

Arbeit mit Alleinerziehenden als Herausforderung für die religiöse Erwachsenenbildung

I.

Die kirchliche Bildungsarbeit mit Alleinerziehenden teilt eine Problematik mit der gesamten Erwachsenenbildung (EB) in kirchlicher Trägerschaft. Es geht um ihre Position im Rahmen des vierten Bildungssektors, ihr Verhältnis zu einer allgemeinen Theorie der EB, sodann um ihre Integration in die übrigen kirchlichen Handlungsfelder sowie in den theologischen und religionspädagogischen Reflexionszusammenhang. Sieht man von Volkshochschulveranstaltungen früherer Jahre zur New-Age-Debatte und Seminaren einiger Träger der politischen Bildung zum Wertewandel ab, haben die Kirchen faktisch ein Monopol für religiöse Bildung. Der Trend der Praxis der allgemeinen EB geht in Richtung auf Qualifizierung für berufsbezogene Erfordernisse. Symptomatisch in diesem Zusammenhang ist z. B., daß die Kongreßberichte und wissenschaftlichen Veröffentlichungen des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft des vergangenen Jahrzehnts zur EB sämtlich den Begriff *Weiterbildung* benutzen. Die Bearbeitung des Horizontes allgemeiner Sinnfragen bleibt den kirchlichen Bildungsbemühungen überlassen. Stellt sich auf allgemein erwachsenenbildnerischem Terrain das Theorie-Praxis-Problem so dar, daß der bildungsökonomisch orientierten Praxis eine emanzipatorisch-gesellschaftskritische Bildungstheorie gegenübersteht, so ist das kirchliche Arbeitsfeld gekennzeichnet durch eine Vielzahl kaum koordinierter Bildungsveranstaltungen, deren Praktiker im Dialog mit den Humanwissenschaften Pionierarbeit leisten. Einzelne Entwürfe einer Integration kirchlicher EB in eine theologisch und pädagogisch begründete Theorie sind – z. B. von Nipkow – entwickelt worden. Insgesamt hat die kirchliche EB aber an den Hochschulen nicht ausreichend Fuß fassen können, was etwa auch von Lott und Orth beklagt worden ist. Nimmt man die Frage des theologischen Urteils über Familie und andere Formen des Zusammenlebens hinzu, sind die Praktiker noch stärker auf sich gestellt. Nipkow etwa erwähnt in seinem umfassenden Werk „Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung“, Gütersloh 1990, Ein-Eltern-Familien, die ja – worauf noch einzugehen sein wird – inzwischen eine zahlenmäßig sehr große Gruppe bilden, kurz im Zusammenhang mit sozial auffälligen, defizitären Erscheinungen¹ und benutzt den diskriminierenden Begriff „Scheidungs-waisen“².

Keil plädiert in seinem TRE-Artikel über Familie immerhin in kritischer Aufarbeitung der theologischen Tradition für ein elastisches Familienbild, in dem auch „diejenigen, die aus mancherlei Gründen dazu gezwungen sind, ihre

¹ K.-E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, Gütersloh 1990, 306.

² Ebd., 273.

Kinder ohne ihren Partner zu erziehen und sich der Verantwortung auch stellen..., den theologischen Sinn von Familie erfüllen können“³. Er würdigt Versuche, Familismus und Isolation der Kleinfamilie zu überwinden, kommt aber zu dem Schluß, „daß die ursprüngliche Beziehung von Eltern und Kindern in der Kernfamilie nicht zu ersetzen ist. Theologisch entspricht sie dem Schöpfer- und Erlöserwillen Gottes und anthropologisch den Bedürfnissen des Kindes nach zuverlässiger Zuwendung und Versorgung.“⁴

Die grundsätzliche theologische Aufwertung der unvollständigen Familie findet sich bei Keil denn auch nicht in der Konkretisierung der Aufgaben evangelischer Familienbildung wieder. Die Praktiker kirchlicher Familienbildungsarbeit sehen sich so auf eigene theologische Reflexion und Theoriebildung für die Arbeit mit Alleinerziehenden verwiesen. In dieser Hinsicht sind die Überlegungen von Peter Musall (Burckhardthaus/Gelnhausen) zu würdigen. In seinem Buch „Familienarbeit in der Stadt“, Gelnhausen 1981, fordert er für die kirchliche Arbeit einen offenen und erweiterten Begriff von Familie als einer „Form des Zusammenlebens von Menschen auf der Basis von Autonomie, Selbstverantwortung und Verantwortlichkeit – unabhängig von den Kriterien der Zugehörigkeit zu mindestens zwei Generationen, der Zweigeschlechtlichkeit, der (Bluts-)Verwandtschaft und der Vollständigkeit“⁵. Auf der Basis des Aufeinanderbezogeneins von Amtshandlungs-, Seelsorge- und Bildungspraxis plädiert er für die „Entwicklung eines erweiterten Systems religiöser Begleitung für andere lebenszyklisch einschneidende Krisen wie z.B. Scheidung, Eigenständigkeit der erwachsenen Kinder, Gründung nichtehelicher Partnerschaften nach einer Scheidung oder im Alter nach dem Tod eines Ehepartners“⁶.

Gesine Hefft, langjährige Referentin der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) hat sich für die Entwicklung einer Bildungsarbeit mit Alleinerziehenden eingesetzt, die mehr sein will als individuelle Begleitung. Sie hat unter anderem zwei Veröffentlichungen der DEAE zu diesem Thema mit herausgegeben.

