

In: Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch
Interreligiöses Lernen. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2005, S. 268-281.

Barbara Asbrand/Annette Scheunpflug

Zum Verhältnis zwischen interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen

Interreligiöses Lernen ist eingebettet in einen pädagogischen Diskurs, in dem Konzeptionen des interkulturellen, ökumenischen und globalen Lernens eine Rolle spielen. Jeder der Konzeptionen geht es um den Umgang mit Differenz. Im Folgenden werden diese Differenzen genauer beschrieben und damit eine Verhältnisbestimmung von interreligiösem Lernen zu den verwandten Konzeptionen ermöglicht. Dabei wird von der These ausgegangen, dass globales Lernen diejenige Konzeption darstellt, die sich explizit auf die Globalisierung bzw. die Entwicklung zur Weltgesellschaft bezieht. In diesem Sinne wird im Diskurs des globalen Lernens auf die gesellschaftlichen Entwicklungen rekurriert, die ebenfalls für das interreligiöse, interkulturelle und ökumenische Lernen prägende Erfahrung darstellen. Von daher wird das Verhältnis zu den jeweils anderen pädagogischen Ansätzen vor diesem konzeptionellen Hintergrund bestimmt und zunächst mit dem Diskurs globalen Lernens begonnen.

Globales Lernen

Globales Lernen als pädagogische Konzeption versteht sich als eine Reaktion auf die Entwicklung zur Weltgesellschaft. Von daher bleibt eine Darstellung des Diskurses globalen Lernens unscharf, wenn sie nicht zunächst diese Entwicklung in ihren Umrissen skizziert.

Die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft und die Globalisierung

Die heutige Gesellschaft wird häufig mit dem Begriff der ›Globalisierung‹ charakterisiert und als ›Weltgesellschaft‹ gekennzeichnet; gleichwohl werden der Stellenwert und die inhaltliche Ausfüllung beider Konzepte sehr unterschiedlich diskutiert. Charakteristisch für *Globalisierungsentwicklungen* – und darin herrscht ziemliche Übereinstimmung – ist die durch sie angeregte *Infragestellung der Grundprämisse des modernen Nationalstaates*, in dem die Konturen der Gesellschaft als weitgehend identisch mit denen des Nationalstaats gedacht wurden. »Mit Globalisierung in all ihren Dimensionen entsteht demgegenüber

nicht nur eine neue Vielfalt von Verbindungen und Querverbindungen zwischen Staaten und Gesellschaften. Viel weitergehend bricht das Gefüge der Grundannahmen zusammen, in denen bisher Gesellschaften und Staaten als territoriale, gegeneinander abgegrenzte Einheiten vorgestellt, organisiert und gelebt wurden. Globalität heißt: Die Einheit von Nationalstaat und Nationalgesellschaft zerbricht; es bilden sich neuartige Macht- und Konkurrenzverhältnisse, Konflikte und Überschneidungen zwischen nationalstaatlichen Einheiten und Akteuren andererseits, transnationalen Akteuren, Identitäten, sozialen Räumen, Lagen und Prozessen andererseits.« (Beck 1997, S. 46f.) Die Globalisierung zeigt sich an unterschiedlichen *Phänomenen*:

(1) Zunächst lässt sich die Entwicklung unserer Gesellschaft auf der *Sachdimension* durch eine Zunahme an Komplexität (über den Problemzusammenhang eines weltgesellschaftlichen Kommunikationsnetzes; vgl. Luhmann 1975; 1995; Stichweh 1995; 2000) beschreiben. Die Komplexität ist gekennzeichnet durch *neuartige Problemlagen* sowie deren vielfältig vernetzte und rückgekoppelte Kausalbeziehungen. Wir werden Zeugen einer Problemlast, die das Überleben der Menschheit als Ganzes ernstlich in Frage stellt (UNDP 1999, 2f.): Die wirtschaftliche Kluft zwischen den Ländern des Nordens und des Südens sowie innerhalb von Gesellschaften, der weltweite Ressourcenverbrauch, die Einhaltung der Menschenrechte, die Sicherstellung von Demokratie und Partizipation, sowie der Schutz vor Krieg, Terror und Gewalt stehen als drängende Probleme an. Das Leben in unserer globalisierten Weltgesellschaft ist dadurch gekennzeichnet, dass diese Zusammenhänge komplex, d.h. in ihren Kausalbeziehungen vernetzt und in ihren Rückkopplungseffekten häufig nicht durchschaubar sind. Es entstehen damit neue Herausforderungen, die für die Beurteilung einzelnen Verhaltens sowie für Fragen von Solidarität und Gerechtigkeit neue Maßstäbe, Verstehenshorizonte und Handlungsperspektiven erfordern.

