihre Schmerzen. Deshalb bin ich heruntergekommen. Ich will sie aus der Gewalt Ägyptens retten. Ich will sie aus diesem Staat hinausbringen ...“ (Ex 3,7f.)⁵

Gottes Gerechtigkeit zeigt sich in dieser Szene nicht als die über allen Parteien stehende Iustitia mit verbundenen Augen. Sondern Gott ist parteiisch. Er nimmt die, die ihrer Rechte beraubt worden sind, wahr, lässt sich von ihrer Not anrühren und schafft ihnen Recht. Diese Art des Handelns Gottes, Gerechtigkeit zum Zuge kommen zu lassen, ist kein einmaliger Vorgang, sondern durchzieht die ganze weitere Geschichte mit seinem Volk – besonders dann, wenn es in seinen eigenen Reihen zu solch ungerechten Verhältnissen kommen lässt, unter denen es in Ägypten hat leiden müssen, und damit von ihm, genauer: von seinem herrschenden Part jener Gott verraten wird, dem es seine Befreiung aus der Sklaverei verdankt.

Wie sehr ein solcher Einsatz für die Gerechtigkeit zugunsten derer, denen Leid und Unrecht zugefügt wird, genau das ist, was das Gottsein Gottes ausmacht, zeigt eindrucksvoll Psalm 82 auf, nach Erich Zenger einer „der spektakulärsten Texte des Alten Testaments, der in seiner Bedeutung bislang wenig erkannt ist“⁶:

¹ Ein Psalm. Von Asaf.

Gott steht in der Götterversammlung,
inmitten der Gottheiten richtet er.

² Wie lange noch wollt ihr ungerecht richten
und Verbrechen begünstigen? SELA

³ Schafft Recht dem Geringen und der Waise,
der Begeugten und dem Bedürftigen lasst Gerechtigkeit widerfahren!

⁴ Lasst den Geringen und die Arme entkommen,
entreißt sie der Hand derer, die Verbrechen begehen!

⁵ Diese erkannten nicht und verstehen nichts,

3 Vgl. Ebach, Jürgen (1998): Gerechtigkeit und ... , in: ders.: Weil das, was ist, nicht alles ist! (Theologische Reden 4). Frankfurt a.M. / Bochum, S. 146-164, S. 157; vgl. auch S. 148f.

4 „Bei aller Differenzierung im Einzelnen kann als gesichert gelten, dass s⁴dāqā in erster Linie ein Tun bezeichnet. Dagegen ist das Maskuline sādāq eher ein Normbegriff, ein Maßstab. Während sādāq deshalb dem nahekommt, was in der abendländischen Tradition als „Gerechtigkeit“ bezeichnet wird, tritt bei s⁴dāqā der Aspekt gerechten Handelns, der z.B. eine gerechte Strafe, also ein für den Täter zunächst negatives Handeln, einschließt, ganz in den Hintergrund. s⁴dāqā meint ein Handeln; das richtige, heilvolle, erfülltes Leben herstellt.“ (Ebach, Jürgen [1998]: „Auf dem Pfad der Gerechtigkeit ist Leben“. Biblisch-theologische Beobachtungen, in: a.a.O., S. 165-205, S. 175).

5 Wenn nicht anders angegeben, sind die Schriftzitate der Bibel in gerechter Sprache entnommen.

6 Vgl. Zenger, Erich (2001): Psalm 82, in: Hoßfeld, Frank-Lothar / ders.: Psalmen 1-100. Freiburg i.Br., S. 479-492, S. 492.

im Finstern tapfen sie umher,
so wanken alle Grundfesten der Erde.
⁶Ich selbst erkläre: Ihr seid Götter,
Kinder des Gottes in der Höhe seid ihr alle!
⁷Doch wie ein Mensch werdet ihr sterben,
wie eine der Oberen werdet ihr fallen.
⁸Stehe auf, Gott, richte die Erde!
Ja, du bist es, der alle Völker zum Erbe hat.“

Berichtet wird von einer Götterversammlung, die zu einem Gerichtsverfahren wird. Der richtende Gott hält den übrigen Göttern vor, dass sie Unrecht begehen, indem sie die Frevler begünstigen und nicht den Armen und Bedrückten, den Deklassierten und Entrechteten zu ihrem Recht verhelfen. Dieses ihr Versagen ist von einer solchen Reichweite, dass dadurch die Fundamente der Erde ins Wanken geraten. Weil sie dem Kriterium dessen, was das Gottsein ausmacht, nämlich das Schaffen von Gerechtigkeit gegenüber den Niedrigen und Bedürftigen, den Elenden und Armen, nicht genügen, müssen sie sterben. Jürgen Ebach kommentiert:

„Gerechtigkeit gehört somit – buchstäblich – zur ‚Fundamentaltheologie‘. Gott selbst, Israels Gott, bindet sein Gott-Sein an eben dieses Gerechtigkeitskriterium. Dabei geht es – zweimal in Ps 82 hervorgehoben – um die (ganze) Erde, und es geht um alle Völker (V. 8), weil sie alle Gott zu eigen sind. Der Horizont des Psalms ist also ebenso fundamental wie universal; an der Gerechtigkeit erweist sich, wer Gott ist.“⁷

71

Dabei, so betont Ebach, handelt es sich nicht um eine „jenseitige“ Gerechtigkeit, sondern um eine solche, die die menschliche Lebenspraxis im „Diesseits“ ausmacht bzw. ausmachen soll.

Wenn das Gottsein Gottes durch seine Gerechtigkeit gekennzeichnet ist, dann ist es folgerichtig, dass das Erkennen Gottes durch die Menschen an eine dementsprechende Praxis gebunden ist. Kein anderer Text im Alten Testament macht das so klar wie der Drohspruch des Propheten Jeremia gegen den König Jojakim, in dem er dessen Verhalten an dem seines Vaters auf dem Jerusalemer Königsthron, Joschija, misst:

„Ach und Weh dem, der seinen Palast mit Ungerechtigkeit errichtet und seine Gemächer mit Unrecht ausstattet, der seine Mitmenschen umsonst arbeiten lässt und ihnen keinen Lohn gibt, der sich sagt: Ich will mir einen geräumigen Palast erbauen und weitläufige Gemächer einrichten, der sich viele Fenster einsetzt, den Palast mit Zedernholz vertäfelt und ihn rot streicht. Bist du etwa König, um mit Zedernholz zu protzen? Hat dein Vater nicht auch gegessen und getrunken und trotzdem Recht und Gerechtigkeit geübt? Und es ging ihm gut. Er half dem Recht der Schwachen und Armen zum Sieg. – Das war gut! – Bedeutet dies nicht, mich zu kennen? – so Gottes Spruch. Aber deine Augen und dein Sinn sind allein auf deinen Gewinn gerichtet, auf das Vergießen von unschuldigem Blut und auf das Betreiben von Unterdrückung und Erpressung.“ (Jer 22,13-17)

⁷ Ebach 1998, S. 169.

Die Aussage dieses Textes ist eindeutig⁸: Bedingung menschlicherseits, Gott zu erkennen und zu kennen, ist, dass Gerechtigkeit praktiziert wird. Jenseits von Gerechtigkeit und Recht ist keine Beziehung zu Gott möglich. Um nicht missverstanden zu werden: Die Logik lautet nicht, dass sich Gott erst zu erkennen gibt, nachdem der Mensch gerecht gehandelt und Gutes bewirkt hat. Sondern weil sich Gott seinerseits den Menschen als der gerecht Handelnde offenbart hat, entsprechen die Menschen ihrerseits ihm nur und kommen dazu, ihn zu (er)kennen, wenn sie gerecht handeln, d.h. biblisch: den Schwachen zum Recht verhelfen und den Armen zum Sieg. Und weil er genau das tat – so heißt es an dieser Bibelstelle –, ging es dem Königsvater gut und er konnte sich durchaus auch an Essen und Trinken erfreuen.

Bei Jeremia verbindet sich wie bei den anderen Schriftpropheten die Sozialkritik gegen die von der herrschenden Elite betriebene Ausbeutung und Schuldklaverei mit der Folge einer tiefgreifenden Spaltung der Gesellschaft in Reiche und Arme eng mit einer Kultkritik. Nicht der Kult als solcher wird in Frage gestellt, sondern ein gottesdienstliches Treiben, das die Beteiligten vollziehen zu können meinen ohne Rücksicht darauf, wie sie miteinander umgehen. Das ist für die Propheten ein Widerspruch in sich: Man kann nicht, wie es in Amos 5 heißt, in Kultbegehungen für die Gabe des Landes danken, wenn „zur gleichen Zeit in Israel Menschen um ihr Land gebracht werden, Kleinbauern und ihre Familien um des Profits neuer Wirtschaftsformen willen ihre Subsistenz verlieren und in Schuldknechtschaft geraten.“⁹ Kultische Praxis ist also nur dann im Sinne Gottes, wenn sie im Einklang mit der sozialen Praxis steht. Das ist auch Thema von Jesaja 58. Kritisiert wird hier nicht das Fasten an sich, sondern ein Fasten, mit dem die Fastenden meinen, durch ihren Verzicht und durch ihre Reue über ihre eigene Schuld gut vor Gott zu stehen, aber bei all dem nur sich im Blick haben und ansonsten bedenkenlos ihren eigenen Geschäften weiterhin nachgehen und andere auspressen und unterdrücken. Demgegenüber fällt eine Fastenklage, die im Sinne Gottes ist, völlig anders aus:

„Unrechtsfesseln öffnen, Jochstricke lösen,
Misshandelte als Freie entlassen, jedes Joch zerbrecht ihr!
Geht es nicht darum? Mit Hungrigen dein Brot teilen,
umherirrende Arme führst du ins Haus!
Wenn die Leute nackt sind, bekleidest du sie,
vor deinen Angehörigen versteckst du dich nicht.“ (Jes 58,6f.)

„Um die soziale Praxis als Praxis der Gerechtigkeit geht es“, so fordert nach Jürgen Ebach dieser Text ein, und zwar „nicht statt ritueller Fastenklagen, sondern als ihren unverzichtbaren Bestandteil, ja ihre Hauptsache. Ganz konkretes Tun ist gefordert: Fesseln des Unrechts und der Gewalt zerreißen, Hungrige sättigen, Armen ein Obdach geben, Nackte bekleiden und den Mitmenschen sich nicht verschließen. [...] Es sind [...] die elementaren Forderungen der Gerechtigkeit als parteilicher Einsatz für die Schwachen und Armen, die Hungernden, die

8 Vgl. zum Folgenden ders. (1997): Das Tun der Gerechtigkeit ist die Erkenntnis Gottes, in: Albrecht, Folker / Greve, Astrid (Hg.): „Wer diese meine Rede hört und tut sie ...“. Zur Verantwortung von Theologie. Wuppertal, S. 81-89.

9 Ebach, Jürgen (2005): „Recht ströme wie Wasser“. Beobachtungen und Überlegungen zu Amos 5,23f, in: ders.: In den Worten und zwischen den Zeilen. Eine neue Folge Theologischer Reden. Kneesebeck, S. 84-88, S. 85.

Gefangenen und die Misshandelten.“¹⁰ Bei einem Rückzug auf die vermeintlich reine Innerlichkeit, mithin ohne Einbeziehung dieser sozialen Dimension, gehen rituelle und kultische Praxis und sonstige Frömmigkeitsübungen unweigerlich fehl, bleiben sie Gott fern, statt ihm nahe zu kommen.

Bezeichnend für die hohe Wertschätzung der Gerechtigkeit in der Bibel ist, dass von ihr sehr häufig in Bildern gesprochen wird und ihr personenhafte Züge verliehen werden. So wird etwa in Spr 4,18f. der Gegensatz von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit mithilfe des Kontrastes von Tag und Nacht bzw. Licht und Dunkelheit aufgezeigt. Gerechtigkeit wird weiterhin „in Bildern neu entfaltenden Lebens“¹¹ beschrieben: „Gott sät Gerechtigkeit (Spr 11,18); er lässt Gerechtigkeit wachsen (Jes 61,11); Gerechtigkeit soll aufblühen (Ps 72,2); Gerechtigkeit soll auf uns regnen (Jes 45,8; Hos 10,12); Gerechtigkeit soll strömen wie Wasser (Am 5,24)“.¹² Gerechtigkeit spornt dazu an, ihr nachzujagen (Dtn 16,19; Jes 51,1; Röm 9,30f.); sie geht vor Gottes Antlitz her (Ps 85,14; vgl. Jes 58,8). Sie schaut vom Himmel herab (Ps 85,12). Sie ist wie die Sonne, die alles bescheint (Mal 3,20).

Eine besonders enge Verbindung kennt die Bibel zwischen Gerechtigkeit und Frieden. Beide küssen sich, heißt es in Ps 85,11. Im Jesajabuch findet sich die Verheißung:

„Dann wird die Gerechtigkeit Frieden schaffen
und die Gerechtigkeit wird für immer Ruhe und Sicherheit bewirken.“
(Jes 32,17)

Das heißt umgekehrt: Solange die Menschenrechte verletzt und gegen die soziale Gerechtigkeit verstoßen wird, kann es keinen wirklichen Frieden geben, sind keine Sicherheit und Ruhe zu finden.¹³

Gerechtigkeit bezieht die Bibel nicht nur auf den Umgang des Menschen mit sich selbst, mit den anderen Menschen und mit Gott, sondern auch auf den Umgang mit der natürlichen Mitwelt. Sie ist die Grundlage für alles Leben schlechthin. Das Leben der Schöpfung und die Verwirklichung von Gerechtigkeit gehören zusammen:

„Auf dem Weg der Gerechtigkeit ist Leben.“ (Spr 12,28)

Findet dieser Zusammenhang keine Beachtung, bleibt alles tot.

Was aber ist, wenn nicht die Gottesgerechtigkeit, sondern Ungerechtigkeit die Oberhand gewinnt und die, die gerecht zu handeln bemüht sind, scheitern und vernichtet werden? Angesichts dessen kommt es im AT zu einer Neuverheißung von Gottes Gerechtigkeit im Sinne eines eschatologischen Heilshandelns, die sich etwa bei Deuteronesaja zu der Erwartung eines neuen, endgültigen Kommens Jahwes zu seinem Volk verdichtet oder sich bei Daniel zu dem apokalyptischen Traum vom Einbruch einer völlig anderen, ganz von Gott herkommenden neuen Gestalt von Herrschaft mit menschlichem Antlitz radikalisiert. Gemeinsam ist ihnen die Hoffnung auf eine weltweite, die Völkerwelt und

10 Ebach, Jürgen (1998): Lauthals für Gerechtigkeit. Bibelarbeit über Jesaja 58, in: ders. 1998, S. 189.

11 Baldermann, Ingo (1996): Einführung in die Biblische Didaktik. Darmstadt, S. 155.

12 A.a.O., S. 155f.

13 Vgl. Ebach, Jürgen (1989): Sicherheit – Unverwundbarkeit – Frieden, in: ders.: Theologische Reden, mit denen man keinen Staat machen kann. Bochum, S. 7-18, bes. S. 15-18.

den Kosmos einbeziehende „gerechte Ordnung“ – nicht im Sinne einer Vertröstung auf ein Jenseits, sondern einer Verheißung, die zum geduldigen Einsatz für diese mögliche andere Welt anspornt.

Neben der bisher in den Vordergrund gestellten prophetischen Linie ließen sich noch weitere Akzentuierungen des Gerechtigkeitsbegriffs im AT anführen, etwa das Verhältnis von Gerechtigkeit und Recht oder die Betonung der inneren Rechtschaffenheit in der Weisheitsliteratur. Auch wäre dem Verhältnis der Gerechtigkeit zu anderen Eigenschaften Gottes wie Liebe und Barmherzigkeit nachzugehen.¹⁴ Aber zur Illustration der eingangs zitierten These von Frank Crüsemann soll das bisher Ausgeführte genügen und mit einem kurzen Blick auf das NT abgeschlossen werden.

Mit seiner Reich-Gottes-Botschaft sagte Jesus von Nazareth die Herrschaft des von „der Schrift und den Propheten“ bezeugten Gottes an, die eine totale Umkehrung der herrschenden Verhältnisse – sowohl mit Blick auf die inneren Einstellungen der Menschen als auch hinsichtlich der Weise ihres Umgangs miteinander – mit sich bringt, kurz: die Gerechtigkeit Gottes auf Erden zum Durchbruch kommen lässt, nicht spektakulär durch einen Kraftakt „von oben“ her, sondern in einem langsamen und gedeihlichen Wachstumsprozess von unten her. „Wo Jesus auftritt, können Menschen wieder atmen, können Menschen wieder aufstehen, der Blinde kann wieder sehen, der an die Wand Gedrückte wird in die Mitte gestellt, dem Ausgestoßenen wird Gemeinschaft angeboten.“¹⁵ Jesus setzt sich für eine Weise des Miteinander-Umgehens ein, die sich völlig anders gestaltet als die Abläufe des Zusammenlebens, wie sie nach den üblich gewordenen sozialen Mustern erfolgen: Die Rangunterschiede greifen nicht mehr bzw. werden auf den Kopf gestellt, wie es sich etwa in der Wertschätzung der – damals wehrlosen – Kinder, der Vorzugsstellung der Armen gegenüber den Reichen, der gleichberechtigten Stellung von Frauen und Männern, der empathischen Zuwendung zu den Sünder*innen, der besonderen Aufmerksamkeit für die, die geläufiger Meinung nach als verloren abgeschrieben waren, u.ä.m. dokumentiert. Eine Praxis der Gerechtigkeit setzt sich durch, die sich von der Sorge leiten lässt, dass allen das Lebensnotwendige zur Verfügung steht und niemandem die Partizipation an einem solchen Zusammenleben vorenthalten wird (vgl. z.B. das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, Mt 20,1-16). In diesem Zusammenhang beharrte Jesus auch darauf, dass „alle noch so religiösen Einrichtungen, heißen sie nun Gesetz oder Tempel oder Sabbat oder Staat oder was auch immer, [...] sich am Kommen des Reiches zu bemessen“¹⁶ haben und das heißt an der Frage, ob sie letztlich dem Wohl und Heil der Menschen – sowohl je individuell als auch kollektiv – zugutekommen oder nicht. Mit seinem Wirken im Sinne der Gottesgerechtigkeit hat Jesus alle die auf den Plan gerufen, die dadurch ihre mit Macht durchgesetzten Interessen bedroht sahen und ihn und sein Treiben schließlich als Störenfried auszurotten versucht haben. Die nachösterliche Gemeinde aber hat bezeugt, dass der Gott, mit dem als Abba Jesus zeit seines Lebens in einem vertrauensvollen Verhältnis ge-

14 Vgl. dazu umfassend Baumann, Rolf (1989): „Gottes Gerechtigkeit“ – Verheißung und Herausforderung für diese Welt. Freiburg i.Br.

15 Vgl. Venetz, Hermann-Josef (1987): Die Bergpredigt. Biblische Anstöße. Düsseldorf / Freiburg (Schweiz), S. 124f.

16 Ders. (2005): Er geht euch voraus nach Galiläa. Mit dem Markusevangelium auf dem Weg. Freiburg (Schweiz), S. 81.

standen hat, es nicht zugelassen hat, dass dieser Gerechte einfach untergeht, sondern er ihn zu sich erhöht hat.

Für Paulus ist mit der Selbsthingabe Jesu die Macht der Sünde – konkret erfahrbar für ihn unter der Herrschaft des römischen Imperiums, die die Unterworfenen unter Strukturen der Gewalt und des Tötens einbindet – durchbrochen worden. Den Gläubigen ist, indem ihnen so die zuvorkommende Gnade Gottes zuteilgeworden ist, der Druck zu ihrer eigenen Selbstrechtfertigung genommen und neue Lebensmöglichkeiten eröffnet worden (Röm 8). So sehr nach Paulus die Gerechtigkeit etwas ist, das sich nicht menschlicher Leistung, sondern Gottes freier Zuwendung verdankt, so wirkt sich das nicht nur im Inneren des Menschen aus. Sie drängt auf das aktive Bemühen um eine entsprechende Gestaltung der Welt. Die Gemeinden waren für ihn die Orte, an denen etwas von diesem befreiten und gerechten Umgang miteinander exemplarisch sichtbar werden sollte (vgl. Röm 14,1 – 15,13).

Es sind – zusammenfassend – zwei unabdingbar zusammengehörige Seiten des Gerechtigkeitsverständnisses, wie sie sich von der Bibel her ergeben: Auf der einen Seite wird an der Dringlichkeit des Einsatzes für Gerechtigkeit in Wort und Tat angesichts des vorfindlichen Unrechts kein Zweifel gelassen; denn man kann nicht Gott lieben und ungerecht handeln oder auch geschehenem Unrecht gegenüber sich gleichgültig verhalten. Die biblisch grundgelegte „Option für die Armen“ verpflichtet zu einer praktisch konkret werdenden Solidarität mit ihnen. Auf der anderen Seite wird daran festgehalten, dass alles menschliche Engagement Antwort auf die zuvor- und entgegenkommende Gerechtersprechung (Rechtfertigung) der Menschen durch Gott ist. Diese Gratuität entpflichtet die Gläubigen keineswegs vom Kampf um Gerechtigkeit; sie findet ihre Entsprechung darin, diese bedingungslose Geschenkhafte mit allen Menschen, besonders den von Unterdrückung und Gewalt betroffenen, zu teilen.

2. Gerechtigkeit als konstitutiv für die Logik und Praxis des christlichen Glaubens

In der theologischen Reflexion im Anschluss an die biblische Offenbarung ist die Gerechtigkeit ein durchgängiges Thema geblieben. Dabei war man, um es besser nachvollziehen zu können, bemüht, das Gespräch auch mit außerbiblischen Konzepten zu suchen, vor allem mit der römischen Rechtstradition und später vor allem mit der aristotelischen Gerechtigkeitstheorie. In der sich ausdifferenzierenden Theologie wurde dann die Behandlung der Gerechtigkeitsfrage der Ethik bzw. Moralthologie zugeordnet und später – herausgefordert durch die soziale Frage – der christlichen Sozialethik bzw. Sozialwissenschaft. Dass davon wichtige Beiträge zur Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens ausgegangen sind – unterstützt von engagierten christlichen Basisbewegungen –, ist nicht zu bestreiten. Aber als Problem muss gesehen werden, dass davon das als „eigentlich“ für den Glauben geltende dogmatische Lehrgebäude unberührt blieb. Dem (sozial-)ethischen Einsatz für eine gerechte Weltgestaltung kam ein durchaus wünschenswerter Stellenwert als Folge des christlichen Glaubens zu; dass der Dienst an der Gerechtigkeit – wie in der biblischen Tradition – konstitutiv für den Dienst an den Glaubenden ist, war nicht im Blick und prägt bis heute noch in weiten Teilen das innerkirchliche Bewusstsein.

Es waren die neue Politische Theologie, wie sie Johann Baptist Metz, Jürgen Moltmann und Dorothee Sölle inauguriert haben, und die Theologie(n) der Befreiung, die eine Rückbesinnung auf das biblische Gerechtigkeitsverständnis vornahmen. So insistierte beispielsweise Johann Baptist Metz darauf, dass für den christlichen Glauben „Gerechtigkeit nicht nur ein politisches, nicht nur ein soziales Thema“ sei, „sondern ein strikt theologisches: eine Glaubensauskunft über Gott und seinen Christus. [...] An der Wurzel des biblischen Glaubensbekenntnisses“ schlummere „immer eine unabgeglichene Gerechtigkeitsfrage, die Frage nach der Gerechtigkeit für die unschuldig Leidenden im geschichtlichen Leben der Menschen“.¹⁷ Für das Verständnis und die Praxis des christlichen Glaubens folgt daraus nach Metz:

„Der christliche Glaube ist [...] ein gerechtigkeitssuchender Glaube. Gewiss, Christen sind dabei immer auch Mystiker, aber eben nicht ausschließlich im Sinne einer spirituellen Selbsterfahrung, sondern auch im Sinne einer spirituellen Solidaritätserfahrung. Sie sind vor allem ‚Mystiker mit offenen Augen‘. Ihre Mystik ist keine antlitzlose Naturmystik. Sie ist vielmehr eine antlitzsuchende Mystik, die in die Begegnung mit dem Anderen, vorweg mit dem Antlitz der Unglücklichen und der Opfer führt. Sie gehorcht in erster Linie der Autorität der Leidenden. Die in diesem Gehorsam aufbrechende und sich abzeichnende Erfahrung wird für diese antlitzsuchende Gerechtigkeitsmystik zum irdischen Vorschein der Nähe Gottes in seinem Christus: ‚Herr, wann hätten wir dich je leidend gesehen...?‘ heißt es in der sog. Kleinen Apokalypse Matth 25. ‚Und er antwortete ihnen: Wahrlich, ich sage euch, was ihr einem dieser Geringsten getan habt, habt ihr mir getan.‘ [...] Die Mystik der Mitleidenschaft, der Compassion [...] ist mystisch und politisch zugleich. Sie ist insofern ‚mystisch‘, als sie eine Grenzerfahrung der Unantastbarkeit, der ‚Absolutheit‘ und in diesem Sinne eine Art ‚Gotteswitterung‘ sein kann. Und sie ist und bleibt gleichzeitig ‚politisch‘, weil in diesen zwischenmenschlichen ‚Unterbrechungserfahrungen‘ die verletzlichen und verletzten Anderen in einer letzten Unverletzlichkeit sichtbar werden können, in jener Unverletzlichkeit des Menschen, die eigentlich unser gesamtes politisches Bewusstsein und Handeln zu prägen hätte: ‚Die Würde des Menschen ist unantastbar.‘“¹⁸

Für diese Einheit von Mystik und Politik, von Spiritualität und Weltverantwortung hatte schon Jahre zuvor Dietrich Bonhoeffer die bekannte und einprägsame Formel von der Zusammengehörigkeit des Betens und des Tuns des Gerechten unter den Menschen geprägt.¹⁹

Welche Folgen das Ernstnehmen dieser Einheit für das Verständnis zentraler christlicher Glaubensinhalte zeitigt, sei am Beispiel der Abendmahls- bzw. Eucharistielehre ausgeführt. Wenn das, was dem Glauben zufolge beim Abendmahl bzw. in der Eucharistie geschieht, mit dem Begriff „Wandlung“ umschrieben wird, so ist es verkürzt, wenn dieses nur als innerliche Wandlung verstanden wird. Abendmahl / Eucharistie hat es vielmehr auch mit einer Wandlung der Welt zu tun, in der wir leben. Das lässt sich markant an den Symbolen

17 Metz, Johann Baptist (2013): *Christliche Spiritualität in dieser Zeit*, in: zur Debatte, H. 4, S. 17-20, S. 17.

18 A.a.O., S. 18.

19 Vgl. Bonhoeffer, Dietrich (1977): *Widerstand und Ergebung*. Neuausgabe (Hg. von Eberhard Bethge). München, S. 327f.

des Vollzugs des Abendmahls / der Eucharistie deutlich machen: Wenn etwa die beiden Gestalten dieses Sakraments als Früchte der Erde und der menschlichen Arbeit gewürdigt werden, dann kann das nicht ausgesprochen werden ohne Blick darauf, wie die Erde beschaffen ist, auf der Korn, Weinstöcke und alles, was sonst Menschen zum Leben benötigen, gepflanzt werden und wachsen, unter welchen Bedingungen die Arbeit beim Ernten, beim Backen von Brot und beim Keltern von Wein erfolgt und wie die Produkte verteilt werden. Wenn die Eucharistie in Form einer Mahlgemeinschaft gefeiert wird, kann nicht außer Acht bleiben, wem Zutritt zu dieser Feier gegeben wird – nicht zuletzt angesichts der für damals viele sich fromm wählenden Beobachter skandalösen Weise, wie und mit wem Jesus Mahlgemeinschaft praktiziert hat – und wie es mit dem Miteinanderteilen bestellt ist, und zwar sowohl bei der Feier des Herrenmahls selbst (vgl. 1 Kor 11,17-34) als auch nach diesem Mahl. Vom früheren Generaloberen des Jesuitenordens Pedro Arrupe ist der Satz überliefert: „Wenn es in einem Teil der Welt Hunger gibt, bleibt unsere Eucharistiefeier in allen Teilen der Welt irgendwie unvollständig.“²⁰ Wenn nach Paulus (1 Kor 10,16f.) die Teilnahme am Herrenmahl durch die Teilhabe am Leib Christi Einheit untereinander in eben diesem Leib bewirkt, heißt das nicht, dass damit alle Unterschiede unter den Personen aufgehoben sind. Im Gegenteil, gerade Paulus ist es, der die Verschiedenheit und damit Vielfalt der in der Gemeinde existierenden Charismen hervorhebt (vgl. 1 Kor 12). Es kommt nach ihm nur darauf an, dass diese nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern sie miteinander zur Auferbauung des Ganzen dienen, also gerade aus der Verschiedenheit heraus eine Einheit wächst. Indem die Kirche so Einheit mit Gott und der Menschen untereinander lebt, wird sie der Welt zum Vorbild und trägt sie über ihre Reihen hinaus zur Überwindung der Trennungen bzw. Spaltungen aufgrund von Klasse, Rasse und Gender bei (vgl. Gal 3,28). Es beginnt ganz augenfällig sich etwas in dieser gespaltenen Welt zu wandeln.

Das sog. „Lima-Dokument“ bringt in gediegener Weise die verschiedenen Facetten der Eucharistie wie folgt zusammen:

„Die Eucharistie umgreift alle Aspekte des Lebens. Sie ist ein repräsentativer Akt der Danksagung und Darbringung für die ganze Welt. Die eucharistische Feier fordert Versöhnung und Gemeinschaft unter all denen, die als Brüder und Schwestern in der einen Familie Gottes betrachtet werden, und sie ist eine ständige Herausforderung bei der Suche nach angemessenen Beziehungen im sozialen, wirtschaftlichen und politischen Leben [...]. Alle Arten von Ungerechtigkeit, Rassismus, Trennung und Mangel an Freiheit werden radikal herausgefordert, wenn wir miteinander am Leib und Blut Christi teilhaben. Durch die Eucharistie durchdringt die alles erneuernde Gnade Gottes die menschliche Person und Würde und stellt sie wieder her. Die Eucharistie nimmt den Gläubigen hinein in das zentrale Geschehen der Geschichte der Welt. Als Teilnehmer der Eucharistie erweisen wir uns daher als unwürdig,

20 Zitiert nach Mateos, Manuel Díaz (2012): *La justicia que brota de la fe*. Lima, S. 56 (eigene Übersetzung). Vgl. auch den Abschnitt IV.3, „Für die Tischgemeinschaft mit den armen Kirchen“ im Synodenbeschluss „Unsere Hoffnung“, in: Bertsch, Ludwig u.a. (Hg.) (1976): *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Offizielle Gesamtausgabe I. Freiburg i.Br., S. 84-111, S. 109f.

wenn wir uns nicht aktiv an der ständigen Wiederherstellung der Situation der Welt und der menschlichen Lebensbedingungen beteiligen.“²¹

Gemäß dem Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland „Unsere Hoffnung“ handelt es sich hierbei um nicht weniger als um den „Preis unserer Orthodoxie“²².