Sie kommt in der 1986 in den DEAE-Informationen veröffentlichten Analyse von Gesprächen mit Alleinerziehenden⁷ zu dem Schluß, daß die Kirche mehr praktische Hilfe geben und das Gespräch mit den Alleinerziehenden suchen müsse, ohne deren Lebensform abzuwerten. Es werde auch Hilfestellung in der Auseinandersetzung mit Glaubenszweifeln gesucht und nicht gefunden. Wo es kirchliche Alleinerziehendengruppen gebe, existiere auch die Erfahrung eines Raums für die Auseinandersetzung mit Zweifeln, Schuld und Verantwortung. Die Chance für einen Neuanfang der Betroffene-

³ S. Keil, Art. Familie in: Theologische Realenzyklopädie, 1982, 6.

⁴ Ebd., 16.

⁵ P. Musall, Familienarbeit in der Stadt, Gelnhausen 1981, 5.

⁶ Ebd., 59.

⁷ Informationspapier DEAE Nr. 60-61/1986.

nen in Glaubensfragen werde von den kirchlichen Trägern ebenso wie die Notwendigkeit einer eigenen theologischen Neubesinnung und Neubewertung oft nicht erkannt. In weiteren Veröffentlichungen wendet Hefft sich gegen den „Ehe- und Familienzentrismus“ der Kirche und plädiert dafür, in einem Modell des „Netzes von Lebensformen“ zu denken.⁸

Folgerichtig konkretisiert die Theologin Ina Praetorius auf der Linie von Musall und Hefft Forderungen an die Kirche, vielfältige selbstbewußte Rituale, z.B. für Scheidungen und andere biographische Wendepunkte, die einer Besinnung und Segnung bedürfen, sowie Feste für die Begründung aller möglichen Lebensformen zu entwickeln.⁹ In diesem Zusammenhang sei auch hingewiesen auf den Band „Scheidungs predigten“, bestellt von Svende Merian, Darmstadt 1986.

Im folgenden gehe ich auf einige Daten zur Situation der Familie ein. Die Ein-Personen-Haushalte sind inzwischen quantitativ am stärksten verbreitet, vor allem auf Grund der Zunahme alleinstehender alter Menschen. Erst an zweiter Stelle stehen die Haushalte von Ehepaaren mit Kindern, an dritter Stelle die von Ehepaaren ohne Kinder oder in der nacherlterlichen Phase.¹⁰ Im April 1992 lebten in Deutschland 1,5 Mio. Alleinerziehende. Dies sind 15,7% aller Familien. Auf 10 Eheschließungen entfallen 3,5 Scheidungen. Bei fast jeder zweiten Scheidung sind Kinder mitbetroffen.¹¹

Dies ist kein Abgesang auf die Familie, denn auch Single-Haushalte sind in ein Netz familiären Zusammenhalts eingebunden, und: fast zwei Drittel der Geschiedenen und 40% der geschiedenen Väter und Mütter mit minderjährigen Kindern heiraten wieder, so daß es zu Stiefeltern-Familien, z.T. mit Stiefgeschwisterschaft kommt!¹² Trotz der Tendenz zu pluralen und instabilen Lebensverhältnissen zeigt sich die Sehnsucht nach Familie als Ort der Geborgenheit im Prozeß fortschreitender Individualisierung. Das Ideal der Familie hat nicht an Attraktivität eingebüßt, hat sogar quasireligiöse Funktionen übernommen. Familie ist mit der Sinnstiftungsaufgabe, die auf sie laut Ergebnissen der Familienforschung projiziert wird, überfordert. Das Scheitern an dieser Aufgabe aber erweckt die Notwendigkeit und den Wunsch zu erneutem Versuch. Von daher ist der Leitspruch der evangelischen Familienbildungsstätten „Lernen, Familie zu leben“ nur allzu begründet, sofern nicht fraglos eine gesellschaftlich zugewiesene Sinnstiftungsfunktion der Familie übernommen wird und auch politisch Initiativen aus dieser Bildungsarbeit hervorgehen. Im Zuge einer solchen Hilfe zur Klärung der eigenen Situation

⁸ G. Hefft, Ehelos oder Alleinlebend? In: Pastoraltheologie 82, 223-238.

⁹ I. Praetorius, Familie und sonst noch was? In: Evangelische Konferenz Familienhilfe (Hg): Alleinerziehende zwischen Schicksal und Selbstbestimmung, 1991, 49f.

¹⁰ K. Neumann, Familie im Prozeß moderner Gesellschaften, JRP 1994, 11.

¹¹ I. Tiemann, Lebensform: Alleinerziehend – Vom Defizit zur Chance, In: Lebensform Alleinerziehend, hg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Bildungsstätten, Düsseldorf 1993.

¹² Neumann, a.a.O., 14.

sowie der Aktivierung zu neuen solidarischen Handlungsformen kommt auch dem Miteinander unterschiedlicher Lebensformen großes Gewicht zu. Alleinerziehende, meist Frauen, neigen nicht so stark zur Isolation in der Kleinfamilie und haben deutlich mehr soziale Kontakte als verheiratete Mütter.¹³ In einer Bilanz zur Arbeit von evangelischen Familienbildungsstätten mit Ein-Eltern-Familien heißt es außerdem, daß in keiner anderen Familienform Eltern „mit so großer persönlicher Offenheit und Gesprächsbereitschaft die Angebote wahrnehmen. Von diesen Auseinandersetzungen um Fragen einer verantwortlichen Elternschaft könnten auch Eltern aus anderen Lebensformen profitieren.“¹⁴

Lebensformübergreifende Begegnungsmöglichkeiten müssen meiner Ansicht nach von kirchlicher EB gefördert werden, damit Kirche in mehrfacher Hinsicht als Lerngemeinschaft erfahren werden kann.

II.

