



# **Impulse zur konzeptionellen Weiterentwicklung ökumenischen Lernens**

---

**Comenius-Institut  
Evangelische Arbeitsstätte  
für Erziehungswissenschaft  
Schreiberstr. 12  
48149 Münster**

**[www.comenius.de](http://www.comenius.de)  
[info@comenius.de](mailto:info@comenius.de)**



## Zielsetzung

Mit diesem Papier legen wir Impulse zur konzeptionellen Weiterentwicklung ökumenischen Lernens vor. Motivation und Hintergrund dafür sind eine veränderte weltgesellschaftliche Situation und Entwicklungen in der Ökumene.

Wir beschäftigen uns mit den zentralen Elementen, die ökumenisches Lernen prägen, diskutieren das damit verbundene Lernverständnis und fragen nach Konsequenzen für die Lernorte Schule, Gemeinde/Erwachsenenbildung sowie für den Bereich der Ausbildung von sozialpädagogischen und theologischen Berufen.

Wir richten uns mit diesem Beitrag an alle, die sich der Arbeit für eine gerechte und zukunftsfähige Welt stellen: in Gemeinden und Schulen, in Partnerschaften und Ausbildungsgängen, in Dialogforen und Projekten – als Multiplikator/-innen, als Lernende und Suchende.

Als Ausgangspunkt skizzieren wir den weltgesellschaftlichen Kontext, mit dem sich ökumenisches Lernen auseinandersetzt. Anschließend geht es um ausgewählte Entwicklungen und Stationen der Ökumenischen Bewegung, die Impulse für ökumenisches Lernen gegeben haben, und um bewährte Erfahrungsfelder ökumenischen Lernens.

Eine erste Fassung dieses Papiers haben wir einem Kreis von Kolleginnen und Kollegen mit der Bitte um Kommentierung zugesandt, die dem ökumenischen Lernen z.T. seit vielen Jahren verbunden sind und an der konzeptionellen Weiterentwicklung dieser Lernbewegung mitwirken. Allen, die sich am Entstehungsprozess dieses Textes mit ihren Kommentaren und Rückmeldungen beteiligt haben, sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

Das Papier will zur weiteren Diskussion anregen und zu einer Schärfung und Konkretisierung ökumenischen Lernens beitragen.

Der Prozess der Entstehung dieses Papiers ist geprägt von unserer eigenen Verwobenheit als ökumenisch Lernende, davon, dass wir seit vielen Jahren in entwicklungsbezogener Bewusstseinsbildung, in lokalen und weltweiten ökumenischen Lernprozessen und mit Eigenständigkeit fördernden, „befreienden“ Bildungskonzepten theoretisch und praktisch arbeiten und leben.

Dirk Oesselmann, Gert Rüppell und  
Peter Schreiner

Münster, im August 2008

## Teil I: Veränderte Grundlagen

### 1. Ausgangssituation

#### 1.1 Pluralität und Globalisierung

Der „Haushalt der bewohnten Erde“ ist nach wie vor in Unordnung. Darauf weisen Klimaaanalysen, Weltentwicklungsberichte, Worldwatch-Berichte oder Berichte des Wuppertal-Instituts deutlich hin. Mit „Globalisierung“ wird zumeist die aktuelle weltweite Situation charakterisiert, und damit sehr unterschiedliche, teilweise sich widersprechende Tendenzen benannt. So ermöglichen die neuen Kommunikations- und Transporttechnologien eine Revolutionierung der Austausch- und Begegnungsmöglichkeiten weltweit. Andererseits lässt sich nicht verleugnen, dass Prozesse einer neo-liberal dominierten wirtschaftlichen Globalisierung die Kluft zwischen arm und reich vergrößern und das Weltklima aus den Fugen geraten lässt.

Das Zusammenleben der Menschen wird pluraler, unterschiedliche Kulturen und Religionen begegnen sich unmittelbarer und auf Dauer. Gleichzeitig wird das Zusammenleben stärker fragmentiert und individualisiert, und die mit den Kulturen und Religionen in Verbindung stehenden sozialen Sicherungssysteme sind überfordert oder werden aufgebrochen. Fragen nach sozialer Verantwortung und nach Zukunftsperspektiven bekommen Priorität. Der Einzelne in seinem konkreten Lebensvollzug, als auch die Gesellschaft insgesamt, sind herausgefordert, Zugang zu lebensnotwendigen Gütern für alle zu ermöglichen und einen nachhaltigen Umgang mit vorhandenen Ressourcen zu fördern.

Die letzten Jahre zeigen, dass die entstehende Weltgesellschaft weder sicherer noch friedlicher geworden ist. Das Weltszenarium wird beherrscht von gewalttätigen Konflikten, bei denen oft Ethnien, Kulturen und Religionen im Vordergrund stehen, vom Kampf um das nackte Überleben von Millionen von Menschen sowie von einer rücksichtslosen Ausbeutung der Natur.

Dem gegenüber sind aber auch vielfältige neue soziale Bewegungen entstanden, von denen starke Impulse für partizipativ-emanzipatorische Gestaltungsformen einer gerechten und sozial-ökologisch nachhaltigen Gesellschaft ausgehen. Zumeist treten sie mit dem Anspruch einer umfassenden Demokratisierung auf, und wollen solidarische, selbstbestimmte Lebensweisen fördern.

Religion als Faktor politischer und sozialer Veränderung darf nicht unterschätzt werden. Obwohl vor allem in vielen westlichen Gesellschaften ein schwindender Einfluss religiöser Institutionen und Traditionen festgestellt werden kann, gerät Bewegung in das religiös geprägte Feld durch die Entstehung unterschiedlicher Gruppierungen und Tendenzen, die teilweise als konservativ sichernde Gegenbewegungen zu sozialen und kulturellen Veränderungen (hinsichtlich Frauen, Abtreibung, Homosexualität) aber auch als transformatorische Kraft (für mehr soziale Gerechtigkeit und Bürgerrechte) wirken. Diese Beobachtung fordert dazu heraus, Religionen nicht nur in theologischen Begründungen und Traditionen, sondern auch hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen und geschichtlichen Wirkungsweisen wahrzunehmen. Das Besondere an der ökumenischen Bewegung ist, dass sie ausdrücklich den gesellschaftsgestaltenden Anspruch einer religiösen Orientierung benennt, die sich an der Sicherung der Lebensgrundlage aller Menschen orientiert.

#### 1.2 Globales Lernen als pädagogische Antwort auf die Weltgesellschaft

Bildung wird eine zentrale Rolle im Zusammenhang mit der Bewältigung der vielfältigen Probleme einer globalisierten Weltordnung zugeschrieben, sie wird als Mittel gegen soziale Disparitäten und Instrument zur Bearbeitung von Konflikten auch kultureller und religiöser Art gesehen. Der technologische Fortschritt, der allerdings nur einen Teil der Weltbevölkerung erreicht, geht einher mit einem Gefühl von Apathie und Frustration, die komplexen Zusammenhänge nicht mehr in einen am Gemeinwohl orientierten Rahmen stellen zu können. Bildung in einer globalen Welt ist deshalb vor allem herausgefordert, Resignation und Fragmentierung zu thematisieren und gemeinsam verantwortetes Gestalten von Wirklichkeit zu fördern. Dabei kann es nicht allein um Bewusstseinsbildung und Faktenwissen gehen, sondern es bedarf einer Förderung von Einstellungen und Fähigkeiten der Menschen, sich selbst mit anderen in Beziehung zu setzen und immer neu die Zukunft einer die Vielfalt von Leben bewahrenden Welt zu entwerfen und zu gestalten. Aus diesem Grund stehen *Orientierungskompetenz* und *Handlungsbefähigung* von Menschen als lernende Subjekte im Mittelpunkt der pädagogischen Konzeptionen, die sich mit dem Kontext der Globalisierung auseinandersetzen. Unter dem Oberbegriff „Globales Lernen“ werden alle die Lernprozesse beschrieben, die die komplexen Zusammenhänge der Weltgesellschaft thematisieren und

zu einem solidarischen Handeln befähigen wollen. Folgende Ansätze können idealtypisch unterschieden werden, wobei die Frage von vorhandenen Überschneidungen und Unterscheidungen an dieser Stelle nicht thematisiert wird:

- Die „entwicklungspolitische“ oder „entwicklungsbezogene“ Bildung beschäftigt sich mit den politischen und ökonomischen Zusammenhängen der Weltgesellschaft und bietet Lernarrangements zum Umgang damit an. Die vielfältigen Initiativen von Friedenserziehung und Demokratielernen gehören ebenfalls in diesen Bereich der politischen Bildung im globalen Kontext.
- „Interreligiöses“ und „interkulturelles“ Lernen befassen sich damit, wie mit religiöser und kultureller Differenz sachgemäß umgegangen werden soll, zumeist kontextualisiert in gesellschaftlichen Problemfeldern.
- „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ erwächst aus einer sozialen und ökologischen Verantwortung im Hinblick auf eine Zukunftsorientierung gegenwärtigen Handelns und verweist auf die Interdependenz von Ökologie, Ökonomie und Soziales.
- „Ökumenisches“ Lernen bezeichnet die Lernprozesse, die auf einem religiösen Werte- und Begründungshintergrund christlicher Prägung beruhen und die biblische Hoffnung auf Frieden und Gerechtigkeit weltweit in Bewusstseins- und Bildungsinitiativen materialisieren.

Wenn wir uns nun in unserem Text auf den Bereich des ökumenischen Lernens konzentrieren, Entwicklungen in der Ökumene und Erfahrungsfelder ökumenischen Lernens nachzeichnen, dann geschieht dies mit der Zielsetzung, den aktuellen Kontext für ökumenisches Lernen so zu beschreiben, dass eine konzeptionelle Weiterentwicklung dieser Lernbewegung möglich wird. Dabei gehen wir von Überschneidungen wie von komplementären Bereichen zwischen den einzelnen Lernbewegungen unter dem Dach Globalen Lernens aus.