3. Gerechtigkeit lernen als gemeindepädagogischer Schwerpunkt

3.1 Bildung zur Gerechtigkeit

„Die heute noch vorwiegende Art der Erziehung begünstigt einen engstirnigen Individualismus. Ein Großteil der Menschen versinkt geradezu in maßloser Überschätzung des Besitzes. Schule und Massenmedien stehen nun einmal im Bann des etablierten ‚Systems‘ und können daher nur einen Menschen formen, wie dieses ‚System‘ ihn braucht, einen Menschen nach dessen Bild, keinen neuen Menschen, sondern nur eine Reproduktion des herkömmlichen Typs.“

Diese Sätze sind einem hochoffiziellen kirchlichen Dokument entnommen, nämlich dem Schlussdokument der Römischen Bischofssynode 1971, die zum Thema „Gerechtigkeit in der Welt“ gearbeitet hat.²³ Wenn man hier „Erziehung“ passender im Sinne von „Sozialisation“ versteht, trifft dann der Text nicht ein gravierendes Problem, das weiter fortbesteht? Forschungen haben zutage gefördert, dass Kinder von früh an über ein hohes Maß an Fürsorge und ausgeprägtem intuitiven Gerechtigkeitssinn verfügen.²⁴ Für Kinder in der Altersgruppe von 6-11 Jahren wurde festgestellt, dass sie „eine klar erkennbare altruistische Dimension“ aufweisen und „nicht nur auf Eigennutz, sondern ebenfalls auf die Sicherung des Wohlbefindens anderer“ hin orientiert sind.²⁵ Aber ist es nicht so, dass sie heutzutage zumindest in den Wohlstandsgesellschaften in einer Umgebung aufwachsen, die, statt sie in dieser ihrer Begabung zu fördern, sie gewissermaßen dazu dressiert, der Verführung des ihnen zuhauf angebotenen Konsums zu erliegen und sich an die Wegwerfkultur anzupassen? Wird ihnen nicht massiv eingebläut, dass Teilen mit anderen für einen selbst nur Nachteile zeitigt? Es gehört schon eine ganze Portion an kritischer Wachheit dazu, sich diesem Druck nicht zu fügen, wie es etwa bei der Bewegung ‚Fridays for Future‘ der Fall ist.

Zu dieser ‚Bewusstseinsbildung‘ (Paulo Freire) beizutragen, das erwartet die Praktische Theologin Joyce Ann Mercer aus den USA auch von den Kir-

21 Taufe, Eucharistie und Amt. Konvergenzerklärungen der Kommission für Glauben und Kirchenverfassung und des Ökumenischen Rates der Kirchen (1982), Frankfurt a.M. / Paderborn, S. 24.

22 Bertsch u.a. 1976, S. 110. – Zur Entdeckung dieser sozialen Dimension von Abendmahl / Eucharistie vgl. auch Exeler, Adolf (1982): Dem Glauben neue Bahnen brechen. Freiburg i.Br., S. 71-75; Käßmann, Margot (1992): Die eucharistische Vision. Gütersloh. Zur biblischen Grundlegung vgl. Bieler, Andrea / Schottroff, Luise (2007): Das Abendmahl. Essen, um zu leben. Gütersloh; Sutter Rehmann, Luzia (2014): Wut im Bauch. Hunger im Neuen Testament. Gütersloh.

23 De iustitia in mundo (1971), in: Texte zur katholischen Soziallehre, 8. Aufl. 1992. Bornheim-Kevelaer, S. 496-517, S. 509 (Nr. 51).

24 Vgl. u.a. Riedl, Katrin u.a. (2015): Restorative Justice, in: Current Biology 25, H. 13, S. 173-175.

25 World Vision Deutschland e.V. (Hg.) (2013): „Wie gerecht ist unsere Welt?“ Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Basel / Weinheim, S. 14f.

chen.²⁶ Sie geht von dem Befund aus, dass ein Konsumismus für die Bevölkerung in den USA dominant geworden ist. Das Konsumverhalten reiche bis in die Kirchen hinein, die als Servicestationen für Gottesdienst, religiöse Erziehung u.a.m. konsultiert würden. Diese Konsum(un)kultur präge nicht nur das Verhalten der Erwachsenen, sondern durch und durch auch das der Kinder und habe ihre Köpfe und Herzen okkupiert. Doch, so warnt Mercer, würden die Kirchen sich unkritisch auf diesen Trend einlassen, würden sie ihr Ureigenes aufgeben. Deshalb ist nach ihr Widerstand geboten, solle die Maxime der Humanität nicht vollends preisgegeben werden. Ein Potential dafür erblickt sie darin, dass den Kindern im Rahmen des kirchengemeindlichen Lebens Räume eröffnet werden, wo sie als Kinder zum Zuge kommen können. Das heißt, dass sie das kirchliche Leben nicht nur konsumieren, sondern sich kreativ-gestaltend in dieses einbringen können – mit ihren Optionen und Träumen. Erkennungsmerkmal einer christlichen Gemeinde müsste nach Mercer ihre Kinderfreundlichkeit sein. Und sie hofft, dass dann von dieser Kinderfreundlichkeit etwas in die übrige Gesellschaft ausstrahlt.

Gemäß dem erwähnten Dokument der Bischofssynode haben Erziehung und Bildung etwas mit einem „Herzenswandel“ zu tun. „Die Erziehung muß dringen“, so heißt es im Anschluss an den zitierten Abschnitt in Nr. 52, „auf eine ganz und gar menschliche Lebensweise in Gerechtigkeit, Liebe und Einfachheit. Sie muß die Fähigkeit wecken zu kritischem Nachdenken über unsere Gesellschaft und über die in ihnen geltenden Werte sowie die Bereitschaft, diesen Werten abzusagen, wenn sie nicht mehr dazu beitragen, allen Menschen zu ihrem Recht zu verhelfen.“²⁷

3.2 Arbeitsmaterialien für die gemeindepädagogische Praxis

An Material, auf das in der praktischen Arbeit der Gemeindepädagogik für ein entsprechendes Gerechtigkeit-Lernen zurückgegriffen werden kann, mangelt es nicht. Zu verweisen ist vor allem auf die verschiedenen, von den Kirchen offiziell verantworteten oder mitgetragenen Kampagnen aus den vergangenen Jahrzehnten, in denen das Engagement für Gerechtigkeit – oft zusammen mit Frieden und Nachhaltigkeit – Triebfeder war: An erster Stelle ist der „Konziliare Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ zu nennen, weiterhin (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) die Kampagne „Erlassjahr 2000. Entwicklung braucht Entschuldung“ sowie die Dekaden des Ökumenischen Rates der Kirchen zur Überwindung der Gewalt (seit 2001) und zur Solidarität der Kirche mit den Frauen (ab 1998). Bestens aufbereitetes Material für die Bildungsarbeit in Schule und Gemeinde gibt es von den kirchlichen Werken „Brot für die Welt“ und „Misereor“ sowie von den entsprechenden Fachstellen in den Landeskirchen und Diözesen. Für Kinder kann die jährliche Sternsingeraktion nicht nur zu einem Erlebnis, sondern auch zu einem Lernort werden. Weiterhin zu nennen sind die kirchlichen Sozialverbände. Nicht zuletzt leistet der Faire Handel einen entscheidenden Beitrag zur Bewusstseinsbildung für eine gerechte Welt.

²⁶ Vgl. Mercer, Joyce Ann (2005): *Welcoming Children. A Practical Theology of Childhood*. St. Louis.

²⁷ *De iustitia in mundo* (1971), S. 509.

Beherrigt wird größtenteils, dass es sich bei dem Gerechtigkeit-Lernen um einen ganzheitlichen Bildungsprozess handelt, der Kopf und Herz, Hände und Füße einbezieht. So lässt sich – um ein Beispiel zu nennen – die Betroffenheit, die bei Kindern hierzulande ausgelöst wird, wenn sie durch Bild und Text erfahren, wie ihre Altersgenossen in armen Ländern leben, zum Ausgangspunkt nehmen, um zu erkunden, warum das so ist, zu überlegen, wie das Leben dieser Kinder verbessert werden kann, um dann das Ganze in ein konkretes Tun umzusetzen. Umso naheliegender und einfacher ist das, wenn die Kirchengemeinde eine Partnerschaft mit einer Gemeinde in einem benachteiligten Teil der Welt unterhält. Bei so viel vorliegendem guten Material fragt man sich, warum es so wenig genutzt wird – in den Gemeinden noch weniger als in den Schulen.

Was allerdings nicht selten bei diesen Materialien unterbelichtet bleibt, ist die Frage, in welchem Verhältnis der Einsatz für Gerechtigkeit zum christlichen Glauben steht. Denn erst dadurch unterscheidet sich – bei allen Gemeinsamkeiten – eine rein sozialetische Reflexion auf Gerechtigkeit von einer theologischen: Während bei der Ethik der Akzent auf dem *Sollen* liegt, liegt er beim Glauben auf dem *Können*. Die Grunderfahrung des christlichen Glaubens besteht in dem unbedingten Anerkannt- und Bejahtsein durch Gott, in der vertrauensvollen Gewissheit, von Gott und vor ihm gerechtfertigt zu sein, trotz aller Schuld und ohne dafür allererst Vorleistungen erbracht haben zu müssen. Diese Erfahrung ist es, die die Menschen dazu anhält, ihrerseits so gut wie möglich ihren Mitmenschen auch eine analoge Erfahrung zukommen zu lassen, vor allem denen, denen aufgrund der gegebenen Verhältnisse die Erfahrung von Liebe und Gerechtigkeit vorenthalten wird. Dieser Vorrang des Indikativs vor dem Imperativ, des Zuspruchs vor dem Anspruch ist auch in der Glaubensvermittlung angemessen zur Geltung zu bringen, um nicht einem fatalen Moralismus zu huldigen, der eher lähmt statt ermutigt.

3.3 Gerechtigkeit dogmatisch durchbuchstabiert

Um das einlösen zu können, mangelt es auch an entsprechender Auslegung der einzelnen Glaubensinhalte seitens der Dogmatik. Mit Blick auf die Schöpfungsthematik ist das m.E. in jüngster Zeit am gründlichsten aufgearbeitet worden: Wer einen Schöpfer-Gott bekennt, kann der Zerstörung seiner Schöpfung nicht tatenlos zusehen bzw. an ihr mitwirken.²⁸ Ebenso wenig lässt es sich vereinbaren, Jesus Christus mit seiner Reich-Gottes-Botschaft zu bekennen und sich gegenüber Armut und Unrecht in der Welt gleichgültig zu verhalten. Oder wie kann der Heilige Geist als Lebensspender bekannt werden, solange dem zerstörerischen und vernichtenden Ungeist in der Welt nicht das Handwerk gelegt wird? Bereits vor knapp 40 Jahren hat Adolf Exeler darauf gedrungen, die soziale und politische Dimension des Glaubens als konstitutiv für ihn in seine Vermittlung (Predigt, Unterricht etc.) einzubeziehen. Dies hat er anhand der Themen Gott, Berufung des Menschen, Auferstehung, Maria und Kirche durchbuchstabiert.²⁹ In seiner Biblischen Didaktik hat Ingo Baldermann dem Gerechtigkeitsthema einen ausführlichen Abschnitt gewidmet.³⁰ Weil er in der

28 Vgl. den Beitrag von Wolfgang Schürger in diesem Band.

29 Vgl. Exeler 1982, bes. S. 94-144.

30 Vgl. Baldermann 1996, S. 131-197.

Glaubensunterweisung eine zentrale Rolle spielt, sei als Beispiel darauf aufmerksam gemacht, wie sachgerecht der Dekalog zu vermitteln ist. Es handelt sich bei ihm um alles andere als eine „Sünden-Checkliste“ (Carolin Neuber), wie er vielfach von Kindheit an beigebracht worden ist. Von seiner Präambel mit der Selbstvorstellung Gottes als dem, der sein Volk aus dem Sklavenhaus Ägyptens befreit her, gibt er ihm Orientierungen an die Hand, wie es sein Leben in der neu gewonnenen Freiheit gestalten sollte. Dazu gehören das Recht auf Leben, auf Wahrheit, das Verbot von Diebstahl usw. Einen besonderen Schutz lassen weitere Weisungen in der Tora den Schwachen in der Gesellschaft zukommen, den Witwen und Waisen, den Armen und Fremden. Es geht – zusammengefasst – um die Gestaltung einer freien und gerechten Gesellschaft. Über die bleibende Aktualität solcher maßgeblichen Orientierungen für ein soziales Zusammenleben braucht man wohl nicht lange nachzusinnen.³¹

3.4 Gemeinde-Bildung durch Gerechtigkeitslernen

Abschließend sei auf einen weiteren Zusammenhang aufmerksam gemacht: Gerechtigkeit zu lernen in einer Kirchengemeinde heißt zugleich Gemeinde-Bildung. Wo eine Gemeinde auf die Brisanz der Gerechtigkeit für den Glauben stößt, zeitigt das nachhaltige Folgen für ihr Selbstverständnis und ihre Praxis. Ihr wird bewusst, was der katholische Theologe Hermann Häring programmatisch wie folgt formuliert hat:

„Eine christliche Gemeinde bezieht Sinn und Existenzberechtigung nicht aus sich, sondern aus dem Reich Gottes. [...] Deshalb hat sich eine christliche Gemeinde primär der Frage zu stellen, was Reich Gottes für ihr Handeln heute bedeutet. Sie hat ihren Einsatz für Gerechtigkeit und Frieden, für Versöhnung und Bewahrung der Schöpfung voranzutreiben und darauf zu achten, dass die sekundären innerkirchlichen Zielsetzungen und Interessen diesen Horizont nicht verfälschen oder verdrängen. Natürlich muss sie versuchen, diese Ziele auch innerhalb der eigenen Grenzen beispielhaft und mit entschiedenem Nachdruck zu verwirklichen. Sonst würde sie sich selbst widersprechen. Reich-Gottes-Arbeit außerhalb und innerhalb der Kirche schließen einander nicht aus. Dennoch dürfen die Gemeinden keine sozialen und kulturellen Sonderwelten entwickeln. In jedem Fall gebührt dem solidarischen Handeln nach außen der Vorrang vor theoretischen Fragen nach innerer Einheit und Orthodoxie“³² – gemäß der Weisung der Bergpredigt: „Sucht aber zuerst das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit; dann wird euch alles andere dazugegeben.“ (Mt 6,33)

In diesem Sinne haben sich der Blick und das Tun einer Gemeinde nach außen zu richten, an die Ränder, die geographischen und an die Grenzen der menschlichen Existenz, wie es Papst Franziskus nicht müde wird zu betonen. Auf der Tagesordnung einer Gemeinde stehen dann Fragen wie: Wie ist es in ihrem Umfeld um die Gerechtigkeit bestellt? Wie sehen die Lebensbedingungen der

31 Vgl. Crüsemann, Frank (1983): *Bewahrung der Freiheit. Das Thema des Dekalogs in sozialgeschichtlicher Perspektive*. München; Exler, Adolf (1981): *In Gottes Freiheit leben. Die Zehn Gebote*, Freiburg i.Br. 1981; Steffensky, Fulbert (2003): *Die Zehn Gebote. Anweisungen für das Land der Freiheit*. Würzburg.

32 Häring, Hermann (2020): *Was kann eine Gemeinde tun?*, in: *Freckenhorster Kreis Informationen Heft 167*, S. 19-25, S. 19f. (www.freckenhorster-kreis.de/wp-content/uploads/pdf-fkinfos/FK-Info167.pdf, zuletzt abgerufen: 27.01.2022).

dort lebenden Menschen aus, angefangen bei den Kindern, weiterhin in den Schulen, in den Betrieben, für Arbeitslose, Sozialhilfeempfänger*innen, Menschen mit Migrationshintergrund oder denen, die sich aktuell auf der Flucht befinden, bei Gefangenen bis hin zu den kranken und alten Menschen? Welche Maßnahmen von welchen Einrichtungen gibt es, die welchen Menschen zugutekommen? Wo gibt es Defizite? Wo wird gegen Menschenrechte verstoßen und wer betreibt das? Was kann die Gemeinde zu einem guten Leben für alle in ihrem Umfeld beitragen? Welche Fachkompetenzen aus der Reihe ihrer Mitglieder kann sie dazu einbringen? Mit welchen Institutionen und Gruppierungen kann sie dabei zusammenarbeiten? Der Blick wird dabei auch über die unmittelbare Nähe hinaus geweitet: Inwieweit wirken sich auf den Nahbereich globale Zusammenhänge aus – etwa in vor Ort ansässigen multinationalen Unternehmen oder im Handel mit Gütern des täglichen Bedarfs wie Lebensmittel, Kleidung u.a.m.? Natürlich kann sich eine Gemeinde nicht für alles und jedes engagieren, sondern muss entscheiden, wo sie mit den ihr zur Verfügung stehenden personellen und materiellen Ressourcen Schwerpunkte setzen und welche Bündnisse mit anderen Projekten und Initiativen sie eingehen kann.

Der Blick und das Engagement „nach außen“ lassen zugleich sensibel werden für die Verhältnisse im eigenen Innen. Wie ist es hier um die Gerechtigkeit bestellt? Das beginnt mit der Frage, wer in der Gemeinde das Sagen hat, über die Frage, welchen Personen die Einrichtungen der Gemeinde zugänglich sind, bis hin zum Umgang mit den Finanzen und Immobilien. Wie hält die Gemeinde es etwa mit der Bildungsgerechtigkeit, wenn sie Kindertagesstätten und / oder Schulen unterhält? Welche Bedeutung misst sie der Gendergerechtigkeit in ihren Gremien bei? Welcher Stellenwert wird den diakonischen Einrichtungen für das Leben der Gemeinde beigemessen? Usw. Gemeinden, die sich beispielsweise in der Obdachlosenhilfe oder in der Flüchtlingshilfe engagieren und möglicherweise sogar zeitweise ein Kirchenasyl unterhalten haben, wissen ebenso davon zu berichten, was die Beteiligten bei diesem Tun gelernt haben – teilweise gegen erhebliche Widerstände, wie Gemeinden, die mit einer Partnergemeinde in einem benachteiligten Teil der Welt in engem Austausch stehen. Dieses „Tun des Gerechten unter den Menschen“ wirkt sich erheblich auf die Spiritualität einer Gemeinde aus. Die Liturgie, die Gebete, die Predigt, die Katechese u.a.m. nehmen die gemachten Erfahrungen auf ihre Weise auf und bringen sie vor Gott. So sei zum Abschluss noch einmal Hermann Häring zitiert:

„Die vitale und überzeugende Zukunft christlicher Gemeinden hängt von der Verantwortung ab, die sie für die Zukunft einer in Gerechtigkeit versöhnten Menschheit übernimmt. Diese Verantwortung aber hat ihr Maß an der Option für die Entrechteten, zu der sie sich entschließen kann.“³³

33 A.a.O., S. 23.

Die verheerenden Überschwemmungen im Sommer 2021 in Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Oberbayern haben drastisch vor Augen geführt, mit welchen Konsequenzen des Klimawandels auch wir in Deutschland zu rechnen haben.

Nur wenige Wochen nach den Hochwasserkatastrophen leakt scientist rebellion die vertrauliche Entwurfsfassung des Teils III des IPCC-Reports 2021/22.¹ Die Autor*innen kommen zu dem Ergebnis, dass die Weltgemeinschaft nur noch bis 2025 Zeit hat, Wirtschafts- und Lebensweisen so zu transformieren, dass das Pariser 2,0 Grad-Ziel noch erreicht wird. Langjährige Klimaforscher wie Hans-Joachim Schellnhuber warnen bereits seit Jahren in

immer apokalyptischer werdenden Worten davor, dass wir „die Erde an die Wand fahren“ und unsere eigenen Lebensgrundlagen zerstören.

Papst Franziskus hat im Jahr 2015 mit der Enzyklika „Laudato Si“ ausführlich zu den ökologischen Herausforderungen der Gegenwart Stellung genommen² und damit in den Ortskirchen vieler Regionen einen deutlichen Bewusstseinswandel und ein verstärktes ökologisches Engagement angestoßen. Auch die Kammer für nachhaltige Entwicklung der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) betont in einem Impulspapier aus dem Jahr 2018, dass die Kirche „Mahnerin, Mittlerin und Motor“ einer großen Transformation sein müsse und sein könne.³ In der Realität aber scheinen sich viele Kirchen(gemeinden) aktuell eher mit Mitgliederprognosen und geringer werdenden Finanzmitteln als mit christlicher Schöpfungsverantwortung zu beschäftigen.

Dem klassischen kontexttheologischen Dreischritt Sehen-Urteilen-Handeln folgend will ich in diesem Beitrag zunächst die aktuellen ökologischen Herausforderungen und bisherige kirchliche Reaktionen darauf beschreiben, dann aufzeigen, welche ökologische Transformation in der Theologie selbst nötig ist, um die Herausforderung der Klimakrise angemessen zu bearbeiten, und

Herausforderung Klimakrise – theologische und religionspädagogische Perspektiven einer ökologischen Reformation

Wolfgang Schürger

1 We Leaked the Upcoming IPCC Report! – Scientist Rebellion, <https://scientistrebellion.com/we-leaked-the-upcoming-ipcc-report/> (zuletzt abgerufen: 27.08.2021).

2 Papst Franziskus (2015): *Laudato Si. Über die Sorge für das gemeinsame Haus. Die Umwelt-Enzyklika mit Einführung und Themenschlüssel*. Stuttgart.

3 Kirchenamt der EKD (Hg.) (2018): *Geliehen ist der Stern, auf dem wir leben. Die Agenda 2030 als Herausforderung für die Kirchen. Ein Impulspapier der Kammer der EKD für nachhaltige Entwicklung (EKD-Texte 130)*. Hannover, Kap. 4.2, www.ekd.de/ekd-text-130-agenda-2030-als-herausforderung-der-kirchen-37351.htm (zuletzt abgerufen: 27.08.2021).

schließlich einige konkrete Impulse für das religions- und gemeindepädagogische Arbeiten geben.

1. Was der Fall ist

1.1 Klimawandel und planetare Belastungsgrenzen

„Die Bundestagswahl 2021 wird eine Klimawahl“, so ist im Sommer 2021 von vielen Seiten zu hören. Meinungsumfragen zeigen relativ konstant, dass die Herausforderungen des Klimawandels für Wähler*innen *ein*, wenn nicht *das* entscheidende Thema bei der Wahl sind. Entsprechend finden sich Aussagen zum Klimaschutz in den Wahlprogrammen aller großen Parteien. Einzig die AfD proklamiert den Ausstieg aus dem Pariser Klimaschutzabkommen.⁴

Der sechste Sachstandsbericht des UN-Klimarates IPCC, dessen erster Teil bereits auch offiziell vorliegt, geht davon aus, dass der Klimawandel, den die Welt erlebt, eindeutig menschengemacht (anthropogen) ist, und beschreibt eindrücklich, welchen Gefahren die Weltgemeinschaft dadurch heute schon ausgesetzt ist – und wie sich diese potenzieren, wenn die Große Transformation nicht entschieden genug angegangen wird.⁵

Wenig präsent in der gesellschaftlichen Diskussion ist jedoch, dass die Erderwärmung nur eine von mehreren Belastungsgrenzen des Erdsystems darstellt. Johan Rockström, Präsident des Potsdam Instituts für Klimafolgenforschung (PIK), und andere haben eindrücklich dargestellt, dass die gegenwärtige Form unseres Lebens und Wirtschaftens dazu führt, dass die Belastungsgrenzen unserer Erde in mehreren Sektoren überschritten sind.⁶ Der drastische Schwund der Arten stellt dabei eine Bedrohung für das Erdsystem dar, die noch weit über die Erderwärmung hinausgeht. Die graphische Darstellung macht die Dramatik der Situation deutlich:

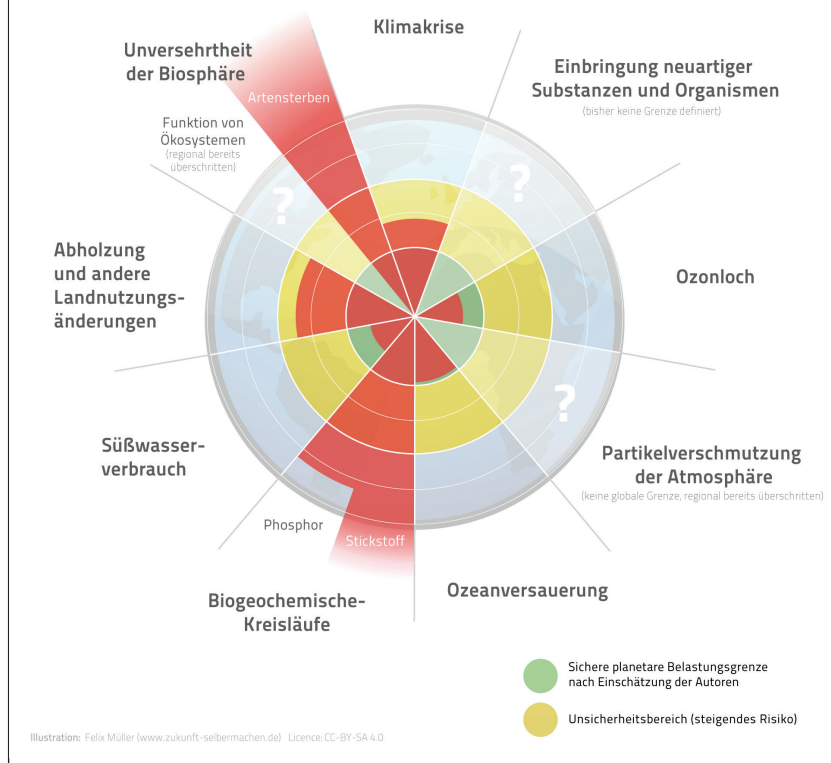
4 Helmholtz-Klima-Initiative (2021): Programme zur Klimawahl, www.helmholtz-klima.de/aktuelles/klimapolitik-wahlprogramme-bundestagswahl2021 (zuletzt abgerufen: 27.08.2021).

5 Eine gute Kurzzusammenfassung: Zusammenfassung des sechsten IPCC-Sachstandsberichts, www.berliner-impulse.de/meldungen/1088-zusammenfassung-des-sechsten-ipcc-sachstandsberichts (zuletzt abgerufen: 27.08.2021); die ausführliche englische Version unter: AR6 Synthesis Report: Climate Change 2022 – IPCC, www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-cycle/ (zuletzt abgerufen: 27.08.2021).

6 Rockström, Johan u.a. (2009): Planetary boundaries: Exploring the safe operating space for humanity, in: *Ecology and Society* 14, H. 2, Nr. 32, www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/ (zuletzt abgerufen: 27.08.2021). Will Steffen u.a. weisen darauf hin, dass diese Überlastung des Erdsystems der „Großen Beschleunigung“ geschuldet ist, die sich in vielen Sektoren des gesellschaftlichen Lebens vor allem seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs beobachten lässt: Steffen, Will u.a. (2015): The Trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration, in: *The Anthropocene Review* 2, H. 1, S. 81–98, doi.org/10.1177/2053019614564785 (zuletzt abgerufen: 27.08.2021).

Ökologische Belastungsgrenzen

nach Will Steffen et al. 2015



Quelle: Müller, Felix Jörg, CC BY-SA 4.0 <<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>>, via Wikimedia Commons

1.2 Der Mensch als erdgeschichtlicher Faktor – das Anthropozän

Ähnlich wie der Klimawandel ist auch das Artensterben im Wesentlichen durch anthropogene Faktoren bedingt: Unsere menschliche „Zivilisation“ dringt immer weiter in die Lebensräume anderer Mitgeschöpfe vor, „ausgeräumte“ Landschaften und „pflegeleichte“ Gärten führen zum Verlust des Lebensraums einer Vielzahl von Arten. Plastikmüll und Überfischung sind für viele Meeresbewohner lebensbedrohlich geworden.

Der niederländische Chemiker und Atmosphärenforscher Paul Crutzen vertritt im Jahr 2000 gemeinsam mit Eugene Stoermer die These, dass wir uns in einem neuen erdgeschichtlichen Zeitalter befinden, in dem die Menschheit zu einem, wenn nicht dem entscheidenden geologischen Faktor geworden sei. Die Folgen unseres Handelns werden das Angesicht der Erde für Jahrhunderte, wenn nicht Jahrtausende prägen!⁷ Diese Einsicht führt in der aktuellen Diskussion allerdings zu zwei ganz unterschiedlichen Konsequenzen: Während die einen dadurch in der Überzeugung bestärkt werden, dass die Menschheit dabei ist, die Lebensgrundlagen auf unserer Erde zu zerstören, sehen andere – auch Crutzen selbst – darin die Bestätigung und Chance, dass die Menschheit

7 de.wikipedia.org/wiki/Anthropoz%C3%A4n (zuletzt abgerufen: 27.08.2021).

aufgrund ihrer technologischen Fähigkeiten den Klimawandel noch bewältigen kann, und fordern u.a. ein noch viel bewussteres Eingreifen in das globale Ökosystem – zum Beispiel durch Geo-Engineering –, um die Klimaerwärmung in den Griff zu bekommen. „Gutes“ Anthropozän oder „böses“ Anthropozän, unbegrenzte Hybris des Menschen oder Entschränkung der menschlichen Verantwortung?

1.3 Klimakrise als Gerechtigkeitskrise

Mit der am 29. April 2021 veröffentlichten Urteilsbegründung zum Klimaschutzgesetz der Bundesregierung hat das Bundesverfassungsgericht auf einen Aspekt der Klimakrise hingewiesen, den der Ratsvorsitzende der EKD und kirchliche Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit bereits seit Jahren immer wieder hervorheben: Die Herausforderungen durch den Klimawandel sind auch ein Testfall für Gerechtigkeit. Es geht um Klimagerechtigkeit gegenüber den Menschen im globalen Süden, die heute schon am Stärksten unter den Folgen des Klimawandels leiden, obwohl ihre Länder nur einen sehr geringen Anteil an den globalen Emissionen haben, und es geht um Klimagerechtigkeit gegenüber kommenden Generationen. Letzteres betont das Bundesverfassungsgericht: Die Freiheitsrechte zukünftiger Generationen würden unzulässig eingeschränkt, wenn im Klimaschutzgesetz die zulässigen Emissionen für den Zeitraum bis 2030 so großzügig bemessen sind, dass danach eine massive Reduktion dieser Emissionen nötig ist, um das Ziel des Pariser Klimaabkommens zu erreichen. „Weil die Weichen für künftige Freiheitsbelastungen bereits durch die aktuelle Regelung zulässiger Emissionsmengen gestellt werden, müssen die Auswirkungen auf künftige Freiheit aber aus heutiger Sicht verhältnismäßig sein.“⁸

Nehmen wir zu diesem Aspekt der globalen und intergenerationellen Gerechtigkeit noch die Beobachtung hinzu, dass Migration jetzt schon durch den Klimawandel verstärkt wird, so wird deutlich, dass die drei Themenfelder des Konziliaren Prozesses Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung in diesem und den kommenden Jahrzehnten viel enger miteinander verknüpft sind, als sich das die Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Vancouver im Jahr 1983 hätte vorstellen können.

2. Kirchen, Theologie und ökologische Verantwortung

2.1 Schöpfungsvergessenheit?

Lynn White Jr. stellt 1967 im englischsprachigen⁹, Carl Amery 1972 im deutschsprachigen Raum¹⁰ die These auf, das Christentum sei wesentlich mitschuldig an der ökologischen Krise, die wir erleben. So exegetisch falsch die Interpretation des Schöpfungsauftrags in Gen 1,26 ist, auf die sich beide dabei berufen, so richtig war doch ihre Problemanzeige: Insbesondere im Protestantismus ließ

8 Bundesverfassungsgericht (Hg.) (2021): Verfassungsbeschwerden gegen das Klimaschutzgesetz teilweise erfolgreich, www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2021/bvg21-031.html (zuletzt abgerufen: 27.08.2021).

9 White Jr., Lynn (1967): The Historical Roots of Our Ecological Crisis, in: *Science* 155, H. 3767, S. 1203-1207; aktuell dazu: LeVasseur, Todd / Peterson, Anna (Hg.) (2017): Religion and Ecological Crisis. The „Lynn White thesis“ at fifty. New York.

10 Aktuelle Ausgabe: Amery, Carl (1991): Die ökologische Chance. Das Ende der Vorsehung. Natur als Politik. Mit einem Nachwort für die Taschenbuchausgabe. München.

sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durchaus eine deutliche „Schöpfungsvergessenheit“ (Günter Altner) beobachten. Diese war die – in gewisser Weise logische – Konsequenz aus den theologischen Auseinandersetzungen der Zeit des Kirchenkampfes während der NS-Diktatur: Gegenüber der Schöpfungsordnungstheologie der Erlanger Schule und ihrer rassistischen Interpretation durch die Deutschen Christen betonten Karl Barth und die Bekennende Kirche die Unmöglichkeit jeder „natürlichen Theologie“ und die Gotteserkenntnis allein in und durch Christus. Schöpfungslehre und Schöpfungstheologie werden bei Barth durch und durch christologisch gedacht:

„Die Einsicht, dass der Mensch sein Dasein und Sosein mit aller von Gott verschiedenen Wirklichkeit zusammen der Schöpfung Gottes zu verdanken hat, vollzieht sich allein im Empfang und in der Beantwortung des göttlichen Selbstzeugnisses, d.h. allein im Glauben an Jesus Christus: in der Erkenntnis der in ihm verwirklichten Einheit von Schöpfer und Geschöpf und in dem durch ihn vermittelten Leben in der Gegenwart, unter dem Recht und in der Erfahrung der Güte des Schöpfers seinem Geschöpfe gegenüber.“¹¹

Protestantische Theologie wird sich daher im Nachkriegsdeutschland über Jahrzehnte hin auf die Explikation des zweiten Glaubensartikels konzentrieren und der Frage nachgehen, was der Glaube an Jesus Christus in den Jahren des Wiederaufbaus bedeutet.