Mein wissenschaftliches Interesse richtet sich auf die religiöse Bildungsarbeit mit den erwachsenen Gliedern von Ein-Eltern-Familien. Nach der Darstellung der Situation der heutigen Familie nehme ich nun eine kritische Bestandserhebung vor, inwieweit allgemeine und religiöse Erwachsenenbildungskonzepte für eine Praxis-Theorie religiöser Bildung mit Alleinerziehenden hilfreich sind. Beherrschende Themen der Theoriediskussion in der allgemeinen EB sind selbstverantwortetes Lernen und biographisches Lernen, besonders auch in Krisensituationen.

Ich gehe ausführlich auf den Ansatz von Meueler ein, der in Aufnahme dieser Themen auch die in Krisen aufbrechende Sinnfrage behandelt und der in der religionspädagogischen Diskussion seinen Niederschlag gefunden hat. Wenn sich religiöse Fragen heute in der Identitäts- und Sinnfrage äußern, worauf Peter Biehl und Henning Luther mehrfach hingewiesen haben, so muß sich religiöse Bildungsarbeit den Fragen zuwenden: *Wer bin ich ? ... Wo komme ich her? ... Wo gehe ich hin ? ...*

Religiöse EB sollte Alleinerziehende dabei begleiten, sich gemeinsam mit anderen diesen Fragen zu stellen, befreiende Entdeckungen zu machen und sich von den Zusagen des Glaubens ermutigen zu lassen, Sinn und Identität fragmentarisch zu leben. Dabei geschieht ein Stück Einübung in den Umgang mit der Fraglichkeit des Daseins und Eröffnung neuer Handlungsmöglichkeiten im Alltag.

Die genannten Grundfragen sind in ihrer Mehrdimensionalität wahrzunehmen: der *lebensgeschichtlichen* Dimension des einzelnen im Alltag samt seinen krisenhaften Grenzerfahrungen, der *religiösen* Dimension, der *gesellschaftli-*

¹³ E. Kutter-Lüßner, Alleinerziehende haben viele Gesichter, In: Wir sind Familien. Arbeit mit alleinerziehenden Müttern und Vätern und ihren Kindern, hg. vom Diakonischen Werk der EKD, Stuttgart 1993, 22.

¹⁴ J. Proske, Akzeptanz und Offenheit, In: Wir sind Familien, a.a.O., 101.

chen Dimension. Diese Dimensionen kommen auch in den neueren religionspädagogisch fundierten Konzepten für EB zur Geltung, die im folgenden Beachtung finden, allerdings in unterschiedlicher Akzentuierung.

Ich gehe so vor, daß ich unter Deutlichmachung meines eigenen Standpunktes die Ansätze von Meueler und Lott würdige, sodann die für unseren Zusammenhang wichtigen Aspekte der Ansätze von Orth, Nipkow und Englert würdige. Abschließend zeige ich einige Möglichkeiten der praktischen Umsetzung auf.

Hilfreich für eine Praxis-Theorie lebensbegleitender religiöser EB mit Ein-Eltern-Familien ist *Erhard Meuelers* Ansatz einer allgemeinen EB, wie nicht nur an dem zu Beginn seines Buchs „Erwachsene lernen“, Stuttgart 1982, beschriebenen gelungenen kirchlichen Bildungsprojekt mit Alleinerziehenden deutlich wird. In dem Buch wird ein problemformulierendes, handlungsorientiertes Konzept selbstverantworteten Lernens Erwachsener vorgelegt. Meueler beschreibt „Erwachsenenbildung als Begleitung zur allgemeinen Lebenspraxis“, die in der Kombination von Realitätsarbeit und Identitätsarbeit der Versuch ist, unsere Lebenswirklichkeit auszulegen, um die eigenen Möglichkeiten, aber auch Grenzen unseres Handelns deutlicher bestimmen zu können.¹⁵

Lernbedarf entsteht aus Situationen der Orientierungslosigkeit, die mit dem lebensgeschichtlich entwickelten Selbstkonzept und den erworbenen Realitätsauffassungen nicht zu bewältigen sind. Meueler geht hier wie in seinem 1987 erschienenen Buch „Wie aus Schwäche Stärke wird. Vom Umgang mit Lebenskrisen“ verstärkt auf die entwicklungsfördernde Funktion kritischer Lebensereignisse, sog. *life events* ein, die im Gegensatz zu den vorhersehbaren normativen Krisen des Lebenslaufs, wie etwa dem Übergang von einer Altersgruppe zur nächsten, nicht intensiv erforscht sind. Dies ist meiner Meinung nach auch ein Hinweis für die Theologie, die sich bisher hauptsächlich auf den Lebenszyklus und die mit ihm verbundenen kirchlichen Amtshandlungen konzentriert hat. Auf Jürgen Lott, als denjenigen, der basierend auf Meuelers Forschungsarbeit am intensivsten die lebensgeschichtliche Dimension von EB im Zusammenhang von Religion reflektiert hat, wird noch einzugehen sein.

Alltag hat in Meuelers Konzept keine Dignität in sich, vielmehr geht es um Enthüllung des Alltäglichen, dem der „Schleier des Naturhaften, also Selbstverständlichen“¹⁶ entrissen werden muß.

Meueler beschreibt für diesen Prozeß hilfreiche Techniken der Selbstdarstellung und der Aneignung der Lebensgeschichte, z.B. die Entwicklung von Lebenskurven. Dabei betont er, daß die Selbstthematisierung noch nicht die Lösung des Problems darstellt. Die Aufgabe des Leiters von Veranstaltungen der EB besteht darin, durch Aufklärung und Erläuterung die subjektiven und

¹⁵ E. Meueler, *Erwachsene lernen*, Stuttgart 1982, 20.