## 2. Entwicklungen in der Ökumene und ökumenische Erfahrungen

### 2.1 Stationen der ökumenischen Bewegung

In der ökumenischen Bewegung wurde ökumenisches Lernen spätestens seit den 1950er Jahren als eine wichtige Aufgabe erkannt und in offiziellen Dokumenten aufgenommen.<sup>1</sup> Ökumene wird übrigens seit dieser Zeit überwiegend nicht nur als „Zustand“ verstanden, sondern zunehmend als Wort für Beziehungen und Lernperspektiven verwendet. Ökumene heißt demnach, den „Haushalt Gottes“ als Raum für Beziehungen zu entdecken, der uns zum „Auszug aus der heimatlichen Provinz“ (W. Simpfendörfer) antreibt.

Das evangelische Verständnis von ökumenischem Lernen wurde stark durch die ökumenische Bewegung und Ereignissen wie Projekten des Ökumenischen Rates der Kirchen (ÖRK) beeinflusst. Einige wichtige Stationen für den ÖRK und weitergehend für die ökumenische Bewegung waren dabei:

- Die Vollversammlung des ÖRK in Uppsala 1968 stellte nicht so sehr die Lehrunterschiede zwischen den Kirchen heraus, sondern die Unterschiede zwischen Nord und Süd im Wohlstand und im Blick auf soziale Sicherheit. Es wurde eine ökumenische Didaktik gefordert, verstanden als eine Theorie und Praxis, die konkretisieren sollte, wie der eigene Glaube wirken kann, im Horizont der Einen Welt in der Verbindung von lokalen und globalen Perspektiven und Kontexten. Nach Uppsala wurde 1969 beim ÖRK ein Büro für Bildungsfragen eingerichtet, das für alle ökumenischen Bildungsaufgaben zuständig war und damit auch ökumenisches Lernen weiterentwickelte. Ernst Lange, der das Büro in Genf von 1968 bis 1970 leitete, formulierte zu einem

1 Vgl. aktuell: U. Becker (2006): Ökumene, in: U. Becker/ U. Tworuschka: Theologie kompakt: Ökumene und Religionswissenschaft; U. Becker/K. Goßmann (2004): Ökumenisches Lernen, in: V. Elsenbast u.a.: Wissen klären – Bildung stärken. 50 Jahre Comenius-Institut, Münster: Waxmann, 285-297; R. Koerrenz (2002): Ökumenisches Lernen/Lernen im Horizont der Einen Welt, in: G. Bitter u.a.: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München: Kösel, 265-268; umfangreiches Material bietet die von G. Rüppell erstellte CD ROM: ECU-Learn (2006): Mach mit! Lern- und Informationsmaterial zur Ökumenischen Bewegung, Münster: Comenius-Institut; G. Rüppell (2005): Ökumenisches Lernen, in: Neues Handbuch Religionsunterricht and beruflichen Schulen (BRU-Handbuch), Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 154-169.

späteren Zeitpunkt (1974) in Anlehnung an Bonhoeffer:

„Die Kirche ist nur Kirche, wenn sie für andere da ist. Der Horizont, in dem dieses Für-andere-Dasein der Kirche sich darstellte, war der ökumenische Horizont, die Welt der schreienden Disparitäten und der wachsenden Interdependenzen, eine Welt unter dem Zwang zum Frieden und daher auch unter dem Zwang, Antworten auf die Frage nach der Gerechtigkeit und der Freiheit, vor allem in der Nord-Süd-Achse zu finden, denn Frieden geht nicht ohne Gerechtigkeit und Freiheit, ohne Selbstbestimmung und Umverteilung von Macht und Besitz.“<sup>2</sup>

- Spätestens seit der Vollversammlung von Nairobi (1975) waren Bildungsaktivitäten ein fester Bestandteil der ökumenischen Agenda. Dort gab es erstmals eine eigene Sektion zu Fragen von Erziehung und Bildung. Die Kirchen wurden aufgefordert, für eine „neue internationale Ordnung“ weltweiter sozialer Gerechtigkeit einzutreten. Zu einem Schwerpunkt für den ÖRK wurde das „Streben nach einer gerechten, partizipatorischen und nachhaltigen Gesellschaft“ (just, participatory, and sustainable society/JPSS).
- Bei der Vollversammlung 1983 in Vancouver wurde ein Lernverständnis vertreten, das sich an einem solidarischen Ansatz orientierte. Geleitet von der Option für die Armen, Bedrohten und Benachteiligten sollte den bestehenden Ungerechtigkeiten Widerspruch und Widerstand entgegengesetzt werden. Als Bild der Kirche wurde vom „Haus der lebendigen Steine“ gesprochen, „einer Gemeinschaft, in der Gerechtigkeit und Frieden herrschen“.<sup>3</sup> Der Konziliare Prozess mit der gemeinsamen und gegenseitigen Verpflichtung für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung, zu dem in Vancouver aufgerufen wurde, kann in diesem Zusammenhang als bedeutende Lernbewegung und als wichtiger Impulsgeber für ökumenisches Lernen in den Basis- und Initiativgruppen wie auch in den Kirchen selbst betrachtet werden.

– Bei der Weltversammlung der Christen in Seoul 1990 wurden die bis dahin vorliegenden Ergebnisse des Konziliaren Prozesses vorgestellt und in Affirmationen und Verpflichtungen gefasst. Seoul steht jedoch auch für das Ende einer Phase, in der der ÖRK Themen und Programme kirchlicher Weltverantwortung für die ökumenische Bewegung und seine Mitgliedskirchen motivierend vorgegeben und initiiert hat.

– Das wird deutlich erkennbar bei den Vollversammlungen 1991 in Canberra und 1998 in Harare. Ein Beispiel für diesen Perspektivenwechsel ist die in Harare beschlossene „Dekade zur Überwindung von Gewalt“ (2000–2010), die auf basisgesteuerte Prozesse abzielt. In Harare wurde auch eine Neuordnung der Bildungsarbeit angestoßen, konkretisiert an Projekten und Initiativen feministischer Bildung, ökumenisches Lernen, theologische Ausbildung, Laienausbildung und interreligiöses Lernen. Allerdings konnten dafür notwendige Ressourcen und Arbeitskapazitäten nicht ausreichend geschaffen werden, vielmehr mussten etliche Aktivitäten aufgrund der finanziell schwierigen Situation des ÖRK begrenzt oder gar beendet werden.

– Ökumenisches Lernen wurde auf der Vollversammlung von Porto Alegre (2006) als ein Kernprogramm bestimmt.<sup>4</sup> In der Umsetzung der Beschlüsse wurde es im Ökumenischen Institut Bossey, in der Graduate School und an die akademischen Ausbildungen angegliedert und damit stärker formalisiert und institutionalisiert. Ansätze einer innovativen konzeptionellen Entwicklung ökumenischen Lernens zeigen sich in dieser neuen Struktur bislang u.E. nicht.

Aktuell hat sich der ÖRK nun zunehmend mit widerstreitenden Profilen und Spannungen innerhalb der ökumenischen Bewegung auseinanderzusetzen, wie: Rekonfessionalisierung versus ökumenische Öffnung, bilaterale versus multilaterale ökumenische Kooperationen, sowie Zuwachs bei anderen Kirchen und Gemeinschaften, die sich bewusst außerhalb der ökumenischen Gemeinschaft verstehen und teilweise große Resonanz erfahren.

2 E. Lange (1974): Sprachschule für die Freiheit, München/Gelnhausen, 159.

3 P. Potter (1983): Rechenschaftsbericht des Generalsekretärs, in: W. Müller-Römheld (Hg.): Bericht aus Vancouver, Frankfurt: Lembeck, 213-226, Zit. 217.

4 ÖRK, Porto Alegre, Bericht des Ausschusses für Programmrichtlinien Abs. 18–20 <http://www.oikoumene.org/de/dokumentation/documents/oerk-vollversammlung/porto-alegre-2006/1-erklarungen-andere-angenommene-dokumente/institutionelle-angelegenheiten/bericht-des-ausschusses-fuer-programmrichtlinien/bericht-in-der-angenommenen-fassung.html> (21.01.2008)

Es scheint, als sei der ÖRK nicht mehr länger eine prägende Kraft für das Selbstverständnis der Kirchen. Manche sprechen von einer polyzentrischen Situation der ökumenischen Bewegung. Diese aktuelle Entwicklung dokumentiert sich z.B. am ersten Globalen christlichen Forum, das im November 2007 in Limuru bei Nairobi, Kenia stattfand. Ein breites Spektrum von Kirchen, Konfessionen und kirchlich assoziierten Organisationen, weit über die Mitgliedschaft des ÖRK hinaus, hat sich dabei auf einen kontinuierlichen Konsultationsprozess verständigt, um gegenseitiges Verständnis zu fördern und gemeinsame Herausforderungen aufzugreifen.<sup>5</sup>

## 2.2 Ökumene im gesellschafts-politischen Kontext – Zeittafel

Hilfreich soll an dieser Stelle eine tabellarische Übersicht sein, die wesentliche ökumenische Entwicklungen im gesellschaftspolitischen Kontext zusammenfasst: (siehe Seite 18)

## 2.3 Erfahrungsfelder ökumenischen Lernens

Neben den in Auswahl genannten Stationen der institutionalisierten ökumenischen Bewegung liegt ein weiterer Entstehungsort ökumenischen Lernens in der Praxis gelebten Glaubens mit dem damit verbundenen Einsatz für Gerechtigkeit und Frieden und in der Solidarität mit den Armen und Unterdrückten durch ökumenische Initiativ- und Basisgruppen. Diese Grundlage prägt das Profil ökumenischen Lernens entscheidend. Ziel der folgenden Darstellung unter Aufnahme ausgewählter Beispiele aus der Praxis ist, einerseits inhaltliche Schwerpunkte und Impulse aus der Arbeit der ökumenischen Bewegung aufzunehmen, andererseits ein partizipativ und dialogisch angelegtes Lernverständnis zu begründen. Dabei ist wichtig, biblisch-theologische Voraussetzungen zu reflektieren und pädagogische Fragen, z.B. zum Lernverständnis, weiter zu klären.