Ernst M. Conradie betont, dass ökologisch engagierte Theologie und Kirche heute nicht einfach über diese Spuren der Schöpfungsvergessenheit hinweggehen könnten. Ökotheologie sei vielmehr der Versuch einer „dual critique, namely both an ecological critique of Christianity and a Christian critique of ecological destruction“.¹²

2.2 Der Konziliare Prozess – eine Neubesinnung

Die Siebte Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen (ÖRK) in Vancouver im Jahr 1983 ruft in ihrer Abschlussbotschaft die Mitgliedskirchen zu einem „konziliaren Prozeß gegenseitiger Verpflichtung auf Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ auf.¹³ Die Trias Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung (im englischen Original: integrity of creation) kommt für viele überraschend, da die kirchliche Weltgemeinschaft zu dieser Zeit vor allem von der Sorge um das nukleare Wettrüsten und die Armut in den Ländern des globalen Südens bestimmt ist. Es waren unter anderem die Delegierten der Kirchen in der DDR, die angesichts der massiven Umweltbelastungen in ihrer Heimat darauf hinwiesen, dass Frieden und Gerechtigkeit ohne eine intakte Umwelt nicht zu realisieren seien. Auch das Lebenszeugnis von Darlene Keju-Johnson von den Marshall-Inseln machte deutlich, wie eng die drei Themen miteinander verbunden sind. Anhand ihrer eigenen Krebserkrankung zeigte sie die ökologischen Schäden auf, welche die Atomtests der USA im pazifischen Raum verursachten: „The eigtheen-minute address de-

11 Barth, Karl (1947): Die Kirchliche Dogmatik. Dritter Band: Die Lehre von der Schöpfung. Erster Teil, 2. Aufl. Zollikon-Zürich, S. 1, Leitsatz zu § 40.

12 Conradie, Ernst M. (2019): What is God really up to in a Time like this? Discerning the Spirit's Movements as Core Task in Christian Eco-Theology, in: Andrianos, Louk u.a. (Hg.): Kairos for Creation. Confessing Hope for the Earth. Solingen, S. 31-44, S. 32.

13 deacademic.com/dic.nsf/dewiki/791168/Konziliarer_Prozess (zuletzt abgerufen: 27.08.2021).

monstrated the inter-connection between the issues of the nuclear arms race, justice, environmental preservation, and health“.¹⁴

2.3 Ökumenische Schöpfungszeit

Förderlich für das Zustandekommen der Trias des Konziliaren Prozesses war sicherlich auch der Beitritt der Orthodoxen Kirchen zum ÖRK im Jahr 1961. Deren stärker schöpfungstheologische und schöpfungsspirituelle Prägung führt dazu, dass Patriarch Dimitrios I. im Jahr 1989 die europäischen Kirchen dazu aufruft, über den Konziliaren Prozess hinaus den 1. September, den Beginn des orthodoxen Kirchenjahres, als „Tag der Bewahrung der natürlichen Umwelt“ zu begehen. Die Dritte Europäische Ökumenische Versammlung in Sibiu im Jahr 2007 empfiehlt den europäischen Kirchen schließlich, jährlich den Zeitraum vom 1. September bis zum 4. Oktober (dem Franziskus-Tag) als Ökumenische Schöpfungszeit zu gestalten. In Deutschland wird sie seit dem Jahr 2010 gefeiert.¹⁵

2.4 Nachhaltigkeit als Prinzip der christlichen Soziallehre

Papst Franziskus versteht seine Enzyklika „Laudato Si“ ausdrücklich nicht als Umwelt-, sondern als Sozialenzyklika.¹⁶ Warum dies so ist, wird schon im Untertitel deutlich: „Über die Sorge für das gemeinsame Haus“. Das gemeinsame Leben ist gemäß der römisch-katholischen Soziallehre so zu gestalten, dass alle gut leben können. Das Gemeinwohlprinzip gilt daher als eines von drei überzeitlich gültigen Sozialprinzipien neben dem Subsidiaritäts- und dem Solidaritätsprinzip.¹⁷ Franziskus macht in der Enzyklika immer wieder deutlich, dass dieses Wohlergehen der menschlichen Gemeinschaft gefährdet ist, wenn die natürliche Lebensumwelt verschmutzt oder zerstört wird.

Markus Vogt hat schon im Jahr 2009 gefordert, diese drei Sozialprinzipien um das „Prinzip Nachhaltigkeit“ als viertes Prinzip zu erweitern. Dieses sei die „Synthese der sozioethischen Zeitdiagnose“, denn es gehe heute darum, „soziale Verhältnisse und Überlebensfragen aus der Dynamik des menschlichen Natur-Gesellschafts-Verhältnisses heraus zu begreifen“.¹⁸

Werden ökologische Herausforderungen in dieser Weise als Themen der Sozialethik verstanden, so werden die möglichen Antworten und Reaktionen auf diese Herausforderungen zu Testfällen für soziale, globale und intergenerationale Gerechtigkeit. Engagement für eine intakte Mitwelt, für ein weiterhin bewohnbares gemeinsames Haus, ist gelebte Solidarität mit denen, die heute und zukünftig unter Umweltzerstörung und Klimawandel leiden.

14 Granberg-Michaelson, Wesley (2019): Climate change and the ecumenical movement, in: Conradie, Ernst M. / Koster, Hilda P. (Hg.): T&T Clark Handbook of Christian Theology and Climate Change. London / New York, S. 340.

15 www.oekumene-ack.de/themen/glaubenspraxis/oekumenischer-tag-der-schoepfung/geschichte-und-anliegen/, vgl. [wikipedia.org/wiki/Sch%C3%B6pfungszeit](https://de.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%B6pfungszeit) (zuletzt abgerufen: jeweils 27.08.2021).

16 Vgl. Papst Franziskus 2015, Nr. 15.

17 Für eine schnelle Übersicht: Katholische Soziallehre, in: Wikipedia (07.02.2021), de.wikipedia.org/w/index.php?title=Katholische_Soziallehre&oldid=208551730 (zuletzt abgerufen: 27.08.2021).

18 Vogt, Markus (2009): Prinzip Nachhaltigkeit. Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive. München, S. 477.

2.5 Kairos for Creation – eine ökologische Reformation

Im Juni 2019 treffen sich in Wuppertal 52 Theolog*innen aus allen Kontinenten und verschiedenster Konfessionen zu einer *Conference on Eco-Theology and Ethics of Sustainability*. In dem zum Schluss der Konferenz verabschiedeten „Wuppertal Call“ fordern sie die Mitgliedskirchen des ÖRK zu einer umfassenden ökologischen Umkehr auf:

„Im Herzen der ökologischen Transformation steht die Notwendigkeit einer ökologischen Umkehr/Konversion (metanoia), eine tiefe Veränderung in den Herzen, Köpfen, Einstellungen, Gewohnheiten und im Handeln (Röm 12,1-2). Diese Veränderung hat Auswirkungen auf alle Aspekte des christlichen Lebens: auf Liturgie und Anbetung, auf das Lesen der Bibel, auf die Verkündigung und auf die Sakramente, auf die Gemeinden und ihr Glaubensleben, auf Beten, Fasten, Spiritualität, Lehre, Ethos, Bildung, Kunst, Musik, Ämter und missionarische Projekte.“¹⁹

Umweltengagement und Schöpfungsverantwortung, das wird in diesen Worten deutlich, kann angesichts der Dimension der ökologischen Krisen nicht mehr nur als ein Thema christlicher (Sozial-)Ethik verstanden werden. Es bedarf vielmehr einer ökologischen Reformation²⁰, welche die Schöpfungsdimension unseres Glaubens in allen Bereichen der Dogmatik und Lehre, der Spiritualität und Liturgie sowie der gemeindlichen Praxis neu entdeckt. Es geht um mehr als ein Ethos umweltverträglichen Handelns, es geht um eine neue Lebenshaltung – in Solidarität mit der ganzen Schöpfung.

3. Theologie neu denken angesichts der ökologischen Krisen

Von der Protologie bis zur Eschatologie also gilt es, Theologie neu zu denken – ich will dies an einigen ausgewählten Beispielen deutlich machen.

3.1 Schöpfung – Mitgeschöpflichkeit als Leitmotiv einer neuen Mensch-Natur-Beziehung

Betrachtet man dogmatische Entwürfe und Lehrbücher oder auch Monographien, so werden unter dem Stichwort „Lehre von der Schöpfung“ bis etwa zur Jahrtausendwende vor allem das Verhältnis Gott-Mensch und das Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaften thematisiert. Mensch-Tier oder gar weiter gefasst Mensch-Natur/Mitwelt-Beziehungen kommen dagegen kaum in den Blick.

Die Diskussionen über die Gestaltungsmacht des Menschen (Anthropozän), den Klimawandel und die planetaren Grenzen sowie Nutztierhaltung, Tierethik und Tierrechte führen dazu, dass gegenwärtige schöpfungstheologische Überlegungen stark von der Reflexion über das Verhältnis von menschlichem zu nichtmenschlichem Leben geprägt sind. Christian Link macht diesen Wandel in der Schöpfungstheologie im Vorwort zu seinem 2012 erschienenen

19 World Council of Churches (Hg.) (2019): Kairos für die Schöpfung – Hoffnungsbekenntnis für die Erde. Die Wuppertaler Erklärung, www.oikoumene.org/de/resources/documents/kairos-for-creation-confessing-hope-for-the-earth-the-wuppertal-call (zuletzt abgerufen: 27.08.2021); der englische Originaltext und eine Vielzahl der Tagungsbeiträge in: Andrianos u.a. 2019.

20 So der Titel eines lesenswerten Sammelbandes: Dahill, Lisa E. / Martin-Schramm, James B. (Hg.) (2016): Eco-Reformation. Grace and Hope for a Planet in Peril. Eugene.

Werk „Schöpfung“ deutlich. Nur gut 20 Jahre vorher hatte er den Entwurf einer Schöpfungstheologie veröffentlicht.²¹ Allerdings „fragte mich schon kurz nach jener ersten Veröffentlichung der mir eng befreundete inspirierende Ökumeniker Lukas Vischer: ‚Wo kommen in Deiner *Schöpfung* die Tiere vor?‘ Das war eine bedenkliche Lücke, die ausgefüllt werden musste.“²² Ebenso benennt er die Frage nach dem Eigenwert und der Würde der Natur, die in seinen bisherigen Arbeiten zu wenig bedacht worden sei. Insbesondere Wolfgang Huber hat sich immer wieder dafür ausgesprochen, der nichtmenschlichen Natur einen starken Subjektcharakter zuzuschreiben.²³

Ökotheologie sieht die ganze Welt als Schöpfung Gottes. Geschöpf ist nicht mehr nur der Mensch, sondern Geschöpf ist alles, das dem Schöpfer als Geschaffenes gegenübersteht. Albert Schweitzers Diktum „Ich bin Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will.“²⁴ wird so zum Ausgangspunkt einer Theologie der Mitgeschöpflichkeit. Sich als Geschöpf unter Mitgeschöpfen zu verstehen, bedeutet, den Eigenwert und das Lebensrecht der anderen – nichtmenschlichen – Geschöpfe anzuerkennen. Es bedeutet wahrzunehmen, dass „jedes Geschöpf eine Funktion besitzt und keines überflüssig ist. Das ganze Universum ist ein Ausdruck der Liebe Gottes [...]“.“²⁵ Angesichts des aktuellen Artensterbens betont Papst Franziskus den intrinsischen Wert jedes Geschöpfes: „Unseretwegen können bereits Tausende von Arten nicht mehr mit ihrer Existenz Gott verherrlichen, noch uns ihre Botschaft vermitteln. Dazu haben wir kein Recht.“²⁶ Der ethische Impuls, der aus diesem neuen Selbstverständnis heraus entspringt, ist dann nicht mehr, die Schöpfung zu bewahren (und sich damit als Weltengärtner im Gegenüber zu den Mitgeschöpfen zu verstehen), sondern das gemeinsame Haus lebenswert für alle, die darin wohnen, zu gestalten.

3.2 Eschatologie – Hoffnung und Erlösung für alle Kreatur

Wenn wir uns als Geschöpf unter Mitgeschöpfen verstehen, dann kann uns das Schicksal dieser Mitgeschöpfe nicht gleichgültig sein. Sie haben einen Eigenwert vor Gott, auch sie haben ein Leben in voller Genüge (Joh 10,10) verdient. Diese Einsicht hat unmittelbare Konsequenzen für Fragen der Tierethik und der Nutztierhaltung. Doch auch die Frage, wem die Erlösung des Reiches Gottes verheißen ist, muss vor diesem Hintergrund neu durchdacht werden.

Schon der Apostel Paulus bringt im Römerbrief zum Ausdruck, dass die Lebensmöglichkeiten und das Hoffen und Sehnen von menschlicher und nichtmenschlicher Kreatur eng miteinander verbunden sind:

„Das ängstliche Harren der Kreatur wartet darauf, dass die Kinder Gottes offenbar werden. Die Schöpfung ist ja unterworfen der Vergänglichkeit – ohne

21 Link, Christian (1991): *Schöpfung*. Bd. 2: Schöpfungstheologie angesichts der Herausforderungen des 20. Jahrhunderts. Gütersloh.

22 Link, Christian (2012): *Schöpfung*. Ein theologischer Entwurf im Gegenüber von Naturwissenschaft und Ökologie. Neukirchen-Vluyn, S. 7f.

23 Huber, Wolfgang (2006): *Gerechtigkeit und Recht*. Grundlinien christlicher Rechtsethik, 3. überarb. Aufl. Gütersloh, S. 362ff.; ähnlich auch Moltmann, Jürgen (2010): *Ethik der Hoffnung*. Gütersloh, S. 164ff.

24 Schweitzer, Albert (2008): *Die Ehrfurcht vor dem Leben*. Grundtexte aus fünf Jahrzehnten, hg. von Hans Walter Bähr, 9. Aufl. München, S. 21.

25 Papst Franziskus 2015, Nr. 84.

26 A.a.O., Nr. 33.

ihren Willen, sondern durch den, der sie unterworfen hat –, doch auf Hoffnung; denn auch die Schöpfung wird frei werden von der Knechtschaft der Vergänglichkeit zu der herrlichen Freiheit der Kinder Gottes. Denn wir wissen, dass die ganze Schöpfung bis zu diesem Augenblick seufzt und in Wehen liegt.“ (Röm 8,19-22)

Mensch, Tier, Baum und Meer seufzen also in ähnlicher Weise nach Erlösung, sehnen sich nach einer Welt, in der Leben in voller Genüge möglich ist. Die großen biblischen Visionen von der Zukunft Gottes schließen daher alle Geschöpfe in das Friedensreich Gottes ein: In der Vision des Jesajabuches (Jes 11,1-9) liegen Wolf und Lamm friedlich nebeneinander, und ein kleines Kind weidet Kuh und Löwin gemeinsam. Im Neuen Jerusalem, der Metropole des Reiches Gottes, findet der Seher Johannes einen freifließenden Fluss mit kristallklarem Wasser, an dessen Ufern Bäume wachsen (Offb 22,2). Welch ein Kontrast zu den ins Betonbett gezwängten Flüssen in den Megacities unserer Tage!

Gilt aber die Verheißung einer guten Zukunft allen Geschöpfen in gleicher Weise, dann kann auch Nächstenliebe nicht bei dem oder der menschlichen Nächsten enden. Christliche Schöpfungsverantwortung bedeutet dann vielmehr, das Seufzen der ganzen Schöpfung zu hören und in Solidarität zu unseren Mitgeschöpfen so zu handeln, dass auch sie Zukunft haben können.

3.3 Zwischen Hybris und Ohnmacht – christliche Anthropologie im Anthropozän

„Der Mensch ist geworden wie Gott“, sagen die einen angesichts der Vielfalt der technischen Möglichkeiten, die wir heute haben und die uns tiefgehende Eingriffe in Naturzusammenhänge ermöglichen (oder tiefgehende Auswirkungen hervorbringen). „Unsere technischen Möglichkeiten werden uns erlauben, den Klimawandel zu begrenzen“, sagen Vertreter*innen der These vom „guten“ Anthropozän. „Mit all unserer Technik und unserem Hunger nach Energie und Land fahren wir diesen Planeten an die Wand“, entgegnen diejenigen, die der These vom „bösen“ Anthropozän anhängen. Und „Die Herausforderungen durch die ökologischen Krisen sind so groß, das lähmt mich, da kann ich einzelne*r doch eh‘ nichts bewirken“ sagen die anderen, immer häufiger auch die ökologisch Engagierten.

Die Traditionen der Bibel sind durch und durch geprägt von einem realistischen Menschenbild: Einerseits wird uns Menschen in diesen Texten viel zgetraut, wir sind wenig niedriger gemacht als Gott (Ps 8,6), geschaffen als seine Ebenbilder (Gen 1,27), beauftragt, seinen Garten zu bebauen und zu bewahren (Gen 2,15). Und doch gipfelt die biblische Urgeschichte nicht etwa darin, dass die Menschheit ihre Lebenswelt perfekt gestaltet, sondern darin, dass Gott sein großes Schöpfungsprojekt praktisch für gescheitert erklärt und alles Leben auf der Erde vernichten will (Gen 6,5-7). Zu viel Bosheit und Gewalt ist durch die Menschen auf die Erde gekommen.

Menschliche Existenz ist ausgespannt zwischen diesem Potenzial zum Guten und der Erfahrung des Bösen und des Scheiterns. Es ist wiederum Paulus, der dies mit eindrücklichen Worten beschreibt: „Wollen habe ich wohl, aber das Gute vollbringen kann ich nicht. Denn das Gute, das ich will, das tue ich nicht; sondern das Böse, das ich nicht will, das tue ich. [...] Ich elender Mensch! Wer wird mich erlösen von diesem Leib des Todes?“ (Röm 7,18-24)

Am Ende der Sintfluterzählung freilich steht nicht das Ende allen Lebens, sondern eine Verheißung, in der Gott nun seinerseits zu einer sehr realistischen Einschätzung menschlicher Fähigkeiten und Grenzen kommt: „Ich will hinfort nicht mehr die Erde verfluchen um der Menschen willen; denn das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf. Und ich will hinfort nicht mehr schlagen alles, was da lebt, wie ich getan habe.“ (Gen 8,21)

Angesichts der Rolle des Menschen im Anthropozän hat solch eine realistische Anthropologie mehrere Implikationen:

- Sie mahnt uns, die Verantwortung zu bedenken, die mit einer bestimmten technologischen Entscheidung verbunden ist, und deren Tragweite zu ermessen. Dabei ist nicht nur die Fehlbarkeit der Menschen zu beachten, sondern auch die zeitliche Dimension solcher Verantwortung. Der Verantwortung, Atommüll sicher – das heißt: mehrere 1.000 Jahre – zu lagern, kann ein endlicher Mensch nicht gerecht werden.
- Sie ermutigt uns, die Potenziale ernst zu nehmen, die wir haben. Gott traut uns zu, seinen Garten verantwortlich zu gestalten! Und die Geschichte des Volkes Israel zeigt, dass auch im Scheitern immer wieder ein Neuanfang möglich war.
- Sie zeigt uns, dass Fehler und Scheitern zum menschlichen Leben dazugehören. Die Psalmen bieten uns mit der Klage sogar eine liturgische Form, in der wir dieses Scheitern aussprechen und vor Gott bringen können – und um einen Neuanfang bitten.

3.4 Was können wir hoffen? – Tragen die biblischen Verheißungen noch?

Die Hoffnung auf das vollendete Leben des Reiches Gottes und die unbedingte Bundeszusage zum Ende der Sintflutgeschichte sind grundlegende christliche Daseins- und Handlungsorientierungen. Wo theologisch über das Anthropozän diskutiert wird, taucht jedoch immer wieder die Frage auf, ob diese grundlegenden Verheißungen noch tragen, wenn der Mensch offenbar an die Stelle Gottes getreten ist und nun selbst in schöpferischer oder zerstörerischer Weise das Angesicht der Erde verändern kann.

Sein-Wollen wie Gott bezeichnet in der Anthropologie der biblischen Urgeschichte die grundlegende Hybris der Menschen (Gen 3,22; 11,6) – und vielleicht ist der gegenwärtige Ausdruck dieser Hybris, die Rolle von uns Menschen angesichts der Herausforderungen der ökologischen Krisen nicht zu überschätzen. Solch eine Überschätzung begegnet in dreierlei Gestalt:

1. In der Vorstellung, dass technologische Innovation ausreichen wird, die Krisen zu begrenzen, wenn sie nur mutig genug eingesetzt wird (die These der Vertreter*innen des „guten“ Anthropozäns);
2. In der Vorstellung, dass menschliches Handeln göttliches Handeln verhindern könne, so dass also entweder die Verheißungen nicht mehr gelten oder aber (die evangelikal-fundamentalistische Variante) das endzeitliche Handeln Gottes behindert werde;
3. Und ja, auch in der Vorstellung, dass wir Menschen die Schöpfung als Ganzes bewahren könnten.

So verbreitet der Gedanke der Bewahrung der Schöpfung seit dem Konziliarprozess ist, so problematisch ist doch die deutsche Übersetzung des englischen Originals „integrity of creation“. Diese impliziert viel stärker das oben

bereits skizzierte neue Mensch-Natur-Verhältnis als den seine eigenen Fähigkeiten einmal mehr überschätzenden Weltengärtner. Christian Link bemerkt zu Recht:

„Was wir leisten können und sollen, ist die Bewahrung der *Natur* vor zerstörerischer Gewalt. [...] Die Bewahrung der *Schöpfung* jedoch, ihre Lebendigkeit, ihres Geheimnisses und nicht zuletzt auch ihrer Toten, ist allein Gottes Werk. Wollte der Mensch sich dies anmaßen, müsste er die ihm gesetzte Grenze als Geschöpf Gottes überschreiten. [...] Nur der Schöpfer kann seine Schöpfung bewahren, was im Umkehrschluss dann auch bedeutet: Wir sind nicht imstande, sie als Ganze zu vernichten.“²⁷

Es gehört zum Realismus des christlichen Glaubens, auch die Grenzen dieser neuen Form der menschlichen Hybris aufzuzeigen – und dann beherzt das uns jetzt Mögliche und Not-Wendende zu tun im Vertrauen darauf, dass Gottes Verheißungen weiterhin tragen. Frère Roger, dem charismatischen Gründer der Gemeinschaft von Taizé, wird der Satz zugeschrieben: „Manchmal wurde der Lauf der Welt verändert, weil Menschen über alle Teile der Erde verteilt, wider alle Hoffnung die Hoffnung nicht aufgaben.“

Jürgen Moltmann betont, dass jede ethische Haltung mit einer bestimmten eschatologischen Vorstellung verbunden sei. Seine eigene Ethik der Hoffnung basiere auf einer *transformativen Eschatologie*:

„Eine Ethik der Hoffnung sieht die Zukunft im Licht der Auferstehung Christi. Die Vernunft, die sie voraussetzt und benutzt, ist das Veränderungswissen. Sie leitet zum transformierenden Handeln an, um nach Möglichkeiten und Kräften die Neuschöpfung aller Dinge vorwegzunehmen, die Gott verheißen und Christus in Kraft gesetzt hat.“²⁸

Das im Osterfest gegründete Bekenntnis der Hoffnung entlastet und motiviert gerade so zum Handeln!

3.5 Ökologie der Zeit, eine neue Achtsamkeit und Schöpfungsfreude

So sehr also die Zeit drängt – christliches Umweltengagement weiß darum, dass unsere Zeit und die Zeit der Welt in Gottes Händen liegen. Das entbindet nicht von der Verpflichtung, das jetzt Nötige und Not-Wendende zu tun. Doch dieses Wissen befreit, auch mit der eigenen (Lebens-)Zeit gnädig umzugehen. Es ist Gott selbst, der uns solch eine Ökologie der Zeit lehrt: Sechs Tage ist er schöpferisch tätig, am siebenten Tag ruht er, lehnt sich zurück und betrachtet sein Werk – „und siehe, es war sehr gut“ (Gen 1,1-2,4a). Wenn es darum geht, uns selbst wieder als Geschöpf unter Mitgeschöpfen wahrzunehmen, dann braucht es diese Ökologie der Zeit, die es uns erlaubt, uns zurückzulehnen (und auch einmal zurückzunehmen) und die Vielfalt um uns herum zu betrachten. Neben die Klage über die Zerstörung treten dann die Freude über das Leben,

²⁷ Link 1991, S. 199f.

²⁸ Moltmann 2010, S. 60.

das uns umgibt, und die Freude über die Erfolge, die unser eigenes Engagement gezeitigt hat.²⁹

Klage und Lob gehören in den Psalmen eng zusammen. Beides soll auch in einer christlichen Schöpfungsspiritualität Platz haben: Die Klage über das Leiden der Kreatur und das anwaltschaftliche Eintreten für die, die keine Stimme haben, und der Lobpreis und die Schöpfungsfreude, die uns zu neuem Handeln motivieren.

4. Impulse für die religions- und gemeindepädagogische Praxis

4.1 Achtsamkeit einüben

Albert Schweitzer fand zum Leitbegriff seiner Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben, als er mit dem motorlosen Boot an Flusspferden vorbeifuhr und diese bestaunte.³⁰ Sich wieder neu als Geschöpf unter Mitgeschöpfen zu verstehen, bedarf der Zeit, diese Mitgeschöpfe achtsam wahrzunehmen. Der Schulgarten oder das gemeinsam gepflegte Hochbeet am Gemeindehaus sind genauso wie das (gemeinsam gebaute) Insektenhotel Orte, an denen nicht nur Kinder und Jugendliche die Lebendigkeit und Vielfalt der Natur um uns herum neu entdecken können. Nehmen wir uns Zeit, sie genau zu beobachten und ihre Schönheit zu entdecken!

Im Pandemiesommer 2020 hat die Süddeutsche Zeitung eine Wissens-Kolumne den heimischen Insekten gewidmet. Geradezu liebevoll beschreibt Violetta Simon darin die Fruchtfliege und ihre Schönheit – die man bei genauem Hinsehen ganz schnell auch selber erkennen kann. Und das Beste: Im Gegensatz zur Stubenfliege überträgt sie keinerlei Keime!³¹ Seitdem ich diesen Artikel gelesen habe, staune ich immer wieder über die schönen tiefblauen Augen dieser Fliegen – auch wenn sie natürlich lästig bleiben, wenn sie in Massen auf dem Biomüll sitzen. Wer sich bewusst macht, dass Brennesseln die Kinderstube vieler Schmetterlingsarten sind, der oder die sieht in ihnen nicht mehr nur das Unkraut, das möglichst rigide aus dem Garten entfernt werden muss. Die Beispiele lassen sich fortsetzen.

4.2 Schöpfungsspiritualität fördern

Die neue Achtsamkeit kann auch in unserer Spiritualität zum Ausdruck kommen: Lassen Sie die Menschen, mit denen Sie arbeiten, ruhig einmal eigene Schöpfungspsalmen schreiben. Ps 8 oder Ps 104 können dabei als Vorbild dienen, aber jede und jeder soll die eigenen Worte finden.³²

Entfalten Sie im Gottesdienst den ersten Artikel des Glaubensbekenntnisses oder erarbeiten Sie mit dem Gottesdienstteam Fürbitten für die ganze Schöp-

29 Ausführlich dazu: Vogt, Markus (2021): Christliche Umweltethik. Grundlagen und zentrale Herausforderungen, Freiburg i.Br. u.a., S. 405-411 und Lesch, Harald / Geißler, Karlheinz A. / Geißler, Jonas (2021): Alles eine Frage der Zeit. Warum die „Zeit ist Geld“-Logik Mensch und Natur teuer zu stehen kommt. München.

30 Schweitzer 2008, S. 20.

31 Simon, Violetta: Die Fruchtfliege ist besser als ihr Ruf, Süddeutsche.de, www.sueddeutsche.de/panorama/insekten-fruchtfliege-fakten-1.4997173 (zuletzt abgerufen: 27.08.2021).

32 Zur Psalmendidaktik sei empfohlen: Baldermann, Ingo (2011): Ich werde nicht sterben, sondern leben. Psalmen als Gebrauchstexte, 5. Aufl. Neukirchen-Vluyn; ders. (2013): Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, 11. Aufl. Neukirchen-Vluyn.

fung.³³ Verleihen Sie dem Seufzen der ganzen Schöpfung eine Stimme, von dem der Apostel Paulus spricht...

Suchen Sie nach Möglichkeiten, diese Schöpfungsspiritualität fest im Alltag Ihrer Gruppen zu verankern – das bewusste Tischgebet kann dazu ein Anfang sein.

4.3 Umkehr zum Leben – Kirchengemeinden als Experimentierorte und Vorreiter eines nachhaltigen Lebensstils

Gewohnheiten zu verändern fällt den meisten von uns schwer. Auch wollen wir in der Regel nur ungern Außenseiter*innen oder Exot*innen sein. Zwischen 10 und 40 Prozent einer Gruppe braucht es, sagen Sozialpsycholog*innen, damit Minderheitenpositionen zu einer kritischen Masse werden und sich durchsetzen können.³⁴ In Kirchengemeinden, die sich intensiv mit den Schöpfungstraditionen unseres Glaubens auseinandersetzen, kann solch eine kritische Masse leichter erreicht werden als im eigenen Stadtviertel oder im eigenen Betrieb. Warum also nicht gemeinsam einen Nutzgarten anlegen, als Kirchengemeinde Teil einer solidarischen Landwirtschaft werden oder sich regelmäßig in einem Gesprächskreis über Erfolge und Scheitern des eigenen Nachhaltigkeitsengagements austauschen? Die Möglichkeiten sind vielfältig und reichen von einzelnen Aktionen bis hin zu kontinuierlichem Energie- und Umweltmanagement. Eine Kirchengemeinde kann auf vielerlei Weise zum Motor der Veränderung werden, zum Ort, an dem nachhaltiges Leben eingeübt werden kann.³⁵

33 Zwei Beispiele bietet Papst Franziskus am Schluss seiner Enzyklika „Laudato Si“.

34 Wann werden Minderheitsmeinungen mächtig?, wissenschaft.de, www.wissenschaft.de/gesellschaft-psychologie/wann-minderheitsmeinungen-maechtig-werden-2/ (zuletzt abgerufen: 27.08.2021).

35 Das an die europäische Umweltaudit-Verordnung EMAS angelehnte kirchliche Umweltmanagementsystem ‚Grüner Gockel‘ bzw. ‚Grüner Hahn‘ ist in vielen Landeskirchen bereits etabliert, vgl. www.umwelt.elk-wue.de/arbeitsfelder/umweltmanagement-der-gruene-gockel/gruener-gockel-in-anderen-landeskirchen-und-dioezesen (zuletzt abgerufen: 27.08.2021). Der Ökumenische Prozess „Umkehr zum Leben“ unterstützt Kirchengemeinden, die sich auf den Weg der Transformation begeben: www.umkehr-zum-leben.de/programm-umkehr-jetzt-1/ (zuletzt abgerufen: 27.08.2021); vgl. auch den Beitrag von Volker Rotthauwe in diesem Band.