(2) In der *räumlichen Dimension* bedeutet Globalisierung eine Entgrenzung von Räumen. Die Dinge verlieren ihre Verankerung im Raum. Durch die neuen Medien und Kommunikationsformen spielt der Raum eine immer geringere Rolle. Personen können zum Beispiel an Ereignissen über das Internet teilnehmen, ohne selbst anwesend zu sein. Es entstehen Strukturen, die in neuen gesellschaftlichen Netzwerken (vgl. Castells 2002) organisiert sind: Über Internet treffen sich Gleichgesinnte – seien es politisch Aktive, Aktienhändler oder Schüler in interaktiven Spielen. Gleichzeitig ist die Bedeutung von Räumen als Bezugsgröße für Handeln (beispielsweise in der individuellen Familienplanung) nach wie vor von Wichtigkeit. Migration und Tourismus sind weitere beredte Beispiele für die Entgrenzung von Räumen, die zu großer kultureller Pluralität führt. Der britische Soziologe Robertson (1995; Beck 1997, 90) spricht deshalb von »Glokalisierung« und meint damit die gleichzeitige Bedeutungszunahme von *lokalen wie globalen Prozessen*.

(3) Bezogen auf die *zeitliche Dimension* führt Globalisierung, bedingt durch die modernen Medien, zu einer »Schrumpfung der Zeit« (UNDP 1999, 1) und einer *Beschleunigung* des sozialen Wandels. Die weltweite Kommunikation wird immer schneller und überfordert nicht selten den Menschen mit seinem evolvierten Zeitempfinden (zum Beispiel im Umgang mit E-Mails). Wir leben heute in der historischen Situation, dass der soziale Wandel schneller geworden ist als die Zeitspanne eines Generationenwechsels. Konflikte zwischen Modernität und Tradition sind an vielen Orten der Welt die Konsequenz.

(4) In der *Sozialdimension* lässt sich die Zunahme sowohl von Individualisierung als auch von Heterogenität feststellen. Angesichts einer immer komplexeren Umgebung steigern Menschen durch Ausdifferenzierung in unterschiedliche Lebensstile und individuellen Ausdruck ihre Anschlussmöglichkeit. Die Individualisierung der Gesellschaft ist damit sozusagen die andere Seite der Medaille einer sich globalisierenden und zu immer größer werdendem Bezugssystem entwickelnden Weltgesellschaft (vgl. Luhmann 1997). Die Unterscheidung in Vertrautes oder Fremdes ist nicht länger nach räumlicher Nähe sortiert, sondern vielmehr ein Ausdruck sozialer Ausdifferenzierung oder Fragmentierung (vgl. Appadurei 1990). Der Unterschied zwischen privilegierten und nicht privilegierten Menschen zwischen und in Gesellschaften nimmt zu, gleichzeitig werden sich Lebenswelten in ähnlichen sozialen Kontexten über den Globus hin ähnlicher.

Die sich neu konstituierenden Netzwerke, die veränderten räumlichen Bezüge und die Ausdifferenzierung sozialer Kontexte sind im Blick, wenn man Gesellschaft als Weltgesellschaft diagnostiziert (vgl. Stichweh 2000). Wer sich Weltgesellschaft allerdings parallel zum Bild des Nationalstaats als eine globalisierte Nation vorstellt, wird ihr nicht gerecht. Die Weltgesellschaft lässt sich nicht als eine homogene Gesellschaft, nicht über die Partizipation aller am Gesellschaftsvertrag oder durch eine politische Zentralmacht beschreiben. Ein weiteres Missverständnis liegt in der Möglichkeit, Globalisierung und Weltgesellschaft als deskriptive wie als normative Beschreibungskategorien zu verwenden. Im Folgenden werden beide Konzepte ausschließlich deskriptiv verstanden.

Die Bildungsherausforderung globalen Lernens

Globales Lernen reagiert auf diese Problemlage in pädagogischer Perspektive. Menschen werden in ihrem alltäglichen Lebensvollzug – freilich in je individuell unterschiedlicher Weise – mit Herausforderungen der Globalisierung konfrontiert: Sie machen Fremdheitserfahrungen im Urlaub oder auf der Straße, sie müssen das Risiko der Arbeitslosigkeit für sich persönlich bewältigen, sie erleben unterschiedlichste Wertvorstellungen in ihrem Umkreis, sie wachsen mit dem Internet auf (oder nicht), und sie machen sich Sorgen über die zunehmende Zerstörung unserer natürlichen Lebensumwelt. Sie haben

zum Teil selbst Erfahrungen mit Migration hinter sich, und sie wachsen in eine kulturell sehr heterogene, fragmentierte Gesellschaft hinein.

Zugleich müssen sie diese Situation aber nicht nur für ihren eigenen Lebensvollzug bewältigen, sondern auch dazu erzogen werden, die globalisierte Welt möglichst human zu gestalten – für ihr individuelles Leben, und für das Leben ihrer nahen und fernen Mitmenschen. Beides scheint gleichermaßen schwer – und zudem häufig miteinander unvereinbar. In der pädagogischen Praxis bedeutet dies: sachlich und räumlich geht es um die Ermöglichung von Gerechtigkeit, zeitlich um die humane Bewältigung des sozialen Wandels und sozial um interkulturelles und interreligiöses Verstehen und partnerschaftliches Miteinander.