Anfang der 1970er Jahre waren es insbesondere Impulse der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit, die für das ökumenische Lernen genutzt werden konnten. Als zentrale Aufgabe wurde gesehen, die Wechselbeziehung zwischen dem kleinen Haushalt des Alltags (des *oikos*) und dem größeren Haushalt der bewohnten Erde (der *oikumene*) erfahrbar zu machen und die Dynamik, die in diesen Wechselbeziehungen verborgen liegt, in individuellen und sozialen Projekten zu bearbeiten. Die Formel:

<sup>5</sup> Informationen finden sich unter [www.globalchristianforum.org](http://www.globalchristianforum.org).

„Global denken – lokal handeln“ wurde geprägt und bestimmte den programmatischen Diskurs. In dieser „Nahbereichsthese“ wurde der Aktionsraum der eigenen Lebenssituation mit global wirkenden Mechanismen in Beziehung gesetzt, und die Interdependenz als Ausgangspunkt verändernden Handelns thematisiert.

Initiativen zu Ansätzen einer Didaktik ökumenischen Lernens orientierten sich an dem Streben nach einer „Theorie und Methode für das Erlernen des Welthorizonts, in dem allein die Kirche heute Kirche sein kann“ (Ernst Lange). Impulse lerntheoretischer Reflexionen wurden aufgenommen, die, orientiert u.a. an Paulo Freire, das Verhältnis von Aktion und Reflexion als zwei Seiten eines umfassenden Lehr- und Lernverständnisses hervorhoben. Eine kritische Perspektive im Blick auf institutionalisiertes, formales Lernen entstand, wie es z.B. in der Schule dominierte. Gegenüber manchen kritischen Einschätzungen von ökumenischem Lernen im Religionsunterricht war es in den 1980er Jahren ein Anliegen des Comenius-Institutes, an dem Lernort Schule festzuhalten, und die mit dem ökumenischen Lernen verbundenen dialogischen und partizipativen Lehr- und Lernformen auf andere schulische Fächer und das Schulleben zu übertragen. In zusammenfassenden Thesen wurden bei einer Grundsatztagung 1994 Herausforderungen für ökumenisches Lernen vorgelegt. Darin wird eine stärkere lebensweltliche Orientierung globaler Fragestellungen eingefordert und die Wirksamkeit „neue(r) Erfahrungen und Deutemuster aus ökumenischem Lernen“ angefragt. Die bereits damals festgestellten Veränderungen der Schule (Öffnung, veränderter Unterricht, an Kompetenzen orientierter Unterricht),<sup>6</sup> die sich für ökumenisches Lernen fruchtbar machen lassen, wurden in der Zwischenzeit weiterentwickelt. Die angesprochene „Anerkennung von Differenz“ und eine pluralitätsfähige (Religions-)Pädagogik sind heute noch deutlicher im Zentrum des Diskurses (vgl. Pkt. 6.1 in diesem Papier).

Allerdings ist zu beobachten, dass seit den 1990er Jahren ökumenisches Lernen an Impulskraft verloren hat. Die Aufmerksamkeit richtet sich nun stärker auf interkulturelle und interreligiöse Lernprozesse. Ursache dafür können in den verstärkten Migrationsbewegungen und der damit verbundenen dauerhaften gesellschaftlichen Pluralität gesehen werden. Es geht

<sup>6</sup> K. Goßmann/A. Pithan/P. Schreiner (Hg.) (1995): *Zukunftsfähiges Lernen? Herausforderungen für Ökumenisches Lernen in Schule und Unterricht*, Münster, 117-132.

dabei um eine Auseinandersetzungen mit sehr unterschiedlichen kulturellen und religiösen Auffassungen im direkten Lebensumfeld. Diese Entwicklung trifft u.E. sowohl für die allgemeine öffentliche Wahrnehmung als auch für den innerkirchlichen Diskurs zu. Aktuell spielt der Umgang mit Differenz auch weiterhin eine zentrale Rolle, steht jedoch durch die Bedrohungen einer Klimakatastrophe und sozialer Unruhen verstärkt unter dem Druck, konkrete Handlungsperspektiven zu entwickeln, die „gemeinsames Leben auf Zukunft hin (...) ermöglichen“, wie Helmut Peukert<sup>7</sup> betont. Vor diesem Hintergrund sollte ökumenisches Lernen, auf der Grundlage einer ganzheitlichen Perspektive des Menschen, das Potential religiöser grenzüberschreitender Orientierung und Sinnggebung zur verantwortlichen Lebensgestaltung in allen Dimensionen neu einbringen und in pädagogischen Situationen materialisieren. Rationalität wird erweitert durch intuitives Erspüren eines umfassenden Sinnzusammenhangs. Die damit verbundene Entdeckung von „Verbindlich-Verbindendem, Verlässlichem, Sinnggebendem“ an Grenzen und Schnittstellen mit dem Anderen (Ulrich Becker)<sup>8</sup> und das in den Religionen vorhandene Hoffnungspotential können dazu verhelfen, auch mit Überforderung durch bestehende Komplexität besser umzugehen.

Ökumenisches Lernen heißt nicht Ökumene Lernen, sondern Lernen in ökumenischen Zusammenhängen. In Begegnungen und darin möglichen Erfahrungen finden sich Anknüpfungspunkte dafür, dass Veränderung möglich ist, Hoffnungszeichen für gelingendes Leben erkennbar werden und prophetische Handlungen wegweisend sein können.

Wenn wir uns nun konkreten Erfahrungsfeldern ökumenischen Lernens zuwenden, so sollen daran weltverändernde Perspektiven deutlich gemacht werden.

*Beispiel: Ökumenische Aufbaulager*

bei denen junge Menschen aus verschiedenen Ländern und verschiedenen Konfessionen zusammen in einem Projekt arbeiten, in der Regel für drei bis vier Wochen. Ökumenische Aufbaulager sind weitgehend selbstfinanziert und kommen auf Antrag einer Organisation zustande, die ein durch regionale kirchliche Organisationen bestimmtes Projekt vor-

7 H. Peukert: Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung, in: RPB 19(1987), 24.

8 In: H. Noormann, U. Becker, B. Trocholepczy (Hg.) (2000): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, 187.

schlägt. Die hier gemachte Erfahrung der Teilhabe und des gemeinsamen Lebens, die ursprünglich im Nachkriegseuropa, heute vornehmlich in Asien und Afrika, organisiert wird<sup>9</sup>, bedeutet für viele junge Menschen oft einen ersten Lernkontakt mit dem Fremden und kann zur Erkenntnis konfessions- und kulturüberschreitender Gemeinsamkeiten führen, ebenso wie zu einem weitergehenden ökumenischen Engagement.

Ökumenisches Lernen geschieht hier im reflektierten gemeinsamen Handeln und Zusammenleben im Rahmen zukunftsfähiger Projekte.

*Beispiel: Versöhnungsarbeit*

Insbesondere deutsche Gruppen haben sich in der Auseinandersetzung mit Schuld, in diesem Fall ihrer Väter und Mütter während des Dritten Reiches, an Versöhnungsarbeit im internationalen Bereich beteiligt. Auch hier war Handeln und Zusammenleben ein wichtiges Element interkonfessionell und interkulturell eingebetteten ökumenischen Lernens. So engagierte sich eine Gruppe beim Bau der Versöhnungskirche in Taizé, eine andere Gruppe arbeitete in der Kathedrale von Coventry, die von deutschen Bomben zerstört worden war. Ein weithin bekanntes Beispiel für Lernen durch Zusammenleben und Arbeiten mit den Opfern der Geschichte ist die 1961 begonnene Arbeit in israelischen Kibbuzim. Ein weiteres Beispiel: Anknüpfend an die Tradition der Frauenhilfe Ost setzt sich die Evangelische Frauenhilfe in Deutschland seit 1990 für die Versöhnungsarbeit zwischen Deutschland und Polen ein. Dies konkretisiert sich im Engagement für ein Kindergesundheitszentrum in Warschau.

Für ökumenisches Lernen verweisen diese Beispiele auf die Notwendigkeit, Vergangenheit als Lernchance für die Gestaltung von Zukunft zu begreifen.

*Beispiel: Lernen an Konflikten in der ökumenischen Bewegung*

In der ökumenischen Bewegung wurden oftmals Konflikte Anlass von Prozessen des Umdenkens und der Neuorientierung. Konflikte, seien diese interkonfessioneller, inter-kultureller, sozial-ethischer oder theologischer Natur, werden zu einem möglichen Lernpotential. Exemplarisch wird dies an der Auseinandersetzung um das Programm zur Bekämpfung des Rassismus des ÖRK (1969 bis etwa 1998) deutlich,

9 Jedoch gibt es auch weiterhin in Europa organisierte Camps als Lernmöglichkeit vgl [http://www.ejwue.de/bildergalerie/galerie\\_47.htm](http://www.ejwue.de/bildergalerie/galerie_47.htm); [www.workcamps.de](http://www.workcamps.de)



die wesentlich als Konflikt zwischen institutionalisierter Kirche und kirchlichen Basis- und Initiativgruppen gesehen wurde<sup>10</sup>:

Nach einer 40-jährigen Debatte wurde 1969 im Gefolge der Vollversammlung des ÖRK von Uppsala ein Programm mit einem Sonderfonds zur Finanzierung Antirassistischer Arbeit und Befreiungsbewegungen ins Leben gerufen. Besonders in den Kirchen des Nordens und Westens löste dies lautstarke Empörung, Kritik und Austrittsdrohungen aus dem ÖRK aus, die die ökumenische Gemeinschaft nahezu sprengte.<sup>11</sup>

