

Kirchliche Bildungsarbeit im Anthropozän. Beiträge zu einem kulturellen Wandel

Vier weit reichende Thesen deutet die Überschrift an. Erstens behauptet sie, wir lebten in einem neuen Erdzeitalter – nicht mehr im Holo-, sondern im Anthropozän. Diese These setzt sich immer mehr bei wissenschaftlichen, politischen und zivilgesellschaftlichen Akteuren durch, die an einer starken Nachhaltigkeit¹ interessiert sind. Zweitens unterstellt die Überschrift, in diesem neuen Erdzeitalter sei ein kultureller Wandel nötig. Bereits mit dieser Vermutung betreten wir unsicheres Gelände, ist doch schon allein der Kulturbegriff strittig. Gänzlich in das Feld von Kontroversen führt die dritte Behauptung der Überschrift, zum notwendigen kulturellen Wandel habe Bildungsarbeit etwas beizutragen. Und dass dieser Wandel ausgerechnet durch kirchliche Bildungsarbeit gefördert werden könne, ist die kühne und zumindest auf den ersten Blick realitätsblinde vierte Annahme. Angesichts solcher Unsicherheiten vermag die folgende Skizze lediglich einen Fragehorizont anzudeuten, den abzuschreiten aber lohnend sein dürfte, sollen denn auf neue Fragen neue Antworten gefunden werden.

I. Die verhängnisvolle Dialektik des Anthropozän

Bildung und damit Bildungsarbeit werden von ihren soziokulturellen, ökonomischen, politischen und naturräumlichen Kontexten geprägt und wirken auf diese – per intentionem oder per effectum – ein, wobei die Prägekraft von Bildungsarbeit ihrerseits kontextabhängig ist. Der am Beginn des 21. Jahrhunderts alles überlagernde Kontext ist die technologiegestützte Globalisierung unter den Bedingungen des Anthropozäns mit seiner verhängnisvollen Dialektik.

Der Mensch scheint zum Herren über Raum und Zeit geworden zu sein, Entfernungen verlieren ihre Bedeutung, natürliche Rhythmen werden durch Beschleunigung durchbrochen und nahezu überall trägt die Natur die Narben menschlicher Eingriffe. Erstmals in der Erdgeschichte werden selbst zentrale geökologische Prozesse von einer Spezies, dem Menschen nämlich, beeinflusst, überformt und teilweise dominiert. Daher hat der niederländische Nobelpreisträger für Chemie Paul Crutzen 2000/2002 vorgeschlagen, unser Erdzeitalter nach dem Menschen zu benennen: Anthropozän. Es löse, so Crutzen, seit etwa 1800 das Holozän ab, das vor rund 10.000 Jahren mit dem Sesshaft werden der Menschen begonnen hatte. Zwar hätten schon immer die Menschen in ökologische Systeme eingegriffen, doch der gewaltige Bevölkerungsanstieg – von einer Milliarde Menschen um 1800 auf sieben Milliarden 2011 – und die an Breite und Intensität rasch zunehmende Übernutzung der Natur im Zuge der fortschreitenden Industrialisierung und Globalisierung hätten das Gesicht der Erde grundlegend geändert.

Doch gerade im Anthropozän, in dem der Mensch sich anschickte, die Natur zu beherrschen, schlägt diese zurück. Denn die Signatur des Anthropozäns ist die Verletzung planetarischer Grenzen mit der Folge, dass geophysikalische und geökologische Prozesse angestoßen werden, die vom Menschen nicht mehr beherrscht werden können. Darauf hat im Jahre 2009 ein 28köpfiges Wissenschaftsteam unter der Leitung von Johan Rockström verwiesen, als es das Konzept der planetarischen Grenzen (planetary boundaries) der Weltöffentlichkeit vorlegte. Die Wissenschaftler identifizierten neun für das System Erde grundlegende ökologische Dimensionen. Würden in diesen Bereichen Belastbarkeitsgrenzen überschritten, könnten jenseits von Kippunkten selbststeuernde Prozesse entstehen, die sich weitgehend oder gänzlich menschlicher Einflussnahme entzögen.

Auf diese Weise beginnt das vom Menschen geprägte Anthropozän sich gegen die menschliche Zivilisation zu wenden: Nicht, dass die gesamte Schöpfung bedroht wäre – reicht sie doch weit über unsere Erde hinaus –, und auf der Erde würden sich neue ökologische Gleichgewichte einstellen, wohl aber

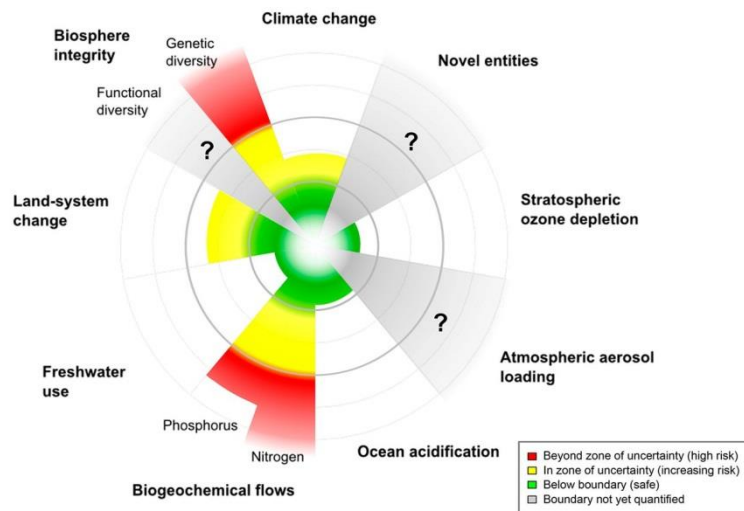
¹ Das alte Säulenmodell von Nachhaltigkeit stellt die Zielbereiche Ökonomie, Ökologie und Soziales nebeneinander, mitunter ergänzt durch eine vierte Säule Kultur. Doch eine solche Versäulung verschleiern, dass nachhaltige Entwicklung nur dann möglich wird, wenn diese Zielbereiche aufeinander bezogen und miteinander verschränkt werden. Ein neues Modell einer starken Nachhaltigkeit bedient sich des Bildes einer Zwiebel: alles umgebend ist die äußerste Schicht der Ökologie mit ihren planetarischen Grenzen. Eingebettet sind Soziales und Kultur. Die innerste Schicht ist die Ökonomie, sie hat dem Menschen (Soziales und Kultur) zu dienen und ökologische Erfordernisse (planetarische Grenzen) zu beachten.

ist die menschliche Zivilisation, wie wir sie kennen, bedroht. Denn die Bedingungen des Holozäns waren die Voraussetzung dafür gewesen, dass sich die menschliche Zivilisation so entwickelte, wie sie es tat. Darauf hat Rockström in einem Aufsatz im April 2015 verwiesen.²

Die Situation ist dramatisch: Jenseits der Belastbarkeitsgrenze liegt bereits der Verlust an genetischer Vielfalt, er ist nicht mehr umkehrbar. Auch das Gleichgewicht der Stickstoff- und Phosphorkreisläufe, für das Leben von zentraler Bedeutung, ist unwiederbringlich zerstört. Bei zwei weiteren Dimensionen sind wir kurz davor, unsere Grenze zu überschreiten, bei der Landnutzungsänderung und beim Klimawandel nämlich.