Praxiserkundungen

Transformation gestalten – Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Gemeindepädagogik

Volker Rothhauwe

1. Einige Stichworte zur Ausgangssituation

Es gibt ein vielfältiges Bildungshandeln und unterschiedlichste Bildungsorte in der alltäglichen Arbeit einer Durchschnittsgemeinde. Nur wenige Orte und nur ein Ausschnitt der informellen Bildungsarbeit werden vor Ort allerdings

auch als „Bildung“ wahrgenommen. Da gibt es die seit Jahrzehnten engagierte Eine-Welt-Gruppe mit Abendveranstaltungen zu globalen Themen. Die Frauenhilfsgruppe oder der Gesprächskreis junger Mütter laden sich regelmäßig Referent*innen ein und die Pfarrerin bemüht sich, oft auch von Ehrenamtlichen begleitet, jungen Menschen religiöse Bildung in der Konfirmandenarbeit zu vermitteln. Vielleicht bietet die Gemeinde auch noch Beratungsarbeit für Geflüchtete oder so-

zial marginalisierte Menschen an, oder es finden Gruppenleiter*innen-Kurse in der Jugendarbeit oder der Glaubenskurs zu Themen der Bibel statt. Auch die sonntägliche Predigt oder die Chorprobe sind (neben anderem) auch Teil des informellen Bildungshandelns einer Kirchengemeinde.

Das meiste davon ist inhaltlich und zielgruppenspezifisch „versäult“, vieles steht recht unverbunden nebeneinander und ganz selten gibt es ein kohärentes Bildungskonzept der Gemeinde. BNE könnte solch ein Versäulungen überwindendes, das gesamte Bildungshandeln in den Blick nehmendes und Gemeinde öffnendes Konzept sein.

2. Warum ist solch ein Gesamtkonzept notwendig?

Angesichts des Klimawandels, des Wissens um die planetaren Grenzen und der Gefährdung der gesamten Schöpfung gibt es keine theologisch sinnvoll begründbare Alternative dazu, die Gemeindearbeit unter den Fokus der globalen Klimagerechtigkeit und der Bewahrung der Schöpfung zu stellen.

„Nachhaltige Entwicklung“ heißt für kirchliches Handeln, Prioritäten in den vier Feldern der Nachhaltigkeit – ökologisch, ökonomisch, sozial und kulturell – zu setzen und dabei von einer sog. „starken Nachhaltigkeit“ auszugehen, in der zunächst das Überleben des Planeten gesichert werden muss als Voraussetzung für ein gemeinwohlorientiertes Wirtschaften, für soziale Gerechtigkeit und für eine enkeltaugliche Welt, in der alle Geschöpfe überleben können.¹

¹ Vgl. dazu Kirchenamt der EKD (Hg.) (2018): *Geliehen ist der Stern, auf dem wir leben. Die Agenda 2030 als Herausforderung für die Kirchen* (EKD-Texte 130). Hannover, S. 23.

Die ökologische, soziale, ökonomische und kulturelle Dimension einer nachhaltigen Entwicklung betrifft alle Bereiche und Arbeitsfelder einer Gemeinde. Jeder Bereich kann deshalb unter dem Aspekt einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ analysiert und weiterentwickelt werden.

3. Was ist „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, kurz BNE?

BNE ist eine Strategie der Vereinten Nationen (UN) unter Federführung der UNESCO, eine nachhaltige Entwicklung durch Bildung zu stärken und umzusetzen.

In einer ersten von der UN ausgerufenen „Weltdekade für BNE“ (2005-2014) wurde dazu aufgefordert, die Prinzipien einer nachhaltigen Entwicklung in alle Bereiche der nationalen Bildungssysteme zu implementieren. In dem sich anschließenden Weltaktionsprogramm BNE (2015-2019) wurden fünf Handlungsfelder identifiziert, in denen konkrete Maßnahmen entwickelt werden sollen: Politische Unterstützung, Transformation der Lern- und Lernumgebungen, Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikator*innen, Stärkung und Mobilisierung der Jugend sowie Förderung nachhaltiger Entwicklung auf der lokalen Ebene.

Im Verlauf dieser Phase haben viele Staaten die UN-Strategie (z.T. im Rahmen ihrer Nachhaltigkeitsstrategie) in nationale Programme überführt. Für Deutschland hat das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 2017 einen Nationalen Aktionsplan BNE mit 130 Zielen und 349 Handlungsempfehlungen vorgestellt.²

Eine ganze Reihe von Bundesländern haben in der Folge die Bundesstrategie wiederum für ihren Bereich übersetzt (z.B. Thüringen, Sachsen, Hamburg, Brandenburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen). Einige Bundesländer haben ihre Strategie auch mit erheblichen Finanzmitteln hinterlegt.

Das Land NRW hat die Ziele seiner BNE-Strategie so zusammengefasst:

„Ziel von BNE ist es, Menschen jeden Alters in die Lage zu versetzen, selbstverantwortlich und gemeinschaftlich die verschiedenen Bereiche gesellschaftlichen Zusammenlebens hin zu einer nachhaltigen Entwicklung verändern zu können. BNE möchte Menschen befähigen, sich als Weltbürgerinnen bzw. Weltbürger zu erkennen und die eigenen Möglichkeiten, sich lokal und global für eine nachhaltige Welt zu engagieren, wahrzunehmen. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein Bildungskonzept, d.h. es verbindet Vorstellungen darüber, wie Lehren und Lernen am besten gestaltet werden kann, um diese Ziele zu erreichen.“³

Die UNESCO-BNE-Strategie wurde ein weiteres Mal aktualisiert und 2020 erneut eine zehnjährige BNE-Dekade ausgerufen: „Bildung für nachhaltige Entwicklung: die globalen Nachhaltigkeitsziele verwirklichen (BNE 2030)“. „BNE 2030“ fokussiert die Bedeutung von Bildung für die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) und beschreibt, wel-

² Vgl. www.bne-portal.de (zuletzt abgerufen: 19.10.2021).

³ www.bne.nrw.de/bne-in-NRW/was-ist-BNE (zuletzt abgerufen: 19.10.2021).

chen Beitrag eine Bildung für nachhaltige Entwicklung zu jedem einzelnen der SDGs leisten kann“.⁴ Ausgangspunkt ist SDG 4 „Hochwertige Bildung“.⁵

In NRW sind in Folge dieser Zielsetzung mittlerweile 25 BNE-Regionalzentren geschaffen und mit Personalstellen ausgestattet worden. Flankierend wurde eine BNE-Zertifizierung von Einrichtungen auch in der Weiterbildung ins Leben gerufen, ferner ein Ausbildungsgang „BNE-Pädagogik“ etabliert und das Programm „Schule der Zukunft“ gestartet, um BNE an Schulen im Rahmen der Kernlernpläne zu implementieren.

Der BNE-Strategie 2030 ist eine Roadmap angefügt, die noch stärker als zuvor einerseits die Notwendigkeit der strukturellen Veränderung in Richtung einer gesellschaftlichen Transformation und andererseits die Beziehung von wirtschaftlichem Wachstum und nachhaltiger Entwicklung als wesentliche Aufgabe betont. Suffizienz, Kreislaufwirtschaft und „Sharing Economy“ werden als Alternativen empfohlen und die Bedeutung der informellen und non-formalen Lernorte herausgestellt.⁶

Gerade die non-formale Bildung ist mit ihren zum guten Teil selbstregulierten, diskussionsbasierten, projektbezogenen und problemorientierten Lernformen und Methoden und ihren Angeboten für alle Generationen prädestiniert für BNE, resümieren Antje Brock und Julius Grund in ihrer quantitativen Studie.⁷ Damit ist auch jede Kirchengemeinde als Ort der non-formalen und informellen Bildung adressiert.

Kritik an der BNE-Strategie gibt es im Kontext der sozialen Bewegungen. Hier wird das Transformationsziel der UN-Strategie als eine Top-down-Strategie hinterfragt und abgelehnt.⁸ Aus pädagogischer Perspektive wird ein Unbehagen an BNE als „verzwecklichte Bildung im Namen des Guten“ formuliert.⁹

4. Berühren und sich berühren lassen – BNE als Bildungskonzept der Kirchengemeinde

Der BNE liegt also ein umfassender Bildungsbegriff zugrunde, der dem evangelischen Bildungsverständnis entspricht.¹⁰

BNE ist zunächst eine „Haltung“ der Lehrenden. Es geht in der BNE, um mit Hartmut Rosa zu sprechen, darum, „Resonanzbeziehungen“ zu ermöglichen mit dem Ziel der „Anverwandlung“ von Welt. Ziel von BNE ist es also nicht nur, sich etwas „anzueignen“, um es sich als Wissen und Kompetenz verfügbar zu machen, es „einzuverleiben“, wie Rosa es formuliert, sondern das Thema

4 www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/unesco-programm-bne-2030# (zuletzt abgerufen: 23.12.2021).

5 Vgl. dazu: www.bmz.de/de/agenda-2030/sdg-4 (zuletzt abgerufen: 02.10.2021).

6 Ausführlicher dazu: Jakob, Jennifer (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Grundlagen und Perspektiven, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 28, H. 2, S. 11-27.

7 Vgl. Brock, Antje / Grund, Julius (2020): Non-formale Bildung für nachhaltige Entwicklung: Divers, volatil und dabei feste Säulen der Nachhaltigkeitstransformation. Berlin.

8 Vgl. Neuffer, Johanna (2020): Bildung.Macht.Subjekte. Nachhaltiges Regieren durch BNE?, in: Eicker, Jannis u.a. (Hg.) (2020): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation. Frankfurt a.M., S. 173-181.

9 Hamborg, Steffen (2020): Wie über „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ reden? Ein Essay vom Unbehagen an verzwecklichter Bildung im Namen des Guten, in: Eicker u.a. 2020, S. 167- 172.

10 Schon 2003 plädierte die EKD in ihrer Denkschrift „Maße des Menschlichen“ für eine ökologische, sozioethisch, am Sozialraum orientierte interdisziplinäre und vernetzte Bildung (vgl. S. 89-95), ohne dafür allerdings zum damaligen Zeitpunkt schon ein Rahmenkonzept vorlegen zu können. Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.) (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Gütersloh.

in der Art zu bearbeiten und zu verarbeiten, dass es mich existenziell berührt und mir eine Selbst- und Weltveränderung ermöglicht. Es geht in der BNE um das „prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer Sache. [...] Resonanz enthält ein Moment der Offenheit und Unverfügbarkeit, das sie von Kompetenz unterscheidet.“¹¹ In diesem Sinne würde BNE in evangelischer Perspektive die starke Kompetenzorientierung der UN-BNE-Strategie erweitern um die Dimensionen der Resonanzfähigkeit und Resonanzsensibilität und darauf achten, „Resonanzoasen“ zu schaffen, also Orte zu kreieren, in denen ein „Knistern im Raum“ zu spüren und leuchtende Augen zu sehen sind.

Für Hartmut Rosa ist seine „Soziologie der Weltbeziehung“, so der Untertitel seines Werkes, theologisch hoch anschlussfähig. „Aber gerade die Bibel lässt sich in dieser Perspektive resonanztheoretisch deuten: Vom Flehen Salomos bis zum Schrei Jesu am Kreuz erscheint sie als einziges Dokument des menschlichen Flehens, Bittens und Betens, Wartens und Harrens, Flüsterns und Rufens um Antwort.“¹² Erst in der Begegnung mit dem antwortenden Du geschieht für Rosa in Aufnahme Martin Bubers welt- und- subjekttransformierende Berührung.

Claudia Gärtner formuliert, in Aufnahme der Kritik an der formal-strategischen Ausrichtung der BNE, den spezifischen Beitrag einer religiös orientierten BNE so:

„Im Horizont eschatologischen Denkens kann religiöse BNE dabei die radikale Offenheit von Zukunft und Bildung aufgreifen und zugleich – anders als eine formal-strategische BNE – einen normativen Richtungssinn anbieten. Denn aus dem Geist eschatologischer Hoffnung kann religiöse BNE ein Leben in Freiheit weiterhin ermöglichen, ohne hierdurch (religiöse) Bildungsprozesse für die instrumentelle Bewältigung von Zukunftsaufgaben zu instrumentalisieren.“¹³

5. Das Besondere und die Chance eines BNE-Konzepts für die Gemeinde auf dieser Grundlage

5.1 Die Sozialraumorientierung stärken

Die Gemeinde würde sich (nicht nur) in ihrem Bildungshandeln im und am Sozialraum orientieren. Mit den Menschen vor Ort würden die Themen identifiziert, Gemeinderäume als Lernorte angeboten oder auch gemeinsam neue „kirchliche Orte“ entdeckt und ggf. auch mit der Bürgergemeinde umgestaltet werden. BNE wäre ein möglicher Netzwerk-Knoten einer diakonisch ausgerichteten Gemeinde, die das Evangelium inmitten der Herausforderungen des Sozialraums kommuniziert. Das gelingt im Bereich der Eine-Welt-Läden und Fair-Trade-Town-Bewegung häufig schon ganz gut und könnte als Blaupause dienen.

11 Rosa, Hartmut / Enders, Wolfgang (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert, Weinheim / Basel, 2. Aufl., S. 7.

12 Rosa, Hartmut (2018): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin, S. 441.

13 Gärtner, Claudia (2020): Mit religiöser Bildung die Welt retten? Spannungsfelder einer politischen religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 28, H. 2, S. 56.

In einer religiös motivierten BNE-Arbeit bringt die Gemeinde ihre Ressourcen, ihre Erfahrung und ihr tradiertes Wissen der spirituellen und liturgischen Ver- und Bearbeitung von Scheitern und Hoffen, von Neuanfang und Abbruch ein.¹⁴

5.2 Den Perspektivenwechsel einleiten

BNE würde dazu beitragen, die zu häufig noch binnenzentrierte Perspektive von Ortsgemeinde zu ändern. Dieser Perspektivwechsel vom „inward looking“ zum „outward looking“ ist meines Erachtens die aktuell zentrale Herausforderung der Gemeinde und würde sukzessive die gesamte Identität der Gemeinde verwandeln. BNE kann hier Motor und Impulsgeber sein.¹⁵

5.3 Die ganze Kirchengemeinde in den Blick nehmen

Im Sinne des BNE-Anspruchs eines „whole institution approach“ würde eine BNE-orientierte Gemeinde ihre Aufmerksamkeit auf ihr gesamtes Handeln und damit auch die formellen und informellen Strukturen in allen Bereichen richten, vom Finanzportfolio über die Beteiligungsformen bis hin zur konkreten non-formalen und informellen Bildungsarbeit. Hier würde sich anbieten, auf vorhandene ökologische Managementsysteme wie „Grüner Hahn“ (www.gruener-hahn.net) bzw. „Grüner Gockel“ (www.gruenergockel-baden.de) oder im Bereich der öko-fairen Einkäufe „Zukunft einkaufen“ (www.zukunft-einkaufen.de) oder „Wir kaufen anders“ (www.wir-kaufen-anders.de) aufzubauen.

5.4 Versäulungen überwinden

Meines Erachtens besteht die besondere Herausforderung darin, alle Bildungsformate einer Gemeinde in diesen Veränderungsprozess einzubinden. Von der Predigt über die Vorträge in der Frauenhilfe oder im Männerverein bis hin zur Konfirmandenarbeit. Insbesondere die Konfirmandenarbeit als Kernaufgabe einer Gemeinde und des pastoralen Dienstes, an der rund 85 % aller evangelischen Jugendlichen im Alter von 14 Jahren beteiligt sind¹⁶, würde unter der Perspektive BNE das realisieren können, was zwar im Selbstbild der handelnden Bildungsakteure angestrebt, aber in der Regel nicht erreicht wird: nämlich partizipativ, an den Themen und der Lebenswelt der Konfirmand*innen orientiert, die Relevanz des Evangeliums in der aktuellen Lebenssituation und am Lebensort zu kommunizieren.¹⁷ Nach der zum Teil schon gelungenen Transformation des Konfirmandenunterrichts zur Konfirmandenarbeit sollte nun die Transformation zu einer gemeinwesenorientierten, an den Nachhaltigkeitsthemen der Jugendlichen orientierten Konfirmandenarbeit im Kontext einer BNE in Angriff genommen werden.

14 Weiteres zu einer religionsverbindenden Schöpfungsspiritualität: Rothauwe, Volker (2021): Verbunden mit aller Kreatur-Schöpfungsspiritualität, in: AGU (Hg.): Im Frieden mit der ganzen Schöpfung. Impulse für eine schöpfungorientierte kirchliche Praxis. Schwerte, S. 33-36.

15 Viele Beispiele dafür finden sich in: Lämmlein, Georg / Wegner, Gerhard (Hg.) (2020): Kirche im Quartier: Die Praxis. Ein Handbuch im Auftrag des Senior Consulting Service Diakonie e.V. Leipzig. Ein weiteres aktuelles Beispiel für eine sozialraumorientierte Gemeindeentwicklung im Sinne einer BNE ist die „Umwelt-Kirche“ in Neu Temmen, Brandenburg: www.nabu-kirche.de (zuletzt abgerufen: 23.12.2021). Hier hat der Prozess mit dem gemeinsamen Essen vor der Kirche nach dem Gottesdienst angefangen.

16 Vgl. Ilg, Wolfgang (2021): Rückgang auf hohem Niveau. Eine Analyse der Konfirmationsquoten in Deutschland – und ihre korrigierte Berechnungsgrundlage, in: Praxis Gemeindepädagogik 74, H. 2, S. 57-59.

17 Vgl. dazu auch den Beitrag von Miriam Meir in diesem Band.

5.5 Eine „Ethik des Genug“ stärken

Die Gemeinde würde die alten christlichen Suffizienztraditionen in die Nachhaltigkeitsbewegung einbringen und Alternativen zu der schrankenlosen Steigerungslogik der Moderne vorleben. Das ist vermutlich der schwierigste Teil der Umsetzung der UN-BNE-Strategie. Denn, so Hermann Ott und Wolfgang Sachs: „Mit der Einladung, Genuss mit Genügsamkeit zu verbinden, bringen sich die Religionen in scharfe Opposition zur kapitalistischen Überflusgesellschaft.“¹⁸ Genau hier liegt die spezifische Aufgabe und Herausforderung einer BNE-orientierten Gemeindegarbeit.

5.6 So kann es gehen: ökumenischer Pilgerweg für Klimagerechtigkeit

Ein Beispiel, wie eine alte christliche Suffizienzstrategie aktualisiert werden kann, ist der ökumenische Pilgerweg für Klimagerechtigkeit unter dem Motto „Geht doch!“: Seit 2015 verbinden evangelische und katholische Christ*innen und Menschen ohne kirchliche Bindung, von der Enzyklika „Laudato Si“ und dem Aufruf zu einem weltweiten Pilgerweg für Frieden und Gerechtigkeit der ÖRK-Vollversammlung 2013 in Busan inspiriert, die Orte der UN-Klimakonferenzen mit langen Pilgerwegen (Kopenhagen-Paris; Bonn-Katowice, Polen-Glasgow), um auf dem Weg „Schmerzorte“ und „Kraftorte“ aufzusuchen, mit den Menschen über eine klimagerechte Welt ins Gespräch zu kommen, sich auf dem Weg berühren zu lassen und andere zu berühren. Gemeinden entdecken ihre ursprüngliche Aufgabe, dem „wandernden Gottesvolk“ Herberge zu bieten erneut, laden ein zu Gesprächen und zu Veranstaltungen zu den lokal brisanten Umweltthemen. Selbstreflexion im Schweigen und Gehen, politischer Diskurs, gemeinsame Reflexion und fröhliches Feiern kommen zusammen – leuchtende Augen, Resonanzbeziehungen, „Anverwandlung“ von Welt inklusive.¹⁹

18 Ott, Hermann / Sachs, Wolfgang (2016): Letzte Zuflucht Glauben. Der Beitrag der Spiritualität zur Erhaltung einer lebenswerten Welt, in: politische ökologie 4, München, S. 21.

Vgl. auch dazu: Rotthauwe, Volker / Schönhöffer, Peter (2020): Auf dem Weg zu einer „großen Ökumene der Befreiung“. Theologien der Befreiung als Beitrag transformativer Bildung und einer „Ethik des Genug“, in: Eicker u.a. 2020, S. 208- 217.

19 Weiteres dazu: www.klimapilgern.de. Ein Beispiel für die Transformation alter Suffizienzstrategien ist die von 17 Landeskirchen und Bistümern getragene Aktion „Klimafasten“: www.klimafasten.de (beide zuletzt abgerufen: 23.12.2021).

1. Einleitung: Globales Lernen, Ökumenisches Lernen und postkoloniale Perspektiven in internationalen Studienprojekten

„Preguntando caminamos“, „fragend schreiten wir voran“, so lautet das politische Motto der indigenen Autonomie-Bewegung der Zapatistas in Chiapas

im Süden Mexikos.¹ Es führt mitten hinein in die Herausforderungen des Globalen Lernens und die damit verbundenen Fragen nach Strukturen der Macht, Globalisierung und Migration, nach kolonialen Kontinuitäten, rassistischer Ausgrenzung und Marginalisierung, nach gerechten und nachhaltigen Lebensbe-

Weltbegegnung und Globale Verantwortung in internationalen Studienprojekten – interreligiöse und postkoloniale Perspektiven

Katja Baur / Kathrin Winkler

dingungen und Ressourcenverteilungen, aber auch nach der Bedeutung von Religion und ihrer theologischen Verantwortlichkeiten. Das Motto der Zapatistas zeigt dabei einen wichtigen Zugang zum Globalen Lernen in internationalen Studienprojekten auf: Es geht um eine Bildung des (Hinter-)Fragens und der Mehrdeutigkeiten, die eindeutige Antworten und klare Wissensdiskurse ersetzt. Es geht um ‚Gegenseitiges Zuhören‘ und ‚Voneinander Lernen‘ und um eine Welt, in die viele Welten passen, und nicht darum, ein Ziel oder einen bestimmten Weg vorzugeben und als den besten für alle sozialen Bewegungen und Strategien zu definieren.²

In diesem Sinne fragt Globales Lernen in internationalen Studienprojekten nach kontextuellen Bedingungen und den Perspektiven der beteiligten Menschen. Dabei werden aber auch die Ambivalenzen im Prozess des Globalen Lernens deutlich, wie sie in den im Folgenden exemplarisch dargestellten Studienprojekten auch erfahren wurden: Studierende erleben die hochkomplexen Zusammenhänge auf lokaler, regionaler und globaler Ebene und die Perspektiven der vielfältigen Akteur*innen, die eine eindeutige Einschätzung der Bedingungen und Einflüsse äußerst schwierig machen. Ethische Positionierungen erweisen sich möglicherweise als ambivalent, weil es in der konkreten Situation keine eindeutigen Antworten gibt, aber es sich trotzdem lohnt, um die ethi-

1 Gerber, Philipp (2018): Das Aroma der Rebellion. Zapatistischer Kaffee, indigener Aufstand und autonome Kooperativen in Chiapas, Mexiko. Münster.

2 Steger, Rebecca (2014): Alte Widersprüche oder neue Ansätze? Postkoloniale Perspektiven auf zapatistische Solidarität, Arbeitspapiere zur Lateinamerikaforschung (Arbeitspapiere zur Lateinamerikaforschung III-24). Köln, S. 65-83.

schen Prinzipien von Gerechtigkeit, Freiheit, Menschenrechte oder Nächstenliebe zu ringen.³

Globales Lernen heißt dann, sich auf einen langen Lernprozess einzulassen und historische, machstrukturelle, koloniale, kulturelle und religiöse Faktoren von Ungerechtigkeit und Unfreiheit zu identifizieren und sich auf den Weg zu machen, das Bestmögliche zu erreichen. Dies impliziert in internationalen Studienprojekten an evangelischen Hochschulen immer auch, sich die Frage nach der christlichen Welt- und Bildungsverantwortung zu stellen und die Gleichzeitigkeiten von Globalem Lernen und Ökumenischem Lernen zu reflektieren. Ohne eine Engführung auf die christliche Ökumene, sondern mit Blick auf das Erlernen des Welthorizonts und die damit verbundenen Herausforderungen einer solidarischen Weltgemeinschaft, kann das Ökumenische Lernen christliche Perspektiven in den Dialog der Religionen einbringen und religiöse Implikationen der Globalisierung stärker in den Fokus rücken. Dabei zeigt sich der im Kontext der Befreiungstheologie entstandene und in die handlungswissenschaftlichen Konzepte Praktischer Theologie eingegangene didaktische Dreischritt ‚Sehen, Urteilen, Handeln‘ nach wie vor als zentrale Analysestrategie in internationalen Studienprojekten. Studierende werden in den Kontexten der internationalen Studienprojekte angeregt,

- die Gefährdung des Lebens aus der Perspektive der unmittelbar Betroffenen wahrzunehmen und neu sehen zu lernen;
- die eigene Situation in ihren Verknüpfungen und Verflechtungen mit Unrecht und Bedrohungen in anderen Erdregionen zu erkennen und die Auswirkungen des eigenen Verhaltens abzuschätzen;
- Handlungsoptionen, auch aus den Quellen der Religionen, zu erschließen, gemeinsame Wege aus der Gefahr zu erkunden und sich gegenseitig zu ermutigen, konkrete Schritte zu tun.⁴

Vor diesem Hintergrund hat Globales Lernen an einer evangelischen Hochschule teil an der Bildungsverantwortung einer weltumspannenden Perspektive auf solidarisches Denken und Handeln mit einem deutlichen Fokus auf interreligiöser Kompetenzbildung. Professionelle im Feld der Religionspädagogik und der Sozialen Arbeit qualifizieren sich für diese Aufgabe u.a. durch eine religiöse Mehrsprachigkeit und die Fähigkeit zu Kontextualisierung, Analyse und Systematisierung von Komplexität.⁵

Religiös geprägte Weltbilder⁶ werden auf ihre kulturellen, politischen oder heimatstiftenden Implikationen und Handlungsoptionen hin geprüft und in einen Diskurs gestellt. Insofern ist es für Studierende und Dozierende der Religionspädagogik, der Sozialen Arbeit und der Diakoniewissenschaft sinnvoll

3 Oesselmann, Dirk (2017): Ambivalenzen im Globalen Lernen – Der notwendige Umgang mit Uneindeutigkeiten, in: Winkler, Kathrin (Hg.): Zwischen Kultur und Religion – Lebensweltliche Perspektiven auf das Zusammenleben von Christen und Muslimen in Nahost und in Deutschland (Interreligiöses Lernen an Hochschulen 3). Berlin, S. 175-183.

4 Noormann, Harry (2017): Ökumenisches Lernen, in: Lang-Wojtasik, Gregor / Klemm, Ulrich (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. 2. Aufl. Ulm, S. 303-305.

5 Von Stosch, Klaus (2021): Einführung in die komparative Theologie. Stuttgart; so auch Asghar-Zadeh, Darius (2017): Menschsein im Angesicht des Absoluten. Theologische Anthropologie in der Perspektive christlich-muslimischer Komparativer Theologie (Beiträge zur Komparativen Theologie 29). Paderborn, S. 29-65.

6 Baur, Katja (2017): Weltbild-Gestaltung: Forschendes Lernen am Beispiel von Weltbild-Modellierungen im interreligiösen Dialog, in: dies. / Oesselmann, Dirk (Hg.): Religiöse Diversität und Pluralitätskompetenz. Berlin, S. 123-142, bes. S. 130-140.

und Augen öffnend, im Studium selbst eine Weile in einem nichteuropäischen und nichtchristlichen Land Kompetenzen im Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt zu erwerben und z.B. selbst einmal für eine Weile als Minderheit in einer Gemeinschaft zu leben. Studienprojekte im Ausland konfrontieren mit derartigen Fremdheitserfahrungen und schärfen die Auseinandersetzung mit passenden Theorien und Lernarrangements, um Welt als Mitwelt bilden zu können. Dafür gilt es, passende Studienformate zu entwickeln.

Etliche Evangelische Hochschulen in Deutschland haben sich deshalb in der „Arbeitsgemeinschaft Globales Lernen an Evangelischen Hochschulen“ (AG-LEH) zusammengeschlossen und erhalten damit einen Raum für den fachlichen Austausch sowie für die Durchführung gemeinsamer Projekte. Die Mitarbeit in dieser AG über Jahre hinweg hat die hohe Relevanz von Kooperationen im Feld des Globalen Lernens aufgezeigt und ein Bewusstsein dafür gestärkt, dass das „Herz“ theologisch-pädagogischer Bildung in der Fähigkeit zu Kommunikation und Dialog in realer Begegnung liegt. Studierende aus den verschiedenen Studiengängen, die an Studienprojekten der Evangelischen Hochschulen teilgenommen haben, erzählen später, dass die dort erworbenen Kompetenzen sie in besonderer Weise befähigen, heute als Bildungsreferent*innen in der interkulturellen Arbeit, als Fachkräfte für interreligiösen Dialog in der Erwachsenenbildung oder auch als Bürgermeister einer Universitätsstadt zu arbeiten.

2. Internationale Studienprojekte exemplarisch

An ausgewählten Lernarrangements der verschiedenen Evangelischen Hochschulen wird der Kompetenzerwerb im Kontext Globalen Lernens in den Studienprojekten verdeutlicht:

2.1 „Brücken zum interreligiösen und interkulturellen Dialog in Amman/Jordanien“ (BIDA)⁷: Globales Lernen als regionales und systemisches Lernen mit dem Fokus auf kontextuelle Bedingungen wie z.B. koloniale, rassistische oder diskriminierende Abhängigkeiten

Globales Lernen formt sich in zwei unterschiedlichen Ansätzen aus, die beide im BIDA-Projekt (Brücken zum interreligiösen Dialog in Amman) aufgenommen werden: Auf der einen Seite geht es um exemplarisches Lernen an einem regional begreifbaren Lernort, das auf Handlungskompetenz zielt. Dabei stehen Solidarität mit den Schwachen und Gerechtigkeit im Zentrum.⁸ Im BIDA-Projekt untersuchten Studierende unter anderem, ob der Fokus auf die Benachteiligten zu einer hierarchischen, objektorientierten Perspektive beitragen kann, die für und über Andere verfügt und moralisiert, anstatt sich mit ihnen zusammen auf Augenhöhe und in Teilhabe zu begegnen. Dieser Aspekt ist bei Studienprojekten im Ausland sehr ernst zu nehmen, denn Studierende aus Deutschland kommen nicht in den Nahen Osten, um mit ihrer Weltsicht und

7 BIDA ist ein gemeinsames Studienprojekt, welches von 2007 bis 2013 durchgeführt wurde. Daran beteiligt waren die Evangelischen Hochschulen in Berlin, Moritzburg, Nürnberg, Ludwigsburg und Hannover, die sich zur AG Globales Lernen an Evangelischen Hochschulen (AGLEH) zusammengeschlossen haben. Hervorgegangen aus dem BIDA-Projekt ist die Reihe ‚Interreligiöses Lernen an Hochschulen‘, die im LIT-Verlag erschienen ist.

8 Vgl. Gritschke, Hannah / Metzner, Christiane / Overwien, Bernd (Hg.) (2011): Erkennen, Bewerten, (Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel. www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-744-9.volltext.frei.pdf (zuletzt abgerufen: 21.02.2022).

ihrem Glauben zu belehren, sondern um mit Menschen vor Ort zusammen und von ihnen zu lernen.

Auf der anderen Seite stehen systemorientierte Ansätze in der Tradition von Niklas Luhmanns Vorstellung der Weltgesellschaft. Welt ist vielschichtig und komplex.⁹ Der Mensch als evolutions- und lerngeleitetes Wesen kann sich Welt konstruieren. Dazu bedarf er die Fähigkeit zu abstraktem und mehrperspektivischem Denken, zu Kommunikation und Analysekompetenz im Umgang mit Strukturen und Komplexität. Globales Lernen zielt hier vorrangig auf Reflexivität. Annette Scheunpflug, die für einen derartigen Zugang zum Globalen Lernen steht, macht deutlich, dass interreligiöse Kompetenzbildung gerade deshalb eine wichtige Brückenfunktion beim Globalen Lernen einnimmt, weil ein Verstehen der religiösen Bedürfnisse von Mitmenschen Vorstellungen von unterschiedlichen Sinn-, Wert- und Handlungsoptionen im Umgang mit dieser Welt eröffnet.¹⁰ „Schließlich werden die Heranwachsenden hier zu einer freien und kritischen Auseinandersetzung mit globalen Problemen im Horizont des Gottesglaubens angeregt, nicht aber zur Übernahme bestimmter (religiöser) Überzeugungen aus der westlichen Welt“.¹¹

Im BIDA-Studienprojekt reisten sechs Jahre hintereinander 20-40 Studierende mit Dozierenden nach Amman, um dort an einem dreiwöchigen Studienprojekt zum interreligiösen Lernen teilzunehmen. Dies wurde oftmals ergänzt um ein Studienprojekt in Israel oder dem Libanon. Im Sinne des handlungsorientierten Ansatzes wurde lokal die Schneller Schule in Amman zum Lebens- und Studienort. In dieser Schule lernen und leben christliche und muslimische Kinder miteinander. Pädagogische Fachkräfte beider Religionen arbeiten zum Wohle der oft verwaisten, verarmten oder geflüchteten Kinder zusammen. Solidarität mit den Schwachen ist konzeptionell verankert. Die Studierenden aus Deutschland erkundeten mit Hilfe von Interviewleitfäden, Fragebögen, Forschungs- und Beobachtungsaufgaben, ob und gegebenenfalls wie der Anspruch der Schneller Schule und die Praxis vor Ort das Profil der Schule als Ort von Solidarität und Gerechtigkeit fördern können. Deshalb lebten die Studierenden auf dem Gelände, waren durch Praxisprojekte in die Internatsgruppen eingebunden, entwickelten und gestalteten einen Projekttag für die ganze Schule oder studierten in den Räumlichkeiten der Einrichtung.