Die Einwände der EKD gegenüber dem Antirassismus-Programm des ÖRK, ihre Positionierung nahe den politischen und ökonomischen Kräften der BRD sowie ihr Bemühen, dieses theologisch zu rechtfertigen, führte zu einer innerkirchlichen Auseinandersetzung mit den Gruppen, die sich an die Seite des ÖRK stellten und den Konflikt mit der EKD wagten. Die Kampagne der Evangelischen Frauenarbeit „Kauft keine Früchte der Apartheid“, die Analysen des „Plädoyers für eine ökumenische Zukunft“ und die Praxis von Gemeinden, die sich über Anordnungen von oben hinwegsetzten, indem sie Kirchensteuermittel dem Sonderfonds zur Bekämpfung des Rassismus zuführten, waren politische Aktionen, in denen bewusstseinsbildendes Lernen ein wesentlicher Bestandteil neben der Unterstützung der Apartheidsgegner in Südafrika war. Diese Entwicklungen wurden zunächst von den deutschen Kirchenleitungen wenig reflektiert. Jedoch verlangte der Druck sowohl von innen als auch von außen ein Erkennen der veränderten Realität der Ökumene, weg von nordatlantischer Einheit (Dominanz), zu einer Ökumene des Konfliktes, bzw. der Pluralität und Asymmetrien.<sup>12</sup> Der globale Konflikt um

Gerechtigkeit und Befreiung verlangte eine Auseinandersetzung mit Werten und Normen anderer kultureller Kontexte und eine kritische Reflexion eigener Orientierungen und „Gewissheiten“. Darin lag erkennbar ein Lernergebnis auf Seiten westlicher Kirchen.

Für ökumenisches Lernen verweist das Beispiel auf die Notwendigkeit, sich Konflikten zu stellen, in ihnen Solidarität nicht aufzukündigen und eine unterschiedliche Interessen und Perspektiven thematisierende Sprache zu finden. Es bedarf sicherer Räume, die eine weitestgehend herrschaftsfreie Gesprächssituation ermöglichen, um Lernängste wie die Angst vor dem Verlust von Identität abzubauen.

#### *Beispiel: Deutsche Teilnehmer/-innen an ökumenischen Begegnungen*

Ökumenisches Lernen kann sich in ökumenischen Begegnungen ereignen, wie sie Kirchengemeinden, kirchliche Organisationen oder Missionseinrichtungen praktizieren. Als Beispiel sei an dieser Stelle ein Projekt genannt, bei dem deutsche Theologiestudenten und Pfarrer zusammen mit indischen und philippinischen Pfarrern über zwei Jahre hinweg die jeweiligen sozialen und kirchlichen Bedingungen des Partners in deren Heimatland erfuhren und miteinander analysierten. Zielsetzung war zunächst ökumenische Sensibilisierung. Wichtig für den Prozess des Verstehens war, dass die gastgebende Organisation ihrer Partnergruppe eine Grundlagenanalyse ihrer Situation zuschickte, die in der Gastgebergruppe gemeinsam erarbeitet war.

Als Ergebnis dieser Begegnung ist die Gründung einer Solidaritätsgruppe anzusehen, die als ökumenische Philippinenkonferenz noch heute, 20 Jahre nach dem Ereignis, die wesentlichen, für die mit den Philippinen verbundenen Aktionsgruppen sowie evangelische und katholische Werke zur gemeinsamen Arbeit zusammenführt. Während einer Auswertungskonferenz 1999 gab es stichhaltige Hinweise, dass ein Großteil der Teilnehmenden wesentliche, verändernde Lernanstöße für ihr Leben, oftmals auch in beruflicher Hinsicht, erhalten hatte.<sup>13</sup>

---

er hier die Herausforderungen, unter denen die Ökumenische Bewegung am Vorabend von Nairobi stand. Ferner zur Entwicklung der Konfliktökumene Simpfendörfer, W. EKD und ÖRK: Platz machen oder Platz lassen, epd-Entwicklungspolitik 10/83,16.

10 Am Beispiel der Kirche von Hessen Nassau hat Ernst Lange eine Analyse des Gesamtkonflikts erstellt. E. Lange: Der „Antirassismus-Streit“ in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, in: E. Lange (1981): Kirche für die Welt, Aufsätze zur Theorie kirchlichen Handelns. Hg. von R. Schloz in Zusammenhang mit A. Butenuth, München, 215-266.

11 Rat der EKD, (1978) Memorandum zum Verhältnis der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) zum Ökumenischen Rat der Kirchen (ÖRK) – unter besonderer Berücksichtigung des Programms zur Bekämpfung des Rassismus und seines Sonderfonds, in: ÖR 1/79 43-51. Ferner D. Strohmann: Mit der Bibel für die Befreiung, DIE ZEIT, Nr. 34, 16.08.1974.

12 W. Simpfendörfer, in: Kann sich die Christenheit noch verständigen? Konflikt und Kommunikation in der ökumenischen Bewegung, Ev. Kom., 7(1974), H.2, 69. Unter den Stichworten vom Vertrauensschwund, kontextuellen Theologien, Kommunikation, Partizipation und Umverteilung der Macht beschreibt

13 G. Ruppell (2000): Re-opening a safe space for Ecumenical Learning“ Report of an Evaluation Meeting on „Mission in the Context of the Struggle for Justice“ A Tri-Country learning model with participants from Germany, India and the Philippines, Academy of Mission Hamburg/ Germany 2-8 September 1999,

Für ökumenisches Lernen verweist das Beispiel auf die Bedeutung von Begegnung, wenn es zu Lernen im Sinne eines wachsenden Verständnisses des Anderen kommen soll.<sup>14</sup>

*Beispiel: Evangelische Frauenhäuser*

Die Entstehung evangelischer Frauenhäuser (bislang 42 Frauenhäuser in evangelischer Trägerschaft) ist zum großen Teil dem Interesse und dem Einsatz von Frauen in Kirche und Diakonie zu verdanken. Die Arbeit der hauptamtlichen Mitarbeiterinnen wird durch das freiwillige Engagement von ehrenamtlich tätigen Frauen in den verschiedenen Arbeitsfeldern eines Frauenhauses ergänzt und bereichert. Es ist ein Bereich praktisch angewandter Solidarität und des Erlernens von Mitleidensfähigkeit. Frauenhäuser bieten einen weiteren Aspekt, der für Lernen in konfliktreichen Situationen wesentlich ist: Sie offerieren einen „sicheren Raum“, in dem das Opfer Distanz zum Täter und zur eigenen Opferrolle bei der Tat entwickeln kann. Gewalt in der Familie ist die häufigste Form von Gewalt. Sie wird nach wie vor weitgehend tabuisiert. Scham und Verschweigen kennzeichnen den Umgang mit familiärer Gewalt, die es in allen gesellschaftlichen Schichten gibt.

Das Beispiel weist für ökumenisches Lernen in zwei Richtungen. Zum einen lernen die von Gewalt Betroffenen durch die Erfahrung von „Compassion“ (vgl. Pkt. 4.4 d. Papiers), ihre eigene Menschenwürde wieder zu begreifen und durch christliches Engagement erneut Verortung im Haushalt des Lebens (oikos) zu finden. Zum anderen lernen diejenigen, die Compassion leben, wie durch Solidarität Lebenswelten verändert werden können.

Die Beispiele machen die Vielfalt ökumenischer Lernerfahrungen deutlich, die grenzüberschreitende, erneuernde Begegnungen gemeinsam haben. Die ökumenischen Zusammenhänge sind es – vom eigenen Glauben über intra- wie inter-religiöse Bezüge bis zum bewohnten Erdkreis –, die eine unterscheidbare Perspektive zu anderen Lernbewegungen bilden.

---

WCC Geneva.

14 Dass dies auch für den schulischen Bereich möglich ist, zeigt das Beispiel des Projektmonats, den eine Schülergruppe des Gertrud-Bäumer Berufskollegs, Duisburg, in Argentinien durchgeführt hat.

### 3. Zusammenfassende Herausforderungen

#### 3.1 Säkularisierung und Differenzierung des Religiösen

*Pluralität* prägt ebenso wie *Individualisierung* die gesellschaftliche Entwicklung überall dort, wo die Moderne Einzug gehalten hat. Pluralität ist kein neues Phänomen, wird allerdings in der gegenwärtigen Situation als besondere Herausforderung erfahren, da sie bis in die lokalen Lebenszusammenhänge Wirkung zeigt. Differenzen sind nicht mehr in klar ordnende soziale und religiöse Strukturen gefasst, die den Rahmen der möglichen Abweichungen eindeutig festlegen. Mit der Moderne lösen sich diese Strukturen immer mehr auf, die Individuen werden dadurch freier, der eigenen Position in unterschiedlicher Form Ausdruck zu geben. Sie werden ungebundener, aber auch ungeschützter. Risiken verschiedener Art wirken stärker auf den Einzelnen: Er oder sie allein muss sich entscheiden, sich in den mannigfachen Möglichkeiten orientieren und behaupten. Hinzu kommen die Beschleunigung und Komplexität der Entwicklungen, denen der Großteil der Menschen nicht mehr gewachsen ist. Leicht werden sie zu ohnmächtigen Zuschauern eines Spektakels, das sie weder verstehen noch beeinflussen können. Und trotzdem muss jeder Einzelne sich seinen Weg bahnen. Vor diesem Hintergrund wird Freiheit zu Zwang und für manche Freiheit sogar zu einer Verurteilung. Es entstehen vielfältige Wanderbewegungen, nicht nur auf der Suche nach einem gefestigten materiellen Lebensraum, sondern auch nach einer anerkannten Identität.

Religion hat weiterhin eine wichtige Bedeutung für den überwiegenden Teil der Menschheit – das bestätigt sich in Umfragen: In Südländern machen die religiösen Menschen 90-98%, in Europa zwischen 50-80% aus.<sup>15</sup> Allerdings wird die religiöse Suche in einer pluralen Welt zumeist individuell, unabhängig von verfassten Religionen, bestimmt. Je mehr die Menschen dabei von Unsicherheit und Überforderung geprägt sind, desto empfänglicher werden sie für eindeutige „gut-böse“ Antworten in starren Ordnungen, die ihnen Sicherheiten versprechen, – wie es u.a. an Teilen der Pfingstbewegung abzulesen ist.