Schaubild 1

Neun planetarische Grenzen für das Überleben im Anthropozän



Eine Gruppe von 28 international renommierten Wissenschaftlern schlug 2009 ein Modell neun planetarischer Grenzen vor, innerhalb derer sich viele Generationen nachhaltig entwickeln könnten. Sieben dieser Grenzen konnten bereits quantifiziert werden. In einer Pressemitteilung des Stockholm Resilience Centre an der Universität Stockholm, des Potsdam-Instituts für Klimafolgenforschung (PIK), der Australian National University, der Universität von Kopenhagen und der University of Minnesota vom 23. September 2009 zur Veröffentlichung der Studie hieß es: „Die Studie deutet darauf hin, dass diese Grenzwerte in dreien der Bereiche bereits überschritten wurden: Klimawandel, biologische Vielfalt und Stickstoffeintrag in die Biosphäre. Als weitere Bereiche identifizierten die Forscher die stratosphärische Ozonschicht, Landnutzungsänderungen, Wassernutzung, die Versauerung der Ozeane, den Eintrag von Phosphor in die Biosphäre und die Meere sowie die Aerosolbelastung und Verschmutzung durch Chemikalien. Die Wissenschaftler heben hervor, dass die Grenzen eng miteinander verknüpft sind. Eine Grenze zu überschreiten könne es erheblich erschweren, in anderen Bereichen weiterhin innerhalb des sicheren Bereichs zu agieren“. In der im Februar 2015 veröffentlichten Fortschreibung ihres Modelles gingen die Wissenschaftler im Gegensatz zu ihrer ursprünglichen Annahme davon aus, dass der Klimawandel noch nicht die Grenze zur Unbeherrschbarkeit überschritten habe. Im Schaubild kennzeichnet der gelbe Bereich die Zone der Ungewissheit mit wachsendem Risiko: bei ökologischen Dimensionen in diesem Bereich besteht größter Handlungsbedarf bei gleichzeitiger Chance, gefährliche Entwicklungen noch kontrollieren zu können. Es ist zum Beispiel noch möglich, die globale Erwärmung ausreichend zu begrenzen, wenn rasch in ausreichendem Maße gehandelt wird (wobei das „ausreichend“ strittig ist).

(<http://www.pik-potsdam.de/aktuelles/pressemitteilungen/archiv/2009/planetarische-grenzen-ein-sicherer-handlungsraum-fuer-die-menschheit>)

Quelle für das Schaubild: W. Steffen et al., *Science* 347 (13. Februar 2015)
(<http://www.sciencemag.org/content/347/6223/1259855.full>)

Dieses Modell legt also nahe, dass der Klimawandel noch so begrenzt werden könne, dass seine Auswirkungen nicht zu Bedrohungen der menschlichen Zivilisation und der geoökologischen Systeme würden. Wenn dies zuträfe, wäre der Klimawandel ein ergebnisoffenes Feld für globales Lernen, das zur Abwendung globaler Gefahren befähigt. Allerdings sind die Aussichten nicht günstig: Im November 2014 – und damit mehr als zwei Jahrzehnte nach der Verabschiedung der Klimarahmenkonvention durch die Vereinten Nationen – hatte die Weltbank ihren Bericht „Turn Down the Heat. Confronting the New Climate Normal“ vorgelegt, in dem sie die frühere Einschätzung der Internationalen Energieagen-

² Johan Rockström (2015): Bounding the Planetary Future: Why We Need a Great Transition, Great Transition Initiative (April 2015) (<http://www.greattransition.org/publication/bounding-the-planetary-future-why-we-need-a-great-transition>).

tur bekräftigte, dass die Wahrscheinlichkeit einer globalen Erwärmung um 4°C bis zum Ende des Jahrhunderts 40 Prozent betrage, und mit zehnpromzentiger Wahrscheinlichkeit müsse gar mit einer Erwärmung um 5°C gerechnet werden.³ Träte eine solche Erwärmung ein, wären die Folgen katastrophal. Die menschliche Zivilisation, wie wir sie kennen, würde zusammen brechen.

Vor diesem Hintergrund reichen isolierte Klimaschutzmaßnahmen bei weitem nicht aus. Vielmehr müssen wir uns grundsätzlich von Produktions- und Konsumweisen verabschieden, die auf fossile Energieträger und eine Übernutzung der Ökosysteme setzen. Erforderlich ist nichts weniger als ein radikaler Umbau in Wirtschaft und Gesellschaft. So wie die explosionsartige Ausweitung der Nutzung fossiler Energieträger seit dem späten 18. Jahrhundert mit neuen Technologien und Wirtschaftsweisen auch zugleich soziale, politische und kulturelle Systeme änderte und zu immer tieferen ökologischen Verletzungen führte, so wird die Verabschiedung des fossilen Zeitalters tief greifende politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Dimensionen haben. Es geht nicht darum, unserem Wachstumshaus nachhaltige Anbauten anzufügen, sondern es geht um den Umbau des gesamten Hauses.

Deshalb legte der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen im Jahre 2011 den epochalen Bericht „Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation“ vor. Der Symbolbegriff Große Transformation verweist auf die Notwendigkeit eines grundlegenden Umbaus unserer Wirtschafts- und Lebensweisen hin zu einer nachhaltigen Wirtschaft und Gesellschaft.

Für diese Große Transformation zur Nachhaltigkeit gibt es keine Blaupausen, sie kann nicht am Reißbrett entworfen oder zentral und schon gar nicht global geplant und gesteuert werden.⁴ Denn es wirken unterschiedlichste Akteure unterschiedlicher geographischer Ebenen mit unterschiedlichen Interessen und Gestaltungspotentialen auf unterschiedliche Weise zusammen und mitunter gegeneinander. Daher werden Gestaltungsoptionen immer wieder und häufig in Konflikten erprobt, verworfen und neu definiert werden müssen. Erforderlich sind ergebnisoffene Suchprozesse mit Experimenten und Reallaboren, wobei der Mut, Fehler zu machen und aus ihnen zu lernen, unvermeidbare Voraussetzung für das Auffinden neuer Wege ist. Das setzt die Organisation komplexer Lernprozesse für Institutionen, Gesellschaften, soziale Gruppen und Einzelne voraus, mit denen bei ausgeprägter Fehlertoleranz Neues gewagt werden muss. Die Gestaltung und Bewältigung von Lernprozessen aber war von jeher auch Aufgabe von Bildungsarbeit.

II. Von der Notwendigkeit eines kulturellen Wandels

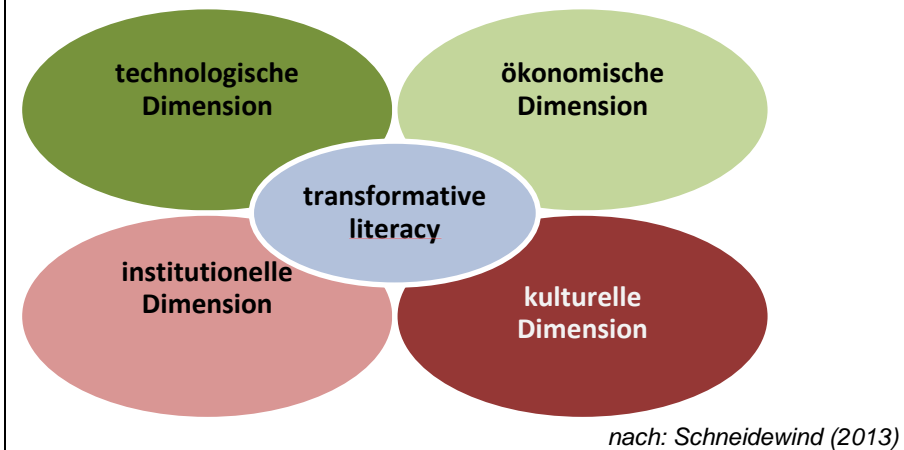
Diese Lernprozesse werden so vielfältig sein müssen wie die Große Transformation selbst. Es geht um die Erarbeitung von transformativem Wissen und um den Erwerb transformativer Fertigkeiten und Techniken, die oft mit dem Begriff *transformative literacy* umschrieben werden. Transformative literacy meint die „Fähigkeit, wünschenswerte Ziele, Akteure und ihre Wirkungsmöglichkeiten in einer zunehmend ausdifferenzierten und funktionalisierten Welt grundsätzlich lesen, also verstehen zu können“, so Uwe Schneidewind, Präsident des Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie.⁵ Er identifiziert vier Dimensionen dieser transformative literacy:

³ World Bank Group (2014): Turn Down the Heat. Confronting the New Climate Normal, Washington, S. 5-29 (<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20595>).