Neben Vorlesungen und Seminaren, die von Dozierenden aus Jordanien und Nahost in Kooperation mit den deutschen Dozierenden durchgeführt wurden, war das Studienprojekt von Kooperationen geprägt: z.B. mit der Islamischen Universität in Amman mit der Deutsch-jordanischen Universität, mit politischen Stiftungen, religiösen Gemeinschaften und NGOs. Besuche bei Kooperationspartner*innen und Begegnungen mit jordanischen Studierenden waren einem systemischen Ansatz zuzuordnen. Es wurden Strukturen von Netzwerken, Intentionen, Konfliktzonen wahrgenommen und analysiert sowie das Schwerpunktthema des jeweiligen Studienjahres aus unterschiedlichen Perspektiven erforscht.

9 Luhmann, Niklas (1975): Soziologische Aufklärung. Bd. 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen, S. 51-71.

10 Scheunpflug, Annette (2016): Entwicklungspolitische Bildung und Globales Lernen. Ein Beitrag zur politischen Bildung, in: Außerschulische Bildung 47, H. 2, S. 30-37, S. 33-34.

11 Ziegler, Bernd (2020): Umgang mit Normativität und Komplexität im Kontext globaler Probleme, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 28, H. 2, S. 65-81, S. 75.

Darüber hinaus wurden die Studierenden immer wieder mit der Geschichte des Nahen Ostens, mit der Zeit der britischen Besatzung und seinen Folgen bis heute konfrontiert. Anhand der Parameter Macht, Privileg, Interesse, Kollektivfähigkeit¹² und religiöser Implikationen deckten die Studierenden Strukturen von Ungleichheit, Diskriminierung, Rassismus und kolonialer Abhängigkeit auf, die den Islam und die christlichen Kirchen in Jordanien prägen. Manche Studierende beschrieben auf diesem Hintergrund die Schnellere Schule als Produkt kolonialen Importchristentums, was für heftige Debatten sorgte. Henrik Simojokis Erkenntnis, die er unter Rückbezug auf Peter Beyer formuliert, bestätigt sich auch im BIDA-Studienprojekt: „[D]ie globalen Wechselbeziehungen zwischen den Religionen unterliegen unweigerlich der transformativen Prägekraft des Lokalen. Mithin begegnen sich Weltreligionen in der Weltgesellschaft nie in Reinform, sondern stets in spezifischen, eben ‚globalen‘ Konstellationen.“¹³ Globale Konstellationen in einem Studienprojekt im Ausland zu erforschen und dabei zu erkennen, dass westliche und christliche Interessen (u.a. eine kapitalistische Weise, Welt zu formen) in der Globalisierung östliche oder partizipatorische Interessen behindern können, wird Studierende befähigen, ihr fachliches Denken und Handeln fortan auf Strukturen von Ungleichheit zu prüfen und anticolonialistisch, antirassistisch, antisemitisch, antiislamisch usw. zu agieren.

Die Erkenntnisse und Forschungsergebnisse wurden in der Reihe ‚Interreligiöses Lernen an Hochschulen‘ veröffentlicht:

- Band 1: Abraham – Impulsgeber für Frieden im Nahen Osten?!¹⁴
- Band 2: Soziale Arbeit, Bildung und Religion in Jordanien¹⁵
- Band 3: Zwischen Kultur und Religion – Lebensweltliche Perspektiven auf das Zusammenleben von Christen und Muslimen in Nahost und in Deutschland¹⁶
- Band 4: Interkulturelle Begegnung ästhetisch reflektiert. Ein pädagogisches Studien- und Theaterprojekt im Heiligen Land¹⁷
- Band 5: Religiöse Diversität und Pluralitätskompetenz an Hochschulen¹⁸

2.2 Oman Studienprojekt der EH Ludwigsburg: Globales Lernen als komparatives Lernen

Eine komparative globale Religionspädagogik unter Rückbezug auf Wittgenstein geht davon aus, dass wir einander nur verstehen können, wenn es gelingt, die eigene religiöse und kulturelle Sprache in eine andere religiöse Sprache hi-

¹² Young, Iris Marion (2011): *Responsibility for Justice* (Oxford Political Philosophy). Oxford, S. 144.

¹³ Simojoki, Henrik (2021): Religiöse Bildung als Dimension Globalen Lernens, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 44, H. 1, S. 4-9, S. 6.

¹⁴ Baur, Katja (Hg.) (2009): *Abraham – Impulsgeber für Frieden im Nahen Osten?! (Interreligiöses Lernen an Hochschulen 1)*. Berlin.

¹⁵ Keßler, Hildrun / Wießmeier, Brigitte (Hg.) (2010): *Kultur des Aufwachsens – Soziale Arbeit, Bildung und Religion in Jordanien, Libanon und Deutschland (Interreligiöses Lernen an Hochschulen 2)*. Berlin.

¹⁶ Winkler, Kathrin (Hg.) (2017): *Zwischen Kultur und Religion – Lebensweltliche Perspektiven auf das Zusammenleben von Christen und Muslimen in Nahost und in Deutschland (Interreligiöses Lernen an Hochschulen 3)*. Berlin.

¹⁷ Kahrs, Christian / Seipolt, Jens (Hg.) (2017): *Interkulturelle Begegnung ästhetisch reflektiert. Ein pädagogisches Studien- und Theaterprojekt im Heiligen Land (Interreligiöses Lernen an Hochschulen 4)*. Berlin.

¹⁸ Baur, Katja / Oesselmann, Dirk (Hg.) (2017): *Religiöse Diversität und Pluralitätskompetenz. Eine Herausforderung für das Lernen, Lehren und Forschen an Hochschulen und Bildungseinrichtungen (Interreligiöses Lernen an Hochschulen 5)*. Berlin.

nein übersetzen zu können, auch in die säkulare Welt hinein. In der Tradition von Klaus von Stosch oder Aaron Langenfeld¹⁹ ist Globales Lernen immer zugleich auch komparatives Lernen. Dieses ist ein Schwerpunkt des Oman-Studienprojekts: Studierende der Religionspädagogik der Evangelischen Hochschule in Ludwigsburg nehmen seit ca. fünf Jahren zusammen mit Studierenden der evangelischen (und heute auch der katholischen und islamischen) Theologie der Universität Tübingen an einem fünfwöchigen Studienprojekt in Maskat / Oman teil. Vorlesungen und Seminare vor Ort (auch in Kooperation mit omanischen Studierenden und dortigen Einrichtungen, wie z.B. dem Scharia Institut in Maskat, der Deutsch-Omanischen Universität, dem Al Amana Centre) werden ergänzt durch Exkursionen im Land und Begegnungen vor Ort. Ziel ist eine intensive Beschäftigung mit dem Islam und seiner Verankerung in der omanischen Gesellschaft und im Staat. Da sowohl der Islam als auch das Christentum den Anspruch haben, Weltreligionen und Religionen für die ganze Welt zu sein, werden anhand unterschiedlicher Themen Begründungen für diesen Anspruch analysiert und debattiert.

Um komparativ zu verstehen und zu kommunizieren, ist es wichtig, Grundlagen der arabischen Sprache und des Korans zu kennen, weshalb beides im Studienprogramm einen großen Raum einnimmt. Dozierende aus dem Oman, die sich selbst als komparative Theologen bezeichnen, erarbeiten im Seminar – zusammen mit den Studierenden – im Scriptural Reasoning in Texten aus Koran und Bibel anhand einer spezifischen Methode nach Strukturen und Erfahrungen, die ähnlich sind.²⁰ Dabei werden die Kontexte religiöser Aussagen für Transformationsprozesse ebenso in Blick genommen wie die Frage der Übertragbarkeit in die Aktualität.

Das betraf – auf anderer Ebene mit anderer Methode (teilnehmende Beobachtung) – besonders die Frage nach der Aufnahme von Geflüchteten. Auf Rückfrage der Studierenden, warum ein islamischer Staat wie der Oman keine syrischen, muslimischen, arabisch sprechenden Geflüchtete aufnehmen würde, die doch eine große Nähe zu ihrer Kultur hätten, wurde das Gebot des Korans genannt, für Frieden im eigenen Land zu sorgen. Geflüchtete könnten diesen Frieden bedrohen. Diese omanische Perspektive konnte oder wollte in vielen Debatten von einigen deutschen Studierenden weder komparativ übersetzt noch akzeptiert werden. Sie erforschten dabei selbst die Grenzen einer komparativen Religionspädagogik, die zwischen übersetzbaren und unüberwindbaren Phänomenen zu unterscheiden hat.

2.3 International Talks der AG Globales Lernen: Globales Lernen als zeitgleiches und weltumfassendes Lernen am Beispiel des Studienprojekts Deutschland – Kosovo

Die ‚International Talks‘ sind ein globales Studienprojekt, das von der AG Globales Lernen an Evangelischen Hochschulen entwickelt und durchgeführt wird. Im Rahmen des internationalen Studienprojekts Deutschland / Kosovo mit dem Schwerpunkt auf interreligiösem, interkulturellem und globalem Ler-

19 Langenfeld, Aaron (2017): Komparative Theologie aus der Praxis: komparative Theologie als Orientierung im Bildungsprozess eines pluralitätskompetenten Umgangs mit religiöser Diversität, in: Baur / Oesselmann 2017, S. 108-122, S. 110.

20 Einige von ihnen gehören zur group of the Scriptural Reasoning Society der „Oxford School“ sowie der Interfaith Alliance UK.

nen gestalteten im Wintersemester 2021/22 sowie im Sommersemester 2022 Professor*innen der AG Globales Lernen an Evangelischen Hochschulen (AG-LEH) und der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg in Kooperation mit Kolleg*innen aus dem Irak und dem Kosovo einmal im Monat einen „digitalen Talk“. Anhand der übergeordneten Fragestellung zum Thema „Menschenrechte – Interdisziplinäre Perspektiven und Herausforderungen“ werden im ersten Teil der Talks einzelne Aspekte aus zwei Perspektiven (eine deutsche und eine kosovarische oder irakische Perspektive) eingeführt und zur Diskussion gestellt. Im zweiten Teil haben Studierende aus dem Kosovo und aus Deutschland die Möglichkeit, sich im Sinne des „Story Telling“ in digitalen Gruppenräumen mit ihren Erfahrungen und Fragen zum Thema auszutauschen und einander zu begegnen. Die International Talks bieten tiefere Einblicke in Fragestellungen der Sozialen Arbeit, Diakoniewissenschaft und Religionspädagogik und eröffnen zusätzlich die Möglichkeit, voraussichtlich ab dem Sommersemester 2022 oder 2023 an einem 2- bis 3-wöchigen Studienprojekt im Kosovo teilzunehmen. Das didaktische Konzept und die Themen der ‚International Talks‘ werden gemeinsam vorbereitet und evaluiert. Jeder Talk wird von zwei Dozierenden aus zwei Ländern zu einem Schwerpunktthema und in englischer Sprache unter Beteiligung von Studierenden durchgeführt zu den folgenden Themenbereichen im Wintersemester 2021/22:

- Problems of Social Work in Post-War Reconstruction: Prof. Dr. Ruth Seifert / OTH Regensburg; Prof. Dr. Njomza Llullaku, Uni Prishtina / Kosova
- The Role of Human Rights in Social Work and the Global Social Work Ethics: Prof. Dr. Kristin Sonnenberg / EH Bochum; Prof. Dr. Loqman Saleh Karim, Kurdistan Region of Iraq
- Every child has a right to religion: Religious education as human rights perspectives from Kosovo and Germany: Prof. Dr. Katja Baur / EH Ludwigsburg; Prof. Dr. Hamiti, Uni Prishtina / Kosova

Und im Sommersemester 2022 zu folgenden Themenbereichen:

- The Role of Faith-based and Interreligious Actors to protect Refugee and Migrant Children: Prof. Dr. Kathrin Winkler / EH Nürnberg; Prof. Dr. Sivin Kit / Luth. World Federation Geneva
- The situation of Migrant Caregivers in Taiwan under non-governmental driven rules: Prof. Dr. Irmgard Schroll-Decker / OTH Regensburg + Partner
- Peace-Building by Interreligious Dialogs in Ghana: Emmanuel Kwame Tettey / Akrofi Christaller Institute; Prof. Dr. Dirk Oesselmann / EH Freiburg

Die ‚International Talks‘ nutzen die Chancen digitaler Begegnung, die ohne weite Reisewege zueinander findet. Die Chance wird jedoch ebenso auch zur pädagogischen Herausforderung: Denn in der digitalisierten Welt finden Erfahrungen zur gleichen Zeit und dennoch an ganz unterschiedlichen Orten statt. Es könnte der Eindruck entstehen, dass es im Netz die „eine Welt“ als universelles System bereits gibt, die Kontakte von Mensch zu Mensch über Barrieren hinweg ermöglicht. Als wäre am PC eine digitale Transformation der Weltgesellschaft dem Ziel weitaus näher, „Education for all“ oder „Leaving no one behind“ im Sinne der Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen

zu verwirklichen. Eine standortunabhängige Kommunikation über Zeitzonen und Kontinente hinweg hat sich dabei der Herausforderung der Gleichzeitigkeit zu stellen und genau zu prüfen, wie digitale Kommunikation globale Transformationsprozesse fördert oder behindert. Denn die digitalen Kontaktpersonen ordnen sich in den Talks nicht dem Medium PC unter oder überlassen Algorithmen und Maschinen bzw. fundamentalistischen und diffamierenden Gruppierungen die Steuerung der Kommunikation, sondern die Achtung von Wert und Würde hat auch hier die Begegnung zu prägen.²¹

3. Ausblick: Zukünftige Perspektiven und Fragestellungen in internationalen Studienprojekten

Die drei Beispiele internationaler Studienprojekte an Evangelischen Hochschulen zeigen, dass das Hinausgehen aus der eigenen Hochschule hinein in andere Welten und Kulturen Studierende der Religionspädagogik, der Sozialen Arbeit und der Diakoniewissenschaft in besonderer Weise befähigt, Kontexte, Diskriminierungen, Systeme, Weltbilder, Komparationen und Kommunikationen wahrzunehmen und auf religionspädagogische, sozialwissenschaftliche und diakoniewissenschaftliche Theorie und Praxis zu beziehen. Ihre Professionalität in Bezug auf ihre zukünftigen Berufsbilder hat dies entscheidend mitgeprägt.

Angesichts gesellschaftlicher und globaler Transformationen wird gegenwärtig jedoch auch offensichtlich, dass der Diskurs Globalen Lernens stets in Bewegung ist und sich für internationale Studienprojekte die aktuelle Frage stellt, welche vertieften Lernmöglichkeiten und Themenkomplexe angesichts von globaler Schnelligkeit, Mehrdeutigkeit und Unübersichtlichkeit mitgedacht und für Studierende eröffnet werden können. Hier greift das Motto vom Anfang und zeigt sich auch für zukünftige internationale Studienprojekte als leitend: „Preguntando caminamos“, „fragend schreiten wir voran“. Das bedeutet, gegenseitiges Zuhören, voneinander Lernen und das Hinterfragen von Eindeutigkeiten ins Zentrum zu stellen, um die Fragen zu identifizieren, die helfen, „eine Welt, in die viele Welten passen“ mitzugestalten. Hieraus ergeben sich abschließend die folgenden Schwerpunkte und möglichen Anschlussperspektiven:

3.1 Kontextualität profilieren

Den Kontext als hermeneutische Kategorie zu begreifen, hat bereits in den beschriebenen Studienprojekten eine wichtige Rolle gespielt. Dass der Kontext der entscheidende Moment des Verstehensprozesses darstellt und darüber entscheidet, wie Menschen sich in diesem oder einem anderen Kontext als muslimisch, als christlich, als religiös oder als national gebunden begreifen, war dabei erkenntnisleitend. Dass Religion und ihre Symbole keine statischen Systeme darstellen, sondern von spezifischen sozialen und politischen Kontexten beeinflusst werden, kennzeichnete in diesem Zusammenhang das Vermögen der Interpretation, ausgelöst durch einen spezifischen Kontext und seiner Auslegungs- bzw. Übersetzungsmöglichkeiten. Diese Situation als Lernanlass zu verstehen, kann für Studierende die Möglichkeit schaffen, sich mit

²¹ Vgl. Frieters-Reerman, Norbert / Söder, Joachim (2018): Bildung in Zeiten digitaler Transformation – Herausforderungen für Globales Lernen, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 41, H. 3, S. 18-23.

unterschiedlichen ethischen und weltanschaulichen Perspektiven auseinanderzusetzen und neue Verständnisweisen für das gesellschaftliche Gemeinwohl zu entwickeln.²² Migrationsprozesse in diesem Zusammenhang als spezifische Quelle für die Entwicklung von Religion und für eine Transformation von Theologie zu verstehen, kann in den gegenwärtig laufenden Studienprojekten die Chance bieten, die Rolle von Religionen in Migrationsgesellschaften neu zu interpretieren und zivilgesellschaftliche Potenziale mit Blick auf gerechte und solidarische Strukturen ertragreich zu machen.²³

3.2 Postkoloniale Perspektiven reflektieren

Postkoloniale Ansätze beinhalten Überlegungen, wie die Auseinandersetzung mit Rassismus und Kolonialismus im Globalen Lernen systematisch mitgedacht werden kann. Für internationale Studienprojekte bedeutet das, die Beschäftigung mit der Entstehung, Verbreitung und Wirkmacht der heutigen globalen Gesellschaftsstrukturen noch vertiefter zu bedenken. Denn sie beeinflussen die Lebenssituationen, Rollen, Privilegien, Kommunikationsmöglichkeiten und Chancen der Menschen weltweit.

Dazu gehören im Bereich des Globalen Lernens in Deutschland und Europa insbesondere die Geschichte einer gewaltvollen Kolonialisierung vieler Länder der Welt durch europäische Staaten und Akteur*innen. Dieser kritische historisch-politische Blick zeigt auf, dass heutige globale Machtverhältnisse wie die Annahme der Überlegenheit des eurozentrischen Entwicklungsmodells, ungleiche Besitzverhältnisse, Menschenrechtsverletzungen in Lieferketten oder Migrationsbewegungen ihren Ursprung in diesen scheinbar vergangenen, aber doch noch gegenwärtigen globalen neokolonialen Strukturen haben.²⁴ Stereotypisierung, Exotisierung, Objektivierung und der Rassismus der Vergangenheit wirken auch heute noch fort.

Mit einer dekolonialen Perspektive wird die Welt, aber auch die Bildungsarbeit in internationalen Studienprojekten auf unbewusste Annahmen und diskriminierendes Verhalten hin kritisch überprüft. Dabei ist es ein Ziel, die eigene Rolle innerhalb der Strukturen und Diskurse bewusst und sichtbar zu machen. Dieser Prozess des Erinnerns und Aushaltens der eigenen Verstrickungen in Ungerechtigkeiten kann für Studierende und Dozierende durchaus schwierig und schmerzhaft sein, vor allem, wenn es um die Verstrickungen von kirchlichen Strukturen, christlicher Mission und kolonialer Politik geht.²⁵ Die Verantwortung des Christentums für die Ausprägung der hierarchischen Vorstellungswelt des Kolonialismus und die Konsequenzen sichtbar zu machen, die der Kolonialismus seinerseits für die Theologie nach sich gezogen hat, erscheint somit als eine wichtige Bildungsaufgabe in internationalen Studienprojekten und ihren Kooperationspartnern vor Ort.

22 Winkler, Kathrin (2017a): Kontext als hermeneutische Kategorie, in: dies. 2017, S. 3-10.

23 Winkler, Kathrin (2019): Migration, Religious Education, and Global Learning, in: Phan, Peter (Hg.): *Christian Theology in the Age of Migration. Implications for World Christianity*. New York / Lannham, S. 285-301.

24 Do Mar Castro Varela, Maria / Dhawan, Nikita (2020): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, 3. Aufl. Bielefeld. Vgl. auch den Beitrag von Regina Polak in diesem Band.

25 Silber, Stefan (2021): *Postkoloniale Theologien. Eine Einführung*. Tübingen, S. 31-39.

3.3 Globales Lernen als Bildung für nachhaltige Entwicklung fokussieren

In internationalen Studienprojekten die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)²⁶ noch expliziter zu implementieren, knüpft auf verschiedene Weisen an die Anliegen des Globalen Lernens an. Studierenden soll es ermöglicht werden, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen, und sie sind dabei zu unterstützen, verantwortungsvolle, nachhaltige Entscheidungen zu treffen. Dabei geht es zum einen um die Gestaltung einer nachhaltigen Welt, in der Menschen weltweit, gegenwärtig und in Zukunft würdig leben und unter Anerkennung von Diversität ihre Bedürfnisse und Talente entfalten können.

Die Erreichung der von den Vereinten Nationen 2015 beschlossenen 17 globalen Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals) bis 2030 ist hierbei die Zielvorgabe für alle Länder dieser Erde und wird z.B. auch durch die weltweite ökumenische Initiative ‚Waking the Giant‘ des Lutherischen Weltbundes unterstützt. Sie zielt darauf ab, die Kapazitäten der Kirchen aufzubauen, um wirksam zur Agenda 2030 der Vereinten Nationen für nachhaltige Entwicklung beizutragen. Auf globaler Ebene stellt die Initiative Kirchen und kirchennahen Akteuren Instrumente und Schulungen zur Verfügung, um ihre laufende Arbeit mit den Zielen für nachhaltige Entwicklung in Verbindung zu bringen.²⁷ Zum anderen schließt die Bildung für nachhaltige Entwicklung gerade auch an postkoloniale Perspektiven an, die es Studierenden in internationalen Studienprojekten ermöglichen, Klimawandel und erzwungene Migrationsbewegungen im Kontext von westlichem Kolonialismus und Rassismus zu verstehen und zu reflektieren.²⁸

26 Zu BNE im Kontext gemeindlicher Bildungsarbeit vgl. auch den Beitrag von Volker Rotthauwe in diesem Band.

27 Waking the Giant: wakingthegiant.lutheranworld.org/ (zuletzt abgerufen: 21.02.2022).

28 Overwien, Bernd (2018): Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Gogolin, Ingrid u.a. (Hg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 251-254.

In der Konfi-Zeit haben junge Christ*innen die Chance, sich eingehend mit Fragen ihres Glaubens zu beschäftigen. Sie bringen Themen und Interessen ein und verknüpfen sie mit der christlichen Tradition. Ganz oben mit dabei ist

auch der Wert „Gerechtigkeit und Verantwortung für andere“. Knapp zwei Drittel der Konfirmierten interessieren sich dafür.¹ Das Globale Lernen greift diesen Interessenschwerpunkt auf und verknüpft ihn mit den Kernkompetenzen Erkennen, Bewerten und Handeln. Die Projektstelle „Konfis und die Eine Welt“ an der Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt hat zum Ziel, Globales Lernen unter der Nutzung digitaler Medien in der Konfi-Arbeit strukturell zu stärken.

Global und digital in der Konfi-Arbeit

Praxiserkundungen der Projektstelle
„Konfis und die Eine Welt“

Miriam Meir

Die Einblicke und Recherchen seit Beginn des Projektes haben ganz verschiedene Wege aufgezeigt, auf denen Globales Lernen in die Konfi-Arbeit findet. Diese bunte Vielfalt wird im ersten Teil dieses Artikels zusammengefasst. Der Ansatz der Projektstelle „Konfis und die Eine Welt“, zum Globalen Lernen verstärkt mit digitalen Medien zu arbeiten, ist hingegen eher neu und wird im zweiten Teil dieses Beitrages ausgeführt. Der dritte Teil stellt drei konkrete Beispiele aus der Praxis vor, welche verschiedene Aspekte des Globalen Lernens und der Medienpädagogik mit Konfirmand*innen aufzeigen.

1. Eine bunte Vielfalt – Globales Lernen in der Konfi-Arbeit

Das Globale Lernen ist ein Bildungskonzept, das die Lernenden darin bestärkt, auf eigene Faust weltweite Zusammenhänge zu erkennen, Sachverhalte zu bewerten und Optionen des Handelns daraus abzuleiten.² Diese Kompetenzen dienen zum einen der Orientierung in einer zunehmend komplexen Welt. Zum anderen hat Globales Lernen ein klar normatives Ziel: Es stellt globale Solidarität und Gerechtigkeit in den Mittelpunkt. Dabei ist es jedoch keinesfalls auf ein bestimmtes Themenfeld begrenzt. Globales Lernen kann in den Sport- ebenso wie in den Kunst- oder gar in den Biologieunterricht integriert werden. Obgleich es fächer- sowie themenübergreifend angedacht ist, markiert der Orientierungsrahmen für den Lernbereich ‚Globale Entwicklung‘ in der Fächergruppe ‚Religion und Ethik‘ ein Herzstück.³ Gerade in der religiösen Bildung

1 Vgl. Schweitzer, Friedrich u.a. (2015): Konfirmandenarbeit im Wandel – Neue Herausforderungen und Chancen. Perspektiven aus der zweiten bundesweiten Studie (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 6). Gütersloh, S. 111.

2 Vgl. Schrüfer, Gabriele / Brendel, Nina (2018): Globales Lernen im digitalen Zeitalter, in: Brendel, Nina / Schrüfer, Gabriele / Schwarz, Ingrid (Hg.): Globales Lernen im digitalen Zeitalter. Münster, S. 16f.

3 Schreiber, Jörg-Robert / Siege, Hannes (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2. Aufl. Berlin, S. 272.

werden Fragen der Weltanschauung und der Ethik verhandelt, Fragen, welche handlungsorientierend wirken und zentral im Globalen Lernen sind. Doch auch in der religiösen Bildung deckt das Globale Lernen keinen abgegrenzten Themenkomplex mit einem besonderen Fokus auf globaler Gerechtigkeit ab. Vielmehr kann das Bildungskonzept als eine Herangehensweise verstanden werden, mit welcher ganz unterschiedliche christliche Kernthemen beleuchtet und angegangen werden – vom Leben als Geschöpfe in der Schöpfung über das Dreifachgebot der Liebe bis hin zu Sakramenten wie Taufe und Abendmahl.

Vor diesem Hintergrund tritt die Arbeit mit Konfirmand*innen noch einmal besonders hervor. Ohne den schulischen Prüfungsdruck haben die Jugendlichen dort die Chance, sich eingehend mit ihrem persönlichen Weltbild und Wertesystem auseinanderzusetzen. Anders als in der Schule treffen sie dabei auf Gleichaltrige, welche andere Lebens- und Bildungswege eingeschlagen haben. Sie werden mit unterschiedlichen Lebenswelten konfrontiert und integrieren sie in ihren persönlichen Zugang zur Welt. Anknüpfend an die kirchliche Jugendarbeit erlaubt die Konfi-Zeit den Jugendlichen ein zunehmend hohes Maß an Partizipation und Mitgestaltung, welches die Erfahrung der Selbstwirksamkeit fördert.⁴ Gleichzeitig lernen sie Handlungsräume in Kirche und Gesellschaft kennen, um sich gemeinsam mit anderen für die Visionen und Werte stark zu machen. Während Methoden und Inhalte des Globalen Lernens Jugendliche einladen, für Gerechtigkeit aktiv zu werden und Verantwortung zu übernehmen, macht die Kirche mit ihren zahlreichen Initiativen, Gruppen und Engagierten die Konfirmand*innen direkt mit Wegen und Formen des Engagements vertraut.

Schließlich stellt auch die globale Vernetzung von Kirchgemeinden eine große Chance dar, Solidarität über nationale Grenzen hinaus zu denken und zu leben. Auf welche Weise in den Gemeinden Fragen der Gerechtigkeit und der Verantwortung für andere angegangen werden, kann sehr unterschiedlich und vielfältig sein. Vor diesem Hintergrund haben evangelische Christ*innen auch zahlreiche Wege und Möglichkeiten gefunden, Konfis an den Themenkomplex der Einen Welt heranzuführen: von Bausteinen zu Kernthemen der Konfi-Arbeit, über das Einladen von Expert*innen bis hin zu internationalen Begegnungen oder Aktionen und Exkursionen. Die Recherchen der Projektstelle „Konfis und die Eine Welt“ ergaben ein buntes und vielfältiges Bild an Angeboten und Formaten, mit denen Fragen der Gerechtigkeit und der Verantwortung mit Konfirmand*innen in einem globalen Kontext gestellt werden.

1.1 Einheiten und Bausteine zum Globalen Lernen

Auch wenn es in der Konfi-Arbeit meist keinen vorgeschriebenen Lehrplan oder Wissenskanon mehr gibt, orientieren sich dennoch viele Gestaltende der Konfi-Zeit an bestimmten Themen und Kernelementen des christlichen Glaubens. Doch auch Einheiten zum Vaterunser, Abendmahl oder zur Taufe werfen immer wieder globale Bezüge auf. Wie vielfältig ist die Gemeinschaft, zu der eine getaufte Person sich zählen kann, oder wie verhält sich das tägliche Brot zur Ernährungssouveränität in der heutigen Welt? Gestaltende der Konfi-

⁴ Vgl. Keßler, Hans-Ulrich / Steffen, Kai (2018): Didaktik und Konfi-Arbeit, in: Ebinger, Thomas u.a. (Hg.): Handbuch Konfi-Arbeit, 2. Aufl. Gütersloh, S. 148.

Arbeit greifen diese Fragen in verschiedenen Bausteinen und Stundenkonzepten auf. Eine themenorientierte Übersicht mit einer Vielzahl an Links zu Entwürfen aus verschiedenen Landeskirchen findet sich im Blog der Projektstelle „Konfis und die Eine Welt“. Die Sammlung wird fortlaufend ergänzt.⁵

1.2 Aktionen und Kampagnen in der Konfi-Zeit

Aus den gewöhnlichen Konfi-Stunden oder -Tagen stechen besondere Kampagnen und Aktionen hervor. Am weitesten verbreitet ist hier die Aktion „5000 Brote – Konfis backen Brot für die Welt“. Der Erlös des Brotverkaufes kommt Menschen aus Spendenprojekten von Brot für die Welt zu Gute, mit deren Lebenswelt sich die Backenden im Zuge der Aktion auseinandersetzen.

Auch bei der Kampagne „WANAPANDA – Konfis pflanzen Bäume“ geht es um das gemeinsame Aktivwerden. Konfi-Gruppen in Deutschland greifen den Brauch tansanischer Konfirmand*innen auf, vor der Konfirmation gemeinsam Bäume zu pflanzen. Dabei machen sie sich mit den Folgen des Klimawandels in Tansania und Deutschland vertraut und tragen konkret zu einer Besserung bei. Andere Kampagnen laden zum Sammeln alter Mobiltelefone, zum gemeinsamen Marmeladekochen oder vielen weiteren Aktionen und Ideen ein.