---

15 Kurzbericht zu einzelnen Ergebnissen der internationalen Durchführung des RELIGIONSMONITORS 2008 der Bertelsmann-Stiftung, S.11, in: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_23399\\_23400\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_23399_23400_2.pdf)

Die Prophezeiung vieler Religionswissenschaftler und -soziologen, dass Religion zunehmend unbedeutender würde, hat sich nicht bewahrheitet. Die „Wiederkehr der Götter“ (F.W. Graf) bringt auf den Punkt, dass religiöse Glaubensformen und Sprachmuster in vielerlei Transformationen erstaunlich lebendig sind. Allerdings muss von einem tiefgehenden Wandel der religiösen Erscheinungsweisen gesprochen werden, verbunden mit einer notwendigen Differenzierung des Religionsbegriffs.

Die Religionsgeschichte der Moderne, die Dynamiken fundamentalistischer Perspektiven in den Weltreligionen wie Prozesse einer zunehmenden Individualisierung und patchworkartigen Religiosität müssen für die Konzipierung ökumenischer Lernprozesse stärkere Beachtung finden.

### 3.2 Rationalität und Religion

Die Weiterentwicklung ökumenischen Lernens kann aus der neu entstandenen Diskussion um „Rationalität und Religion“ in „postsäkularer Gesellschaft“ wichtige Impulse erhalten. Es geht dabei insbesondere um eine veränderte Beziehung zwischen Rationalität und Religion und damit verbunden um die Anschlussfähigkeit unterschiedlicher Sprachspiele. In der autonomen Vernunft allein den Brunnen für sinnstiftende Richtungsgebungen zu sehen, bezeichnet Jürgen Habermas als Idee einer „überanstrengten Vernunft“, die sich selbst überfordere. Die Komplexität der öffentlichen Stimmenvielfalt hat ihren guten Grund und dennoch braucht es Übersetzungsleistungen zwischen religiösen und profanen Sprachen, wenn sie wechselseitig verstehbar sein sollen. Dazu könnte ökumenisches Lernen einen wichtigen Beitrag leisten. Zur Übersetzbarkeit religiösen Sinns merkt Habermas an: „Die postsäkulare Gesellschaft setzt die Arbeit, die die Religion am Mythos vollbracht hat, an der Religion selbst fort. Nun freilich nicht mehr in der hybriden Absicht einer feindlichen Übernahme, sondern aus dem Interesse, im eigenen Haus der schleichenden Entropie der knappen Ressource Sinn entgegenzuwirken. (...) Eine Säkularisierung, die nicht vernichtet, vollzieht sich im Modus der Übersetzung.“<sup>16</sup>

16 J. Habermas (2001): *Glauben und Wissen*, Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 29. Zur Diskussion des Ansatzes von Habermas vgl. R. Langthaler/H. Nagl-Docekal (Hg.) (2007): *Glauben und Wissen*. Ein Symposium mit Jürgen Habermas, Wiener Reihe Band 13, Oldenbourg: Akademie Verlag; H.G. Ziebertz (2006): *Religion und Religionsunterricht in postsäkularer Gesellschaft*, in: ders./G.R. Schmidt (Hg.): *Religion in der allgemeinen*

Religion müsse, nach Habermas, allerdings mit den Prinzipien der Vernunft kompatibel sein und folgende Bedingungen akzeptieren: Jede religiöse Gruppierung muss sich darauf einlassen, dass sie mit anderen Konfessionen und Religionen in einer Gesellschaft zusammenlebt, sie muss die Autorität der Wissenschaft anerkennen und sich den Prämissen des Verfassungsstaates unterordnen. Religion steht demnach in einem veränderten Kontext, in dem es keine Deutungshoheiten mehr gibt und deshalb der Dialog um unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten geführt werden muss.

Für ökumenisches Lernen liegt eine Herausforderung darin, wie sich säkulare und religiöse Perspektiven aufeinander beziehen lassen mit dem Ziel, die Selbstreflexivität der Konfessionen und Religionen zu fördern.

### 3.3 Einheit versus Vielfalt

Für die frühe Phase ökumenischen Lernens galt noch die Einschätzung des amerikanischen Anthropologen Ralph Linton, die dieser mit den folgenden Worten beschrieb: „Ob es uns gefällt oder nicht, One World ist heute eine funktionale Realität, und die Vereinheitlichung ist so weit gegangen, dass die Völker der Welt miteinander stehen oder fallen. Wie so viele andere bedeutsame Entwicklungen unserer Zeit hat sich die Vereinheitlichung dieser Welt ohne Plan oder Absicht herausgebildet.“<sup>17</sup>

In der Welt gestaltend einzugreifen und diese als Matrix ökumenischer Einheitsvorstellungen zu nutzen, war die Absicht einer Einheitsdebatte, die sich mit der Realität komplexer Vielfalt konfrontiert sah. Zunehmend wurde der Unterschied zwischen postulierter Einheit der Menschheit und pluraler Lebenswirklichkeit evident und stellt bis heute die ökumenische Bewegung vor die Frage, ob und wie weiterhin an Einheitsvorstellungen festgehalten werden kann. Dieser neuen Vielfalt sind Kirchen und Gesellschaft ausgesetzt: Zum einen hat sich die Welt seit dem Fall der Berliner Mauer sowie der damit einhergehenden globalen Machtverschiebungen einschneidend gewandelt; zum anderen findet eine wachsende innere Pluralisierung des Christentums

Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Freiburg u.a.: Gütersloher Verlagshaus und Herder, 9-37.

17 Linton, Ralph (ed): *Most of the World. The Peoples of Africa, Latin America, and the East Today*, New York 1950<sup>3</sup>, 4. Ferner Teilhard de Chardin: *Planetarisierung der Menschheit* (Peking 1945), in: Pierre Teilhard de Chardin (1964): *The Future of Man*, New York, 129-144. Hingewiesen sei auch auf das 1952 (!) gegründete „Council for the Study of Mankind“.

statt wie es in Pfingstkirchen, charismatischen Bewegungen und „Church beyond the Church“<sup>18</sup> aber auch in der aktiveren Rolle orthodoxer Kirchen im ökumenischen Feld zum Ausdruck kommt. Das Selbstverständnis der bisherigen ökumenischen Akteure wird an zentralen Punkten herausgefordert. So muss die Frage nach der Einheit der Kirche angesichts polyzentrischer Entwicklungen im Christentum (s.o) neu aufgerollt werden.

### 3.4 Kommunikation

Sprache ist kulturell und kontextuell geprägt – selbst wenn sie Prinzipien mit universellem Anspruch zum Ausdruck bringen will. Ein Dialog mit anderen Religionen und Kulturen ist leicht zu postulieren, muss sich allerdings eine gemeinsame Verständnisebene im Vollzug erst erarbeiten. Beginnend mit dem Ausdruck „Ökumene“ geht es darum, in der Suche nach Kommunikation mit Anderen die Bedeutungen von Aussagen und Vorstellungen zu vermitteln.

Der Beginn des 21. Jh. stellt somit – wie bereits die 1960er Jahre – eine Schwelle dar, an der ökumenische Sprachfähigkeit zunächst nach innen (Gemeinschaft innerhalb eines vielfältigen Christentums) wie auch nach außen (Handeln im öffentlichen Raum) erneut gelernt werden muss.

Über Übersetzung eigener und Erlernen anderer Sprachen hinaus gilt es, Gehalt und Sinn aus unterschiedlicher Perspektive zu entdecken bzw. in kommunikativer Auseinandersetzung zu erlernen. Hier kommt das Prinzip des ökumenischen Lernens als Begegnungslernen zum Tragen.

Um sprachfähig zu werden, wird man sich der eigenen Kommunikation (nach innen) versichern müssen.

- Wie gelingt Kommunikation über konfliktreiche Verständnisse von Wirklichkeit?
- Wie können neue Handlungsperspektiven gemeinsam formuliert werden?

Aus solchen Ansätzen heraus wird ökumenisches Lernen zur Befähigung zu Kommunikationsprozessen beitragen, die sich der Komplexität der Einen Welt

<sup>18</sup> Der Begriff wurde zum einen durch die Sheffielder Industriemission als gesellschaftspolitischer Ansatz von Kirche, zum anderen durch Gregory Baum in Anlehnung an Tillichs Begriff von der „Latenten Kirche“ und Schillebeeckx „Anonyme Christliche Kirche“ in die Diskussion eingeführt. Paul Bagshaw (1994): *Church beyond the Church: Sheffield Industrial Mission 1944-1994*, IMSY; ferner William Fore (2007): *Christianity as Communication*, <http://www.churchwebsitedesign.org.uk/theologyofpart4.html>; Gregory Baum: „Toward a New Catholic Theism,” *The Ecumenist* 8 (May-June, 1970), p. 54. 29. cf.

in all ihrer kulturellen und religiösen Vielfalt bewusst sind und dennoch an ihrer Gestaltung mitwirken wollen. In diesem Sinn gestaltet sich ökumenisches Lernen als Sprachraum der Vielfalt.

## Teil II:

## Anregungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung ökumenischen Lernens

### 4. Elemente ökumenischen Lernens

Die konzeptionelle Weiterentwicklung ökumenischen Lernens kann sich an sechs Grunddimensionen orientieren, auf deren Grundlage sich Zielsetzungen, Inhalte und Methoden ökumenischen Lernens ergeben können.