¹⁶ Ebd., 82.

objektiven Faktoren aufeinander zu beziehen. Gegen mögliche Mißverständnisse einer auf Lebensprobleme bezogenen Bildung unterstreicht Meueler die Notwendigkeit der Bemühungen um den Begriff, die Beschaffung von Informationen und die anstrengende Arbeit an ihnen. Alltagswissen und Fachwissen bleiben im spannungsvollen Gegenüber, wobei Wissenschaft nicht als Ausdruck objektiver Wahrheit gesehen wird, denn: „Forschung geschieht grundsätzlich parteilich, sowohl im Arbeitsansatz, wie in ihrer Finanzierung.“¹⁷

So plädiert Meueler dafür, auch unterbliebene und unterdrückte Informationen aufzuspüren und zerstückelte Realität auslegend zusammenzufassen. Die politische Dimension lebensgeschichtlich orientierter Bildung wird herausgestellt ebenso wie die Tatsache, daß eine derartige Arbeit die veranstaltenden Institutionen in einen Konflikt mit sich selbst und den Mächtigen stürzt.¹⁸ Als inszenierter Konflikt enthält er jedoch die „Chance des Weiterlernens und Wachstums“¹⁹ was mir auch im Hinblick auf den Beitrag von EB in kirchlicher Trägerschaft zu einer Kirchenreform wichtig erscheint. Ausführlich beschreibt Meueler die praktische Realisierung selbstbestimmter EB und ihre Schwierigkeiten. Die von ihm dargestellte EB geht von der Praxis aus und führt zu ihr hin. Er führt einige Beispiele konkreter Initiativen und Aktionen an. Hier ist auch noch einmal die schon angeführte Erwachsenenbildungsveranstaltung für Alleinerziehende zu erwähnen, die von einer leiterzentrierten zu einer selbstbestimmten Arbeit umstrukturiert wird, in die Organisation einer fortbestehenden Gruppe und die Gründung eines Kinderhauses mündet.

Kritisch abgrenzen möchte ich mich gegen Meuelers Formulierung „Herstellung von Sinn“, die ausgerechnet an dem Punkt gebraucht wird, an dem Meueler einen Zusammenhang mit Theologie herstellt. Unter Bezug auf Martin Stallmanns Satz, daß der auszulegende Text der EB die Lebenswirklichkeit der Erwachsenen sei, formuliert Meueler: „In beiden Fällen, der Auslegung biblischer Texte im Rahmen christlicher Verkündigung und verstehender Erschließung, beispielsweise im Religionsunterricht, wie im Falle der Auslegung und Interpretation von Lebenswirklichkeit, geht es um die Herstellung von Sinn und gleichzeitig um Verstehen und zukünftiges Handeln.“²⁰

Sinn ist nach meinem Verständnis etwas, das ich mir nicht selbst sagen kann, das ich empfangen. Angesichts aller Sinnlosigkeit, die sogar aus der Perspektive des Glaubens verschärft empfunden wird, kann der Mensch sich an der Gottesverheißung orientieren, daß es in der eschatologischen Dimension eine Antwort auf alle ungeklärten Fragen, etwa nach dem Bösen und dem Leid auf der Welt, geben wird. Dabei darf der Mensch nicht nur von diesem *noch nicht*,

¹⁷ Ebd., 97.

¹⁸ Ebd., 34.

¹⁹ Ebd., 34.

²⁰ Ebd., 47.

sondern auch im *schon jetzt* nahen Reich Gottes leben. Er ist von der Last der Sinnproduktion befreit. Die Sinnzusage des Evangeliums erlöst gleichzeitig zur Umkehr. Der metanoetische Aspekt wird wichtig im Blick auf die von Volker Weymann betonte Tatsache, daß der Mensch sich nicht nur als Sinnbedürftiger, sondern auch als „Sinnzerstörer“ zeigt.²¹ Er betont: „Der Gott Jesu Christi erweist sich nicht als Bestätigung oder Ergänzung unserer Selbst- und Welterfahrung, sondern tritt dazu in Gegensatz.“²² Biblische Geschichten spielen im Prozeß religiöser EB deshalb die Rolle befreiender Gegengeschichten.

Auch Nipkow weist in seinem Konzept einer lebensbegleitenden, erfahrungsnahen Identitätshilfe als Sinnerschließung im Lebenslauf und Lebensalltag auf die tiefe Ambivalenz und Zweideutigkeit menschlicher Sinnsuche als Suche nach Sicherheit hin. Christliche Pädagogik bringt in dieses Leben unter dem Gesetz „das Evangelium als Befreiung von dem Leben, das sich selbst bedingen will“²³. Meuelers pädagogisches Konzept gerät an eine Grenze, wenn er durch die entsprechende Interpretation der Lebenswirklichkeit „Herstellung von Sinn ermöglicht sieht“. Zumindest handelt es sich um einen eingeschränkten Sinnbegriff, der für die Konstruktion der je eigenen Lebensgeschichte funktionalisiert wird und nicht den Sinn *des* Lebens meint.

Diese Eingrenzung wird noch deutlicher in dem religionspädagogischen Konzept *Jürgen Lotts*, das denselben Ansatz vertritt wie Meueler. Hier heißt es: „Die Suche nach dem Lebenssinn und nach der persönlichen Identität sind unlösbar miteinander verbunden“; der Mensch ist „notwendig selbst Sinngeber seines Lebens“²⁴.

Die Frage nach Gott wird bei Lott nicht thematisiert. Daß religiöse Vorstellungen in der Aufarbeitung der Biographie als die Identität behindernd oder bereichernd auftauchen können, wie Lott konzidiert, heißt nicht, daß Gottes Sinnzusage als positives Angebot im Lernprozeß begriffen wird.