Was ist also die Lernherausforderung, vor der wir uns angesichts der Globalisierung befinden? (vgl. Treml 1980; 1996a; Scheunpflug 1997; Scheunpflug/Schröck 2002; Lang-Wojtasik 2003; Asbrand/Scheunpflug 2004)

(1) In der Sachdimension: Umgang mit Wissen und Nichtwissen

In der Sachdimension müssen Menschen Wissen über diese globalen Herausforderungen erwerben. Gleichzeitig – und das macht die Situation so schwierig, ist zu lernen, wie damit umgegangen werden kann, dass Wissen in vielen Fällen nicht ausreicht oder aus erkenntnistheoretischen Gründen zu begrenzt ist. Auf der einen Seite wächst das gesellschaftliche Wissen über globale Zusammenhänge – auf der anderen Seite steigt mit diesem gesamtgesellschaftlichen Wachstum aber das individuelle Nichtwissen genauso an. Menschen müssen lernen, mit dieser Situation zurechtzukommen und die Entscheidungstiefe auf nicht-intendierte Nebenfolgen abzustimmen lernen. Es ist zu lernen, mit abstrakten Problemlagen angemessen umzugehen.

(2) In der Zeitdimension: Der Umgang mit Sicherheit und Unsicherheit

Das Tempo des sozialen Wandels zwingt zu lernen, mit Zeitmangel umzugehen. Durch Zeitmangel entstehen Unsicherheiten, die es verantwortungsvoll zu bewältigen gilt. Zu lernen, den sozialen Wandel human zu gestalten, stellt eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar.

(3) In der Raumdimension: Der Umgang mit Raumbezug und Raumlosigkeit

Menschen sollten lernen, mit der neuen Raumlosigkeit im globalen Raum umzugehen. Wenn sich Räume nicht mehr in erfahrbaren Bezügen darstellen, sind abstrakte Vorstellungsräume auszubilden, um sich Konsequenzen für Handlungen auch in anderen Gegenden dieser Welt vorstellen zu können.

(4) In der Sozialdimension: Der Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit

In der Sozialdimension liegt die Lernherausforderung darin zu lernen, dass Vertrautheit und Fremdheit nicht länger geographisch vermittelte Erfahrungen sind, sondern eine soziale Herausforderung im Umgang mit Heterogenität. Der Umgang mit sozialen Beziehungen unter Abwesenden ist eine der

großen Lernherausforderungen der Globalisierung (Wulf 2002). Dies spielt besonders im Umgang mit Fremden vor Ort – sei es in kultureller oder religiöser Perspektive – eine bedeutende Rolle.

Konzepte globalen Lernens

Die aktuellen Diskurse zum globalen Lernen sind durch den Umgang mit der Normativität des Gegenstandes geprägt und lassen sich grob zwei Richtungen zuordnen: Auf der einen Seite gibt es so genannte handlungstheoretische Entwürfe, die häufig ein holistisches Welt- und Menschenbild zugrundelegen (Schweizer Forum 1995; Bühler 1996; Selby 2000; Selby/Rathenow 2003) und normative Bildungsziele und Inhalte globalen Lernens formulieren, die mittels Bildung erreicht werden sollen, wie z.B. solidarisches Handeln, Toleranz, Empathie, ganzheitliche Weltsicht usw. Auf der anderen Seite hat sich ein Theoriediskurs entwickelt, der globales Lernen aus der Perspektive evolutionärer Theorie reflektiert (Tremml 1993, 1996a,b; Scheunpflug 1997; Scheunpflug/Schröck 2002; Asbrand 2003). In diesem Ansatz geht es globalem Lernen darum, Lernende auf das Leben in einer Weltgesellschaft und einer ungewissen Zukunft vorzubereiten, den Umgang mit Komplexität zu lehren und entsprechende Kompetenzen zu erwerben.

Eine weitere konzeptionelle Auseinandersetzung zeigt sich – wenngleich auch eher unterschwellig – in der Auseinandersetzung zwischen den Konzepten einer Bildung für Nachhaltigkeit und globalem Lernen. Seitens der Vertreter einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wird den Protagonisten globalen Lernens vorgeworfen, Themen nicht integrativ zu sehen und mit der Betonung des regionalen Bezugs sowie der Perspektive auf Gerechtigkeit ein Konzept zu vertreten, das den Anforderungen an Schlüsselkompetenzen im Hinblick auf den Umgang mit Problemen der Nachhaltigkeit nicht gerecht würde. Die Vertreter globalen Lernens befürchten, dass unter der Perspektive der Nachhaltigkeit ökologische Probleme in den Vordergrund rücken und Fragen weltweiter Gerechtigkeit vernachlässigt werden.

Die anstehenden Aufgaben in der Praxis und Theorie globalen Lernens lassen sich folgendermaßen beschreiben:

- a) Globales Lernen bedarf in Theorie und Praxis der weiteren Verbreitung. Noch immer ist dieses Gebiet ein randständiges Vorhaben, das im Mainstream der pädagogischen Praxis nicht grundlegend verankert ist. Das Transfer-Programm des Bund-Länder-Kommission-Programms »Bildung 21« ist hier ein wichtiger Meilenstein (siehe de Haan 2002).
- b) Der konzeptionelle Diskurs globalen Lernens ist nach wie vor durch die implizite und explizite Normativität des Anliegens herausgefordert. Häufig wird globales Lernen als Instrument zur Erreichung eigentlich gesellschaftspolitischer Ziele wie z.B. Nachhaltigkeit verstanden, und die

unterschiedlichen Zielebenen werden dabei nicht getrennt. Wird globales Lernen als Lernkonzept verstanden, gilt es zwischen den politischen, sozialetischen Zielen im Hinblick auf Gerechtigkeit in der Einen Welt und den pädagogischen Anliegen klar zu unterscheiden: Konzeptionen politischer Bildung dürfen Lernenden nicht ihre Weltdeutung vorschreiben, sondern können allenfalls einen Rahmen bieten, zu eigenen politischen Überzeugungen zu gelangen. Globales Lernen sollte von daher als Lernangebot formuliert werden und den Verlockungen einer politischen Instrumentalisierung widerstehen. Dies ist gerade vor dem Hintergrund eine Herausforderung, dass manche Protagonisten globalen Lernens politische Institutionen oder NGOs sind, die für eindeutige politische Konzepte stehen.

- c) Globales Lernen kann als Lernkonzeption letztlich nur im Hinblick auf Kompetenzen gedacht werden. Um an den pädagogischen Diskurs anschlussfähig zu bleiben, bedarf es an dieser Stelle noch einer intensiveren Theoriedebatte sowie konsequenter Bemühungen im Hinblick auf deren Operationalisierung.
- d) Eine solche Orientierung an Kompetenzen und deren Operationalisierung böte die Möglichkeit im Hinblick auf eine konsequentere Überprüfung des Lernerfolgs, gerade auch im Hinblick auf die Bildungsangebote von Nichtregierungsorganisationen. Hier wäre die Entwicklung einer stärkeren Evaluationskultur angemessen.
- e) Globales Lernen sollte sowohl im Hinblick auf eine fundierte Theoriebildung als auch durch intensive empirische Forschung weitergetrieben werden, um die Bewältigung der beschriebenen Herausforderungen durch konsequente Forschung zu unterstützen.

Verhältnisbestimmung zwischen interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen

Vor diesem Hintergrund wird schon schemenhaft erkennbar, wie sich das Verhältnis zwischen den im Titel angesprochenen Konzeptionen beschreiben lässt. Auf der konzeptionellen Ebene dürfte es an vielen Stellen keine Unterschiede geben; schließlich geht es in jedem Konzept um soziale Differenz, gesellschaftliche Heterogenität und um den Umgang mit der Komplexität moderner Gesellschaften. Unterscheiden lassen sich diese Konzepte aber im Hinblick auf deren jeweils zu Grunde liegenden Leitdifferenzen.

Interreligiöses Lernen oder die Differenz der Religionen

Interreligiöses Lernen nimmt die durch die Entwicklung zur Weltgesellschaft erkennbar werdende religiöse Heterogenität von Gesellschaften und zwischen Gesellschaften zum Ausgangspunkt. In Deutschland spielt dafür die Erfahrung von Migration eine herausragende Bedeutung (siehe Affolderbach in diesem Band), aber auch Säkularisierungsprozesse, die die autochthone Bevölkerung betreffen.

Dabei geht es zunächst um die sich damit verändernde soziale Nähe ehemals räumlich getrennter Religionen. Interreligiöses Lernen setzt also an der Stelle an, die im Kontext globalen Lernens durch die veränderten sozialen Beziehungen beschrieben wird. So ist auch nahe liegend, dass konzeptionell an dieser Stelle vor allem das Bedürfnis und die Notwendigkeit nach interreligiösem Dialog und Verständigung (siehe Lähmann in diesem Band) sowie die gemeinsame theologische (Selbst-)Vergewisserung der jeweils unterschiedlichen Weltdeutungen erkennbar werden.

Aus der Perspektive globalen Lernens ist besonders auf die politischen Bedingungen, den unterschiedlichen Zugang zu Macht und kulturellen Ressourcen hinzuweisen. Globales Lernen kann darauf verweisen, dass es zu kurz greifen würde, interreligiöses Lernen nicht unter Fragen gesellschaftlicher und politischer Bedingungen zu diskutieren. Allerdings lässt sich aus den Erfahrungen des globalen Lernens auch zeigen, dass das Konzept interreligiösen Lernens nicht umhin kann, die Herausforderungen durch ungleiche Möglichkeiten des Zugangs zu politischer Macht und die Herausforderung durch Gerechtigkeit immer wieder mit zu thematisieren. Damit sind die politischen Bedingungen nicht der Rahmen interreligiösen Lernens, sondern werden immer wieder selbst zum Thema.