#### 4.1 Ökumenischer Horizont:

##### Verankerung und Kontextualität

Das Bild der Ökumene beschreibt einen lern- und handlungsorientierenden Horizont, der die Menschen in einen ganzheitlichen, d.h. alles umfassenden Zusammenhang stellt, sie aber auch gesellschaftlich verortet. Das Bild des Leibes (1.Kor 12,12) kann diese Dimension verdeutlichen: Zum einen kann der Mensch auf eine grundlegende Zusammengehörigkeit vertrauen, durch die ihm als Ebenbild Gottes Würde und Respekt zugesprochen wird. Zum anderen ist der Mensch kontextuell eingebunden, wodurch ihm in seinem konkreten Lebensvollzug Grenzen gesetzt sind. Die Spannung zwischen dem lokalen Lebensweltbezug und globalen Zusammenhängen verweist auf eine Interdependenz, die weder verharmlost noch nach einer Perspektive hin aufgelöst werden kann. Es geht darum, den eigenen Kontext in übergreifenden Zusammenhängen wahrzunehmen und die eigene Lebensform in einer ökumenischen Verantwortung zu reflektieren und zu gestalten.

#### 4.2 Dialogische Begegnung mit den Anderen

Im Horizont einer gemeinsamen Zusammengehörigkeit und im Bewusstsein eigener Begrenztheit geschieht ökumenisches Lernen im *Dialog mit dem Anderen* – durch Begegnung und existenzielle Auseinandersetzung mit religiöser, kultureller und sozialer Fremdheit eröffnen sich neue Wahrnehmungen und Blickwinkel. Lernen hat in dieser Dimension das Ziel, in der Begegnung das eigene Selbst- und Weltverständnis, inkl. das eigene Glaubensverständnis

nis gegenüber anderen begründet darzulegen sowie sich selbst *verfremden* zu lassen durch ein anderes Selbst- und Weltverständnis (Henning Luther). Die Zielsetzung ist dabei nicht eine „gegenseitige Glättung von Bildern“ sondern eine Fähigkeit zur „Hermeneutik des widerständigen Fremden“ (K.E. Nipkow) zu entwickeln.

### 4.3 Konvivenz

Konvivenz enthält drei konstruktive Elemente, nämlich gegenseitige Hilfe, wechselseitiges Lernen und gemeinsames Feiern. Konvivenz ist eine Hilfs-, Lern- und Festgemeinschaft. In ihr verändern sich alle. Niemand versucht, durch vorschnelle Hilfe oder Idealisierung die anderen zu vereinnahmen. Ein schöpferisches Zusammenleben wird eröffnet. *„Es geht darum, dass man sich unter den Menschen, unter den Gruppen, unter den Völkern dieser Erde als Schicksalsgemeinschaft verstehen lernt, in der bei aller Unterschiedlichkeit das Weh und Wohl miteinander geteilt wird. Mit dem Begriff CONVIVÊNCIA verbindet sich die Vision neuer zwischenmenschlicher Beziehungen.“* (G. Brakemeier)

### 4.4 Compassion

Compassion als *Sensibilität* nimmt das Leiden anderer wahr und setzt es in Beziehung zu eigenen Erfahrungen, denn in der Verwundung des Anderen lässt sich die eigene Verwundbarkeit erkennen. Compassion als *Solidarität* erwächst aus christlicher Nächstenliebe und lässt sich auf den Ebenen der gemeinsamen Gesinnung, der gegenseitigen Hilfsbereitschaft und gemeinsamer Interessen fassen. Es betont die Dimension der interpersonellen Verortung ökumenischen Lernens und konkretisiert sich auf vielfältige Art und Weise: Mitleid, Erbarmen, Mitgefühl, Barmherzigkeit sowie politischem Engagement.

### 4.5 Spiritualität

Eine wesentliche Dimension ökumenischen Lernens, die sie von anderen globalen Lernbewegungen unterscheidet, kann mit Spiritualität umschrieben werden. Sie ermöglicht eine emotionale Hinwendung zu einem umfassenden Prinzip, zu Gott, sowie ein Gespür für die Zusammengehörigkeit allen Lebens. Lernen steht damit auf einer Gefühlsgrundlage, die aus dem Eingebunden-Sein mit anderen Hoffnung schöpft, die Visionen gerechter Teilhabe nährt und die Menschen über Grenzen hinweg miteinander kommunizieren lässt. Ökumenische Spiritualität meint im Kontext von erfahrenem Ausschluss und Fragmentierung Befreiung, wenn es gelingt, Ausgren-

zungen zu durchbrechen und trotz aller Widrigkeiten Zuspruch zu erfahren, aus der Gemeinschaft gestärkt zu werden sowie neue Kräfte für veränderndes Handeln zu mobilisieren. In ihrem Buch *Mystik und Widerstand* zitiert Dorothee Sölle einen jüdischen Religionsphilosophen mit dem prägnanten Satz: „Gott kennen heißt wissen, was zu tun ist“ (S. 251)<sup>19</sup>. Ökumenisches Lernen zielt auf diese vom *ora et labora* Prinzip bestimmte Grundhaltung für engagierte Praxis ab.

### 4.6 Ökumenische Sprachfähigkeit

Ökumenisches Lernen ist ein Prozess selbstbestimmten Lernens, bei dem der Sprache als Suche nach einem authentischen Ausdruck für die Eigenbefindlichkeiten und der Kommunikation als Begegnung und Auseinandersetzung der Sprache anderer eine besondere Bedeutung zukommt. Religiöse Sprache setzt sich mit den Grenzen des Lebens auseinander und sucht nach einem Bewertungs- und Handlungszusammenhang. Sprachfindung wird somit zu einem orientierenden Geschehen. Ökumenisches Lernen ist mit dem Anspruch verbunden, gerade an den Grenzen von Leben eine Kommunikation zu eröffnen, in der eigene Erfahrungen des In-Frage-gestellt-Seins bzw. des In-Frage-Stellens im Gegenüber mit anderen selbstreflexiv bearbeitet werden können.

Ökumenisch sprachfähig zu werden ist ein umfassender Prozess, der alle Sinne einbindet, um sich über Befindlichkeiten und Hoffnungen über die unterschiedlichen kulturellen und religiösen Hintergründe hinweg Ausdruck verschaffen zu können.

## 5. Zum Lernverständnis

Grundlegend für das Lernverständnis ökumenischen Lernens ist sein Menschen- und Weltbild. In ihm stehen die Menschen in gegenseitiger Angewiesenheit in einem umfassenden, sinngebenden Zusammenhang. Für den einzelnen Menschen folgt daraus die Anerkennung eigener Grenzen und Unvollkommenheit, sowie eine Zielorientierung über seine eigenen Belange hinaus. Lernen, so verstanden, kann als Suchbewegung beschrieben werden, die kontinuierliche Selbstreflexivität und Grenzüberschreitung voraussetzt.

Aus diesem Grund ist für ökumenisches Lernen vor allem der Lernort bedeutsam. Häufig sind es gerade die religiösen, kulturellen und sozialen Grenz-

<sup>19</sup> D. Sölle (1999): *Mystik und Widerstand*, München: Piper Verlag.

und Spannungssituationen, in denen Menschen mit unterschiedlichen Lebensentwürfen, Wertvorstellungen und gegensätzlichen Interessen in ungleichen Machtbeziehungen aufeinandertreffen, die zu einem tiefgreifenden Lernprozess anregen.

Prozesse ökumenischen Lernens sind dadurch bestimmt, dass sie neben Fertigkeiten und Fähigkeiten vor allem die dahinter stehende Grundhaltung und die Einstellungen der Lernenden in Betracht ziehen. Solidarische Sensibilität und Hoffnung sind in der emotionalen Dimension jedes Menschen angelegt und können nicht einfach erlernt werden. Sie spielen jedoch eine zentrale Rolle im Umgang mit der Realität – so eine Grundauffassung ökumenischen Lernens.

Neben der Anerkennung der Grenzen des Wissens steht die Erfahrung der eigenen körperlichen Begrenztheit. Die bewusste Wahrnehmung der menschlichen Grundbedingung als eine von Leiden bedrohte Existenz kann zur Ausbildung einer solidarischen Sensibilität führen, wenn sich der Einzelne in einer abhängigen und solidarischen Beziehung zum Anderen entdeckt.<sup>20</sup>

Die Offenheit einer lernenden Suchbewegung, verbunden mit dem Vorbehalt gegenüber abgeschlossenen Systemen, und die Einstellung einer solidarischen Sensibilität werden durch die dem Menschen eigenen Wunschvorstellungen geprägt.<sup>21</sup> Auch hier wird der pädagogische Umgang vor allem in der Schaffung eines Reflexionsraumes gesehen, der die Bearbeitung der bestehenden Spannung zwischen Wunsch und Wirklichkeit ermöglicht. Entscheidend für die angestrebte Handlungskompetenz ist dabei das reflektierte Eintauchen *in* und nicht die Flucht *aus* der Realität.

Bei der konzeptionellen Weiterentwicklung ökumenischen Lernens ist die Mahnung vor einer Idealisierung dieser Lernbewegung („Wärmemetapher“) und einer damit verbundenen Überforderung ernst zu nehmen und die Gefahr einer verkürzten Postulatspädagogik zu bedenken. Es gibt den Einwand, dass Menschen die globale Perspektive nicht direkt zugänglich ist, dass sie überfordert würden, bzw. als Variante davon, dass sie durch die vorherrschende massenmediale Weltsicht abstumpfen.<sup>22</sup>

20 Im brasilianischen Bereich aufgearbeitet durch Hugo Assmann/Jung Mo Sung: *Competência e Sensibilidade Solidária*, 165.

21 Ebd., Kap. 5: Die soziale Bedeutung des Wunsches, 166-205.

22 G. Müller-Fahrenholz spricht in diesem Zusammenhang von „numbing“ (Quelle)

Möglichkeiten der Bearbeitung der Ambivalenz zwischen idealen Zielsetzungen und ihrer möglichen Konkretisierung sollen durch ökumenisches Lernen erschlossen werden. Dabei ist das Problem einer potentiellen Überforderung durch unrealisierbare Ansprüche immer wieder zu reflektieren.