⁴ Wenigstens angemerkt sei, dass die Große Transformation zur Nachhaltigkeit in unterschiedlichen Weltgegenden unterschiedlich gestaltet werden muss – in Mali anders als in China und in Deutschland noch einmal anders. Während im Blick auf früh industrialisierte Länder wachstumskritische Fragen unausweichlich sind, sind Länder wie Mali auf ein Wirtschaftswachstum angewiesen, das die Bekämpfung von Armut erlaubt. Gerade weil es in der Perspektive einer Großen Transformation um die Überwindung fragmentierter Sichtweisen geht, werden die Besonderheiten regionaler und sozialer Kontexte Grundlagen für Suchprozesse sein müssen.

⁵ Uwe Schneidewind: Auf dem Weg zu einer „transformativen Literacy“. Die Zeichen richtig deuten, in: Politische Ökologie, Juni 2013: Baustelle Zukunft. Die Große Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft, S.40.

Transformative Literacy: Vier Dimensionen einer Großen Transformation



Natürlich ist die Große Transformation zur Nachhaltigkeit auf neue technologische Lösungen angewiesen, doch diese stünden (folgen wir Schneidewind) bereits heute zu einem großen Teil zur Verfügung oder könnten mit hoher Wahrscheinlichkeit ausreichend rasch entwickelt werden. Auch die ökonomische Dimension der Großen Transformation bereite keine allzu großen Schwierigkeiten. Anders sehe es schon mit der institutionellen Ausgestaltung aus – hier sei noch ungeklärt, wie demokratische und rechtsstaatliche Steuerungsinstrumente so weiterentwickelt werden könnten, dass sie die Transformation mit einem mittleren und längeren Zeithorizont voranbringen könnten. Besonders kritisch aber sei die vierte Dimension, die kulturelle nämlich. Sie umfasse „Wahrnehmungs- und Wertsysteme sowie die eingeübten Handlungsroutinen einer Gesellschaft“. Kultur sei „die kollektive mentale Software unseres Handelns“, sie werde noch immer von dem aus dem 18. Jahrhundert stammenden „Programm einer ‚expansiven Moderne‘“ geleitet. Daher sei kultureller Wandel erforderlich, der aber noch – so Uwe Schneidewind – ein „weiße[r] Alphabetisierungsleck“ sei.⁶

In der Tat besteht hier beträchtlicher Klärungsbedarf: Was soll unter kulturellem Wandel als *Teil* und *Fundament* einer Großen Transformation zur Nachhaltigkeit verstanden werden? Wie verhält sich die Forderung nach neuerlichem kulturellem Wandel zu dem Umstand, dass die Geschichte der Menschheit immer auch eine Geschichte beständigen kulturellen Wandels war? Ist überhaupt kultureller Wandel steuerbar – und wenn ja, von wem in welchem Maße und in welche Richtung? Wie schließlich kann kultureller Wandel, eher ein Mehrgenerationenprojekt als ein Beitrag zu kurzfristigen Veränderungen von Einstellungen und Verhalten, dazu beitragen, dass umstrittene politische Maßnahmen wie die Verabschiedung eines Klimaschutzgesetzes rasch mehrheitsfähig werden?

Antworten auf diese Fragen sind nicht einfach zu finden. Das liegt auch daran, dass das mit „kultureller Wandel“ Gemeinte zwangsläufig vom Kulturbegriff abhängig, dieser aber strittig und unscharf ist. Auf dessen Breite verwies Max Fuchs (2012), der im Anschluss an eine begriffsgeschichtliche Skizze fünf Kulturbegriffe unterschied. Fuchs identifizierte

- einen anthropologischen Kulturbegriff (Kultur als das von Menschen Gemachte),
- einen ethnologischen Kulturbegriff (Kultur als Lebensweise),
- einen soziologischen Kulturbegriff (der das sinn- und wertekommunizierende Subsystem meint),
- einen normativen humanistischen Kulturbegriff (etwa im Sinne der Weimarer Klassik),
- und einen engen Kulturbegriff (Kultur als Kunst).⁷

Diese Begriffe betonen Dimensionen von Kultur, die miteinander verflochten sind und für die dennoch jeweils spezifisch nach Formen, Triebkräften, Akteuren, Strukturen und Grenzen eines kulturellen Wandels gefragt werden muss.

Angesichts dieser relativen Offenheit des Kulturbegriffes wird das Verhältnis von kulturellem Wandel und Großer Transformation zur Nachhaltigkeit nur geklärt werden können, wenn zugleich das Verhältnis von Kultur und Nachhaltigkeit bestimmt wird. Hierzu hat das interdisziplinäre europäische Netzwerk

⁶ Schneidewind (2013), S.43.

⁷ Max Fuchs (2012): Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel, in: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, Wolfgang Zacharias (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung, München, S. 63-67 (auch auf: <http://www.kubi-online.de/artikel/kulturbegriffe-kultur-moderne-kultureller-wandel>).

Investigating Cultural Sustainability 2015 drei nicht gänzlich voneinander geschiedene, aber doch deutlich eigenständig akzentuierte Rollen von Kultur angeboten.⁸ Kultur könne erstens als vierte Säule einer als dreisäulig gedachten Nachhaltigkeit (mit den Säulen Ökologie, Soziales und Ökonomie) beigegeben werden, ihre Rolle wäre dann, in ihrem Bereich nachhaltige Entwicklung zu fördern (culture *in* sustainable development). Zweitens könne Kultur die Rolle einer Mittlerin zwischen Ökologie, Ökonomie und Sozialem im Interesse von Nachhaltigkeit zugeschrieben werden, Kultur ermögliche dann ökonomische, soziale und ökologische Nachhaltigkeit, unter anderem dadurch, dass sie Zielkonflikte zwischen den drei „Säulen“ der Nachhaltigkeit ausgleiche (culture *for* sustainable development). Drittens aber könne Kultur verstanden werden als das grundlegende Fundament und die notwendige Struktur für Nachhaltigkeit. In einer solchen Sicht wird Kultur eine umfassende transformative Rolle zugeschrieben, die Kultur der Nachhaltigkeit umschließe dann das Soziale, Ökologische und Ökonomische (culture *as* sustainable development).