Das Konzept globalen Lernens verweist zudem darauf, dass sich Räume zunehmend in ihrer kulturellen Geschlossenheit aufweichen. Damit ist nicht mehr von »der Religion« und »der anderen Religion« zu sprechen. Ebenso wie sich der Fernbereich und der Nahbereich als »glokale Lebensrealität« im Alltag eines jeden verschränken, ist zu erwarten, dass sich auch religiöse Identitäten radikal pluralisieren. Säkularisierungs- und Pluralisierungsprozesse, die zu religiöser Heterogenität innerhalb der Religionen und über die Religionszugehörigkeit hinausführen, sind ein Merkmal einer modernen funktional-ausdifferenzierten Gesellschaft. Die in der Sozialdimension beschriebene Auflösung eindeutiger Zuschreibungen von eigener und fremder Identität hat auch Konsequenzen für interreligiöses Lernen. Vor diesem Hintergrund liegt die Umstellung von dialogischen Konzeptionen, die von der Begegnung »eigener« und »fremder« Religiosität ausgehen, auf eine differenzorientierte Konzeption interreligiösen Lernens nahe. Aufgabe interreligiösen Lernens in der Weltgesellschaft wäre es demnach, den Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit religiöser Heterogenität und Komplexität zu ermöglichen. Notwendig wären Lernkonzepte, die Schüler und Schülerinnen nicht als Angehörige von

Religionen oder Religionsgemeinschaften ansehen, sondern Differenz indirekt thematisieren (vgl. Diehm 1995, 2003) – aufgehoben in einer multireligiösen und multiperspektivischen Betrachtung religiöser Phänomene, in Arrangements, die mit Vielfalt anerkennend umgehen (vgl. Prengel 1995) und die Identifikation oder die Nicht-Identifikation mit religiösen Traditionen den Schülern und Schülerinnen überlassen (vgl. insgesamt Asbrand 2000, 2004).

Interkulturelles Lernen oder die Differenz der Kulturen

Interkulturelles Lernen rekurriert ebenfalls auf die Erfahrung, dass sich kultureller Nah- und Fernbereich in ihrer räumlichen Differenz auflösen und durch Migration, Medien und Tourismus unmittelbar erfahrbar werden. Interkulturelles Lernen kann aus dem interreligiösen Lernen vom Wissen um die Bedeutung und die spezifische Ausprägung religiös verfasster Weltdeutung verfügen; aus dem globalen Lernen wird wiederum die Frage nach globaler Gerechtigkeit und der Ausübung von Macht durch kulturelle Asymmetrie von Bedeutung.

Der Diskurs des interkulturellen Lernens hat in der Vergangenheit besonders auf die Bedeutung von Sprachenpolitik zur Ausübung von politischer Macht hingewiesen (vgl. Krüger-Potratz 1997) und die Bedeutung von Einwanderersprachen in multikulturellen Gesellschaften hervorgehoben (Gogolin 1994; Fürstenau u.a. 2003). Zudem geht es um die Folgen der Migration für das Erziehungssystem und daraus folgend wird der ›Umgang mit Differenz‹ bzw. der ›Umgang mit Heterogenität‹ als Aufgabe beschrieben (vgl. z.B. Diehm/Radtke 1999; Gogolin 2000). Vermehrt steht heute die Erfahrung von Transkulturalität im Mittelpunkt (vgl. Göhlich u.a. 2004). Damit wird auf die Heterogenität und Pluralisierung von Kulturen reagiert – ein Prozess innerhalb von ›Kulturen‹ und ›Ethnien‹ und im Hinblick auf eine insgesamt pluralisierte Gesellschaft. Von diesen Diskursen, die die Auflösung von vermeintlicher Homogenität von ethnischen oder nationalen ›Kulturen‹ ernst nehmen, die sich aber bisher nicht explizit auf Religion(en) beziehen, sondern sich auf kulturelle Kontexte beschränken, könnte das interreligiöse Lernen insofern profitieren, da sich ähnliche Phänomene im Bereich des Religiösen als Pluralisierung von religiösen Identitäten oder als Entstehung neuer Formen von Religiosität beobachten lassen.

Der Diskurs um das interkulturelle Lernen macht sowohl für das globale Lernen als auch für den Diskurs um das interreligiöse Lernen sichtbar, wie schwierig der pädagogische Umgang mit Differenz ist. Durch den Diskurs bzw. durch pädagogische Kommunikation selbst wird letztlich das konstruiert, was durch Bildung überwunden werden soll: die Differenz. So trägt interkulturelles Lernen eben häufig dazu bei, dass kulturelle Differenz geschaffen wird. In der Erziehungswissenschaft wird dieses Phänomen als Eth-

nisierung durch Bildung diskutiert (vgl. Diehm 1995; Diehm/Radtke 1999; Hamburger u.a. 2003). Differenz verweist auf ein historisch gewachsenes Normalitätskonstrukt. Interkulturelles Lernen darf nicht in die Falle tappen, zu dieser Normalitätskonstruktion beizutragen und eindeutige Identitäten heteronom zuzuschreiben. Vielmehr geht es um die Anerkennung von Heterogenität: »Es geht nicht darum, ob kulturelle Differenzen zwischen Personen und Personengruppen existieren und auch erst in zweiter Linie um die Frage des ›richtigen‹ Umgangs mit ihnen, sondern es geht in erster Linie um eine adäquate Problemdefinition, die nicht den alten Mustern von Homogenitätsdenken verhaftet ist, um von dort aus mögliche Konfliktkonstellationen zu analysieren, zu bearbeiten und eine (vorläufige) Lösung zu finden.« (Krüger-Potratz 2002, 63) Diese heuristische Funktion von Differenz und die damit verbundene Ablösung von Homogenitätskonzepten dürften für die Debatte des interreligiösen Lernens noch einige konzeptionelle Herausforderungen bedeuten. Von Homogenitätskonstruktionen im Bereich interreligiösen Lernens kann zum Beispiel dann gesprochen werden, wenn Lernarrangements dazu führen, dass Schüler und Schülerinnen auf Grund ihrer Religionszugehörigkeit als »fremd« kategorisiert werden. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn eine christliche Sozialisation als vermeintliche Normalität angenommen und Muslime vor diesem Hintergrund als »die Anderen« angesehen werden. Eine andere konzeptionelle Herausforderung ist die Integration nicht religiös sozialisierter Schüler und Schülerinnen im interreligiösen Lernen. Dort, wo Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit miteinander in einen Dialog treten, besteht die Gefahr, dass Menschen ohne Religionszugehörigkeit diejenigen sind, die der unausgesprochenen Normalitätserwartung nicht entsprechen – nämlich sich eine religiöse Identität zuzuschreiben (vgl. Asbrand 2000; 2001; 2004).