Christus bleibt für Lott ein „Mensch namens Jesus“²⁵. Für Lott ist die Frage offen, ob Religion „stimulierend sein kann für die Bewältigung gegenwärtiger Situationen und Konflikte, ob christliche Tradition Menschen trotz erlittener Verstümmelungen und Verhärtungen für neue Erfahrungen aufschließen, zur Transzendierung vorgestanzter Lebensmuster anstiften kann“²⁶.

Offen bleibt, woraufhin die Lebensmuster transzendiert werden sollen. Es wird eher der Eindruck erweckt, daß die Immanenz der Lebenswirklichkeit der Teilnehmer nicht überstiegen wird. Innerhalb dieser Grenzen dürfen dann biblische Symbole und Texte durchaus eine Rolle spielen. „Die biblischen

²¹ V. Weymann, Evangelische Erwachsenenbildung, Stuttgart 1983, 88.

²² Ebd., 89.

²³ K.-E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik Bd. 3, Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, 125.

²⁴ J. Lott, Handbuch Religion II, Erwachsenenbildung Stuttgart 1984, 96.

²⁵ Lott, a.a.O., 176.

²⁶ Ebd., 159.

Texte erzählen über zustandsverändernde Einflüsse von subjektiv erfahrenen Ereignissen, die in eine Lebenswelt eintreten und für handelnde Subjekte Bedeutung erlangen²⁷ – so Lott; oder auch: Sie erzählen „Geschichten von Lebensläufen, Identitätssuche, Rollenkonflikt, Entwicklungen, die der Leser in Analogie zu seiner eigenen Lebensgeschichte verstehen und erklären kann“²⁸. „Solche Texte helfen uns, zu verbalisieren, Symbole zu bilden, aus innerem Sprechen in das äußere Sprechen zu übersetzen und Identitäten zu finden, indem sie uns das vorführen.“²⁹ „Ihre Geltung kommt nicht aus der Autorität ihres Autors, sondern aus der gesellschaftlichen Praxis, zu der sie motivieren. Hier sind wir Autor, denn jeder ist der Autor seiner Lebensgeschichte.“³⁰

Ich denke, realitätsgerechter wäre es, die Menschen als *Interpreten* ihrer Lebensgeschichte zu bezeichnen, denn viele der auch von Lott hervorgehobenen Lernanlässe durch krisenbedingte Orientierungslosigkeit etwa bei „Abbrechen von Beziehungen in Familie, Beruf und Öffentlichkeit“³¹, beruhen nicht auf eigener Urheberschaft.

Im Blick auf Ein-Eltern-Familien ist der Verlust eines Menschen durch Tod oder Scheidung ein Bruch in der Lebenslinie der verbleibenden Familie. Die lebensgeschichtlich aufgebaute „Vorstellung von dem, was Familie ist – und was sie sein könnte,“³² bleibt vorerst bestehen und läßt die eigene Situation als defizitär erleben. Nicht von ungefähr weist eine repräsentative Untersuchung nach, daß von fast allen Alleinerziehenden ratsuchender Kontakt zu öffentlichen Einrichtungen gesucht wird. Immerhin noch 15,5% der Alleinerziehenden besuchen auch entsprechende Kurse der Familienbildungsstätten und der Volkshochschulen.³³

Auf diesem Hintergrund ist es sinnvoll, mit Lott „Lernen als das aktive und passive Vermögen des Menschen zu verstehen, das, was als Neues, als Unverständliches, als Angst und Unsicherheit Auslösendes in das Leben tritt und das Gleichgewicht des Subjekts gefährdet, in Eigenes, in neue Denkmuster, Interpretationsschemata und Handlungsmöglichkeiten umzuschmelzen“³⁴. Es geht darum, Bilanzen zu ziehen und einen Entwurf des eigenen künftigen Lebens zu entwickeln. Die Erinnerung und Bearbeitung der Erfahrungen geschieht in einem erwachsenenbildnerischen Prozeß, der sowohl Selbstdarstellung und -reflexion als auch Analyse durch die Teilnehmergruppen umfaßt. Lott weist darauf hin, daß dies erfahrungsgemäß in Gruppensit-

²⁷ Ebd., 175.

²⁸ Ebd., 177.

²⁹ Ebd., 177.

³⁰ Ebd., 178.

³¹ Ebd., 209.

³² Ebd., 90.

³³ E. Neubauer, *Alleinerziehende Mütter und Väter – Eine Analyse der Gesamtsituation*, Stuttgart 1989, 176.

³⁴ Lott, *Handbuch a.a.O.*, 97.

tuationen leichter gelingt, in denen der Bekanntheitsgrad der Teilnehmer untereinander nicht zu hoch ist.³⁵

Vielleicht ist dies, abgesehen von den Ausgrenzungstendenzen gegenüber Geschiedenen auch der Grund, daß sich nach der erwähnten Repräsentativuntersuchung von den Alleinerziehenden lediglich die verwitweten Mütter stärker in einer Kirchengemeinde engagieren.³⁶