Auch dieses dritte Verständnis von Kultur als nachhaltiger Entwicklung legt nahe, die von Fuchs benannten Kulturbegriffe nicht nebeneinander zu stellen, sondern sie als Dimensionen eines übergeordneten Kulturbegriffes zu verstehen, der auf starke Nachhaltigkeit zielt und dafür die unterschiedlichen Dimensionen des Kulturellen integriert. Eine solche Sicht ist anschlussfähig an jene Akzentuierung des Kulturbegriffes, die der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) bereits 2011 angeboten hatte: „Der Gesellschaftsvertrag [für eine Große Transformation] kombiniert eine *Kultur der Achtsamkeit* (aus ökologischer Verantwortung) mit einer *Kultur der Teilhabe* (als demokratische Verantwortung) sowie mit einer *Kultur der Verpflichtung gegenüber zukünftigen Generationen* (Zukunftsverantwortung)“.⁹ In dieser Perspektive würde kultureller Wandel bedeuten, die Grundprinzipien Achtsamkeit, Partizipation und Zukunftsverantwortung gegen ökonomische, politische und technologische Pfadabhängigkeiten durchzusetzen. Dies schliesse einen Wertewandel ebenso ein wie zum Beispiel das Aufbrechen nicht nachhaltiger Handlungsroutrinen.

Diese Akzentuierung schlägt unmittelbar eine Brücke zu dem Auftrag von Christinnen und Christen und Kirchen: Auch wenn der Begriff Achtsamkeit häufig mit dem Buddhismus verbunden wird, gibt es eine lange christliche Tradition achtsamen Lebens, das sich nicht nur mystisch von der Welt ab-, sondern staunend der Schöpfung zuwendet und auf den Nächsten Acht gibt. Gerechte Teilhabe ist zu einem Schlüsselbegriff moderner Sozialethik geworden. Und die Zukunftsverantwortung schlägt sich unter anderem in dem Anspruch nieder, auch um kommender Generationen willen die menschliche Gewalt gegen die Schöpfung zu vermindern. Von daher ist die Erwartung nahe liegend, Kirche und Theologie könnten und sollten zu einem kulturellen Wandel beitragen. Ob, unter welchen Voraussetzungen, in welchem Maße und auf welche Weise dies möglich ist und welche Rolle kirchliche Bildungsarbeit dabei spielen könnte, ist allerdings in einem offenen Suchprozess erst noch zu klären und in Reallaboren der Veränderung zu erproben.

III. Bildungsarbeit im Anthropozän

Wenn es stimmt, dass ein vielschichtiger kultureller Wandel für ein Gelingen der Großen Transformation zur Nachhaltigkeit einerseits zentral und andererseits aber noch ein „weißer Alphabetisierungsfleck“ ist und wenn unterstellt werden darf, dass Bildungsarbeit immer auf Kultur bezogen und *in diesem Sinne* kulturelle Bildung ist, dann liegt die Vermutung nahe, dass die Mitwirkung an der Gestaltung eines kulturellen Wandels als Teil der Großen Transformation zur Nachhaltigkeit vornehmste Aufgabe von Bildungsarbeit in all ihren Formen – von der schulischen über die außerschulische Bildungsarbeit bis hin zur universitären Bildung – sein könnte.

Dabei wird es nötig sein, weit über enggefasste traditionelle Ansätze kultureller Bildung hinauszugehen. Dies gilt vor allem für Ansätze, die Kunst und Medien in den Mittelpunkt stellen. Noch 2013 konnte Petra Herre bei einer Tagung der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in ihrem Rückblick auf Diskurse zur kulturellen Bildung feststellen, „dass bei Angeboten zur kulturellen Bildung im Allgemeinen Gestaltungskurse gegenüber Reflexions- und Wahrnehmungskursen überwiegen“.¹⁰

⁸ Dessein, J., Soini, K., Fairclough, G. and Horlings, L. (eds) 2015. Culture in, for and as Sustainable Development. Conclusions from the COST Action IS1007 Investigating Cultural Sustainability. University of Jyväskylä, Finland.

⁹ Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation, Berlin, S.282, Hervorhebungen durch den Verfasser.

¹⁰ Petra Herre [2013]: Historischer Rückblick. Diskurse zur Kulturellen Bildung in der DEAE (<http://www.deae.de/Profilbildende-Themen/Kultur-Kreativitaet-Interkulturalitaet-Zivilges.php>).

Doch genau um die Wahrnehmung der je eigenen und widersprüchlichen Verortung im globalen Kontext Anthropozän muss es zunächst gehen. Erst dann kann kulturelle Bildung einen ersten Beitrag dazu leisten, „den einzelnen Menschen“ zu befähigen, „komplexe Veränderungen nicht nur zu begreifen, sondern sich darin zu orientieren und sie aktiv zu gestalten“, wie der Rat für Soziokultur und kulturelle Bildung die Funktion kultureller Bildung 2007 umschrieb.¹¹

Diese Befähigung zur aktiven Gestaltung von Veränderungsprozessen muss angesichts der zivilisationsbedrohenden Herausforderungen im Anthropozän Ziel von Bildungsarbeit sein. Diese Einsicht war auch das Resultat einer jahrzehntelangen Auseinandersetzung mit Modellen des Globalen Lernens.¹² Darauf verwies das Nord-Süd-Zentrum des Europarates 2008 mit seinen „Leitlinien Globales Lernen“: „Transformatives Lernen auf globaler Ebene setzt tiefe, strukturelle Veränderungen im Denken, Fühlen und Handeln voraus. Es ist eine Schulung für Kopf und Herz, die einen grundlegenden Beitrag zu gegenseitiger Vernetzung leistet. Zudem bietet es Chancen auf mehr Gleichheit, soziale Gerechtigkeit, Verständigung und Kooperation zwischen den Menschen“. Hierbei beschäftige sich Globales Lernen „nicht nur mit globalen Themen, Problemen und deren Lösungen. Es wird auch eine mögliche gemeinsame Zukunft konstruiert. Wir beginnen dafür mit unserer persönlichen Sichtweise, verbinden regionale und globale Ansätze miteinander und setzen diese Zukunftsvision um, damit bessere Lebensbedingungen für alle geschaffen werden. Transformatives Lernen befähigt Menschen, dieses gemeinsame Leitbild zu gestalten, um eine gerechtere, nachhaltigere Welt für alle zu schaffen. Dafür sollten wir uns genau überlegen, welche Zukunft wir uns wünschen“.¹³

Diese Ziel- und Funktionsbestimmung transformativ gestalteter Prozesse Globalen Lernens ist Aufgabenstellung für eine Bildungsarbeit im Anthropozän, die auf Veränderung zielt und Handlungsperspektiven eröffnet, Bildungsarbeit wird so zu einem Facilitator von praxisbezogenen Lernprozessen.¹⁴ Bevor aus dieser Zuschreibung Konsequenzen gezogen werden sollen, sei daran erinnert, dass sich inzwischen die Einsicht, Bildungsarbeit solle transformativ sein, weithin durchsetzt.

So hat der WBGU mit seinem zitierten Hauptgutachten von 2011 Transformationsbildung und Transformativbildung als neue Leitbegriffe angeboten:

Transformationsbildung reflektiere „kritisch die notwendigen Grundlagen – wie ein fundiertes Verständnis des Handlungsdruckes und globales Verantwortungsbewusstsein – und generiert ein systemisches Verständnis der Handlungsoptionen. Insbesondere geht es um die Vermittlung von Wissen an den Schnittstellen zwischen Ingenieur-, Erdsystem- und Sozialwissenschaften. Es sollten geeignete Narrative des Wandels entwickelt werden, um diese über kreative Formen der Wissenskommunikation in den Alltagsdiskurs einzuspeisen und dort weiter zu entfalten“. Hierbei solle Transformationsbildung einen Fokus auf die „Rolle von Pionieren des Wandels“ zum Beispiel in Transformationsprozessen der Vergangenheit legen.