1.3 Expert*innen aus der Gemeinde und der Einen Welt

Ob Referierende des Globalen Lernens oder Missionar*innen aus dem Globalen Süden – Gäste in die Konfi-Stunde einzuladen bietet eine hervorragende Gelegenheit, Gespräche über die Eine Welt anzuregen. Ansprechbar sind hier Missionswerke, Eine-Welt-Netzwerke oder auch lokale Vereine und Initiativen, welche meist ein breites Spektrum an Themenschwerpunkten und einen reichen Erfahrungsschatz an methodischer Vielfalt mitbringen. Neben externen Gästen sind es auch die jugendlichen Mitarbeitenden, welche die Konfi-Zeit mit ihren Herzensthemen prägen. Sie engagieren sich beispielsweise bei Fridays for Future, setzen sich mit Sea Watch für die Aufnahme von Geflüchteten ein oder waren bereits selbst in einem anderen Land und können von ihren Erfahrungen und Erlebnissen berichten.

1.4 Exkursionen, Ausflüge und globale Austauschprojekte

Wieder andere Konfi-Gruppen erschließen sich die Eine Welt im Rahmen von Ausflügen und Exkursionen. Hier bieten sich neben Ausstellungen und Museen auch koloniale Stadtführungen oder der Besuch von lokalen Initiativen wie Eine-Welt Läden oder interkulturellen Zentren an. Letztlich ermöglichen einige Gemeinden in der Konfi-Arbeit sogar interkulturelle Begegnungen und globale Austauschprojekte. So können die Konfirmand*innen von den lange gepflegten Kirchpartnerschaften in andere Länder profitieren. Insbesondere der virtuelle Austausch kann diese künftig noch bestärken.

2. Unterwegs mit digitalen Medien

Einen besonderen Zugang zum Globalen Lernen eröffnet die Projektstelle „Konfis und die Eine Welt“ in der didaktischen Nutzung digitaler Medien.

⁵ Meir, Miriam (2021): Dossiers zum Globalen Lernen für die Konfi-Arbeit, ev-akademie-wittenberg.de/diskurs/dossiers-zum-globalen-lernen-fuer-die-konfi-arbeit/ (zuletzt abgerufen: 28.10.2021).

Diese entspricht vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie jedoch nicht der bloßen Adaption von Konfi-Einheiten für einen virtuellen Raum. Vielmehr können digitale Elemente in der Arbeit mit Konfirmand*innen analoge Begegnungen ergänzen und bereichern, indem sie zusätzliche Wege der Kommunikation und Zusammenarbeit eröffnen. Schließlich wurden in der christlichen Tradition immer wieder neue Medien in die Bedeutungsproduktion integriert.⁶

Für das Globale Lernen in der Konfi-Arbeit haben sie einen entscheidenden Vorteil: Das Lernen mit digitalen Medien eignet sich vor allem bei einem konstruktivistischen Lernverständnis.⁷ Im Globalen Lernen erlaubt es das individuelle Erschließen eines Wertesystems und das Handeln in der eigenen Lebenswelt und auch in der Konfi-Arbeit gewinnt eine konstruktivistische Didaktik zunehmend an Bedeutung. Durch aktive Konstruktionsprozesse von Glaubenthemen trägt sie zu einem hohen Relevanzbezug der Konfi-Stunden bei.⁸ Digitale Medien können vor diesem Hintergrund eine Brücke zu den Lebenswelten der Konfirmand*innen schlagen, ihnen Raum zum kreativen Ausdrücken ihrer Gedanken und Ideen geben und durch ihre räumliche Entgrenzung globale Perspektiven eröffnen.

2.1 Digitale Medien und die Lebenswelten der Konfirmand*innen

Der JIM-Studie zufolge nutzen 97 Prozent der repräsentativ befragten Jugendlichen Internet und Smartphone in ihrer Freizeitgestaltung. 94 Prozent von ihnen besitzen schon ein eigenes mobiles Endgerät.⁹ Sie spielen damit, wenn ihnen langweilig ist, pflegen in sozialen Medien ihre Kontakte und Beziehungen und lernen mit Erklärvideos für die Schule. Wie ein Schweizer Taschenmesser eröffnet das Smartphone eine Vielzahl an Werkzeugen und Methoden, um sich in der heutigen Zeit zurechtzufinden. Da ist es naheliegend, sich das vielseitige Gerät auch im Erkunden der Einen Welt zu Nutze zu machen. Zum einen gelangen auf diese Weise wertvolle und relevante Bereiche der jugendlichen Lebenswelten in die Konfi-Arbeit, von globalen Gemeinschaften in Computerspielen bis hin zu Cybermobbing und Hassrede. Zum anderen erlauben digitale Medien den Konfis, sich neue Kontexte zu erschließen und andere Perspektiven einzunehmen. So lernen sie beispielsweise in virtuellen Projektbesuchen von Brot für die Welt die Herausforderung von Gleichaltrigen in Ländern des Globalen Südens kennen und können sich von ihren Ideen und Handlungsimpulsen inspirieren lassen.¹⁰

2.2 Digitaler Raum für Kreativität

Das pädagogische Arbeiten mit digitalen Medien reicht über den Konsum von medialen Inhalten, z.B. in Form von Filmen, hinaus. Vielmehr geht es darum, die Lernenden zu ermutigen, selbst ins Produzieren und Gestalten zu kommen.

6 Vgl. Lohrer, Jörg (2018): Jugendliche und Medien, in: Ebinger, Thomas u. a. 2018, S. 32-39.

7 Vgl. Brendel / Schröder 2018, S. 19.

8 Vgl. Keßler / Steffen 2018, S. 148.

9 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021): JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf (zuletzt abgerufen: 28.10.2021).

10 Freier, Kornelia (2021): Virtuelle Projektbesuche, www.brot-fuer-die-welt.de/gemeinden/schule/sekundarstufe/virtuelle-projektbesuche/ (zuletzt abgerufen: 28.10.2021).

Verschiedene digitale Methoden geben ihnen die Chance, sich kreativ auszudrücken und ihre Umwelt nach ihren Wünschen und Bedürfnissen zu beeinflussen. Lösungsansätze und Visionen können von den Konfirmand*innen in einem Produkt medial aufbereitet werden, welches dann beispielsweise in Form eines Films oder einer Ausstellung mit der Gemeinde geteilt wird. Die Jugendlichen erleben sich im Gestalten als selbstwirksam und geben gleichzeitig entscheidende Anstöße für eine Kirche, welche sich nachhaltig und solidarisch den globalen Herausforderungen im 21. Jahrhundert stellt.

2.3 Räumliche Entgrenzung

Neben dem Lebensweltbezug und dem Raum für Kreativität ist es auch die räumliche Entgrenzung, welche das Arbeiten mit digitalen Medien im Globalen Lernen mit Konfirmand*innen besonders attraktiv macht. Nicht nur, dass die Jugendlichen Zugriff auf alle möglichen Informationen haben, sie können mithilfe digitaler Medien auch mit Gleichaltrigen weltweit in Kontakt treten und Erfahrungen und Gedanken austauschen. Die Herausforderungen der Einen Welt insbesondere durch den Klimawandel sind heute dringlicher denn je. Die digitale Vernetzung im Denken und Handeln bildet eine entscheidende Voraussetzung, die komplexen Probleme und Herausforderungen weltweit und kollaborativ gemeinsam anzugehen. So können mittlerweile ohne große Hürden internationale Gäste digital in die Konfi-Stunde eingeladen werden und Jugendgruppen auf verschiedenen Kontinenten gemeinsam ein Thema bearbeiten. Vor allem im schulischen Bereich gibt es hier bereits zahlreiche Erfahrungen. Programme wie *Go Global!* oder der *CHAT der WELTEN* erlauben es schon seit einigen Jahren, grenzübergreifend global mit und von Jugendlichen im digitalen Raum zu lernen.

3. Praxisbeispiele

3.1 Das Planspiel FairKleidung

Das Planspiel FairKleidung wurde für die KonfiCamps 2019 in Wittenberg als eine Option zum Friedensstiften entworfen.¹¹ In Kleingruppen schlüpfen die Jugendlichen in Rollen verschiedener Akteure des globalen Textilhandels und tauschen sich miteinander in Briefen aus. So lernen sie den Handlungsspielraum ihrer Rollen kennen und suchen nach innovativen Lösungsansätzen. Die sahen dann bei jedem Spiel ein bisschen anders aus: Mal wurde ein faire Laible gegründet, Mal eine Spendenaktion auf die Beine gestellt oder gar zum Boykott von Kleidung und einem globalen Streik aufgerufen. Je nach Technik und Interesse kann das Spiel auch um digitale Komponenten erweitert werden.



Eine Gruppe im Planspiel FairKleidung
Foto: Miriam Meir

¹¹ Meir, Miriam (2019): Das FairKleidung-Planspiel auf den KonfiCamps in Wittenberg, ev-akademie-wittenberg.de/das-fair-kleidung-planspiel-auf-den-konficamps-in-wittenberg/ (zuletzt abgerufen: 28.10.2021).

So nehmen Verhandlungen in kurzen Nachrichten mit mobilen Endgeräten oder gar Sprachnachrichten einen wesentlich schnelleren und dynamischeren Verlauf an. In Zeiten der Corona-Pandemie konnte das Spiel auf diese Weise auch im virtuellen Raum umgesetzt werden.

Das Planspiel FairKleidung orientiert sich in besonderem Maße an den drei Kernkompetenzen des Globalen Lernens: Erkennen, Bewerten und Handeln. Spielerisch werden die Konfirmand*innen mit globalen Zusammenhängen konfrontiert und müssen die Situation aus verschiedenen Perspektiven heraus bewerten. Im Dialog mit den anderen Gruppen versuchen sie dabei Lösungen zu finden. Im Anschluss an das Spiel gelang es den Spielenden dann schnell, daraus konkrete Handlungsoptionen für sich selbst abzuleiten: von privaten Kleidertauschaktionen bis hin zu Demos oder Briefen an Personen der Politik oder Modefirmen.

3.2 Online Konfi-Stunde „Taufe auf Swahili“

Die Konfi-Stunde zum Thema Taufe war schon lange mit der Gruppe geplant gewesen, doch aufgrund der Corona-Pandemie waren analoge Treffen dann plötzlich nicht mehr möglich.¹² Neben Einschränkungen bot die neue Situation mit der räumlichen Entgrenzung aber auch viele Chancen. Eine ehemalige Konfirmandin und zeitweise Teamerin der Gruppe, welche nach der Schule ein freiwilliges Jahr in Tansania verbracht hatte, stellte den Kontakt zu einer Evangelistin einer lutherischen Gemeinde in Dar es Salaam her. Diese begleitet dort die Konfi-Arbeit und war es geübt, mit Jugendlichen über Themen und Fragen des Glaubens ins Gespräch zu kommen. An der besagten Konfi-Stunde schaltete sie sich gerne hinzu, zeigte Bilder von Taufen in Tansania und berichtete über die vielen verschiedenen Traditionen und Konfessionen in ihrem Land. Die Konfirmand*innen stellten ihr im Anschluss Fragen und fassten die Eindrücke des Gesprächs in einem kleinen Artikel für das Gemeindeblatt zusammen.

In der Konfi-Stunde ist es gelungen, ein klassisches gemeindepädagogisches Kernthema mit einer globalen Perspektive zu verbinden. Neben den theologischen Hintergründen zur Taufe bekamen die Jugendlichen einen Eindruck von der weltweiten Christenheit. Nicht nur in Deutschland, sondern auch in vielen anderen Ländern bereiten sich Gleichaltrige auf ihre Konfirmation vor. Dabei ließ die Begegnung nicht viel Raum für

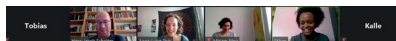


Foto: Jackline Mwasekela



Konfis malen Zukunftsvisionen für VR.
Foto: Miriam Meir

12 Meir, Miriam (2020): Mit der Taufe in die Welt, ev-akademie-wittenberg.de/mit-der-taufe-in-die-welt/ (zuletzt abgerufen: 28.10.2021).

generalisierende Armutskonzeptionen bezogen auf den afrikanischen Kontinent. Allein in Tansania entdeckte die Gruppe eine unglaubliche Vielfalt an Traditionen und Kulturen. Auch wurde den Konfirmand*innen so noch einmal das globale Ausmaß der Corona-Pandemie bewusst, denn die tansanischen Jugendlichen konnten in dieser Zeit ebenso weder zur Schule noch zum Konfi-Unterricht gehen. Obwohl die Konfi-Stunde zur Taufe auf Swahili aus der Not heraus entstanden ist, stellt sie auch für die post-pandemische Zeit eine große Bereicherung dar. Über einen Beamer kann eine Person aus einem anderen Teil der Welt in eine analoge Konfi-Stunde eingeladen werden. Auf diese Weise wird der gegenseitige Austausch erleichtert und vielleicht bereiten sich so bald schon Konfi-Gruppen aus verschiedenen Erdteilen gemeinsam auf ihre anstehende Konfirmation vor.

3.3 Zukunftsvisionen in einer virtuellen Realität

Wie könnte die Welt in dreißig Jahren wohl aussehen? Wie wünschen wir sie uns und was wäre dafür nötig? Ziel dieser Konfi-Einheit war das Erstellen von Zukunftsvisionen.¹³ Während die Konfirmand*innen am Vormittag auf dem



Konfis malen Zukunftsvisionen für VR.
Foto: Miriam Meir

Gemeindegelände gemeinsam Obstbäume pflanzten, um sich aktiv gegen den Klimawandel stark zu machen, hatten sie am Nachmittag den Raum, sich über die Zukunft ihrer Bäume und die Welt in dreißig Jahren Gedanken zu machen. Ihre Ideen und Visionen zeichneten sie auf Vorlagen für 360° Bilder. Diese konnten mit einem mobilen Endgerät abfotografiert und auf der Internetseite Panoform.com als virtuelle Realität (VR) betrachtet werden. Besonders eindrücklich wirkte es in der aus einer Pizzaschachtel gebastelten VR-Brille. Die Konfirmand*innen stiegen damit in ihre Visionen ein, probierten die der

anderen aus und kamen über ihre Ideen und Vorstellungen in den Austausch miteinander. In Sozialen Medien oder VR-Ausstellungen geteilt, regen die Kunstwerke der Jugendlichen letztlich auch die Gemeinde zum Nachdenken an.

Globale Probleme wie der Klimawandel lösen gerade bei Jugendlichen leicht existentielle Ängste aus. Zusammen mit Gefühlen der Ohnmacht können diese stark belasten. Vor diesem Hintergrund helfen gemeinsam entworfene Zukunftsvisionen dabei, neue Hoffnung zu schöpfen, Orientierung zu finden und den Herausforderungen mit Mut und Gestaltungswillen entgegenzutreten. Das Arbeiten mit VR lädt die Konfirmand*innen dabei zum Handeln ein und sie erfahren moderne Technik als Werkzeug, um ihren Wünschen und Bedürfnissen Ausdruck zu verleihen. Dabei erleben sie sich nicht als Konsumierende von Medieninhalten, sondern als souveräne Gestaltende, die mit wenig Mitteln und viel Kreativität ihre Visionen und Ideen Realität werden lassen.

¹³ Meir, Miriam (2021): Nachhaltig virtuelle Welten entwerfen, in: Evangelische Akademie Sachsen-Anhalt (Hg.): Konfi-Arbeit grenzenlos. Digital aktiv in der Einen Welt. Wittenberg, S. 32f.

Eine kurze Begebenheit vorweg, die einige Herausforderungen illustriert, wie sie kirchliche Partnerschaften auch nach 40 Jahren immer wieder zu bewältigen haben. Als Familie Byamungu aus dem Kongo 2011 in Deutschland eintraf, für einen geplanten Aufenthalt von ca. 7 Jahren, wurden sie von Menschen aus dem Kirchenkreis Herne der Evangelischen Kirche von Westfalen (EKvW) und der Vereinten Evangelischen Mission e.V. Wuppertal (VEM) am Flughafen begrüßt und ins Ökumenische Studienwerk nach Bochum gefahren. Dort sollten sie in den kommenden Monaten Sprachkurse belegen, um dann in einer Gemeinde des Ev. Kirchenkreises Herne Dienst zu tun, im Rahmen des Süd-Nord-Austauschprogramms der VEM.

Lernen in und von ökumenischen Partnerschaften am Beispiel des Evangelischen Kirchenkreises Herne

Martin Domke

Die Ankunft war abends gegen 19:30 Uhr. Das Haus war bereit, sie konnten mit ihrem ganzen Gepäck sofort einziehen. Alle waren erleichtert, dass es jetzt losging. Der Abend gehörte der Familie, in einem fremden Land, dessen Sprache keiner von ihnen verstand.

Noch Jahre später gilt dieser Abend als Zeichen des kulturellen Grabens. Sie waren zwar da, hatten aber noch nicht einmal zu Abend gegessen. Und niemand hatte dafür gesorgt. Für Europäer kein Problem – man geht in die Pizzeria gegenüber (Geld hatten sie bekommen) und gut ist. Für die Familie ein Schock – das wichtigste Merkmal von Gastfreundschaft wurde ausgelassen. Waren sie unerwünscht hier?

Egal wie das im Einzelnen zu bewerten ist: In internationalen Partnerschaften erleben Menschen unterschiedliches, oft unverständliches Verhalten, Normen, Werte, erfahren verschiedene Kulturen und Gewohnheiten, natürlich auch Vorurteile wie Neugier auf allen Seiten. Können wir dabei etwas „lernen“? Das Fremde zieht uns an, aber hilft es uns, uns selbst und die anderen besser zu verstehen?

Die Partnerschaft des Evangelischen Kirchenkreises Herne mit seinem Gegenüber im Osten der Demokratischen Republik Kongo (DRC) wurde im Jahr 2021 40 Jahre alt. Bukavu heißt die Stadt im Südkivu, in der zur Zeit der Gründung der Partnerschaft um die 250.000 Menschen wohnten, heute sind es ca. 1,5 Millionen. Sie liegt am Kivusee, auf dem ostafrikanischen Grabenbruch und ist als Vulkan- und Erdbebengebiet sowohl ständig gefährdet als auch atemberaubend schön. Der letzte verheerende Ausbruch in Goma am selben See ereignete sich 2021.

Seit dem Beginn der Partnerschaft ist das Land (ehemals Zaire) durch diverse Diktaturen gebeutelt. Die Menschen sehnen sich nach Frieden. Seit dem Völkermord im benachbarten Ruanda 1994 ist die gesamte Region durchgängig von Terror und Gewalt bedroht. Bis heute ist durch das ständige Wachhalten der Konflikte, in denen es um riesige Rohstoffmengen geht, kein Frieden in Sicht. Tausende Tote jedes Jahr, zigtausend vergewaltigte Frauen und Mädchen und eine durch zahlreiche Interessen gesteuerte Regierungsmafia zeigen deutlich, dass der kongolesische Staat nicht in der Lage ist, die Sicherheit seiner Menschen zu gewährleisten. In diesem Rahmen vollzieht sich Partnerschaft mitten in einem international vergessenen Konflikt, der mit die höchsten Opferzahlen aller weltweiten Kriege verzeichnet.

1. 40 Jahre Partnerschaft

Die Partnerschaft des Ev. Kirchenkreises Herne mit Bukavu hatte von Anfang an das Ziel, Begegnung und unmittelbaren Austausch zu ermöglichen. Zwei Familien aus Herne haben in Kooperation mit der VEM zwischen 1985 und 1995 in Bukavu gelebt. Das war aus Herner Sicht ein wichtiges Mittel, um die Bedeutung der Ökumene und den persönlichen Einsatz vieler Menschen im Kirchenkreis zu fördern. Im Kirchenkreis Herne sind deshalb bis heute einige Gemeinden in der Partnerschaft aktiv.

Zugleich ist damit auch eine Grundvoraussetzung des „Lernens aus und in Partnerschaften“ erkennbar: Begegnungen schaffen Lernräume für grenzüberschreitende Erkenntnisse und für interkulturelle Kompetenz. Nach zwei Jahren Pandemie stellt sich diese Frage besonders deutlich: Wie können wir lernen, wenn Begegnungen auf digitale Formate reduziert werden? Wie viel Dynamik trägt die Begegnung mit „den Anderen“ in sich? Das wird mit Sicherheit noch Gegenstand weitergehender Forschung sein.

Persönliche Aufbrüche aus Europa waren in aller Regel der Beginn von kirchlichen Partnerschaften. Ökumenisch Begeisterte taten neue Erfahrungsfelder auf und versuchten oft unter viel Mühen andere in ihren Kirchen und Gemeinden zu überzeugen. Inwiefern das auf beiden Seiten des Äquators geschah, wäre ebenfalls Gegenstand notwendiger historischer Forschung.

In jedem Fall entstanden daraus in der deutschen Kirchenlandschaft viele kreiskirchliche bzw. Dekanats-Beziehungen zu Kirchen im globalen Süden, z.T. auch nur auf Gemeindeebene. So wurde u.a. der Konziliare Prozess des Ökumenischen Rates der Kirchen auf der Ortsebene erfahrbar: Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung sind Dimensionen des Lebens, die in Partnerschaften identifizierbar werden und zugleich helfen, die kolonialen und von „weißen“ Kirchen dominierten Beziehungen zu erneuern.

2. Partnerschaft oder Weggemeinschaft?

Zur Begriffsklärung stellen wir einen kurzen und innerhalb der Kirchengemeinschaft VEM nach wie vor umstrittenen Abriss voran: Der Begriff „Partnerschaft“ wurde schon sehr früh vor allem im ökonomischen Bereich verwendet. Zwei (oder mehr) Partner machen sich auf, um einem gemeinsamen Ziel zu dienen: Alle sollen, wenn auch auf unterschiedliche Weise, profitieren können. Diese Sichtweise ist für kirchliche Belange eher ungewohnt. Denn mit dem Beginn der Partnerschaften war ein zentrales Motiv verbunden: die Hilfe für

die Armen.¹ Von afrikanischer und indonesischer Seite wird inzwischen diese Annahme in sich schon als ein kolonialistisches Vorgehen bezeichnet. Damit ist der Begriff Partnerschaft in eine Schiefelage geraten. Stattdessen wurde der Begriff „Weggemeinschaft“ in den Raum gestellt. Aber auch das spiegelt nach Meinung vieler nicht unbedingt die Realität wider.

Die Debatte wird auch in den kommenden Jahren weitergehen, denn das Wesen kirchlicher Partnerschaft ist so leicht nicht in eindeutige Begriffe zu packen. Das Phänomen ist wohl schlicht zu vielschichtig.

Wir gehen hier deshalb weiterhin vom Begriff „Partnerschaft“ aus, da er u.E. zurzeit am besten beschreibt, wie in den jeweiligen Begegnungen die zentralen Themen Hoffnung, Menschenrechte, Projekte, Begegnung, Rassismus, Entwicklung, Gerechtigkeit, Klima usw. austariert werden müssen. Interessen müssen dabei klar benannt und ausgehandelt werden.

Das alles setzt kultursensible Mitmenschen voraus, die sich diesem Prozess stellen, übrigens auf beiden Seiten! Nicht die europäische Sichtweise ist hier bestimmend, auch nicht die afrikanische oder asiatische bzw. lateinamerikanische jeweils für sich. Real wird zwar die Arbeit immer noch entschieden zu dominant, z.T. sogar offen rassistisch aus den deutschen Kirchen bestimmt und gestaltet. Doch das ändert sich gerade in vielen Bereichen. Die VEM als eine der wichtigsten Vertreterinnen der Missionsgeschichte in Deutschland geht seit über 25 Jahren andere Wege, z.T. durch etliche Konflikte hindurch, aber doch weitsichtig im Blick auf eine echte weltweite Gemeinschaft von Kirchen. Sie hat sich in ihrem Konzept „Global Learning in Ecumenical Perspective“ (GLEP) auch dazu verpflichtet, in allen Arbeitsbereichen die jeweils geltende Sichtweise aus allen beteiligten Kulturen praktisch umzusetzen. Wenn ein afrikanischer Pastor in Deutschland zu einem mehrjährigen Austausch eingeladen wird, bestimmen indonesische und afrikanische Mitarbeitende darüber in gleicher Weise wie die deutsche Seite. Wenn es sogenannte Begegnungsreisen im Rahmen der Arbeit gibt, sind immer Verantwortliche aus allen Kontinenten dabei. Das gilt erst recht für die zunehmende Möglichkeit, digitale Formate anzuwenden.

Auf ganz anderer Ebene wird diese internationale Form von Gemeinschaft aber auch sichtbar. Die katastrophale Flut im Jahr 2021 in Deutschland hatte eine Welle der Hilfsbereitschaft aus den Partnerkirchen zur Folge. Die Weggemeinschaft erwies sich in der Partnerschaft als tragfähig. Es war mehr als ein kleines Zeichen, dass aus dem Globalen Süden über 50.000 Euro als Fluthilfe der Partnerkirchen für die Opfer der Flut im Ahrtal auf die VEM-Konten überwiesen wurde.

Wie geht Partnerschaft aber konkret?

3. „Castrop-Rauxel ist auch nicht die Welt“ – oder doch? Einschätzungen eines Austauschpfarrers

Die bereits erwähnte Familie war von 2012 bis 2018 in einer Gemeinde in Castrop-Rauxel, einer Stadt im nördlichen Ruhrgebiet, engagiert und hat dabei einen ganz eigenen Blick auf Lernen in und aus der Partnerschaft entwi-

¹ Vgl. z.B. die diversen Werbekampagnen von Brot für die Welt seit den 1950er Jahren, siehe www.brot-fuer-die-welt.de/ueber-uns/chronik/plakate/ (zuletzt abgerufen: 05.11.2021).

ckelt. Pastor Byamungu, der von seiner Kirche im Ostkongo für diesen Dienst in Deutschland ausgewählt wurde, ist seit 2018 wieder Dozent an der ULPGL (Freie Universität der Länder an den Großen Seen) in Goma, Ostkongo. Nachdem zwei Familien aus Herne in den 1980er und 1990er Jahren in Bukavu gelebt haben, war nun – nach fast 20 Jahren! – erstmals ein umgekehrter Dienst im Kirchenkreis Herne möglich. Allein das spricht schon Bände. Im Folgenden geben wir die Ausführungen von Robert Byamungu über seinen Dienst in Deutschland wieder, die er für diesen Beitrag verfasst hat. So sollen seine konkreten Erfahrungen nicht aus deutscher Sicht „gefiltert“ erscheinen:

„Unsere Anwesenheit im Kirchenkreis vollzog sich in einer sehr offenen Zusammenarbeit mit dem Kollegen vor Ort. Ich selbst habe alle Funktionen eines Gemeindepfarrers ausgeführt, außer der administrativen Verantwortung. Außerdem wurde ich in andere Gemeinden und auch andere Kirchenkreise eingeladen, um dort meine Kompetenzen einzubringen. Auch innerhalb der EKvW und der VEM hatte ich vielfältige und interessante Aufgaben zu bewältigen. Meine Frau Francine und die Kinder waren ebenso voll in das Gemeindeleben integriert. Ihre Anwesenheit war sowohl für die Gemeinde als auch den Kirchenkreis eine völlig neue Erfahrung. Sogar nach unserer Abreise halten die freundschaftlichen Verbindungen in die Gemeinde weiterhin an.

Die Partnerschaft lebt von gegenseitigen Besuchen. Sie geben Menschen aus einer anderen Kulturen die Gelegenheit, in Gottesdiensten oder Begegnungen oder schlicht durch Nachfragen und Vorschläge für die weitere Zusammenarbeit zu lernen und sich einzubringen. Das ist von großem Nutzen für die jeweilige Arbeit in den Gemeinden zuhause. Alle Lebensbereiche sind hier betroffen, sei es im sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen oder eben politischen Kontext. Das ist ja gerade das Spannende daran.

Bislang haben die Besuche alle zwei Jahre gegenseitig stattgefunden. Das hatte zur Folge, dass neben den regelmäßigen Kontakten immer neue Menschen angesprochen wurden.

3.1 Projekte

Durch Unterstützung von Herne Seite sind eine ganze Reihe von z.T. regelmäßigen Aktivitäten in Bukavu möglich geworden. Die inzwischen regelmäßigen Pfarrerfortbildungen gibt es mit Herne Unterstützung seit vielen Jahren. Sie sind in ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzen. Die Möglichkeiten, die Frauen sich verschafft haben, um Friedens- und Entwicklungsprojekte anzupacken, haben vielen Hoffnung gegeben. Das große Engagement für den Bau und Ausbau einer Grundschule in Bukavu, wo sie am nötigsten gebraucht wurde, hat viele in Herne von der Partnerschaft überzeugt.

3.2 Kommunikation

Miteinander reden, sich austauschen und gemeinsame Projekte an den Start bringen, gehört zum Kerngeschäft von Partnerschaft. Aber genau darüber gilt es gesondert zu reden. Denn hier tun sich Schwächen auf, die genauer betrachtet werden müssen. Nicht immer ist klar, wer wofür Verantwortung trägt.

Das fängt bei Gemeinden sowohl in Herne als auch in Bukavu an. Einige haben überhaupt nichts mit der Partnerschaft am Hut, ignorieren sie geflissent-

lich und wollen auch gar nichts drüber wissen. In Bukavu kommt dazu, dass mehrheitlich Gemeinden nur nebenbei oder gar nicht über die Partnerschaft informiert werden.

Einbezogen werden Gemeinden oft gar nicht. So ist es nicht verwunderlich, dass sich das Interesse in vielen Fällen in Grenzen hält. Und der Hang zur ‚Delegierung‘ dieser Aufgaben an die jeweils zuständige Ebene ist beiden Seiten gemeinsam. In Bukavu ist es Sache der Leitung, also der Superintendentur, in Herne werden die ‚Professionellen‘, also das „Eine Welt Zentrum“, als zuständig erachtet. So ist man in jedem Fall fein raus.

Die unterschiedliche Ausstattung von notwendigen Geräten, um Kommunikation sicherzustellen, führt zu einer weiteren Ungleichheit in den Kirchen. Aber auch die Erwartungen gehören genauer unter die Lupe genommen. Erwartet man auf deutscher Seite Berichte aus Bukavu und wird regelmäßig (alle drei Monate) mit Informationen versorgt, schweigt sich die deutsche Seite gerne aus.

3.3 Koloniales Erbe als Gegenwartsaufgabe ...

Darüber hinaus bleibt das koloniale Gefälle auf etlichen Ebenen bestehen und ist nicht einfach zu überwinden. Afrikaner*innen halten sich in Diskussionen oft sehr zurück, weil sie die Beiträge der europäischen Seite von vornherein als ‚gelehrter‘ und darum wichtiger erachten als die eigenen. Europäer*innen machen demgegenüber, auch gerne schon mal lautstark, auf sich aufmerksam, allein schon wegen der oft mangelnden Sprachfähigkeit.

So werden Vorurteile über Generationen weitergegeben, übrigens nicht nur in Afrika. Genau dasselbe kann man nämlich in Partnerschaften Asiens beobachten. Lernen aus den Beziehungen wird nur gelingen, wenn die europäische Seite ihr Superioritätsgehabe ebenso aufgibt, wie die afrikanische ihren Inferioritätskomplex nicht weiter kultivieren darf. Wir sind eigentlich schon weiter und verhalten uns doch wie im vergangenen Jahrhundert.

Es herrscht darüber hinaus ein ziemlich drastisches Gefälle im Umgang mit Besuchen. Während in aller Regel eine Delegation aus Deutschland im Kongo selbstverständlich von der Kirchenleitung persönlich begrüßt wird, ist es so gut wie unmöglich, kirchenleitende Menschen oder gar die Präses für eine Besucher*innengruppe aus dem Kongo zu interessieren. Das gilt fürs Rheinland genauso wie für Westfalen.

3.4 ... auch und gerade in den Projekten

Ein klassisches Feld der Partnerschaftsarbeit sind die Projekte. Hier wird das Gefälle bzw. werden die Abhängigkeiten besonders sichtbar. Der Norden gibt, der Süden empfängt. Das führt zu den bekannten Verhaltensmustern auf beiden Seiten. Aber so einfach ist ja oft nicht. Im Süden ist inzwischen genügend Expertise vorhanden, um Projekte eigenständig und professionell umzusetzen. Das wird aber von Partnerkirchen im Norden gar nicht gesehen bzw. anerkannt. Hier müssen neue Wege beschritten werden, denn Projekte bleiben wichtig, aber nur, wenn sie mit klaren Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten verbunden werden.

Ich könnte endlos fortfahren, möchte aber stattdessen ein paar konstruktive Vorschläge machen, um einer künftigen Zusammenarbeit etwas an die Hand zu geben.