Bei ihnen ist wohl das Bedürfnis nicht vorrangig, in einem entsprechenden Rahmen über das Erlebte zu reden, während Geschiedene die Trennung häufig als persönliches Scheitern erleben, das sie aufarbeiten wollen. Methodisch schlägt Lott vor, einen Kurs über Identität und Biographie mit der Bewußtwerdung über den Ablauf des Alltagslebens zu beginnen. Die Funktion, die bei Peter Musall, „Familienarbeit in der Stadt“, die Tagesuhr erfüllt mit signifikanten Unterschieden bei Zwei- und Ein-Eltern-Familien, nimmt bei Lott ein Wochenstundenplan wahr. Außerdem produzieren die Teilnehmer Materialien wie Kollagen, Graphiken usw. zur Frage, wie sie ihre gegenwärtige Situation sehen und welche Wünsche sie für die Zukunft haben. In Biographie-Alben beispielsweise stellen die Teilnehmer in individuell verschiedener Weise Ereignisse und Entscheidungssituationen ihres bisherigen Lebens dar. Jeder entwirft eine Lebenslinie oder Lebenskurve. In der Auswertung der Materialien erhält jeder Teilnehmer die Möglichkeit, über sich zu reden. Durch das Feststellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden wird die themen- und problembezogene Diskussionsebene erreicht. In einer weiteren Phase wird systematisch der Versuch gemacht, individuelle Lebenserfahrungen mit gesellschaftlichen Bedingungen in Beziehung zu setzen. Am Schluß wird eine Produktion mit den wichtigsten Kursabläufen und -ergebnissen erstellt.³⁷

Das Ganze wird als Versuch gewertet, den stummen Zwang der Verhältnisse in den Lebensgeschichten zu thematisieren und „die Erfahrung nichtverwirklichter Hoffnungen und zerstörter Träume auf die Kategorie des objektiv Möglichen zu beziehen“³⁸.

Der religiöse Bezug kommt bei Lott allenfalls über die individualgeschichtlichen Deutungsmuster zur Geltung. Biblische Texte werden dabei unter den bereits genannten Aspekten eingesetzt. Lott plädiert für eine Hinwendung vom Rekonstruktionsinteresse weg zum Produktionsinteresse hin unter Einsatz von Phantasie, Intuition und Entdeckerfreude.

Zur Fundierung der praktischen kirchlichen Bildungsarbeit mit Alleinerziehenden ist dieses Konzept durchaus hilfreich, und zwar vor allem zur Bearbeitung der Fragerichtung: Wo stehe ich? Wer bin ich? Die Frage: „Woher komme ich?“ wird unter lebensgeschichtlichen und gesellschaftlichen

³⁵ Ebd., 104.

³⁶ Neubauer, Alleinerziehende a.a.O., 63.

³⁷ Ebd., 109.

³⁸ Lott, Handbuch, a.a.O., 105-108.

Aspekten bearbeitet. Auch in Bezug auf die Frage: „Wohin gehe ich?“ sind diese Dimensionen vorrangig. Dabei möchte ich betonen, daß die Auseinandersetzung mit Bibeltexten auch eine Eigendynamik entfalten kann, wenn Lotts antiautoritärer Impuls seitens der Veranstalter durchgehalten wird. Die Einbringung des Subjekts in die Arbeit an Bibeltexten, der produktive und kreative Umgang mit ihnen, wie er ja in der religionspädagogischen Arbeit vielerorts gefordert wird, sprengt das Ziel der eigenen Sinnproduktion. Erfahrungen mit biblischen Texten ermöglichen die befreiende Entdeckung, daß der einzelne Sinn nicht selbst schaffen muß und daß es über die Kategorie des „objektiv Möglichen“ hinaus das Mehr Noch der Verheißung gibt. Meiner Ansicht nach ist es Aufgabe religiöser EB, Religion auch über die vorhandenen religiösen Erfahrungen und die Aufarbeitung der religiösen Sozialisation hinaus ins Spiel zu bringen. Der Anspruch, Bildung zu ermöglichen, impliziert das Angebot neuer Lerngegenstände, Gedanken, Erfahrungen. Ein solches Angebot kommt der Erwartung der Teilnehmer entgegen, die Perspektiven für ihren Glauben suchen. Daß gerade auch Alleinerziehende Glaubensfragen bewegen, wurde in der eingangs erwähnten Untersuchung von Gesine Hefft deutlich. So kann ein Wettstreit unterschiedlicher Konzepte und Praxismodelle den Interessen der Bildungsteilnehmer nur dienlich sein.

Für ein auf Verständigung in einem konziliaren Prozeß abzielendes Nebeneinander unterschiedlicher Konzepte religiöser EB plädieren in jüngerer Zeit vor allem Nipkow, Orth und Englert, die sich engagiert für die Vermittlung der christlichen Verheißung in der Bildungsarbeit einsetzen, ohne die individuelle und gesellschaftliche Komponente zu vernachlässigen.

Während *Orth* als Adressaten theologischer EB kirchliche Initiativgruppen nennt,³⁹ haben Nipkow und Englert breitere Perspektiven. *Englert* spricht sich für die Vielfalt erwachsenenbildnerischer Bemühungen aus, ohne in die Koexistenz der Gleichgültigkeit zu verfallen.⁴⁰ Religiöse EB ist für ihn ein Experimentierfeld für Erfahrungen mit dem Glauben.

Nipkow mahnt im Blick auf die uns interessierende Familienbildungsarbeit wie für die kirchliche EB insgesamt über Hilfe zur Lebensorientierung hinaus eine theologische Konzentration an, da Eltern und Erzieherinnen, Lehrer und kirchliche Mitarbeiter Glaubensfragen haben.⁴¹ Er mißt der Tatsache großes Gewicht bei, daß die Erwachsenen unterschiedliche Erwartungen und unterschiedliche Glaubensrichtungen haben, und warnt die Veranstalter vor einer religiösen Gesetzlichkeit,⁴² auch im Sinn der Vereinnahmung für kirchliche Interessen. Er weist auf eine weitverbreitete Empfindlichkeit in der Richtung „Religion ja – Kirche nein!“ hin.⁴³

³⁹ G. Orth, *Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung*, Göttingen 1990, 205.