Transformative Bildung schaffe „ein Verständnis für Handlungsoptionen und Lösungsansätze. Entsprechende Bildungsinhalte betreffen z. B. Innovationen, von denen eine transformative Wirkung zu erwarten oder bereits eingetreten ist. Der Stand der Forschung sollte verständlich aufbereitet und aktiv in die

¹¹ Kultur und demografischer Wandel: Konsequenzen für kulturelle Bildung und Soziokultur. Positionspapier des Rates für Soziokultur und kulturelle Bildung im Deutschen Kulturrat, 18.01.2007, S. 7; <http://www.bundesakademie.de/pdf/positionspapier.pdf> [letzter Zugriff: 02.10.2015].

¹² Das Konzept Globales Lernen greift Vorstellungen auf, die die UNESCO 1974 mit ihren Empfehlungen über „Erziehung zu internationaler Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden“ entwickelt hatte. In Mitteleuropa wurde in den 1990er Jahren erstmals von Globalem Lernen gesprochen. Seither erlebte der Begriff auch im deutschen Sprachraum eine starke Konjunktur. Die Literatur zum Globalen Lernen ist längst nicht mehr überschaubar. Fünf vor allem jüngere Titel, die für die Fragen dieser Anmerkungen von Belang sind, seien in der Reihenfolge ihrer Veröffentlichung genannt.

Eddie O'Loughlin and Liam Wegimont (Ed.) (2002): Global Education in Europe to 2015. Strategy, policies, and perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress, Maastricht, The Netherlands, 15th-17 th November 2002; Nord-Süd-Zentrum des Europarats (2014): Leitlinien Globales Lernen. Konzepte und Methodik des Globalen Lernens für Lehrende und politische Entscheidungsträgerinnen, Lissabon (englische Version in erster Auflage 2008 und in zweiter Auflage 2012 erschienen); Südwind Agentur (o.D.; 2014): Methodenhandbuch zum Globalen Lernen in der außerschulischen Jugendarbeit, Wien; Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (2014): Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Diskussionspapier zum Abschluss der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“, Bonn; Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2. (aktualisierte und erweiterte) Auflage, Juni 2015. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zusammengestellt und bearbeitet von Hannes Siege und Jörg-Robert Schreiber (bis 2008 Dieter Appelt). Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) 2004–2015 Bonn.

¹³ Nord-Süd-Zentrum des Europarats (2014), S. 15 f. (englische Version in erster Auflage 2008 erschienen).

¹⁴ Es wäre lohnend, die Begriffe „Bildung“ und „Lernen“ (Globales Lernen, Transformationsbildung, transformative Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung) in Beziehung zu setzen und nach möglichen Abgrenzungen zu fragen, würde aber den Rahmen dieser Skizze sprengen. Im Folgenden soll Bildung als ganzheitlicher Lernprozess und nicht als Ergebnis desselben verstanden werden.

Gesellschaft kommuniziert werden. Dazu sollte in den Bildungsangeboten möglichst ein Bezug zu Schlüsselfaktoren der Transformation hergestellt werden“.¹⁵

Transformationsbildung und transformative Bildung müssten – so der WBGU – die „Partikularisierung des Wissens“ überwinden, globale Zusammenhänge erhellen und auf eine Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln zielen. Voraussetzung sei, dass „transformationsrelevante Bildungsinhalte“ stets neu gefunden würden. In eine solche Bildung setzte der WBGU große Hoffnung, sie erhöhe die „Chancen für eine erfolgreiche Transformation [...] beträchtlich, wenn – neben vielen anderen Maßnahmen [...] – in der Bevölkerung transformationsrelevantes Wissen durch Bildung etabliert bzw. gestärkt werden kann“.¹⁶

Damit knüpft der WBGU einerseits an Diskurse über Globales Lernen an, ohne sie jedoch zu erwähnen (auch die neuere Variante der Debatte über Globales Lernen als Bildung für nachhaltige Entwicklung nimmt der WBGU nahezu nicht zur Kenntnis), andererseits aber bleibt er einem verengten Bildungsbegriff verhaftet, der auf Erfolge bloßer Wissensvermittlung vertraut. In der Auseinandersetzung mit Grundsätzen Globalen Lernens wurde aber immer deutlicher, dass komplexe und gesellschafts- wie politikrelevante Bildungsansätze weit mehr sind als bloße Wissensvermittlung und schon daher die strikte Trennung zwischen „Lehrenden“ und „Lernenden“ durchbrechen.

So formulierte der Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) 2014: „Es gehört zu den Grundsätzen des Globalen Lernens, dass es einem self-empowerment gleicht, einer Selbst-Befähigung, die eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen. Die in der Bildung häufig markant gezogene Grenze zwischen Lehrenden und Lernenden ist dabei fließend. Beide werden – im UNESCO Sprachgebrauch – zu change agents, sie verändern und verändern sich selbst. Globales Lernen wird deshalb nie fixiert und verbindlich definierbar sein, sondern muss mitlernen“.¹⁷

Hier betonte VENRO zentrale Aspekte transformativer Bildungsarbeit und transformativen Lernens: Erstens sind solche Bildungs- und Lernprozesse stets partizipativ. Zweitens werden sich Lehrende und Lernende (wobei Lehrende in diesem Sinne selbst zu Lernenden werden) im Prozess des Lernens ihrer eigenen soziokulturellen Kontexte, ihrer Verflochtenheiten in nicht-nachhaltige Strukturen und ihrer Pfadabhängigkeiten bewusst und transzendieren diese.¹⁸ Transformatives Lernen verändert Lernende zuerst, und das gilt für Personen, soziale Gruppen und Institutionen gleichermaßen – unter Einschluss von Institutionen der Bildung. Auf diese Weise werden Bildungsprozesse zu selbstreflexiven Lernprozessen, die Wissen im Prozess des Lernens konstruieren. Lernen wird so zu einem „aktive[n] und selbstgesteuerte[n] Wissenskonstruktionsprozess“.¹⁹

Es geht dabei darum, Systemwissen (wissen, wie etwas ist) und Zielwissen (wissen, wie etwas sein sollte) durch Transformationswissen (wissen, wie etwas so werden kann, wie es sein sollte) zu ergänzen: „In Bildungsprozessen wird noch zu häufig die Ebene des System- und Zielwissens bei den Lernenden angesprochen. Lernende haben noch zu wenig Gelegenheit eigene Experimente und Projekte zur Gestaltung des Wandels durchzuführen und damit auch ihren eigenen Beitrag in der ‘großen Transformation’ zu erproben und zu reflektieren. Solange das System- und Zielwissen bei den Lernenden nicht um Elemente des Transformationswissen ergänzt wird, führt es eher zu einer Ansammlung ‘trägen Nachhaltigkeitswissens’ als zu einer lebendigen Lern- und Teilhabe-Kultur“.²⁰

Bildungsarbeit, die transformative Lernprozesse stützen will, wird auf Methodenvielfalt ebenso setzen wie auf Strukturen selbstbestimmten Lernens, das unterschiedliche Kontexte, Deutungs- und Wahrnehmungsmuster und Narrative wahrnimmt und sich mit soziokultureller Diversity auseinandersetzt, um gerade dadurch neue Deutungsmuster und Handlungsperspektiven zu erschließen. Der Charme eines solchen Konzeptes liegt in der „Verschränkung kognitiver und motivationaler, emotionaler Komponenten menschlichen Lernens“²¹, wodurch transformative Praxis möglich wird.

¹⁵ Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011), S. 24.

¹⁶ Ebda, S. 375.

¹⁷ VENRO (2014), S. 4.

¹⁸ Vgl. hierzu auch VENRO (2014), S. 30-33.