Ökumenisches Lernen oder die Differenz der Kirche zur Weltgesellschaft

Globales Lernen ist in seiner historischen Entwicklung wesentlich durch das ökumenische Lernen mitgestaltet worden, ohne dass das heute hinreichend gewürdigt wird.

Bereits in den fünfziger Jahren prägte Walz den Begriff des ökumenischen Lernens für die entwicklungspolitische Bildung der Kirchen (vgl. Walz 1956). Er begründete die entwicklungsbezogene Arbeit der Kirchen mit der »Universalität in Raum und Zeit« des christlichen Glaubens. In den siebziger Jahren wurde das Konzept dann vor allem durch die Arbeiten von Ernst Lange weiter entwickelt. Ökumenisches Lernen in der hier verwendeten Bedeutung bezieht sich auf die »ökumenische Bewegung«. In ihr geht es »nicht allein und in erster Linie um die innerkirchlichen und innertheologischen Probleme, sondern zunehmend um die Fragen, die heute für das Überleben

der Einen Menschheit immer vordringlicher werden wie Gerechtigkeit, Friede und Bewahrung der Schöpfung« (Goßmann 1987, 9). Dabei geht es um zwei Aspekte: »Ökumenisches Lernen meint ein Lernen im Horizont der Einen Kirche und geschieht im Modus der brüderlich-schwesterlichen Solidarität für die gesamte Kirche, verstanden als das eine wandernde Gottesvolk. Es meint zugleich ein Lernen im Horizont der Einen Menschheit und geschieht im Modus der Mitverantwortung für die Zukunft.« (Goßmann 1987b, 268) Die zwei Aspekte, die Bezogenheit auf die Solidarität innerhalb der Kirche – vor allem gewonnen aus dem Emanzipationsprozess der Missionen im Kontext der Entkolonialisierung und dem religiös geprägten Engagement in Befreiungsbewegungen – sowie der Bezug auf die Herausforderungen der ›Einen Menschheit‹ prägen das Doppelgesicht ökumenischen Lernens.

Ökumenisches Lernen lässt sich vor diesem Hintergrund als eine spezifisch christlich geprägte Antwort auf die Herausforderung der Entwicklung zur Weltgesellschaft verstehen. In den Aufgabenfeldern dem globalen Lernen eng verwandt, wird hier eine Antwort auf die drängende Frage nach der Gerechtigkeit vor dem Hintergrund eines spezifischen religiösen Werte- und Begründungshintergrunds christlicher Prägung gegeben. Letztlich ist das ökumenische Lernen der Ausdruck der weltgesellschaftlichen Verantwortung der Kirchen.

Im Unterschied zur entwicklungspolitischen Debatte, die vor allem auf Strukturveränderung der Weltwirtschaft setzte, begann im kirchlichen Bereich bereits in den siebziger Jahren der Diskurs, der heute unter der »Nachhaltigkeitsdebatte« weitergeführt wird: der Diskurs um das Überleben der Menschheit und die Verknüpfung des eigenen Lebensstils mit Fragen der Zukunftsfähigkeit. Auf der Vollversammlung des ÖRK in Nairobi 1975 wurde postuliert: »Die Reichen müssen einfacher leben, damit die anderen überhaupt überleben können« (vgl. Voss 1992). Im Mittelpunkt der ökumenischen Bewegung steht die Verknüpfung der Alltagserfahrung mit dem ›Oikos der Einen Welt‹, die Verbindung zwischen eigener, räumlich naher Lebenswelt und der ›Oikumene‹, dem ›bewohnten Erdkreis‹ (Dauber/Simpfendörfer 1981, 30). »Was didaktisch dabei zu leisten ist, ist die Ingangsetzung eines dialektischen Lernprozesses, in dem Globales und Lokales miteinander verknüpft werden – weltweite Krisen in ihrer örtlichen Erscheinungsform entdeckt und bearbeitet, örtliche Fragestellungen in ihren weltweiten Zusammenhängen gesehen und durchdacht werden.« (Simpfendörfer 1978, 531) Die Arbeitshilfe der EKD im Jahr 1985 vertieft das Aufgabengebiet der so verstandenen Ökumene als Lernbewegung (vgl. Koerrenz 1994, 42ff.).