⁴⁰ R. Englert, *Religiöse Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1992, 220.

⁴¹ Nipkow, *Bildung als Begleitung und Erneuerung*, Gütersloh 1990, 290.

⁴² Ebd., 289f.

Solchen Vorbehalten, wie den vor Ort erfahrenen Verletzungen und Enttäuschungen seitens Kirche bei Alleinerziehenden, wie sie unter anderem in der oben erwähnten Untersuchung von Gesine Hefft beschrieben werden, ist meiner Meinung nach auch institutionell Rechnung zu tragen, indem Erwachsenenbildungsangebote für Alleinerziehende nicht in jedem Fall von der Ortsgemeinde angeboten werden, sondern auch von regionalen kirchlichen Organisationen, die gleichwohl nicht soweit zentralisiert sind, daß doch die Bildung langfristiger unterstützender Kontakte und gesellschaftspolitischer Initiativen möglich sind. Nipkow läßt sich nicht ohne weiteres für die Belange unseres Themas reklamieren, denn er meldet Bedenken an, ob sich kirchliche EB von kritischen Lebenssituationen her ihre Aufgaben vorgeben lassen sollte. Er sieht hier die Gefahr der Verwechslung mit Seelsorge.⁴⁴ Andererseits betont er, daß Lebensereignisse Glauben erschüttern können, und sofern der Erwachsenenbildner nicht selbst dazu schreitet, Selbstverständliches zu erschüttern, gilt für ihn: Bildung ist „lebensbegleitende Hilfe, um mit dem, was passiert ist, vorausblickend oder zurückblickend selbständig zurandezukommen. Am gelebten Leben findet Bildung ihre Grenze und ihre Aufgabe.“⁴⁵

Bei Englert hat wie bei Nipkow die religiöse Dimension neben der individualgeschichtlichen und gesellschaftlichen starkes Gewicht. Englert behandelt die Frage nach der Lebenshilfe von EB im Zuge der Skizzierung eines Okkasionkonzepts. Er beschreibt die Aufgabe, „mit der Bewältigung einer Krise überforderten Personen auf deren eigenen Wunsch und in einer von ihnen kontrollier- und dosierbaren Weise hilfreich zur Seite zu stehen“, und zwar so, daß sie „dadurch nicht lediglich dazu befähigt werden, mit einem für sie 'kritischen' Ereignis 'fertigzuwerden', sondern darüber hinaus eine den Einzelfall übergreifende Kompetenz im Umgang mit schwierigen und belastenden Situationen gewinnen“⁴⁶. In Abgrenzung zur Therapie muß dabei für ihn deutlich sein, „daß es hier nicht primär um den einzelnen mit seiner ganz konkreten Biographie, sondern um den einzelnen im Kontext sachlicher Herausforderungen geht“; es muß die für Bildung charakteristische „Vermittlung von Subjekt- und Sachbezug, von Identitäts- und Qualifikationsarbeit gültig bleiben“⁴⁷.

Welche Bedeutung kommt nun *religiöser* EB in diesem Zusammenhang zu? Englert weist darauf hin, daß die Lebensgeschichte selbst „fruchtbare Momente“ schafft, in denen die religiöse Bildung „zur Stelle“ sein sollte, um den Entscheidungscharakter menschlicher Existenz bewußt zu machen, um die Unausweichlichkeit der Frage nach einem nicht nur dieses, sondern jedes Lebensereignis übergreifenden Sinn erfahrbar werden zu lassen, um in einer

⁴³ Ebd., 274.

⁴⁴ Ebd., 598.

⁴⁵ Ebd., 601.

⁴⁶ Englert, Religiöse EB, a. a. O., 350.

⁴⁷ Ebd.

lebensgeschichtlichen Krise steckende Menschen darauf aufmerksam zu machen, daß „über die Grenzen ihrer individuellen Sinnproduktivität hinaus, Lebenshoffung möglich ist“⁴⁸. Es geht dabei „nicht um die Vermittlung eines konfessionellen Überzeugungssystems, sondern um die Einübung in den Umgang mit der Fraglichkeit des Daseins. Eben dabei kann sich freilich der Rekurs auf christliche Glaubensinhalte und als in ihnen steckende Lebensweisen als ertragreich erweisen.“⁴⁹

Nimmt man für unseren Zusammenhang noch das unter anderem von Englert dargelegte Alltagskonzept hinzu als einer an Konflikten des Alltags orientierten Form ganzheitlicher und mehrdimensionaler Bildung, wird in Anlehnung an Ernst Lange deutlich: „Weil alle mögliche Emanzipation ... aus einem Mehr an Hoffnung (lebt), das nicht durch Aufklärung produziert werden kann, ist es sehr wohl denkbar, daß auch und gerade eine konfliktorientierte EB in der Kirche auf die Verheißungstradition und also auf ganz traditionelle Inhalte – Bibel, Bekenntnis, Gottesdienst, Frömmigkeit etc. – immer wieder zurückgeworfen würde.“⁵⁰

Dabei kann es zu einer „Kritik der je eigenen Glaubensweise und damit zu einem Anfang transformativen religiösen Lernens kommen“, und zwar nicht nur als Sache des einzelnen.⁵¹ Das Alltagskonzept weiß darum, „daß der christliche Glaube nicht notwendigerweise der 'Schlußstein' eines Gewölbes vermeintlich unveränderlicher gesellschaftlicher und lebensweltlicher Strukturen ist, sondern auch zur Kritik an und zum Exodus aus Bestehendem befreit“⁵².

III.