¹⁹ Mandy Singer-Brodowski, Uwe Schneidewind (2014): Transformative Literacy. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten, in: Krisen- und Transformationsszenarios: Frühkindpädagogik, Resilienz & Weltaktionsprogramm (Bildung für nachhaltige Entwicklung: Jahrbuch 2014), Wien, S. 131-140, hier S. 138.

²⁰ Ebda, S. 135.

²¹ Uwe Schneidewind, Mandy Singer-Brodowski (2013): Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem, Marburg, S. 249.

Hierbei wird transformative Bildungsarbeit – den ganzen Menschen einbeziehend – die Überwindung von individuellen und strukturellen Transformationsblockaden fördern. Voraussetzung ist die Ermutigung, Fehler zu machen und aus diesen zu lernen. Diese Bereitschaft zur Fehlertoleranz befreit transformative Bildung vom Leistungsdruck eines Strebens nach Perfektibilität.

Allerdings muss transformative Bildungsarbeit mit der Komplexität kultureller Prozesse rechnen. Daher darf nicht erwartet werden, dass transformative Bildungsarbeit und transformatives Lernen voraussetzungsfrei einen kulturellen Wandel anstoßen oder gar prägen könnten. Zu den notwendigen Voraussetzungen gehört, dass der Transformationsansatz grundsätzlich von Bildungsarbeit in all ihren Formen aufgegriffen wird und nicht lediglich Inhalte transformativer Bildung als Zusatz dem Bildungskanon beigegeben werden. Eine weitere Voraussetzung ist es, die Versäulung der Bildungslandschaft zu durchbrechen. Nicht zuletzt müssen Bildungsinstitutionen selbst zu sich reflektierenden lernenden Institutionen werden, zu Reallaboren für eine verändernde Praxis. Noch aber kann nicht entschieden werden, welche Prägestärke einer solchen transformativen Bildungsarbeit unter welchen Umständen zukommen könnte, dies wird sich erst bei konsequent veränderter Praxis der Bildungslandschaft erweisen. Auch hier gilt: die Prozesse sind offen.

IV. Ermutigung, Erprobung, Verheißung: Kirchliche Bildungsarbeit im Anthropozän

Offene Prozesse schaffen gestalterische Freiräume, sie können aber auch Angst machen. Daher gehört zu einem kulturellen Wandel, transformativ mit Ängsten umzugehen, und das heißt, sie ernst zu nehmen und zugleich Potentiale zur Gestaltung von Freiräumen zu entdecken, was unter anderem eine Vergewisserung der Selbstwirksamkeit erfordert. Es geht also um Ermutigung. Deshalb ist ein kultureller Wandel als Teil und Fundament einer Großen Transformation zur Nachhaltigkeit auf eine Kultur der Ermutigung angewiesen. Weder moralische Appelle noch bloßer Wissenstransfer noch die Vermittlung von Nachhaltigkeitsleitbildern reichen aus, um nachhaltige Verhaltensänderungen anzustoßen. Aus der Einsicht in die bedrohlichen Herausforderungen im Anthropozän erwächst ein nachhaltiger Impuls zu Veränderungen von Einstellungen und Verhalten erst durch die Gewissheit, handeln zu können.

Eine solche Ermutigung zum Wandel gründet in der Rückbesinnung auf die tragenden Grundlagen menschlicher Existenz. An sie erinnert in christlicher Perspektive auch religiöse Bildungsarbeit, und genau hier liegt eine Chance kirchlicher Bildungsarbeit, dass sie nämlich kulturelle und religiöse Bildung so miteinander verknüpfen kann, dass neue transformative Handlungsperspektiven sichtbar werden. In diesem Sinne vermag kirchliche Bildungsarbeit die transformatorische Kraft einer Vergewisserung der biblischen Verheißung, dass Gott ein den Menschen befreiender Gott ist, zu erhellen: „Der Anfang des Wandels liegt biblisch gesehen in der Bekräftigung der Menschenwürde jedes einzelnen Menschen, den Gott als Subjekt anspricht und dem Gott Befreiung und Würde zuspricht. ‘Die Zeit ist erfüllt, und das Reich Gottes ist herbeigekommen. Kehrt um und glaubt an das Evangelium’ (Mk 1,15) – die zentrale Botschaft Jesu baut auf diese Grunderfahrung von Menschenwürde und Befreiung im Akt eines antizipatorischen Glaubens“.²²

Ein solcher Glaube ist offen für die Schönheit Gottes und deren Abglanz in der Schöpfung: „Der versöhnende Gott befreit in Jesus Christus zu einem Leben, das sich an den Schönheiten der Schöpfung freut, das Lebensrecht aller Menschen und den Eigenwert der nichtmenschlichen Natur achtet und sich einer Ethik der Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit verpflichtet weiß“.²³

In dieser Perspektive wächst Veränderung aus dem Lob: „Laudato si’, mi’ Signore – Gelobt seist du, mein Herr“, sang der heilige Franziskus von Assisi. In diesem schönen Lobgesang erinnerte er uns daran, dass unser gemeinsames Haus wie eine Schwester ist, mit der wir das Leben teilen, und wie eine schöne Mutter, die uns in ihre Arme schließt: ‘Gelobt seist du, mein Herr, durch unsere Schwester, Mutter Erde, die uns erhält und lenkt und vielfältige Früchte hervorbringt und bunte Blumen und Kräuter“.²⁴ Mit diesen Worten beginnt Papst Franziskus seine Enzyklika Laudato Si, die zu einem radikalen Wandel aufruft.

²² Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.) (2015): „... damit sie das Leben und volle Genüge haben sollen“. Ein Beitrag zur Debatte über neue Leitbilder für eine zukunftsfähige Entwicklung. Eine Studie der Kammer der EKD für nachhaltige Entwicklung, Hannover, S. 40f..

²³ Umkehr zum Leben. Nachhaltige Entwicklung im Zeichen des Klimawandels. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2009, S. 13f..

²⁴ Papst Franziskus (2015): Enzyklika Laudato si’ – Über die Sorge für das gemeinsame Haus, Rom, Ziffer 1.

Hier leuchtet eine Spiritualität auf, die Papst Franziskus als „ökologische Spiritualität“ bezeichnet, die „nicht [...] von der Natur oder den Wirklichkeiten dieser Welt getrennt ist“.²⁵ Eine solche Spiritualität befähigt zur Gestaltung eines radikalen Wandels, sie wirkt „transformativ“, wie es in der Erklärung des Ökumenischen Rates der Kirchen zu Mission und Evangelisation aus dem Jahre 2012 mehrfach heißt: „Missionarische Spiritualität ist immer verwandelnd [*im englischen Original: transformative*]. Sie leistet Widerstand gegen alle Leben zerstörenden Werte und Systeme, wo immer sie in unserer Wirtschaft, unserer Politik und selbst in unseren Kirchen am Werk sind, und versucht, diese zu verwandeln“.²⁶

Dieses Verständnis von Spiritualität ist ein entscheidender Beitrag, den Kirchen und in und mit ihnen Christinnen und Christen in das Streben nach einem kulturellen Wandel einbringen können: Gerade weil die Krise der menschlichen Zivilisation im Anthropozän nicht zuletzt eine spirituelle Krise ist, bedarf ein kultureller Wandel, der sich an Achtsamkeit, Partizipation und Zukunftsverantwortung ausrichtet, einer spirituellen Erneuerung. Diese wird in einer multireligiösen Gesellschaft multireligiös geprägt sein, woraus als Aufgabe kirchlicher Bildungsarbeit erwächst, Christinnen und Christen zu befähigen, in der interkulturellen Begegnung für eine weltzugewandte transformative Spiritualität zu werben und sich auch auf diese Weise an einer Wiederentdeckung des Religiösen zu beteiligen, die sich nicht von Aufklärung, Menschenrechten und Weltverantwortung verabschiedet. Hierzu bedarf es religiöser Bildung, denn „der religiöse Analphabetismus führt [...] zu einer grundlegenden Verarmung der Gesellschaft, zu einer moralischen wie ästhetischen Verrohung“, so Navid Kermani in einem Zeitungsinterview 2012.²⁷