- Zum einen sollten Projekte von vornherein miteinander geplant werden. Beide Seiten müssen gleichbedeutend beteiligt sein. Finanzierung bleibt dabei ein heikles Thema. Aber genau darüber müssen wir eben auch miteinander reden. Welche Rolle spielen die Finanzen? Was wäre eine Partnerschaft ohne sie? Und die Gerechtigkeitsfrage ist damit noch lange nicht erledigt. Die finanziell meist sehr schwachen Kirchen im Süden profitieren von der Finanzkraft des Nordens. Der darf auch nicht einfach über eine wohl dosierte Spendenmentalität sich das Gewissen freikaufen. Was bedeutet schließlich die gemeinsame Freude über gelungene Anstrengungen, Projekte oder Erlebnisse? Die nur kurz angedeuteten Fragen sind im Grunde ganze Komplexe, die Partnerschaften in Zukunft aufzuarbeiten haben.
- Besuche sollten in Zukunft wesentlich zielgruppenorientierter durchgeführt werden: Junge Leute besuchen junge Leute in der jeweils anderen Kirche, Chöre besuchen Chöre, Pastorinnen Pastoren usw. Programme werden dabei gemeinsam er- und ausgearbeitet. Das fordert auf beiden Seiten sowohl Phantasie als auch Engagement.
- Wir sollten auch erheblich besser thematisch zusammenarbeiten. Warum nicht jedes Jahr ein neues Generalthema anpacken, das wir dann gemeinsam bearbeiten? Menschenrechte, Klimakrise, Gesundheit und Bildung sind ständigen Herausforderungen ausgesetzt, die wir nicht einfach en passant übergehen können. Eine Konzentration auf derartige Lebensfelder hilft auf beiden Seiten, besser Ausschau zu halten nach relevanten Aufgaben, die wir gemeinsam bewältigen können oder auch andere mit ins Boot zu holen, die mehr von der Materie verstehen.
- Wir kommen nicht umhin, auf neue Weise den Fortbestand der Partnerschaft zu sichern. Phantasie, Finanzen, die Gottesdienste und unterschiedlichen kirchlichen Aufgaben sind im Rahmen der Partnerschaft auszutauschen. Das Bild vom einen Leib Christi als universaler Kirche braucht neue Impulse. Genau dafür brauchen wir einander, mehr denn je.“

Robert Byamungu, im Oktober 2021

4. Herausforderungen für das Lernen in und aus kirchlichen Partnerschaften

Was Robert Byamungu hier beschreibt, deutet eine Auseinandersetzung mit einer jahrhundertealten Geschichte und ihren vielfältigen Verschiebungen von Moral, Anstand und Werten an. Es geht unter anderem um das Versagen kirchlicher Verkündigung und Handelns. Denn die Frage nach der Rolle von Rassismus und Kolonialismus in unseren Partnerschaften, aber auch in unseren eigenen Gemeinden, wird im Jahr 2021 wieder massiv thematisiert.² Die Überwindung von Rassismus sollte vor über 75 Jahren als Programm des neu ge-

² Inwiefern die MeToo-Bewegung und der Tod von Georges Floyd in den USA einen erheblichen Einfluss auf diese Debatte auch in Europa hatten, lässt sich vermuten, müsste aber auch noch untersucht werden. Die Frage im Hintergrund bleibt bestehen: Warum sind die (weißen) Kirchen nicht von sich aus in der Lage gewesen, diese zentrale Frage des Evangeliums in ihren eigenen Reihen und Institutionen in den Jahrzehnten Partnerschaftsarbeit so unterzubringen, dass sie sich sozusagen von selbst beantwortet? Evangelium und Rassismus schließen einander eben nicht erst seit der Black-Lives-Matter-Bewegung aus.

gründeten Ökumenischen Rates weltweit vorangetrieben werden. Später sollte Sensibilität für und die Bekämpfung von Rassismus besonders durch die internationalen Partnerschaften ausgeprägt werden. Heute taucht dies als gesellschaftliche Frage wieder auf, vor allem in den Ländern des globalen Nordens. Die Erfahrung lehrt dabei offenbar alle: Wir sind noch längst nicht am Ziel, es gilt jetzt, eigenes Verhalten und überkommene Gewohnheiten neu in Frage zu stellen, unter Umständen sogar bestimmte Beziehungen zu beenden.

Weil zwischen den Partner(organisatione)n noch lange kein ausgewogenes, sprich gerechtes Verhältnis besteht, geht die Auseinandersetzung über die richtigen Kriterien und Formen gerechter Gestaltung von Partnerschaften weiter. Das muss kein Rückschritt sein. Die europäischen Partnergemeinden sind nicht per se „rassistisch“, aber oft so festgefahren in ihren „alten“ Arbeitsformen, die implizit genau diese Probleme in sich tragen, dass sie darüber rassistische Haltungen und Ausdrucksformen bewusst wie unbewusst nach wie vor weitergeben. Afrikanische und asiatische Kirchen sind oft viel freier in ihren Ausdrucksweisen und auf ihre Wirkung nach außen bedacht, haben aber ein Problem mit hierarchischen Strukturen, die Europa oft noch ausschließlich mit Wohlstand und Wissen identifizieren und so einen Inferioritätskomplex weitertragen, der durch die Realität längst nicht mehr gedeckt wird und es wahrscheinlich auch nie war.

5. Lernen durch „Digital Empowerment“

Auf beiden Seiten scheint sich gegenwärtig allerdings viel zu bewegen. Die digitale Vernetzung nicht nur Jugendlicher in etlichen der beteiligten Länder zeigt, dass reale Gegenwartsfragen wie Gender- oder Klimagerechtigkeit, soziale und ökonomische Verantwortung nicht mehr Bereiche nur der Kirchenleitungen oder Hierarchieebenen sind. Diese Themen werden die Partnerschaften in allen Bereichen in Zukunft mehr und mehr prägen. Die neuen Kommunikationsformen öffnen diese Debatten für alle, weil sie durch den unmittelbaren Austausch von Bildern und Kommentaren die Lage von Menschen gewissermaßen direkt unter die Lupe nehmen. Das verändert die Rollen in Partnerschaften. Den Diskurs bestimmen zunehmend die, die am besten mit den Sozialen Medien umgehen. Die VEM trägt gerade das Ihre dazu bei, diesen Prozess zu fördern.

Hier tun sich einerseits hervorragende Lernmöglichkeiten für Gemeinde, Schule, aber auch für Kirchen und Institutionen bzw. den Öffentlichen Dienst auf. Die Lernfelder sind theoretisch allen unmittelbar zugänglich, eine Fülle von Informationen, Texten, Bildern können ausgetauscht werden. Andererseits wird für Viele darin auch erfahrbar, dass Partnerschaft niemals auf echte Begegnungen verzichtet dürfen. Menschen müssen sich unmittelbar begegnen, um sich zu verstehen. Die digitalen Medien sind dafür Hilfsmittel, aber niemals Ersatz. Schließlich muss auch hier bedacht werden: Die soziale Schiefelage, die durch die oft fehlende Ausstattung von jungen Menschen in den Ländern des Südens mit den entsprechenden Geräten und Zugängen entsteht, ist dabei natürlich ein Thema, auch und gerade in Partnerschaften. Denn Partnerschaften drehen sich immer auch um das liebe Geld. Wirtschaftliche Gerechtigkeit ist das große Thema im Hintergrund. Projekte sind das klassische Mittel

des finanziellen Aspekts von Partnerschaft. Darum soll es zum Schluss in ein paar Anmerkungen gehen.

6. Geld oder Liebe? Wirklich ein Gegensatz?

Viele Partnerschaften weisen im finanziellen Sektor nach wie vor ein starkes Gefälle auf. Die reiche deutsche Seite finanziert Projekte im Partnerland. Hilfe für „arme Afrikaner“ steht nach wie vor hoch im Kurs. Dabei sind zwei Seiten einer Medaille zu betrachten. Die eine, deutsche Seite ist eher zufrieden mit Sammeln und Öffentlichkeitsarbeit für ein „sinnvolles“ Projekt. Die andere, meist afrikanische Seite reduziert nicht selten ihr Gegenüber auf die Rolle der Geldgeber und Unterstützer. Diesen Anschein gilt es, genauer zu betrachten. Denn es ist in vielen Kulturen, zumindest in Afrika südlich der Sahara, selbstverständlich, dass sich reiche Mitglieder der Familie um andere kümmern und sie unterstützen. Sehr oft wird genau das auf Partnerschaftsbeziehungen übertragen. Darum ist es auch nicht ein großer Anlass des Dankes für die empfangende Seite, sondern schlicht normal, dass „die älteren Geschwister“ ihre Pflicht tun. Das allein zeigt, dass die Betrachtungsweisen z.T. fundamental unterschiedlich sein können.

Mit diesen Formen von Ungleichheit haben sich die meisten Partnerschaften bis heute mehr oder weniger arrangiert. Darum ist es an der Zeit, darüber offen miteinander zu kommunizieren. Die Partnerschaft des Kirchenkreises Herne mit dem Kirchenkreis in Bukavu hat hier auch noch ihre Hausaufgaben zu machen, geht seit vielen Jahren aber auch bereits andere Wege. Im kreiskirchlichen Haushalt ist jährlich ein fester, übertragbarer Betrag für Begegnungsreisen vorgesehen. Das ist ein Baustein, um nicht jedes Mal über den Sinn von Reisen wieder debattieren zu müssen. Begegnung soll möglich sein, wann immer sie notwendig und sinnvoll erscheint.

Darüber hinaus werden Projekte ausschließlich von Fachleuten aus Bukavu vorgeschlagen. Herne initiiert keine Projekte mehr. Über die vorgeschlagenen Arbeitsformen gibt es Austausch, Einholen von Fachwissen auf beiden Seiten und natürlich Audits. Das funktioniert gut.

7. Kommunikation als Zukunftsaufgabe von Partnerschaft

Entscheidend dürften aber die Fragen in der Zukunft sein, sollten z.B. weniger Mittel zur Verfügung stehen: Partnerschaft ohne Geld(transfer)? Das ist und bleibt eine vielschichtige Herausforderung. Auf dem Hintergrund neuer, vielfältiger Kommunikationsmöglichkeiten und auch mithilfe des starken Netzwerks der VEM ist das ein offenes Feld für ein gemeinsames, globales Lernen in Zukunft. Es wird wohl immer Geld zwischen Partnern fließen. Dabei wird es aber je länger je mehr darum gehen, schon im Vorfeld offene und klare Kommunikation sicherzustellen und so für vollständige Transparenz auf allen Ebenen zu sorgen.

Diese Sichtweise wird zu einer neuen Debattenkultur verhelfen, in der unsere jeweiligen Identitäten, Kulturen und Gewohnheiten, aber auch der Glaube und das gegenseitige Vertrauen neu in den Fokus rücken. Genau das wird weitere, neue Lernfelder eröffnen. Darauf sollten sich alle einlassen. Denn die Zukunft internationaler Partnerschaften liegt in der Kommunikation, in den kirchlichen zuallererst. Nicht nur in Herne.



Die Vereinte Evangelische Mission (VEM) in ihrer heutigen Form ist hervorgegangen aus der Arbeit der Rheinischen Mission, der Bethel-Mission und der Zaire-Mission. Unsere heute 39 Mitglieder sind protestantische Kirchen

in Afrika, Asien und Deutschland und die von Bodenschwingschen Stiftungen Bethel, die seit 1996 gleichberechtigt zusammenarbeiten. Alle Mitglieder aus Afrika, Asien und Deutschland haben dieselben Rechte, wenn es um finanzielle und politische Entscheidungen innerhalb der Organisation geht.

Die Auswirkungen dieser Internationalisierung spüren auch wir in der VEM, wo Frauen und ihre Themen nach und nach mehr Gehör finden. Die VEM bietet Möglichkeiten für Frauen, sich in nationalen und internationalen Netzwerken zu treffen, voneinander zu lernen, sich zu vernetzen und Solidarität auszuüben.

Wir erkennen zunehmend, dass die Situation von Frauen mehr oder weniger ähnlich ist, unabhängig von ihrer Herkunft. Die Bedeutung von Bildung, der Kampf um Geschlechtergerechtigkeit, Bemühungen zur Bekämpfung von Armut und Gewalt, die Bedeutung der Stärkung von Frauen sind Themen, die oft angesprochen werden, wenn Frauen einander persönlich oder indirekt begegnen.

1. Begegnung ist *empowerment* – Das Leadership Training für Frauen

Die Frauenarbeit in der VEM ist interregional. Das kann zum Beispiel bedeuten, dass die Teilnehmerinnen von VEM-Aktivitäten aus mindestens zwei der drei VEM-Regionen kommen oder dass beim Treffen die Stimmen von Frauen, die aus anderen Ländern, Kontexten oder Kulturkreisen stammen, auch vorkommen. Das Konzept des Globalen Lernens hat einen starken Einfluss sowohl auf die Aktivitäten als auf die Multiplikatorinnen, die daran teilnehmen.

Das Leadership Training für Frauen dauert in der Regel drei Wochen und findet im Gebiet einer Mitgliedskirche in Asien, Afrika oder Deutschland statt. Die Fortbildung richtet sich an Frauen, die als Leiterinnen der Frauenabteilung in einer VEM-Mitgliedskirche arbeiten, oder an Leiterinnen von Frauenorganisationen, die mit VEM-Mitgliedskirchen zusammenarbeiten. Dies bedeutet,

Starke Frauen Miteinander, voneinander, füreinander – eine Momentaufnahme

Irene Girsang

dass die Teilnehmerinnen Frauen sind, die ihre eigenen Arbeitserfahrungen und Strategien bei der Ausübung ihrer Arbeit haben.

Dieses Training ist natürlich einzigartig, denn 12 bis 16 Frauen aus Afrika, Asien und Deutschland leben und lernen dabei ununterbrochen gemeinsam über 21 Tage. Sie leben dabei zwangsläufig ökumenische Gemeinschaft. Im Idealfall hören sie einander zu, streiten und versöhnen sich, teilen ihre Erfahrungen, Gefühle, Lasten, Freuden und ihr Leid miteinander. Vorträge und andere Impulse von außen nehmen sie gemeinsam auf und diskutieren sie auf Augenhöhe. So funktioniert ein Lernen miteinander.

Das Training beginnt täglich um 8 Uhr und endet um 21 Uhr. Ein sehr volles Programm, aber es wird immer wieder deutlich, wie sehr sich die Frauen darüber freuen, dass sie diese Gelegenheit bekommen. Eine Teilnehmerin aus Tansania sagte bei der Evaluation: „Ich genieße diesen Lernprozess sehr. Diese Zeit fühlt sich für mich wie Urlaub an. Wann habe ich sonst noch in meinem Alltag Zeit zum Lernen? Normalerweise muss ich in meiner Arbeit als Führungskraft fungieren, als Ehefrau, Mutter, Schwester in meiner Familie. Ganz zu schweigen von der sozialen Verantwortung in der Gesellschaft, in der ich lebe.“

Häufig angesprochene Themen sind Trauma-Heilung; Überwindung von Gewalt in Familie, Kirche und Gesellschaft; Gendergerechtigkeit und story telling als Methode zur Stärkung und Befähigung von Frauen.

2. Ablauf des Frauen-Leadership-Trainings

Wie läuft ein Frauen-Leadership-Training typischerweise ab? Wie bereits beschrieben, sind die Teilnehmerinnen Frauen, die in Führungspositionen arbeiten und bereits viel Praxiserfahrung mitbringen. Als Einstieg hören wir keinen theoretischen Input, sondern wir starten mit Fallbeispielen aus der Arbeit der Teilnehmerinnen. Der Fall wird beschrieben, sowie die einzelnen Schritte, die die betroffene Person unternommen hat. Nach der Vorstellung des Fallbeispiels diskutieren die Teilnehmerinnen die einzelnen Schritte und reflektieren diese vor dem Hintergrund ihres eigenen Kontexts. Erfolgreiche und nicht erfolgreiche Schritte im Prozess des Fallbeispiels werden erörtert. Danach wird eine Theorie formuliert, die die Erfahrung der Teilnehmerinnen, die direkt oder indirekt mit dem Fall zu tun hatten, reflektiert.

Die Teilnehmerinnen entwickeln also vor Ort gemeinsam die Theorie und die Strategien aus ihrer selbsterlebten Praxis heraus, statt sich von theoretischen Konzepten in ihrer Praxiserfahrung beeinflussen zu lassen. Dies nennen wir häufig die „Ökumenische Theorie“.

Eine Teilnehmerin schreibt dazu:

„Ich hätte nicht gedacht, dass wir unsere eigene Theorie erarbeiten können. Bisher habe ich in meiner Arbeit auf der Grundlage von Gebet, Beobachtung und persönlicher Abwägung Maßnahmen und Entscheidungen im Umgang mit Gewaltfällen getroffen. Es stellte sich heraus, dass ich aus meiner Erfahrung mit vielen Fällen eine Theorie entwickeln konnte, die von anderen verwendet werden kann.“

Aus den vorherigen Fortbildungen, die in dieser Weise durchgeführt wurden, ergaben sich:

- a. Das Gefühl von ownership: Die Teilnehmerinnen empfinden Stolz über die eigens entwickelte Theorie.
- b. Gemeinschaft: Während der Fortbildung kommt ein besonderes Gefühl des Miteinanders auf. Die Frauen lernen miteinander und stärken das Band der Solidarität.
- c. Nach dem Treffen bleibt das Netzwerk über WhatsApp bestehen. Sie tauschen sich über ihre Erfahrungen aus und bleiben teils über Jahre in engem Kontakt. Nur WhatsApp ist so geläufig und verbreitet im Gebrauch, dass die Netzwerke bestehen bleiben.



3. Austausch ist *empowerment* – Die Bibel mit anderen Augen lesen

Die Frauen in den VEM-Mitgliedskirchen kommen aus unterschiedlichsten Kontexten. Aber es gibt ein Buch, das sie alle kennen und lesen: die Bibel.

Es gibt viele Geschichten von Frauen in der Bibel, die wir heute im Leben der Frauen wiederentdecken können. Und dies ist eine Gelegenheit für Frauen, Erfahrungen aus ihrem Glauben und ihren Lebenserfahrungen auszutauschen.

In der VEM gibt es ein Treffen, das regelmäßig stattgefunden hat, wir nennen es Women to Women. Das Treffen findet im Gebiet einer Mitgliedskirche in Asien, Afrika oder Deutschland statt. Das gewählte Thema reflektierte das Leben der Frauen an diesem Ort.

Die Methoden, die wir beim Lesen der Bibel anwenden, sind unterschiedlich und von der Zielgruppe abhängig. Manchmal werden die Geschichten der Bibel in Form eines Bibliodramas gespielt, manchmal werden Frauen eingeladen, Bilder zu malen oder aus einer farbigen Mehlmischung auf Tellern zu malen und somit zu beschreiben, wie die Geschichte sie persönlich berührt. Manchmal haben wir Bibelarbeiten mit Frauen durchgeführt, die nicht lesen und schreiben konnten. Die Geschichten werden dann vorgesungen. Die Frauen wiederholen das Gesungene und sind dann in der Lage, über die Geschichte nachzudenken. Später können sie das Reflektierte wiedergeben, zum Beispiel beim Bibliodrama oder mit der story telling-Methode.

Auch unter nicht vertrauten Umständen ist ein Austausch möglich. Globales Lernen ist möglich, wenn man kreativ ist.



4. Vertrauen ist *empowerment* – Safe Spaces

Vertrauen untereinander aufzubauen ist das erste Ziel jedes Frauentreffens in der VEM. Sobald Vertrauen aufgebaut werden kann, kann Offenheit erreicht und Solidarität unter den Frauen verwirklicht werden. „Safe Spaces“ bieten wir an, damit Frauen frei und offen sprechen und über Themen diskutieren können, die in der Öffentlichkeit nicht angesprochen werden können.

Mit dem Safe Space wollen wir Folgendes erreichen:

- Tabuthemen können in einem sicheren Rahmen angesprochen werden.
- Frauen kommen in männerdominierten Foren oft nicht zu Wort. Hier haben sie die Gelegenheit dazu.
- Die Teilnehmerinnen lernen zuzuhören, ohne zu urteilen. Sie versuchen sich von ihren internalisierten (persönlichen, gesellschaftlichen, kulturellen, religiösen) Vorurteilen zu befreien.
- Alle sind im Safe Space gleichberechtigt. Jede bekommt die Gelegenheit zu sprechen, muss dies aber auch nicht tun. Niemand muss sich für ihr Sprechen oder Schweigen rechtfertigen.

Einige Regeln für das Safe Space kommunizieren wir zu Beginn:

- Respektiert die anderen und versucht, nicht zu urteilen.
- Niemand darf unterbrochen werden.
- Was im Safe Space ausgesprochen wird, ist vertraulich. Die Inhalte dürfen mit niemandem außerhalb des Safe Space geteilt werden.
- Alle Meinungen dürfen ausgesprochen werden.
- Niemand wird diskriminiert.
- Alle haben das Recht zu sprechen und gehört zu werden.
- Alle Teilnehmerinnen sind verantwortlich dafür, dass in diesem Raum eine Atmosphäre der Solidarität, Unterstützung und Empathie herrscht.
- Alle Teilnehmerinnen benutzen einfache, verständliche Sprache.
- Alle Teilnehmerinnen sprechen nur aus ihrer persönlichen Perspektive, nicht als Vertreterinnen einer Gruppe oder Institution.

Eine Person achtet darauf, dass die Regeln eingehalten werden. Diese Person kommentiert nicht das Gesagte. Es wird kein Protokoll verfasst.

Safe Spaces haben sich in meiner Arbeit als unerlässlich erwiesen. Frauen haben eine hohe Fähigkeit, Geschichten zu erzählen und ihre Herzen offen auszudrücken. In ihrem Alltag zuhause haben sie oft nicht die Gelegenheit dazu. Dies ist eine Möglichkeit für die Teilnehmerinnen, ihre Wünsche auszusprechen, voneinander zu lernen, Lebenserfahrungen, Herausforderungen und Kämpfe des Lebens zu teilen. Wenn dies gelingt, wird die Solidarität der Frauen gestärkt. Durch die Vielfalt innerhalb der VEM-Gemeinschaft entstehen einzigartige Netzwerke der Solidarität unter Frauen. Sie werden durch diese Netzwerke gestärkt für ihre Rolle in ihrem jeweiligen Kontext.

5. Es wird Zeit, dass wir miteinander reden!

Bei jedem Treffen von Frauen, das wir organisieren, kommt irgendwann das Thema ‚Gewalt‘ auf. Die Frauen erzählen von Gewaltopfern, denen sie in ihrer Arbeit begegnen. Manche Teilnehmerinnen haben selbst Gewalt erlebt, im eigenen Haushalt, in der Kirche, bei der Arbeit und an anderen öffentlichen Orten. Nicht alle Männer sind Täter von Gewalt, aber in den allermeisten Fällen sind die Täter von Gewalt Männer.

Häufig benutzte ich diese Geschichte in den Begegnungen mit Frauen:

Ein Elefant tritt auf eine Ziege. Wem sollte man zuerst helfen? Die meisten sagen sofort: der Ziege! Aber wie macht man das? Man kann die Ziege nicht

einfach rausziehen, denn der Elefant ist groß und schwer. Stattdessen muss man versuchen, den Elefanten dazu zu bringen, sich zu bewegen und den Fuß anzuheben. Erst dann kann man der Ziege helfen.

Für die meisten Frauen, mit denen ich arbeite und gearbeitet habe, ist es essentiell, mit Männern zusammen eine sichere und angenehme Welt ohne Gewalt für alle zu schaffen. Dies kann nur erreicht werden, wenn wir, Frauen und Männer, Jung und Alt, zusammenarbeiten, um die Probleme zu erkennen und gemeinsam zu überwinden.

Dazu braucht es Offenheit, Bereitschaft und Solidarität. Es geht nur von einander, füreinander, miteinander.

Projekte von Nachwuchswissenschaftler*innen

1. Tod, Sterben und Trauer als lebensweltbezogene Themen der Konfirmandenarbeit

Konfirmandenarbeit hat sich in den letzten Jahren, auch bestärkt durch die deutschlandweiten Konfirmandenstudien¹, in Richtung Lebenswelt- und Subjektorientierung entwickelt.² Die zweite Konfirmandenstudie zeigt jedoch auch Probleme der Konfirmandenarbeit auf. Gut erreicht wird nur ein bestimmter Teil der Konfirmand*innen und zwar vorrangig religiös geprägte Jugendliche, die bereits Vorerfahrungen mit Kirche aufweisen.³ Sowohl die Verfasser*innen

Konfirmand*innen in ihrer Trauerarbeit unterstützen

Felicitas Held

der zweiten Konfirmandenstudie⁴ als auch der Rat der EKD⁵ kommen zu der Auffassung, dass es theologisch und pädagogisch gebotene Herausforderung der Konfirmandenarbeit sei, Milieugrenzen zu überschreiten und dem strukturellen Ausschluss bestimmter Jugendlicher entgegenzuwirken.

Christina Costanza verdeutlicht die hohe Lebensrelevanz für Jugendliche und die religiöse Verankerung der Themen ‚Tod‘ und ‚Sterben‘.⁶ Von daher bieten sich im Sinne der Lebenswelt- und Subjektorientierung diese Themen an, um Bedürfnisse der Konfirmand*innen offenzulegen und gemeindepädagogisch zu diskutieren. Um der Gefahr der theologischen sowie methodischen und didaktischen Milieuverengung entgegenzuwirken, gilt es, heterogene Bedürfnisse und Vorstellungen zu erfragen, um dann religionspädagogisch darauf reagieren zu können. In meinem Forschungsprojekt wurden 278 Konfirmand*innen und 114 Teamer*innen der Evangelischen Kirchen in Hessen-Nassau (EKHN) und Kurhessen-Waldeck (EKKW) mittels eines schwerpunktmäßig quantitativ gestalteten Fragebogens befragt. Dabei ist die Fragestellung leitend, wie die Konfirmandenarbeit gestaltet werden kann, dass eine heterogene Gruppe von Konfirmand*innen in ihren Fragen und Bedürfnissen zum Thema ‚Tod, Sterben und Trauer‘ erreicht wird.

Heterogenität bezieht sich in diesem Kontext auf drei Richtungen: (1) bezogen auf unterschiedliche Lebensstiltypen im Sinne der Werteforschung nach Gen-

1 Vgl. Ilg, Wolfgang / Schweitzer, Friedrich / Eisenbast, Volker (2009): Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 3). Gütersloh.

2 Vgl. Schröder, Bernd (2012): Religionspädagogik (Neue Theologische Grundrisse). Tübingen, S. 481.

3 Vgl. Schweitzer, Friedrich u.a. (Hg.) (2015): Konfirmandenarbeit im Wandel – Neue Herausforderungen und Chancen. Perspektiven aus der zweiten bundesweiten Studie (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 6). Gütersloh, S. 199.

4 Vgl. a.a.O., S. 208.

5 Vgl. Schneider, Nikolaus (2013): Vorwort, in: Kirchenamt der EKD (Hg.): Konfirmandenarbeit. 12 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Hannover, S. 3.

6 Vgl. Costanza, Christina (2019): Vor und hinter dem Horizont. Vom Leben mit dem Tod und von der Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod, in: Leben und Tod (ku-praxis 64). Gütersloh, S. 5-9.

nerich⁷, (2) bezogen auf unterschiedliche Erfahrungen der Konfirmand*innen und (3) bezogen auf unterschiedliche Aktualität dieser Erfahrungen für Konfirmand*innen.

2. Konfirmand*innen in ihrer Trauerarbeit unterstützen

Von den vielfältigen Themenfeldern, die sich mit dem Themenkomplex ‚Tod, Sterben und Trauer‘ verbinden, wird in diesem Artikel die Trauerarbeit, und hierbei im Speziellen die Gottesbeziehung, exemplarisch näher beleuchtet und erste Forschungsergebnisse dargestellt. Im Sinne der Wertefeldforschung bilden Lebenswelt, Alltagserfahrungen und Werteeinstellungen der Konfirmand*innen Schlüsselpunkte der Betrachtung.

Trauerarbeit sehen mehr als drei Viertel der Teamer*innen als bedeutsames Thema an.⁸ In den freien Antwortmöglichkeiten der Teamerbefragung wird diese Zielvorstellung unterstrichen.⁹ Dabei stellen Teamer*innen häufig die Verbindung zum christlichen Glauben her, welcher als Hoffnungsstifter und Hilfe bei der persönlichen Trauerverarbeitung gedeutet wird. Exemplarisch stehen dafür diese Aussagen aus der Teamerbefragung: „*Der christliche Glaube hat Worte, Rituale und Antworten in der Trauer und auf die Frage, was nach dem Tod kommt.*“ (Teamerfragebogen, Nr. 50) und „*Glauben als Hilfe in schweren Zeiten*“ (Teamerfragebogen, Nr. 7).

Es stellt sich die Frage, wie in der Konfirmandenarbeit dieses angestrebte Ziel so erreicht werden kann, dass Konfirmand*innen Glauben als persönliche Ressource bei der Bewältigung von Krisen erleben können.

Durch zahlreiche Studien, die von Koenig, King und Carson ausführlich dargestellt werden, lassen sich positive Effekte von Religion / Spiritualität auf mentale und physische Gesundheit sowie Stressbewältigung belegen (*Religious / Spiritual Coping*).¹⁰ Religion und Spiritualität haben allerdings nicht voraussetzungslos positive Effekte auf erfolgreiches Coping. So stellen Pargament, Smith, Koenig und Perez fest, dass neben positivem *Religious Coping* auch negatives *Religious Coping* vorhanden ist¹¹, welches nach Zwingmann jedoch seltener vorkommt. Zwingmann stellt dar, dass positives *Religious Coping* mit einem bestimmten Gottesbild verbunden sei: einem / einer persönlichen, fürsorglichen, liebenden, vergebenden Gott bzw. transzendenten Macht, mit welcher / welchem Probleme kooperativ gelöst werden.¹²

7 Vgl. Gennerich, Carsten (2018): Lebensstile Jugendlicher. Beteiligung an Angeboten kommunaler, vereinsorganisierter und kirchlicher Jugendarbeit. Leverkusen.

8 78 % Zustimmung bei Addition der beiden oberen Antwortkategorien zum Item „Die Konfirmanden sollen erfahren, was sie tun können, um mit ihrer Trauer besser umzugehen.“ Vgl. Held, Felicitas (2021): Was erwarten Konfis von der Konfirmandenarbeit?, in: Praxis Gemeindepädagogik 74, H. 2, 60f.

9 72 Antworten auf die offenen Fragen „Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen die Konfirmand*innen nach der Einheit mit auf den Weg genommen haben?“ und „Welche Ideen sollen die Konfirmanden nach der Einheit mitgenommen haben? Bitte benenne/benennen Sie die wichtigsten Ideen“ lassen sich der induktiven Oberkategorie „Umgang mit der eigenen Trauer“ zuordnen.

10 Vgl. Koenig, Harold G. / King, Dana E. / Carson, Verner B. (2012): Handbook of Religion and Health. New York.

11 Vgl. Pargament, Kenneth I. u.a. (1998): Patterns of Positive and Negative Religious Coping with Major Life Stressors, in: Journal for the Scientific Study of Religion 37, H. 4, S. 710-724.

12 Vgl. Zwingmann, Christian (2015): Religiosität/Spiritualität und Psychotherapie: Passt das zusammen?, in: Büssing, Arndt / Surzykiewicz, Janusz / Zimowski, Zygmunt (Hg.): Dem Gutes tun, der leidet. Hilfe kranker Menschen – interdisziplinär betrachtet. Berlin, S. 13-28.