Ökumenisches Lernen ist bestimmt von einem partizipativen Lernbegriff, der davon ausgeht, dass sich Lernen stets als selbstbestimmter Vorgang des Einzelnen in Kommunikation mit der Lebenswirklichkeit vollzieht. Es geht bei ökumenisch geprägten Lernarrangements darum, Menschen in ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten zu unterstützen, an Veränderungsprozessen teilhaben zu können, wie insgesamt bei partizipativen Lernformen.

Dieses Lernverständnis orientiert sich an einem konstruktivistischen Verständnis von Lehren und Lernen. Danach werden Wissen und Fähigkeiten nicht einfach übernommen, sondern Lernende werden selbst aktiv, um selbstgesteuert Wissen zu konstruieren. Dieses Verständnis bezieht ausdrücklich auch die soziale, emotionale und situative Dimension der Lernenden mit ein. Der Realisierung förderlicher Lernumgebungen kommt konsequenterweise in dieser Perspektive ein zentrales Gewicht zu.

Von diesen grundlegenden Überlegungen her wird deutlich, dass Ökumenisches Lernen eng mit der Auseinandersetzung lokaler und globaler Weltbezüge gekoppelt ist. Lernen heißt – durch Grenzüberschreitungen, durch Begegnungen und Annäherungen, durch Zeugnis anderer, durch dialogische Reflexionen – aus konkreten Erfahrungen heraus neue Perspektiven zu entwickeln.

Die Ermöglichung ökumenischer Lernerfahrungen wurde Anfang der 1970er Jahre mit der zentralen Formel verbunden: GLOBAL DENKEN – LOKAL HANDELN, um das Zusammenspiel globaler und lokaler Entwicklungen zum Ausdruck zu bringen. Seit dieser Zeit haben sich Prozesse der Globalisierung weiter beschleunigt und die Welt stellt sich zugleich als enger zusammengerückt, als auch stärker fragmentiert dar.

*Globalisierungsprozesse* bedeuten jedoch keineswegs, dass die globale Dimension eine vom lokalen Kontext losgelöste oder abgetrennte Dimension darstellt. Vielmehr spielen globale Veränderungen in lokale Kontexte hinein und prägen auch dort Lernen und Handeln. Es scheint daher angemessen, die oben genannte Formel zu modifizieren in den erneuerten „Lernauftrag“: LOKAL DENKEN – LOKAL HANDELN – GLOBAL ÜBERPRÜFEN.

### *Kompetenzen und Ökumenisches Lernen*

Welche Kompetenzen sollen durch ökumenisches Lernen erreicht werden? Ansatzweise versuchen wir an dieser Stelle Kompetenzen zu formulieren, die durch ökumenisches Lernen angestrebt werden können. Es bleibt dabei eine weiter zu klärende Frage, mit welchen Aufgabenstellungen, Methoden und Lernarrangements diese als Arbeitsgrundlage formulierten Kompetenzen erreicht werden können. Folgende Kompetenzen und Haltungen sollen durch ökumenisches Lernen angestrebt werden:

- a. Die Offenheit gegenüber den eigenen und anderen religiösen Positionen und somit die Fähigkeit, sich mit anderen kulturellen und religiösen Erfahrungen kritisch, dialogisch auseinander zu setzen (Selbstreflexivität).
- b. Die Achtung vor dem Anderen in intra- wie interreligiösen Begegnungen und Dialogerfahrungen (Respekt).
- c. Die Fähigkeit im Kontext eigener Glaubenserfahrungen gesellschaftliche Probleme mit der notwendigen Kenntnis und Sensibilität zu bearbeiten (Sachkompetenz).
- d. Die Fähigkeit, die eigenen Erfahrungen in den Zusammenhang eines größeren Ganzen (oikos/ Welt) zu stellen, vor diesem Hintergrund zu analysieren und zu handeln (Gestaltungskompetenz).

## **6. Mögliche Konsequenzen für Lernorte**

Durch das ökumenische Lernen wird im gesamten Bildungsbereich die Notwendigkeit der Vision der *Einen Welt* als transversales Element in den Mittelpunkt gerückt.<sup>23</sup> Zwei komplementäre Aspekte sind dabei für die Bildung wichtig. Wir nennen sie hier „utopischer Vorbehalt“ und „herausfordernde Hoffnung“. Der „utopische Vorbehalt“ von Gerechtigkeit will vor einer vorschnellen Eingliederung und Anpassung an reale Verhältnisse bewahren. Er ist wie ein Zwischenruf, der daran zweifelt, ob das, was ist, wirklich das Bestmögliche ist. Aus diesem Grund provoziert er die Lernenden zum kritischen Hinterfragen. Gleichzeitig drückt „herausfordernde Hoffnung“ ein Festhalten an Veränderungen aus. Hoffnung ist wie ein Motor und eine Motivation,

<sup>23</sup> Siehe hierzu: K. Raiser (2001): Weltordnung und Weltethos, in: Concilium, 37. Jg., 403-409.

sich nicht vorschnell an das anzupassen, was sich durch seine Etablierung und Normalität als das einzig Wahre und Mögliche darstellt.

### **6.1 Schule**

Das Widerständige der Institution Schule im Blick auf ökumenisches Lernen darf nicht unterschätzt werden, insbesondere wenn die Notwendigkeit einer Lerngemeinschaft im internationalen Horizont betont wird und die Attribute ökumenischen Lernens in den Vordergrund gerückt werden, die bereits in der EKD-Arbeitshilfe 1985 als wegweisend formuliert werden: *grenzüberschreitend, handlungsorientiert, sozial, interkulturell, ganzheitlich*. Viele dieser formalen Zuschreibungen finden sich inzwischen auch in Schulprogrammen und Curricula. Und in der Tat haben fächerübergreifendes Lernen, soziales Lernen, Projektlernen etc. vielerorts einen festen Platz im schulischen Kontext – überwiegend an den Grundschulen – gefunden. Hier gibt es konstruktive Verbindungen zu den Zielsetzungen und Ansprüchen ökumenischen Lernens. Als Spannung und Herausforderung bleibt jedoch, dass der größere Horizont ökumenischen Lernens in einer nach wie vor stark national orientierten Institution Schule nicht aufgegeben oder relativiert werden darf. Die für ökumenisches Lernen wichtigen Intentionen der Betroffenheit, der Partizipation und des aktiven Erleidens von Konflikten dürfen nicht durch den institutionellen Rahmen der Schule gezähmt oder verharmlost werden. Die bisher vorliegenden Erfahrungen ökumenischen Lernens – insbesondere im Religionsunterricht, aber auch in internationalen Projekten der gesamten Schule – lassen jedoch erkennen, dass es durchaus positive Entwicklungen gibt. Dazu gehören Veränderungen in der Schule selbst, die sich mit den Stichworten der Öffnung der Schule zum Gemeinwesen, der Flexibilisierung des Unterrichtes inklusive fächerübergreifender Initiativen sowie eines partizipativen Bildungsverständnisses benennen lassen. Erneut ist nach der Komplementarität der verschiedenen Lernbewegungen zu fragen. Ökumenisches Lernen kann dabei den Anspruch einer weltweiten Lerngemeinschaft einbringen und „ökumenische Hoffnungszeichen in einer Welt der Hoffnungslosigkeit“<sup>24</sup> in den schulischen Unterricht einbeziehen.

<sup>24</sup> P. Schreiner/K. Goßmann/A. Pithan (1995): Perspektiven ökumenischen Lernens, in: K. Goßmann/A. Pithan/P. Schreiner. (Hg): *Zukunftsfähiges Lernen? Herausforderungen für Ökumenisches Lernen in Schule und Unterricht*, Münster: Comenius, 117-130, Zit. 129.

„Ökumenische Deutemuster könnten (in der Schule) den Rahmen für ein Denken in der Pluralität abgeben, z.B. Konziliarität als Denken in versöhnter Verschiedenheit oder der konziliare Prozeß als Verantwortungs- und Handlungsgemeinschaft von Menschen verschiedener Prägungen und Identitäten.“<sup>25</sup>

## 6.2 Gemeinde / Erwachsenenbildung

Gemeinde ist kaum als homogener Lernort fassbar, sondern ist ein vielfältiges Geschehen<sup>26</sup>, das differenziert betrachtet werden muss. Auch in ihrem lokalen Kontext ist Gemeinde immer Teil einer weltweiten christlichen Gemeinschaft. Sie ist somit ursprünglich ökumenisch.

Diejenigen, die sich mit „Gemeinde“ identifizieren und als solche nach außen in Erscheinung treten, sind zumeist einer sog. Kerngemeinde zuzuordnen. Für diese Gruppe ist die Beheimatung und Sicherung ein zentrales Motiv der Religionsausübung. Ökumene wird vorwiegend verstanden als Pflege von nachbarschaftlichen Kontakten mit anderen Konfessionen oder Religionen.

Gemeinde darf allerdings nicht auf diese Gruppe reduziert betrachtet werden. Es gibt eine Vielfalt von Orten (vom Kirchenraum bis zum Lagerfeuer bei Obdachlosen unter der Brücke), Formen (von spirituellen Meditationen bis zu rationalen Reflexionen, von individueller Besinnung bis zu Massenevents) und Akteuren (vom Kleinkind über einen Hartz IV Empfänger bis zum Bürgermeister), die im weiteren Umfeld von Kirche stehen und christliche Referenzen ebenso für sich beanspruchen. Begegnungen, die hier inszeniert oder spontan außerhalb und unabhängig von formellen Bildungsräumen geschehen, bieten für ökumenisches Lernen ideale Lernmöglichkeiten, da in ihnen unterschiedliche Dimensionen und Blickwinkel immer wieder gegenübergestellt werden. Es wird davon abhängen, wie diese Begegnungen und Räume wahrgenommen und genutzt werden.

Statt einer milieuspezifischen Interessengruppe als Leitbild, fordert das ökumenische Lernen Gemeinde immer wieder heraus, sich geistig und strukturell zu öffnen. Dazu bieten sowohl die gesellschaftlich lokale Einbindung im Stadtteil, in der Kommune und Region als auch die vielfach bestehenden internationalen Partnerschaften einen Raum. Dennoch muss festgehalten werden, dass die Pflege von nachbarschaftlichen sozialen Kontakten im direkten Umfeld

<sup>25</sup> Ebd., 130.