In den letzten Jahren hat das ökumenische Lernen an Profil verloren. Das ist bedauerlich, da die ›Option für die Armen‹ in keiner Weise an Brisanz eingebüßt hat. Das ökumenische Lernen bezieht klar einen normativen Standpunkt, der die Zugangsmöglichkeiten zu Ressourcen einerseits und die Verantwortung derer, die diesen Zugang haben, andererseits deutlich betont. Gerade die Verantwortlichkeit derer die besitzen kann man in Zeiten der zu-

nehmenden Kluft zwischen Arm und Reich nicht müde werden zu betonen. An dieser Stelle setzt das ökumenische Lernen im Vergleich zum interkulturellen und interreligiösen Lernen im gleichen Themenfeld andere Akzente. Im Unterschied zum globalen Lernen wird hier die individuelle Verantwortlichkeit schärfer konturiert.

Zusammenfassung: Der Blick auf das Knäuel des Lebens

Reflexion beginnt mit einer Unterscheidung (Spencer-Brown 1979). Der Blick auf Differenzen ist eine Reflexion, d.h. eine theoretische Unterscheidung. Die hier beschriebenen konzeptionellen Abgrenzungen sind Unterscheidungen, die sich nur im Modus der Reflexion finden lassen – im Leben hängen alle diese Aspekte untrennbar miteinander zusammen. Je nach dem, mit welchem Blick auf das »Knäuel des Lebens« geschaut wird, lassen sich unterschiedliche Fadenverläufe schärfer sehen als andere. Die Brille der Differenz prägt das Bild. Von daher sind alle diese Konzeptionen eng miteinander verwandt, da sie auf den gleichen Gegenstand – das Leben in der Einen Welt – ihren Blick richten und den Umgang mit Differenz pädagogisch bearbeiten; die Brennschärfe ist aber jeweils eine andere. Mit jeder Brille rückt eine andere Facette stärker in den Mittelpunkt. Das macht diese Konzeptionen gegenseitig wichtig; sie ermöglichen jeweils den Blick auf das, was die andere nicht so deutlich in den Blick nehmen kann.

Zum Weiterlesen

- Asbrand, Barbara, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht, Frankfurt a.M. 2000.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf, Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart 1999.
- Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus, Globales Lernen, Stuttgart 2002.
- Seitz, Klaus, Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens, Frankfurt a.M. 2002.

Literatur

- Appadurai, Arjun, Disjuncture and Difference in the Global Culture Economy, in: Featherstone, Mike, Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity, London 1990, 295-310.
- Asbrand, Barbara, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht, Frankfurt a.M. 2000.
- Asbrand, Barbara, Wer ist fremd? Fremdverstehen als Zusammen Leben und Lernen im interreligiösen Religionsunterricht, in: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24 (2001), H. 3, 18ff.
- Asbrand, Barbara, Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen, in: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25 (2003), H. 3, 13-19.
- Asbrand, Barbara, Zusammenleben und Lernen im Religionsunterricht – Ein Beispiel erziehungswissenschaftlicher, qualitativ-empirischer Unterrichtsforschung, in: Johannes Lähnemann (Hg.), Bewahrung – Entwicklung – Versöhnung. Tagungsdokumentation des VIII. Nürnberger Forum 2004 (im Erscheinen).
- Asbrand, Barbara/Scheunpflug, Annette, Globales Lernen, in: Sander, Wolfgang (Hg.), Handbuch Politische Bildung, Frankfurt a.M. 2004.
- Beck, Ulrich, Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung, Frankfurt a.M. 1997.
- Bühler, Hans, Perspektivenwechsel. Unterwegs zum Globalen Lernen, Frankfurt a.M. 1996.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Bonn 2001.
- Castells, Manuel, Das Informationszeitalter: Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, 3 Bde., Opladen 2002.
- Dauber, Heinrich/Simpfendorfer, Werner (Hg.), Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis. Ökologisches und ökumenisches Lernen in der ›Einen Welt‹, Wuppertal 1981.
- Diehm, Isabell, Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik, Frankfurt a.M. 1995.
- Diehm, Isabell, Pädagogische Arrangements und die Schwierigkeit, Differenz zu thematisieren, in: Heinzl, Friederike/Prenzel, Annedore (Hg.), Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 6, Opladen 2003, 162-170.
- Fountain, Susan, Leben in Einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen. Praxis Pädagogik, Braunschweig 1996.
- Forum Schule für Eine Welt 1995: Lernziele für eine Welt, Jona.
- Führung, Gisela, Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik, Münster 1996.
- Führung, Gisela, Globales Lernen. Arbeitsblätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Herausgegeben vom Deutschen Entwicklungsdienst, Berlin 1998.
- Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Yağnur, Kutlay, Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Spracherhebung an den Grundschulen, Münster 2003.