Der Glaube an Gott scheint unter Konfirmand*innen weit verbreitet zu sein. So erhält in dieser Studie das Item „Ich glaube an Gott“ 70 Prozent Zustimmung bei Addition der beiden oberen Antwortkategorien. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen der Konfirmandenstudie.¹³ Der Lebensbezug zu Gott stellt sich für die meisten Konfirmand*innen in der Aussage dar, dass Gott sie liebt.¹⁴ Dass dieser Glaube etwas Unverzichtbares für sie sei, empfinden dann noch knapp über die Hälfte der Konfirmand*innen.¹⁵ So lässt sich auch die Feststellung aus der Konfirmandenstudie untermauern, die eine abschwächende Zustimmung dort ausmacht, wo die persönliche Bedeutung des Glaubens im eigenen Leben beschrieben wird.¹⁶ Positives *Religious Coping* tritt dann in Kraft, wenn das Vertrauen in eine höhere Macht (Fowler spricht von *faith*¹⁷) vorhanden ist. Von daher gilt es, in der Konfirmandenarbeit Wege aufzuzeigen, wie der Glaube an Gott für Konfirmand*innen lebensrelevant werden und Gottvertrauen in Krisensituationen helfen kann.

3. Vier Lebensstiltypen und ihr Trauerverhalten

Wie dargestellt werden in dieser Studie Konfirmand*innen im Rahmen der Werteforschung untersucht und in vier Lebensstiltypen unterteilt. Von daher ist von Interesse, welcher Lebensstiltyp Zugang zu positivem *Religious Coping* hat.

Carsten Gennerich entwickelte, aufbauend auf der Werteforschung von Shalom H. Schwartz, die Wertefeld-Analyse.¹⁸ Grafisch lassen sich Präferenzen zu Werten im zweidimensionalen Feld darstellen. Die Seiten werden durch zwei gegensätzliche Pole gebildet: Selbst-Transzendenz vs. Selbst-Steigerung und Offenheit für Wandel vs. Bewahrung. Es entstehen vier Felder, die jeweils einen eigenen Lebensstiltyp (Humanisten, Integrierte, Autonome und Statussuchende) repräsentieren, so Gennerich.¹⁹

Im Schaubild sind bevorzugte Verhaltensweisen der befragten Konfirmand*innen bei Trauer im Wertefeld zu sehen (Abb. 1). Anhand dieser Verhaltensweisen kann die Ausgangslage der Jugendlichen in Bezug auf ihre Gottesbeziehung verdeutlicht werden. Um die oben genannte Heterogenität zu beachten, wurde bewusst nach allgemeinem Trauerverhalten und nicht speziellen Verhaltensweisen nach dem Todesfall einer geliebten Person gefragt.

13 Vgl. Ilg u.a. 2009, S. 125. Das Item „Ich glaube an Gott“ erhält 67 % (Befragungszeitraum 1) bzw. 69 % (Befragungszeitraum 2) tendenzielle Zustimmung.

14 „Gott liebt mich so, wie ich bin.“; 70 % Zustimmung bei Addition der beiden oberen Antwortkategorien.

15 „Ich habe nicht das Gefühl, dass ich Gott / eine Religion brauche.“ 55 % Ablehnung bei Addition der beiden unteren Antwortkategorien.

16 Vgl. Ilg u.a. 2009, S. 127.

17 Vgl. Fowler, James W. (1989): Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit. München.

18 Vgl. Gennerich, Carsten (2010): Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen (Praktische Theologie heute 108). Stuttgart.

19 Vgl. Gennerich 2018, S. 8-12.

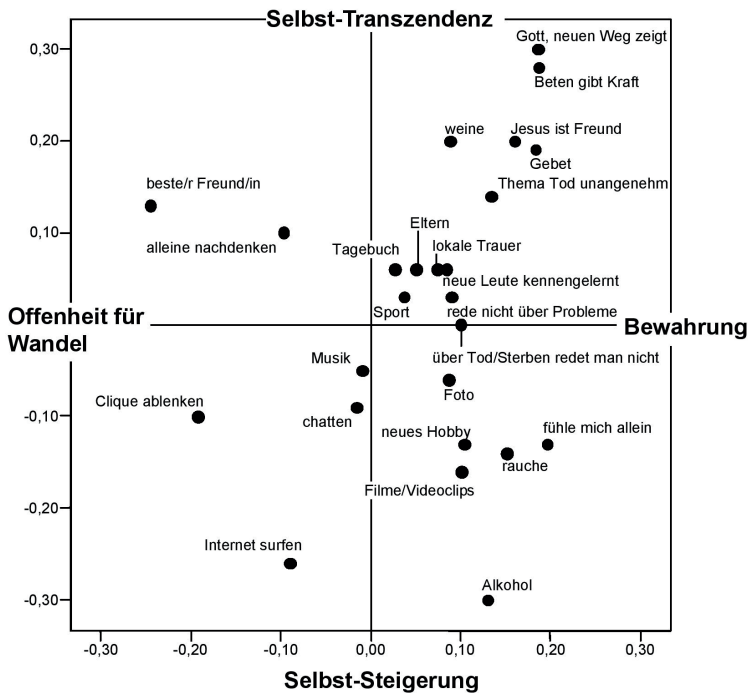


Abb. 1: Verhaltensweisen von Konfirmand*innen bei Trauer (Wertefeld)

Konfirmand*innen, die sich im Wertefeld auf der linken Seite befinden, also *Humanisten* und *Autonome*, betonen ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten jenseits eines Gottes, der sie unterstützen könnte. *Humanisten* (oben / links) interpretieren göttliches Wirken als etwas, das mittels anderer Menschen geschieht, wie Gennerich zeigt.²⁰ Da in diesem Feldbereich soziale Gerechtigkeit, Gleichheit²¹ und Mitmenschen wichtig sind, sehen sich Jugendliche in diesem Quadranten selbst in der Verantwortung zu handeln. Dies zeigt sich hier in ihrem Trauerverhalten.

Jugendliche unten / links empfinden Eigenverantwortung in Bezug auf sich selbst. Die empfundene Eigenverantwortung wird dadurch bestärkt, dass sie nicht an Gott glauben, sondern die Welt durch Zufallsprozesse erklären, so Feige und Gennerich.²² Dies bietet einerseits eine große Freiheit, andererseits weist Gennerich auf verstärktes Leistungsstreben in diesem Feldbereich²³ und depressive Momente hin, welche eine Folge der Diskrepanz zwischen Real- und Selbstbild sein können.²⁴ Vom Leben sind sie eher enttäuscht und können in den gemachten Erfahrungen weniger Sinn erkennen als andere Jugendliche.²⁵ Ihr Trauerverhalten ist von Flucht und Ablenkung geprägt.

Bei Jugendlichen im rechten Bereich des Wertefeldes sind beide Formen des *Religious Coping* zu finden. *Integrierte* (oben / rechts) haben ein personales

20 Vgl. Gennerich 2010, S. 246.

21 Vgl. Gennerich 2018, S. 11.

22 Vgl. Feige, Andreas / Gennerich, Carsten (2008): *Lebensorientierung Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland*. Münster, S. 178.

23 Vgl. Gennerich 2018, S. 11.

24 Vgl. Gennerich 2010, S. 103-105.

25 Vgl. a.a.O., S. 248.

Gottesbild. Für sie bietet Gott Hilfe und Unterstützung in Not und Vergebung. Sie empfinden, dass ihnen ihr Glaube in Krisen hilft. Von daher ist hier positives *Religious Coping* zu finden. Für *Statussuchende* (unten / rechts) ist Gott eine Autorität, welcher die Guten belohnt und den Bösen bestraft.²⁶ In diesem Bereich ist die Form des negativen *Religious Coping* angesiedelt. Anzeichen dafür sind beispielsweise Unzufriedenheit mit Gott²⁷ und die Bewertung der Situation als göttliche Strafe.²⁸ Statussuchende empfinden wenig Unterstützung in Krisen durch ihren Glauben. Dies äußert sich in ihrem Trauerverhalten, da sie z.T. Suchtmittel als Fluchtmöglichkeit nutzen.

4. Gebet und persönliche Gottesbeziehung

Wie eingangs formuliert, stellt sich die Frage, wie Konfirmandenarbeit Jugendliche in ihrer Trauerbewältigung unterstützen kann. Für die eben dargestellte Problemlage bedeutet dies: Konfirmand*innen im linken Bereich des Wertefeldes könnten durch eine positive Gottesbeziehung von der zu hohen Eigenverantwortung entlastet werden, Autonome (unten / links) Sinnstrukturen erleben. Integrierten (unten / rechts) könnte ein positives Gottesbild in ihren vielfältigen Lebenskrisen helfen.

Die Forschungsarbeiten von Luhrmann zeigen auf, dass das Gebet eine wesentliche Rolle für die Gottesbeziehung spielt und damit einen Zugang zu diesen Glaubenserfahrungen bieten könnte. Luhrmann beschreibt zwei Wirkungsweisen des Gebetes. Durch das Gebet werde Gott als real für die eigene Lebenswirklichkeit empfunden. Auch wird das Gottesbild so ausgestaltet, dass sich ein guter Gott – hier als ein Gott, der Vergebung schenkt und die Ewigkeit positiv ausgestaltet – als dominierende Gottesvorstellung etabliert.²⁹ Forschungsarbeiten von Demmrich und Wolfradt betonen emotionsregulierende und identitätsbildende Effekte von spirituellen Ritualen wie beispielsweise dem Gebet.³⁰ Für die Konfirmandenarbeit könnte dies bedeuten, dass Konfirmand*innen das persönliche Gebet als Möglichkeit aufgezeigt werden könnte, eine persönliche Gottesbeziehung aufzubauen, um von den positiven Effekten des *Religious Coping* zu profitieren.

Teamer*innen der Konfirmandenarbeit äußern den Wunsch, Konfirmand*innen in deren Trauerbearbeitung zu helfen. Die Verhaltensweisen bei Trauer sind individuell verschieden. Sie lassen sich mit Hilfe der Wertefeldforschung in Bezug zu Lebens- und Glaubenseinstellungen setzen. Spiritualität und Glaube sind insofern hilfreiche Ressourcen des Coping, wenn ein persönliches, helfendes und alltagsrelevantes Gottesbild besteht und Vertrauen in die göttliche Macht gesetzt wird. Das Gebet kann dazu beitragen, dieses Gottesbild zu stärken. Von daher spricht vieles dafür, Konfirmand*innen Möglichkeiten des Gebetes aufzuzeigen.

26 Vgl. a.a.O., S. 154.

27 Das Item „Ich habe nicht das Gefühl, dass ich Gott / eine Religion brauche.“ liegt unten / rechts. Das Item „Gott liebt mich so, wie ich bin.“ liegt gegensätzlich zu unten / rechts.

28 Vgl. Gennerich 2010, S. 242.

29 Vgl. Luhrmann, Tanya M. (2013): Making god real and making god good: Some mechanisms through which prayer may contribute to healing, in: *Transcultural Psychiatry* 50, H. 5, S. 707-725.

30 Vgl. Demmrich, Sarah / Wolfradt, Uwe (2018): Personal Rituals in Adolescence: Their Role in Emotion Regulation and Identity Formation, in: *Journal of Empirical Theology* 31, H. 2, S. 217-238.

In den 2010er-Jahren entstanden in Deutschland an verschiedenen Orten und durch verschiedene Gruppen Projekte mit Bibeltexten in Leichter Sprache. Diese Projekte und ihre Texte sind ein nahezu unerforschtes Feld. Das Dissertationsprojekt, das im Folgenden vorgestellt wird, beschäftigt sich mit sieben dieser Projekte und eröffnet damit den Diskurs um ein wichtiges aktuelles Thema für Theologie, Religions- und Gemeindepädagogik. Die Dissertation wird von Prof. Dr. Harald Schroeter-Wittke und Prof. Dr. Martin Leutzsch an der Universität Paderborn betreut.

Bibeltexte in Leichter Sprache – ein Dissertationsprojekt zu ihrer Erforschung

Britta Lauenstein

1. Leichte Sprache

Leichte Sprache ist eine Varietät der Deutschen Sprache, die sich durch besondere Verständlichkeit und gute Lesbarkeit auszeichnet. Diese wird durch einen einfachen Satzbau, eine systematische Reduktion des Wortschatzes und eine spezielle Form der visuellen Aufbereitung erreicht. Es wird von Rezipient*innen ohne nennenswertes Vorwissen ausgegangen.¹ Für die Übersetzung von Texten in Leichte Sprache wurde ein Regelwerk entwickelt, das gewisse Standards schafft, die erfüllt sein müssen, damit ein Text mit dem Label „Leichte Sprache“ versehen werden darf.²



Abb. 1: Das Easy-to-read-Logo von Inclusion Europe – Erkennungszeichen für Texte in Leichter Sprache
(© European Easy-to-Read Logo: Inclusion Europe. More information at www.inclusion-europe.eu/easy-to-read)

¹ Vgl. Maaß, Christiane (2015): Leichte Sprache. Das Regelbuch. Münster, S. 11f.

² Es gibt drei offiziell anerkannte Regelwerke: 1. Das Regelwerk von Inclusion Europe, dies. (2009): Informationen für alle. Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht. Brüssel; 2. Das Regelwerk des Netzwerks Leichte Sprache, Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2014): Leichte Sprache. Ein Ratgeber. Berlin / Rostock; 3. Das Regelwerk im Rahmen der BITV 2.0, Bundesministerium für Justiz und für Verbraucherschutz (Hg.) (2011): Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung BITV 2.0). Berlin.

Eine Synopse der drei Regelwerke findet sich in: Bredel, Ursula / Maaß, Christiane (Hg.) (2016): Duden. Leichte Sprache. Berlin, S. 109-116.

Leichte Sprache entstand aus der Selbstbestimmungsbewegung von Menschen mit Behinderungen heraus. Erste Forderungen nach Mitbestimmung wurden Ende der 1970er-Jahre in den USA durch die Bewegung „People first“ erhoben. Dazu gehörte auch die Forderung nach einer verständlichen Sprache (mündlich und schriftlich). Seither hat sich Leichte Sprache nach Europa, nach Deutschland und in den kirchlichen Kontext ausgebreitet. In Deutschland gehörten die Initiative „Mensch zuerst“ (später: Netzwerk Leichte Sprache) und das Projekt „Pathways“ der Initiative „Inclusion Europe“ zu den Wegbereitern der Leichten Sprache.³ Zentraler Meilenstein war die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK)⁴, in der der barrierefreie Zugang zu Informationen völkerrechtlich festgeschrieben wurde. Die UN-BRK führte dazu, dass Leichte Sprache in Deutschland in die nationale Gesetzgebung aufgenommen wurde.⁵ Inzwischen gibt es in Deutschland gesetzliche Vorgaben, die öffentliche Institutionen verpflichten, ihre Informationen in Leichter Sprache vorzuhalten.⁶

Im kirchlichen Kontext fand Leichte Sprache auf mehreren Wegen Eingang in den Sprachgebrauch. Bibeltexte gehören im kirchlichen Kontext zu den am häufigsten übersetzten Texten, es geht aber auch um Bibelarbeiten, Andachten, Gebete und Rituale in und mit Leichter Sprache. Als Vorreiter ist der Deutsche Evangelische Kirchentag⁷ zu nennen, der Veranstaltungen in und mit Leichter Sprache seit 2004 im Programm hat. Ab 2010 sind verstärkt Aktivitäten zu beobachten: Die Lebenshilfe Bremen⁸ begann mit der Veröffentlichung biblischer Geschichten (2010), im Jahr 2013 startete das Katholische Bibelwerk das Projekt „Evangelium in Leichter Sprache“⁹, es entstand das Internet-Projekt „Offene Bibel“¹⁰ und eine Gruppe um Anne Gidion veröffentlichte biblische Lesungen und Gebete in Leichter Sprache.¹¹ Hinzu kamen zahlreiche kleine Projekte v.a. in diakonischen Einrichtungen und den zugehörigen Büros für Leichte Sprache.¹² Erwähnenswert ist auch das Leichte-Sprache-Projekt der Ev. Kirche in Baden (2015-2017).¹³

Im deutschsprachigen Raum blieben Bibeltexte in Leichter Sprache in der theologischen bzw. religions- und gemeindepädagogischen Forschung weitgehend unbeachtet. Die bisherige wissenschaftliche Erforschung und Begleitung

3 Vgl. Schädler, Johannes / Reichstein, Martin F. (2015): „Leichte Sprache“ und Inklusion, in: Candussi, Klaus / Fröhlich, Walburga (Hg.): *Leicht Lesen. Schlüssel zur Welt*. Wien, S. 39-43.

4 Vgl. www.behindertenbeauftragter.de/DE/AS/rechtliches/un-brk/un-brk-node.html (zuletzt abgerufen: 12.10.2021).

5 Beispielsweise in das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) und in das Bundesteilhabegesetz (BTHG), vgl. Homepage des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, www.bmas.de (zuletzt abgerufen: 12.10.2021).

6 Vgl. z.B. Bundesministerium für Justiz und für Verbraucherschutz 2011, www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html (zuletzt abgerufen: 12.10.2021).

7 Vgl. www.kirchentag.de.

8 Vgl. Lebenshilfe Bremen e.V. (2010): *Die Weihnachtsgeschichte in Leichter Sprache*. Bremen; weitere Veröffentlichungen: Josef (2014), *Die Ostergeschichte* (2014), *Gott macht die Welt. Gott rettet Menschen und Tiere* (2015), *Geschichten von Jesus in Leichter Sprache* (2016).

9 Vgl. Bauer, Dieter u.a. (2016): *Bibel in Leichter Sprache. Lesejahr A*, Stuttgart; *Lesejahr B* (2017), *Lesejahr C* (2018). Das Projekt begann 2013 mit einer Internetseite, jetzt abrufbar unter www.evangelium-in-leichter-sprache.de (zuletzt abgerufen: 24.10.2021).

10 Vgl. www.offene-bibel.de (zuletzt abgerufen: 24.10.2021).

11 Vgl. Gidion, Anne / Martinsen, Raute / Arnold, Jochen (2013): *Leicht gesagt. Biblische Lesungen und Gebete zum Kirchenjahr in Leichter Sprache*. Hannover.

12 Exemplarisch werden in der Dissertation die Texte des Büros für Leichte Sprache der Ev. Stiftung Wittekindshof und des Büros für Leichte Sprache der Diakonie Mark-Ruhr untersucht.

13 Vgl. www.ekiba.de/leichtesprache (zuletzt abgerufen: 24.10.2021).

Leichter Sprache hat ihren Fokus in der Sprachwissenschaft, ergänzt durch Forschungen in der Soziologie, der Pädagogik, der Kommunikationswissenschaft und der Politikwissenschaft.¹⁴

Bei dieser Forschungslücke setzt das Dissertationsprojekt „Bibeltexte in Leichter Sprache“ an. Ziel ist es, die deutschsprachige Übersetzungslandschaft für Bibeltexte in Leichter Sprache darzustellen und ihre Übersetzungspraxis zu untersuchen. Dazu werden Bibeltexte in Leichter Sprache zunächst unter dem Stichwort „Teilhabe“ in die Kontexte der Inklusion einerseits und Bibelübersetzung andererseits gestellt.

2. (Leichte) Sprache als wichtiges Werkzeug der Teilhabe

Fast alle gesellschaftlichen Prozesse laufen über Sprache. Eine Teilhabe an der Gesellschaft ist daher zwingend an sprachliche Teilhabe gebunden.¹⁵ Verständliche Sprache ist ein zentraler Schlüssel zu ebendieser Teilhabe. Menschen mit Behinderungen sind besonders davon betroffen, nicht in vollem Maße an der Gesellschaft teilhaben zu können.

Sprachliche Barrieren betreffen nicht nur Menschen, die als „Menschen mit Behinderungen“ bezeichnet werden. Geringe Literalität ist in Deutschland ein Problem, das 12,1% der erwachsenen Bevölkerung betrifft. In der „LEO. Level-One-Studie“ von 2018 wurde nachgewiesen, dass geringe Literalität mit einem vermehrten Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe einhergeht.¹⁶

Leichte Sprache kann dazu beitragen, die sprachlichen Barrieren abzubauen und Zugang zu Informationen und die Teilhabe an Kommunikation und damit an der Gesellschaft zu ermöglichen.

3. Das Christentum als Übersetzungsreligion

Wer von Gott erzählt, hat das Ziel, verstanden zu werden – so könnte die Maxime aller Bibelübersetzungen lauten. Das Christentum war von Anfang an eine Übersetzungsreligion. Immer schon wurden Übersetzungen verfasst, denen man ebenso die Offenbarung des Wortes Gottes zusprach wie dem Ausgangstext.¹⁷ Doch die Schwierigkeiten einer Übersetzung waren den Übersetzenden durch alle Zeiten bewusst. Alle Übersetzungsentscheidungen oszillieren zwischen der Treue zum Ausgangstext und der Freiheit des sinngemäßen Übersetzens.¹⁸

Diese gilt für alle Übersetzungen, nicht nur für Bibeltexte. Bei Bibeltexten spitzt sich dies noch einmal in besonderem Maße zu: Mehr als bei anderen Texten brauchen wir Übersetzungen, um die Bibel zu den Menschen zu bringen, zu jedem*jeder in seiner*ihrer Sprache (vgl. Apg 2,4). Mehr als bei anderen Texten sollte den Übersetzenden ihre Verantwortung und die Bedeutsamkeit der Texte

14 Vgl. Bock, Bettina M./ Fix, Ulla / Lange, Daisy (Hg.) (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin.

15 Vgl. Stefanowitsch, Anatol (2014): Leichte Sprache, komplexe Wirklichkeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 64, H. 9-11, S. 11-18, S. 17.

16 Vgl. Grotlüschen, Anke u.a. (2018): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Hamburg, S. 30.

17 Vgl. Lauster, Jörg (2016): Loyalität und Freiheit, in: Evangelische Theologie 76, H. 4, S. 294-305, S. 297.

18 Vgl. Alkier, Stefan (2010): Über Treue und Freiheit – oder: Vom Desiderat einer Ethik der Übersetzung in den Bibelwissenschaften, in: Zeitschrift für Neues Testament 13, H. 26, S. 60-69.

bewusst sein¹⁹ – und die Begrenztheit jeder Übersetzung.²⁰ Eigene Vorerfahrungen, eigenes Wissen und der eigene hermeneutische Horizont beeinflussen die Übersetzung und sollten nicht unreflektiert bleiben.²¹ Bescheidenheit ist geboten: Die Wirkmächtigkeit des biblischen Wortes bleibt am Ende unverfügbar für den Menschen.²²

4. Zielgruppenorientierte Bibelübersetzungen

Die Zielgruppenorientierung bei der Übersetzung biblischer Texte spielt seit Mitte des 20. Jahrhunderts eine immer stärkere Rolle.

Diverse Anti-Diskriminierungsbewegungen führten seit den 1970er-Jahren dazu, dass Bibeltexe dahingehend untersucht und neu übersetzt wurden, um mit einer gerechteren Sprache bisherige Formulierungen zu ersetzen, mit denen stereotype Meinungen gegenüber verschiedenen (benachteiligten) Menschengruppen wie Frauen, Juden und Menschen mit Behinderungen verfestigt und weitergegeben wurden. Bekanntestes Beispiel einer solchen Bibelübersetzung ist die „Bibel in Gerechter Sprache“ (2006).²³

Bei Bibelübersetzungen für bestimmte Zielgruppen wurden verschiedene Bildungsgrade und verschiedene Verwendungszusammenhänge berücksichtigt. Hellmut Haug hat mehrmals die bekanntesten deutschen Bibelübersetzungen hinsichtlich ihrer Urtextnähe bzw. ihrer Kommunikativität eingeordnet und als Zielgruppen mehr als 30 verschiedene Adressat*innen beschrieben.²⁴

Die Zielgruppe von Menschen mit Lese- und Verstehensschwierigkeiten kommt hier als Kategorie eines Bildungsgrads nicht vor. Es ist anzunehmen, dass auch hier die Klassifizierung von Kinderbibeln, Elementarbibeln und Bibeltexen in Leichter oder einfacher Sprache nicht als Übersetzung, sondern als Bearbeitung verstanden wird und daher keine Beachtung findet.

Besonders für Menschen mit Lese- und Verstehensschwierigkeiten als Zielgruppe geht es beim Übersetzen nicht mehr nur um die Übertragung eines Ausgangstextes in eine Zielsprache, sondern um eine Vermittlungsaufgabe zwischen bestimmten Gruppen und sozialen Systemen.²⁵ Dies steigert sich – auch vor dem Hintergrund, dass die religiöse Sprache immer mehr als Fremdsprache wahrgenommen wird²⁶ – zu einer interdisziplinären Aufgabe zwischen Sprach- und Übersetzungswissenschaft, Hermeneutik, Exegese, Theologie und Pädagogik.²⁷

19 Vgl. Leutzsch, Martin (2006): Was heißt übersetzen? Probleme und Lösungen beim Übersetzen der Bibel am Beispiel von Lk 2,1-20, in: *Lebendige Seelsorge* 57, H. 6, S. 378-384, S. 383.

20 Vgl. Ebach, Jürgen (2014): Übersetzen – üb' Ersetzen. Von der Last und Lust des Übersetzens, in: *Bibel und Kirche* 69, H. 1, S. 2-7, S. 2.

21 Vgl. Albrecht, Jörn (2013): *Übersetzung und Linguistik*, 2. Aufl. Tübingen, S. 29f. und Alkier 2010, S. 67.

22 Vgl. Röhser, Günther (2010): Kriterien einer guten Bibelübersetzung – produktions- oder rezeptionsorientiert? in: *Zeitschrift für Neues Testament* 13, H. 26, S. 16-26, S. 20f.

23 Vgl. Köhler, Hanne (2012): Gerechte Sprache als Kriterium von Bibelübersetzungen. Gütersloh, S. 21-63.

24 Vgl. Haug, Hellmut (2012): *Deutsche Bibelübersetzungen*, aktual. Neuausgabe. Stuttgart, S. 11ff.

25 Vgl. Schneider, Michael (2019): Die Bibel als Text, Schrift und Übersetzung. Exegetische Skizzen zur Bibeldidaktik, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 71, H. 3, S. 242-256, S. 252.

26 Vgl. Altmeyer, Stefan (2011): *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (Praktische Theologie heute 114)*. Stuttgart.

27 Vgl. Schneider 2019, S. 252.

5. Das Forschungsprojekt

In der Dissertation werden sämtliche bis 2016 vorliegenden Bibeltexte in Leichter Sprache im deutschsprachigen Raum untersucht. Rahmenbedingungen, Auftraggebende, Zusammensetzung der Übersetzendengruppen und ihre Qualifikation, Intentionen, Zielgruppen und Vorgehensweisen sowie die Art und Weise der Veröffentlichung werden beschrieben und hinsichtlich der Relevanz für die Erforschung des Zusammenhangs von Intentionen, Arbeitsweisen und sich daraus ergebenden Problemlagen ausgewertet.

Eine Besonderheit der untersuchten Bibelübersetzungen ist es, dass sie sich auf ein genau definiertes Regelwerk beziehen, z.B. die Vermeidung von Negationen. Neben dieser Herausforderung stehen besonders die Frage nach der Deutungsmacht und die Verwendung bildlicher Sprache im Fokus der weiteren Untersuchungen.

Die Dissertation wählt zwei Zugänge, um sich diesen Aspekten zu nähern: Zum einen wurde aus jeder der vorgestellten Übersetzendengruppen eine Person mit Hilfe eines Expert*inneninterviews befragt und damit die Innensicht der Übersetzenden auf die genannten drei Herausforderungen einbezogen.

Der zweite Zugang setzt bei den Texten an und vergleicht Übersetzungsentscheidungen. Zu vier Perikopen unterschiedlicher Textgattungen werden ausführliche Untersuchungen angestellt. Die Frage ist dabei, ob sich aus den Übersetzungsbedingungen und -vorgehensweisen der einzelnen Übersetzendengruppen bestimmte Übersetzungsentscheidungen ableiten lassen.

Diese Dissertation ist ein Anfang, Bibeltexte in Leichter Sprache ausführlich wissenschaftlich zu erforschen und Theorie und Praxis zu verzahnen.

Autorinnen und Autoren

Baur, Katja, Dr., Professorin für Theologie, Religions- und Gemeindepädagogik an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg, k.baur@eh-ludwigsburg.de

Böhme, Thomas, Pfarrer, Wissenschaftlicher Mitarbeiter und stellvertretender Direktor, Comenius-Institut Münster, boehme@comenius.de

Bubmann, Peter, Dr., Professor für Praktische Theologie (Religions- und Gemeindepädagogik), Friedrich-Alexander-Universität Erlangen, bubmann@fau.de

Domke, Martin, Pfarrer, Geschäftsführer Eine Welt Zentrum Herne, martin.domke@ekvw.de

Fischer, Ralf, Pfarrer, Dozent, Pädagogisches Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen, ralf.fischer@pi-villigst.de

Girsang, Irene, Vereinte Evangelische Mission (VEM), Interregionale Frauenprogramme, girsang-i@vemission.org

Held, Felicitas, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Universität Bamberg, felicitas.held@uni-bamberg.de

Keßler, Hildrun, Dr., Professorin für Religions- und Gemeindepädagogik, Evangelische Hochschule Berlin, kessler@eh-berlin.de

Lauenstein, Britta, Diakonin, Studienleitung Martinaeum e.V., Lehrkraft für besondere Aufgaben im Studiengang Gemeindepädagogik und Diakonie, Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum, britta.lauenstein@evh-bochum.de

Meir, Miriam, Projektstelle „Konfis und die Eine Welt“, Evangelische Akademie Sachsen-Anhalt, meir@ev-akademie-wittenberg.de

Mette, Norbert, Dr., bis 2012 Professor für Praktische Theologie/Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie an der Technischen Universität Dortmund, norbert.mette@freenet.de

Mulia, Christian, Dr., Professor für Gemeindepädagogik mit dem Schwerpunkt Kirchen- und Gemeindeentwicklung, Evangelische Hochschule Darmstadt, christian.mulia@eh-darmstadt.de

Nalwamba, Kuzipa, Dr., programme executive for Ecumenical Theological Education and professor of Ecumenical Social Ethics at the WCC Ecumenical Institute at Bossey, kuzipa.nalwamba@wcc-coe.org

Oesselmann, Dirk, Dr., Professor für Theologie / Gemeindepädagogik, Evangelische Hochschule Freiburg, oesselmann@eh-freiburg.de

Pioch, Roswitha, Dr., Professorin für Politische Zusammenhänge der Sozialen Arbeit, Fachhochschule Kiel, roswitha.pioch@fh-kiel.de

Polak, Regina, Dr., Assoziierte Professorin an der Katholisch-theologischen Fakultät, Universität Wien, regina.polak@univie.ac.at

Rotthauwe, Volker, Pfarrer i.R., Münster, volker.rotthauwe@t-online.de

Schürger, Wolfgang, Dr., Kirchenrat und Privatdozent, Umweltbeauftragter der Evangelisch-lutherischen Kirche in Bayern, wolfgang.schuerger@elkb.de

Winkler, Kathrin, Dr., Professorin für Religionspädagogik, Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie, Evangelische Hochschule Nürnberg, kathrin.winkler@evhn.de

Weltverantwortung – Entwicklungen im globalen Horizont als gemeindepädagogische Herausforderungen

Die klimatischen Veränderungen, die COVID-Pandemie und der Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine machen deutlich, dass wir – die Menschen – eine neue Beziehung zur „Welt“, ja überhaupt eine Beziehung zur „Welt“ als Ganzes benötigen. Viele der globalen Herausforderungen bestehen seit geraumer Zeit. Die aktuellen Entwicklungen lassen sie noch einmal deutlicher ins Bewusstsein treten.

In diesem Band, der unter anderem die Beiträge zum 15. gemeindepädagogischen Symposiums des Arbeitskreises Gemeindepädagogik e.V. dokumentiert, stehen Betrachtungen zu den globalen Herausforderungen von Flucht und Migration, von weltweiter Gerechtigkeit und zur Klimakrise im Mittelpunkt. Die achtlose Nutzung natürlicher Ressourcen führt schon jetzt zu tiefgreifenden Konsequenzen in weiten Teilen der Erde und erfordert notwendige grundlegende Veränderungen, die unter dem Begriff der „Große(n) Transformation“ zusammengefasst werden. Gemeindepädagogisches, also immer auch lokales Handeln muss sich diesen Herausforderungen und damit dieser Transformation stellen.

Dieser Band zeigt in grundlegenden Theoriebeiträgen aus unterschiedlichen Perspektiven Möglichkeiten für ein Bildungshandeln in Verantwortung für die Welt als Ganzer. In mehreren Praxiserkundungen werden praktische Beispiele gemeindepädagogischen Handelns beschrieben und reflektiert.