<sup>26</sup> U. Pohl-Patalong (2001): Kirchliche Orte mit differenziertem Angebot, in: Lernort Gemeinde 4, 42-48.

oder von Partnergemeinden anderswo noch nicht automatisch den Anstoß zu ökumenischen Lernprozessen geben. Lernprozesse geschehen erst dann, wenn die Akteure dazu bereit sind, sich selbstreflexiv durch die Begegnung mit Anderen zu verändern. Von Bedeutung ist deshalb, dass die Möglichkeiten existierender *dialogisch-vernetzender* Räume mit seinen vielfältigen Ressourcen wahrgenommen werden und damit die Begegnungen mit unterschiedlichen Akteuren zu grenzüberschreitenden Veränderungen führen können. Das kann geschehen, wenn sich Gemeinde im Stadtteil unabhängig vom Eigeninteresse für das Wohl von Minderheiten und bedürftigen Menschen einsetzt. Das kann geschehen, wenn nicht nur den Armen im Süden großzügig geholfen wird, sondern einerseits die lebensverneinenden Bedingungen andererseits die lebensbejahenden Kräfte zum Anstoß von Veränderung der eigenen Lebenswirklichkeit werden.

Herausgehobenen Stellenwert hat in solchen Prozessen die Erwachsenenbildung (EB), da sie einen Raum zur Reflexion eröffnen kann, die die vielfältigen Erfahrungen in Stadtteilarbeit / -begegnungen und bleibenden Fragestellungen aufnehmen. In diesem Sinn wird ökumenisches Lernen in der EB weniger durch die Vermittlung von bestimmten Inhalten ermöglicht, sondern vor allem aus dem lebensweltlichen Bezug heraus durch die Begleitung der Teilnehmenden in ihrem Lernprozess.

## 6.3 Ausbildung

Ökumenisches Lernen kann Ausbildung in Bewegung bringen, wenn nicht nur gegebene Inhalte assimiliert, sondern innovative, problemlösende Lernarrangements gesucht werden. Fachliches Wissen und institutionelle Einbindung stehen in dieser Perspektive neben grundsätzlichen Reflexionen über Zielvorstellungen, Menschen- und Weltbilder, aus deren Blickwinkel geschichtliche Entwicklungen, gegenwärtige Zusammenhänge und strukturelle regulative Eingrenzungen kritisch betrachtet werden. Alternativen als Modelle bzw. Möglichkeiten sind wichtige Ausgangspunkte, Veränderung herausfordernd und dennoch realistisch konstant zu thematisieren und damit als konstitutiven Bestandteil von Bildung anzunehmen.

Die Offenheit von Bildungsprozessen, Veränderungen konzeptionell und thematisch aufzunehmen, steht in Verbindung mit der gesellschaftspolitischen Dimension der Ausbildungseinrichtungen. Das Bewusstsein darüber, gesellschaftlich verantwortend



handelnde Akteure in ihren zukünftigen Berufsfeldern auszubilden, trägt zu einer *Politisierung* von Ausbildung bei. Auch hierbei sind zwei komplementär zueinander stehende Aspekte bedeutsam: Zum einen geht es um eine ethische Sensibilisierung, zum anderen um eine partizipative Gestaltungsverantwortung von Gesellschaft.

Eine solche Konzeption von Ausbildung benötigt über von fachlichen Inhalten abgesteckte Curricula hinaus *Freiräume des Lernens* – nicht nur in der Informalität „auf den Fluren“, sondern als bewusst zur Verfügung gestellte Räume mit einer verbindlichen Verortung in der Ausbildungsstruktur. Erst so ermöglichen sie didaktisch und inhaltlich einen eigenen Beitrag für die Ausbildung: Sie eröffnen einen Austausch über vielfältige Erfahrungen der Hochschulgemeinde (Biographien, Engagement in anderen Kontexten, Fremdheit, soziale Herausforderungen), geben diesen Ausdruck und Bedeutung, setzen bei der Aufarbeitung eigener Gefühle an und konfrontieren mit anderen Wahrnehmungen.<sup>27</sup> Eine *erfahrungsorientierte Kontextualität* von Ausbildung setzt bei der Persönlichkeitsbildung der Studierenden als Lernende an. Durch die Verstärkung gemeinsamer Lern-Potentiale im eigenen Umfeld zielen solche theoretischen Aufarbeitungen der Praxis auf eine Sensibilität für Bedürfnisse und Potentiale in konkreten komplexen, ambivalenten Zusammenhängen.

Der ökumenische Horizont stellt einen enormen Anspruch an Lernen dar, bei dem es vor allem darum geht, das Bewusstsein aus einer Nahorientierung zu lösen und auf eine offene Wahrnehmung von komplexer Vielfalt einzustellen. Didaktisch ergibt sich daraus der *Perspektivwechsel*<sup>28</sup>, welcher eigene Selbstverständlichkeiten aufbricht und damit einerseits eine selbstkritische Wahrnehmung und andererseits ein erweitertes Bewusstsein fördert. Internationale Referenzen stellen in der Gegenwart eine Notwendigkeit wissenschaftlichen Arbeitens dar. Konkrete Kontakte zu internationalen Partnern (andere Hochschulen,

gesellschaftliche Akteure sozialer, pädagogischer und gemeindebezogener Arbeit), Gremien oder auch Personen (DozentInnen, Studierende) können die Hochschule in signifikanter Weise beleben, indem sie die Konfrontation mit anderen gesellschaftlichen Umständen, differenzierten Sichtweisen und Lösungsmöglichkeiten ermöglichen.

27 Siehe dazu: B. Habig/A. Kühler (2000): Impulse für die pädagogische Praxis des Globalen Lernens, in: B. Overwien (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher, Frankfurt/Main, IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 342-354.

28 Siehe dazu: A. Scheunpflug (2000): Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: B. Overwien (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher, Frankfurt/Main, IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 324-326.

## Ökumene im gesellschaftspolitischen Kontext – Zeittafel

Gesamtpolitischer Kontext	Ökumenische Bewegung	Bildung
<p><i>1960er Jahre</i></p> <p>Dekolonialisierung Afrikas, Wachsende Urbanisierung, Veränderung des globalen Kräftefeldes (Nord – Süd)</p>	<p>VV ÖRK in Uppsala (1968): <i>Nichtachtung der Rechte der Armen ist soziale Häresie.</i></p> <p>Kooperation mit Vatikan über Frieden und Entwicklung</p>	<p>EKD Synode 1968: Gründung der Entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit (ABP), Vernetzung mit entwicklungspolitischer Bildungsarbeit des ÖRK (CCPD)</p> <p>Pädagogik der Unterdrückten (Paulo Freire)</p>
<p><i>1970er Jahre</i></p> <p>II. Entwicklungsdekade (1970) Club of Rome (1974) Ölkrise</p>	<p>Entwicklung als Befreiung / Befreiungstheologie.</p> <p>Ökologische Krise gerät ins Bewusstsein der Kirchen.</p>	<p>Politische Veränderung durch Bewusstseinsbildung</p> <p>Ökumenische Bildung, verankert in Nairobi bei VV des ÖRK</p>
<p><i>1980er Jahre</i></p> <p>1983 Nato-Doppelbeschluss Auflösung des „Ost-Blocks“</p>	<p>VV ÖRK Vancouver beschließt Konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Schöpfungsbewahrung (JPC)</p> <p>Friedensbewegung</p>	<p>Konziliarer Prozess als Bildungsprogramm</p> <p>Feministische Bildung</p> <p>Allgemeinbildung als <i>Epochaltypische Schlüsselprobleme</i> (Klafki)</p>
<p><i>1990er Jahre</i></p> <p>Wirtschaftsboom in China und Indien I. Golfkrieg (1991) HIV-Problem, vor allem in Afrika Migrationsbewegungen nach Westeuropa</p>	<p>Neue Bedeutung von Religiosität und Glaube im politischen Raum vs. Relevanzverlust kirchlicher Institutionen</p> <p>Beteiligung von christlichen Gruppen am Weltsozialforum und bei UN-Initiativen</p> <p>Verhältnis von Kirche und NROs: Institution/ Kirche vs. Bewegung</p> <p>Erstarken von nicht-ökumenischen Bewegungen: Evangelikale und Pfingstkirchen</p> <p>Entwicklung von JPC hin zu „Wirtschaften für das Leben“</p>	<p>Interkulturelles und interreligiöses Lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umgang mit Fremden</li> <li>• Soziale Kompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe</li> <li>• Diversity</li> </ul>
<p><i>2000ff.</i></p> <p>UN-Millenniumsziele: <i>Armut halbieren – Schulbildung – Gleichstellung – Kinderschutz – Mutterschutz – HIV/Aids – Nachhaltigkeit – Partnerschaften</i></p> <p>9/11: internationaler Terrorismus, begründet in religiösen und politischen Fundamentalismen</p> <p>Unterschiedliche Bedrohungspotentiale: wachsende soziale, kulturelle und religiöse Disparitäten</p> <p>Klimawandel</p>	<p>Dekade zur Überwindung von Gewalt (2000–2010)</p> <p>Verstärkter Einsatz des ÖRK im Bereich von Menschenrechten, Indigenen Kulturen und Global Governance</p> <p>Neue Rollenverteilung innerhalb des Christentums: neue Dynamik aus „Ländern des Südens“</p> <p>Kooperation mit der Kathol. Kirche in interreligiösen Fragen</p> <p>World-Faith-Dialogue</p>	<p>Globales Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Systemische Analysen</li> <li>• Holistische, interdisziplinäre, dialogische Lernansätze</li> <li>• Ethische Wertorientierung (Gerechtigkeit, Zukunft)</li> <li>• Handlungskompetenzen</li> </ul>