Einübung des Umgangs mit der Fraglichkeit zu gemeinsamen Exoduserfahrungen soll als Zielvorstellung für religiöse Bildungsarbeit mit Alleinerziehenden, wo sie sich als Gruppe angesprochen fühlen, festgehalten werden.

Bei der Sichtung des Materials, das die von den Kirchen getragene Arbeit mit Alleinerziehenden-Gruppen dokumentiert, bin ich auf nur ein Beispiel des Arbeitens mit biblischer Überlieferung gestoßen. Es ist sicherlich kein Zufall, daß hier die Exodus-Spur verfolgt wurde. Auf der Grundlage des Textes von Exodus 14 „Der Zug durchs Schilfmeer“ wurde unter Verwendung vielfältiger Methoden ein Wochenendseminar für alleinerziehende Mütter zum Thema „Mit Mirjam auf dem Weg durch die Wüste“ gestaltet.⁵³ Die Frauen konnten, während die Kinder ihr Parallel-Programm erlebten, ihren eigenen Lebensweg anhand der biblischen Geschichte reflektieren und erhielten „Impulse zur

⁴⁸ Ebd., 351.

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Ebd., 362.

⁵¹ Ebd.

⁵² Ebd., 374.

⁵³ Heft 1/1987 der Arbeitsgemeinschaft für alleinerziehende Mütter und Väter in der EKD.

Gestaltung des eigenen Lebens, zum Umgang mit Ängsten und Schwierigkeiten und zur Neuorientierung und Sinnfindung in der Zeit nach der Trennung und Scheidung“⁵⁴. In der Bilanz wurde festgestellt, daß – wie schon oft – auch kirchenferne Frauen einen neuen Zugang zu biblischen Texten bekommen und die Erfahrung machen, daß diese etwas mit ihrem Leben zu tun haben und ihnen Hilfe und Stärkung sein können.

Auf diesem Hintergrund stelle ich die Frage, warum kirchliche Veranstalter nicht viel öfter den Mut haben, mit Alleinerziehenden an biblischen Symbolen und Texten zu arbeiten. Peter Musall z.B. beschreibt die Arbeit an Szenen aus dem Alltag von Familien.⁵⁵ Er dokumentiert von den Familien erstellte Tagesabläufe in Form von Familien-Uhren. Die Situation der beteiligten alleinerziehenden Mütter wird als Staffellauf charakterisiert. Beim Thema „Umgang mit der Zeit“ ist es gewiß unerlässlich, die gesellschaftlich bedingten Zwänge des einzelnen deutlich zu machen und Entlastungs- und Unterstützungsmöglichkeiten zu planen. Gerade Alleinerziehende sind vordringlich auf praktische Hilfe angewiesen. Und doch gilt es, bei einem so vielschichtigen Thema wie Zeit, auch in religiöse Dimensionen vorzudringen!

Jürgen Halberstadt, Markus Krämer, Jobst Kraus geben in ihrem von der DEAE herausgegebenen Buch „Gemeinschaft entdecken. Wege des Lernens in Gruppen“ demgegenüber ein Beispiel umfassenden Zugehens auf das Thema „Umgang mit der Zeit“, ohne daß hier die Alleinerziehenden besonders in den Blick kommen. Zeit wird gesehen als technisches, als märchenhaftes, als theologisches Thema, als meditatives, als Alltags- und als Identitätsthema. Die theologische Überschrift lautet: Meine Zeit steht in deinen Händen. Was das heißen kann, wird am Medium eines Plakats zu dem Text: „Alles hat seine Zeit ...“ erarbeitet. Gerade für Alleinerziehende begrüße ich die Verwendung von Texten des biblischen Erwachsenenbildners Kohelet, der in eine Zeit der Verunsicherung durch gesellschaftliche Umbrüche hinein spricht. Er zeichnet ein realistisches Bild des Lebens in seinen Widersprüchlichkeiten, das angenommen werden kann aus einem letzten Sichgeborgenwissen in Gott, wenn auf nichts anderes mehr Verlaß ist.

Wichtig bei Halberstadt/Krämer/Kraus ist das meditative Element, das Dimensionen des Zeiterlebens erfahren läßt. Im Zusammenhang einer an späterer Stelle⁵⁶ beschriebenen Meditation zu Ps. 31,16 „Meine Zeit ist in deinen Händen“ werden Möglichkeiten des spielerischen Umgangs mit dem Text gezeigt. Hier wird deutlich, daß Meditation auch die Möglichkeit beinhaltet, sich selbst in seiner Subjektivität einzubringen. Für viele Teilnehmer lassen sich so biblische Texte ganz neu sehen und erleben.

Die Identitäts-Spur des Themas „Umgang mit der Zeit“ führt bei den Verfassern zu den Fragen: „Wer bin ich?“, „Wo komme ich her?“ – „Wer

⁵⁴ Ebd., 24.

⁵⁵ Musall, Familienarbeit in der Stadt, 62ff.

⁵⁶ J. Halberstadt/M. Krämer/J. Kraus, Gemeinschaft entdecken, Gütersloh 1982, 113.

möchte ich sein?“ – Ist es Zufall, daß die letzte Frage nicht in traditioneller Weise lautet: „Wo gehe ich hin?“? Ich denke, daß religiöse EB in kirchlicher Trägerschaft gerade auch bei der Identitätsfrage das Deutlichmachen der biblischen Verheißungen und Glaubenshoffnungen schuldig ist, um religiöses Lernen zu ermöglichen.

¹² Moll, *Lebensfragen* in der Zeit 62ff.
¹³ J. Habermas, *Kritik der praktischen Vernunft*, Frankfurt 1983, S. 117.
¹⁴ Ebd. 24.
¹⁵ Ebd. 24.