- Göhlich, Michael/Liebau, Eckart/Leonhard, Hans-Leonhard/Zierfuß Jörg (Hg.), *Transkulturalität und Pädagogik*, 2005 (im Erscheinen).
- Gogolin, Ingrid, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster 1994.
- Gogolin, Ingrid (Hg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktes FABER*, Opladen 2000.
- Goßmann, Klaus, *Ökumenisches Lernen als Thema und Problem des schulischen Religionsunterrichts*, in: Goßmann, Klaus. (Hg.), *Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht*, Münster 1987, 7-48.
- Goßmann, Klaus, *Ökumenische Erziehung*, in: Bröker, Werner/Heimbrock, Hans Günter/Kerkhoff, Engelbert (Hg.), *Handbuch religiöser Erziehung*, Band 1, Düsseldorf 1987b, 267 ff.
- de Haan, Gerhard, *Vorläufiger Bericht zur summativen Evaluation des BLK-Programms »21«*, Berlin 2002.
- de Haan, Gerhard/Hardenberg, Dorothee, *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm*, Bonn 1999.
- Hamburger, Franz/Badawi, Tarek/Hummrich, Merle (Hg.), *Wider die Ethnisierung einer Generation*. Frankfurt a.M. 2003.
- Koerrenz, Ralf, *Ökumenisches Lernen*, Münster 1994.
- Krüger-Potratz, Marianne, *Ein Blick in die Geschichte ausländischer Schüler und Schülerinnen in deutschen Schulen*, in: Kodron, Christoph/von Kopp, Bodo/Lauterbach, Ulrich/Schäfer, Gerlind/Schmidt, G. (Hg.), *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderungen, Vermittlung, Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag*, Frankfurt a.M. 1997, 656-672.
- Krüger-Potratz, Marianne, *Kulturelle Differenz – Skizze zu einem Reizwort*, in: Wulf, Christoph/Merkel, Christine (Hg.), *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien*, Münster 2002, 59-63.
- Lang-Wojtasik, Gregor, *Concepts of global learning – the German debate*, in: *Development Education Journal*, 10 (2003), H. 1, 25-27.
- Luhmann, Niklas, *Die Weltgesellschaft*, in: Luhmann, Niklas, *Soziologische Aufklärung*, Band 2, Opladen 1975, 51-71.
- Luhmann, Niklas, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a.M. 1991.
- North-South-Center of Council of Europe (Hg.), *A European Strategy Framework. For Improving and Increasing Global Education to the Year 2015*, Maastricht 2002.
- Prengel, Annedore, *Pädagogik der Vielfalt*, Opladen 2¹⁹⁹⁵.
- Robertson, Roland, *Glocalization*, in: Featherstone, Mike/Lash, Scott/Robertson, Roland (Hg.), *Global Modernities*, London 1995.
- Scheunpflug, Annette, *Globalization as a Challenge to Human Learning*, in: *Education Volume 54* (1997), 7-16.
- Scheunpflug, Annette, *Globalisierung und Erziehungswissenschaft*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2003), H. 2, 159-172.
- Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus, *Globales Lernen*, Stuttgart 2002.
- Seitz, Klaus, *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*, Frankfurt a.M. 2002.
- Selby, David, *Global Education as Transformative Education*, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 23 (2000), H. 3, 2-10.

- Selby, David/Rathenow, Hanns-Fred, Globales Lernen, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003.
- Simpfendörfer, Werner, Das christliche Gewissen muss sich einleben in den größten Haushalt der bewohnten Erde, in: Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft 67 (1978), H. 10, 527–532.
- Spencer-Brown, G.eorge, Laws of form, New York 1979.
- Stichweh, Rudolf, Zur Theorie der Weltgesellschaft, in: Soziale Systeme 1 (1995), H. 1, 29-45.
- Stichweh, Rudolf, Die Weltgesellschaft, Frankfurt a.M. 2000.
- Tremel, Alfred, Was ist Entwicklungspädagogik?, in: Tremel, Alfred (Hg.), Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung, Frankfurt a.M. 1980, 3-17.
- Tremel, Alfred, Desorientierung überall – oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht, in: Scheunpflug, Annette/ Seitz, Klaus (Hg.), Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht, Tübingen/Hamburg 1993a, 15-36.
- Tremel, Alfred, Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutions-theoretischer Sicht, in: Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus (Hg.), Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht, Tübingen/Hamburg 1993b, 111-134.
- Tremel, Alfred, Die pädagogische Konstruktion der »Dritten Welt«: Bilanz und Perspektiven der Entwicklungspädagogik, Frankfurt a.M. 1996a.
- Tremel, Alfred« Die Erziehung zum Weltbürger. Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19 (1996b), H. 1, S. 2-8.
- UNDP [United Nations Development Program], Bericht über die menschliche Entwicklung: Globalisierung mit menschlichem Antlitz, Herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V., Bonn 1999.
- VENRO, »Globales Lernen« als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen, Bonn 2000 (VENRO-Arbeitspapier Nr. 10).
- Walz, Hans Hermann, Ökumenische Erziehung als Aufgabe, in: Ökumenische Rundschau, 5 (1956), 94-102.
- Voss, Reinhard, Lebe so, dass man dich fragt. Alltag und Glaube in ökumenischer Verantwortung, Hildesheim 1992.
- Wulf, Christoph, Globalisierung und kulturelle Vielfalt. Das Andere und die Notwendigkeit anthropologischer Reflexion, in: Wulf, Christoph/Merkel, Christine (Hg.), Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien, Münster 2002, 75-100.