Zur christlichen religiösen Bildung gehört im Anthropozän das Erlernen praktischer Konsequenzen aus der Einsicht in das transformatorische Wesen von Kirche, denn: „Die Kirche ist eine Gabe Gottes an die Welt, um die Welt zu verwandeln [*for its transformation*] und dem Reich Gottes näherzubringen. Ihre Mission ist es, neues Leben zu bringen und die Gegenwart des Gottes der Liebe in unserer Welt zu verkünden“, wie es in dem Dokument des Ökumenischen Rates der Kirchen (ÖRK) zu Mission und Evangelisation heißt.²⁸ Und die von der Zehnten Vollversammlung des ÖRK 2013 verabschiedete Erklärung zur Einheit stellte fest: „Die Kirche ist ihrem Wesen nach missionarisch, aufgerufen und gesandt, Zeugnis abzulegen für die Gabe der Gemeinschaft, die Gott für die ganze Menschheit und die gesamte Schöpfung in seinem Reich vorgesehen hat“²⁹. Hierbei geht es um die Einheit der gesamten Schöpfung, die auch die Menschheit einschließt: „Die Einheit der Kirche, die Einheit der menschlichen Gemeinschaft und die Einheit der ganzen Schöpfung sind miteinander verwoben“.³⁰

Wie aber kann Kirche ihre prinzipielle transformatorische Kraft entfalten, wie kann das Gegläubte handlungsleitend, praktisch, gestaltend und damit auch politisch werden? Antworten auf diese Frage lassen sich nur in Lernprozessen finden, die neue Praxis erproben. Solche Lernprozesse sind auf den unterschiedlichen kirchlichen Ebenen, in kirchlichen Werken und Diensten und nicht zuletzt in den Kirchengemeinden erforderlich, wobei den Gemeinden besondere Bedeutung zukommt: „Kirchliche Einrichtungen und Gemeinden können zu wichtigen Trägern einer transformativen Bildung werden, die Menschen und Gruppen zur aktiven Mitgestaltung gesellschaftlicher Transformationsprozesse befähigt. Notwendig ist jedoch nicht nur das verstärkte Engagement in Diskurs-, Bildungs- und Vermittlungsaufgaben, sondern ganz besonders die Etablierung einer alternativen Praxis, die Vorreiterfunktion hat und die zeigt, dass eine faire und gemeinwohlorientierte Lebensweise und eine lebensdienliche Ökonomie möglich sind“.³¹

Die im Einzelnen sehr unterschiedlich verfassten Gemeinden (von Orts-, über Funktions- bis Personalgemeinden) eignen sich in besonderer Weise als Lernorte und Reallabore für einen kulturellen Wandel und eine alternative Praxis, können sie doch als *Gemeinschaften* von Christinnen und Christen zu Orten gemeinschaftlich organisierter Lernprozesse werden. Gemeinsam können Formen einer spirituellen Erneuerung erprobt werden, die in der Perspektive des Lobes zu weit reichenden Veränderungen ermutigen. In der Gemeinschaft suchen Christinnen und Christen Wege zur Auflösung von individuellen und

²⁵ Papst Franziskus (2015), Ziffer 216.

²⁶ Ökumenischer Rat der Kirchen (2012): *Gemeinsam für das Leben: Mission und Evangelisation in sich wandelnden Kontexten*, Ziffer 30.

²⁷ „Der Nationalstaat richtet Unheil an“. Navid Kermani im Gespräch mit Joachim Frank, Kölner Stadtanzeiger, in: ksta.de, M. DuMont Schauberg, 12. November 2012, abgerufen am 25. Oktober 2015.

²⁸ Ökumenischer Rat der Kirchen (2012), Ziffer 10, Hervorhebung durch den Verfasser.

²⁹ Ökumenischer Rat der Kirchen, Zehnte Vollversammlung (2013): *Erklärung zur Einheit. Gottes Gabe und Ruf zur Einheit – unser Engagement*, Busan, Ziffer 12.

³⁰ Ebd., Ziffer 13.

³¹ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.) (2015), S. 98.

strukturellen Transformationsblockaden, die sie als Einzelne nicht würden überwinden können. Gemeinsam werden Laborversuche alternativen Wirtschaftens möglich, und gemeinsam können sich Christinnen und Christen an entsprechenden Versuchen, die außerhalb der Kirchen entstanden sind, beteiligen – von der solidarischen Landwirtschaft bis hin zum Aufbau von Kreditgenossenschaften:

Alleine und auf sich gestellt, wären die oder der Einzelne mit der Suche nach Wegen der Veränderung von Einstellungen, Verhalten und Strukturen individuell und strukturell überfordert. Dies gilt nicht zuletzt auch deshalb, weil die Entdeckung, Erprobung, Überprüfung und Korrektur neuer Praxis mit Fehlern rechnen muss: Ohne Irrwege wird die Suche nach neuen Lebensstilen und –formen, nach neuen Wirtschaftsweisen und nach neuen Formen der politischen Intervention nicht möglich sein. Auch in Reallaboren misslingen Experimente mitunter, vor allem dann, wenn sie sozialer oder politischer Natur sind. Damit ein solches Misslingen nicht zum Scheitern, sondern zum reflektierten Anstoß neuer Experimente wird, sind Lernprozesse erforderlich, die gemeinsam und im beständigen Diskurs organisiert und korrigiert werden.

Diese Lernprozesse vor Ort brauchen unbeschadet ihres partizipativen Charakters der Unterstützung durch transformative Bildungsstrukturen, und genau hier liegt eine zentrale Aufgabe kirchlicher Bildungsarbeit. Sie wird gemeinschaftliche Lernprozesse vor Ort begleiten, theologisch fundieren und in einen überörtlichen Austausch einbringen. Dabei wird kirchliche Bildungsarbeit Erfahrungen anbieten, die an anderen Orten – etwa mit neuen Formen gemeinschaftlicher Spiritualität – gemacht wurden. Sie wird anspruchsvolle Versuche, individuelle, kollektive und strukturelle Transformationsblockaden zu überwinden, unterstützen. Sie wird unterschiedliche Lernformate in Berührung bringen – von der gemeinsamen Bibellektüre bis hin zum Lern- und Experimentierfeld von Kampagnen. Sie wird helfen, Vernetzungsmöglichkeiten jenseits der Gemeinde zu entdecken – etwa mit Gruppen, die sich um den Aufbau solidarischer Produktions- und Dienstleistungsstrukturen jenseits von Wachstumszwang und Profitmaximierung mühen. Sie wird helfen, Lernprozesse bei der Konfliktbewältigung zu qualifizieren.

Und sie wird nicht zuletzt bedarfsorientiert Transformationswissen und transformatives Wissen einbringen. Hierzu zählen zum Beispiel die Vermittlung von Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung und die Vermittlung von Einsichten, die außerhalb der Kirchen in einer selbstgesteuerten Bildungsbewegung gemacht, von der institutionellen Bildungsarbeit aber bisher noch kaum wahrgenommen werden. Zu dieser vor allem von jungen Menschen getragenen emanzipatorischen Bewegung gehören Transition Town Initiativen ebenso wie breit angelegte partizipative Formate zur Entwicklung von Elementen einer alternativen Volkswirtschaftslehre, die sich den Herausforderungen im Anthropozän stellt: Wie so oft in der Geschichte entstehen emanzipatorische und in die Zukunft weisende Bildungsbewegungen jenseits etablierter Bildungsinstitutionen.

Auf diese Weise wächst kirchlicher Bildungsarbeit im Anthropozän eine neue transformative Funktion zu. Auch wenn konkrete Folgerungen hieraus nur in verändernder Praxis gefunden werden können, auf die sich kirchliche Bildungsarbeit als lernende Institution einlässt, seien einige Aspekte in aller Vorläufigkeit angedeutet: Zu einem Selbstreflektionsprozess kirchlicher Bildungsarbeit gehören die Neubestimmung des Verhältnisses von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Bildungsarbeit und denen, die Bildungsangebote annehmen, ebenso wie die Frage nach dem Verhältnis unterschiedlicher Bildungsinstitutionen zueinander. Transformative Potentiale wird kirchliche Bildungsarbeit vor allem dann entwickeln, wenn sie die unterschiedlichen Institutionen der Bildung – von der Jugend- über die Erwachsenenbildung, Kindertagesstätten, Akademien oder Kirchliche Hochschulen bis hin zu theologischen Fakultäten und Ausbildungsstätten – in eine neue Beziehung zueinander setzt und das Beharrungsvermögen einer überkommenen versäulten Struktur überwindet.

Aus dem Funktionswandel kirchlicher Bildungsarbeit folgen weitere institutionelle Konsequenzen. So kommt einem neu strukturierten Gemeindebezug entscheidende Bedeutung zu, bildet doch die anspruchsvolle Begleitung der Lernprozesse vor Ort ein neues Kerngeschäft kirchlicher Bildungsarbeit: Hier wird kirchliche Bildungsarbeit nicht von außen kommen und ein eigenes Programm vorlegen, sondern sich in die Lern- und Suchprozesse vor Ort eingliedern und je nach Bedarf beim Erwerb sozialer Techniken, bei der Vergewisserung theologischer Grundlagen, beim Analysieren komplexer sozialer und wirtschaftlicher Strukturen oder beim Austausch mit Experimenten an anderen Orten helfen. Kirchliche Bildungsarbeit, die sich auf diese Weise als Prozessbegleiter und Brückenbauer – zum Beispiel zwischen evangelischen Kirchengemeinden und katholischen Orden, zwischen Gemeindepraxis und Wissenschaft, zwischen Laborversuchen vor Ort und sozialen Experimenten anderswo oder zu anderen spirituellen Erfahrungsorten – versteht, erfordert ein hohes Qualifikationsprofil ihrer Mitarbeitenden und vermutlich neue interdisziplinäre Ausbildungswege: Transformative Bildungsarbeit, und das trifft auch für die kirchliche zu, will in transformativen Bildungseinrichtungen erlernt werden. Ein Kennzeichen dieser Bildungseinrichtungen wird das Sprengen von Grenzen sein – zwischen Lehrenden und

Lernenden, zwischen Fachdisziplinen, zwischen versäulten Institutionen der Bildung, zwischen akademischer Lehre und zivilgesellschaftlicher Praxis und – im Falle der kirchlichen Bildung – zwischen Konfessionen und Religionen.

Das hier skizzierte anspruchsvolle Programm einer kirchlichen Bildungsarbeit im Anthropozän kann im Blick auf einzelne Aspekte einer Transformation zur Nachhaltigkeit auf vielfältige Erfahrungen zurückgreifen, die in den letzten Jahren gerade in ökumenisch engagierten Gruppen und Gemeinden gemacht wurden. An vielen Orten setzen sich Kirchen für Nachhaltigkeit ein – von kirchlichen Klimaschutzprogrammen und EMAS-Zertifizierungen in Kirchengemeinden (Grüner Hahn, Grüner Gockel) über Ansätze einer sozialen und ökofairen Beschaffung bis hin zur Mitwirkung an Transformationsdiskursen. An diese Erfahrungen knüpft auch der Ökumenische Prozess „Umkehr zum Leben – den Wandel gestalten“ an, der von 31 Kirchen und kirchlichen Organisationen – darunter auch der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung – getragen wird. Mit dem Ökumenischen Prozess suchen dessen Träger Wege einer kirchlichen Mitgestaltung der Großen Transformation zur Nachhaltigkeit, auf denen es um die Überwindung fragmentierter Ansätze geht.

Dabei versteht sich der Ökumenische Prozess als Such- und Lernbewegung und in diesem Sinne auch als Teil kirchlicher Bildungsarbeit. Mit einer Evangelischen Hochschule wurde begonnen zu fragen, wie eine evangelische Hochschule transformative Hochschule werden könne. Im Oktober 2015 ist in einem Berufskolleg in Heidelberg ein einjähriger Versuch gestartet worden, mit Elementen transformativer Bildung zu experimentieren. In der Evangelischen Landeskirche in Baden hatte im Juni 2014 eine zweitägige Transformationswerkstatt³² stattgefunden, die unter anderem dazu führte, dass der Evangelische Oberkirchenrat eine Fachgruppe Transformation einsetzte. Ein Aufgabenbereich dieser Fachgruppe könnte die Frage nach transformativer Bildung sein, da bei der Transformationswerkstatt eine „verbindliche Verankerung von transformativen Kompetenzen in der kirchlichen Aus-, Fort- und Weiterbildung“ angeregt worden war.

Ein Schwerpunkt des Ökumenischen Prozesses ist die Frage nach einer kirchlichen Mitgestaltung eines kulturellen Wandels hin zu einer Kultur der Nachhaltigkeit. Im Austausch mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verschiedener Fachrichtungen, mit zivilgesellschaftlichen Expertinnen und Experten und mit Theologinnen und Theologen – auch nichtchristlicher Religionen – sollen im Rahmen einer Tagungsreihe 2016 und 2017 Impulse für eine neue Praxis in Theologie und Kirche erarbeitet werden, bei denen es nicht zuletzt um kirchliche Bildungsarbeit gehen wird.

Nicht zuletzt werden im Rahmen des Ökumenischen Prozesses Möglichkeiten gesucht, wie in Kirchengemeinden Reallabore für einen kulturellen Wandel und eine nachhaltige Praxis in Gesellschaft und Wirtschaft eingerichtet werden können.

Alle diese Versuche stehen erst am Anfang. Ob sie gelingen werden, ist längst noch nicht ausgemacht. Aber das gehört auch zu den Grundprinzipien des Ökumenischen Prozesses „Umkehr zum Leben – den Wandel gestalten“: Neues zu wagen, ohne zu wissen, ob Ziele auch erreicht werden. Schließlich befreit das Vertrauen auf die Gegenwart Gottes, den wir mit dem Motto der Neunten Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen 2006 in Porto Alegre um die Verwandlung der Welt bitten können³³, von einem Erfolgsdruck, der Neuaufbrüche verhindert. Auch diese Einsicht gehört zu einer Kultur der Ermutigung, die auch kirchliche Bildungsarbeit in die Gestaltung eines kulturellen Wandels einbringen kann.

³² Vgl. hierzu: Evangelischer Oberkirchenrat Karlsruhe, Referat 3 (Hg.) (2015): Zukunft entdecken – Veränderung entwickeln. Dokumentation einer Großen Werkstatt der Evangelischen Landeskirche in Baden in Zeiten des Klimawandels im Juni 2014.

³³ Das Motto lautete: In Deiner Gnade, Gott, verwandle die Welt.