

allen Beratungen teil, bekamen auf ihre Bitte hin das Wort und auch die Gelegenheit zu einer grundsätzlichen Stellungnahme. Der § 20 des ersten Teiles des Berichts zeigt, welche Funktion ihre Anwesenheit gegenüber einer leicht eintretenden Überschätzung der Christentumsgeschichte oder einer einseitigen Beurteilung der Lage finden konnte. Bei der unseligen Plenarsitzung vom 4. Dezember saßen sie nach ihrer förmlichen Vorstellung auf der Plattform, gleichsam Auge in Auge zu den Delegierten, und verfolgten die teils dialogunsichere, im Ganzen doch aber wohl dialogfeindliche Kritik an dem vorgelegten Bericht. Sie erlebten also mit, wie die in § 13 der Einführung des Berichtes angesprochene Gewißheit von der Einheit und Freiheit der Christen, von ihrer Mobilität und Diversität, samt des berufenen Vertrauens in die Führung Gottes bestenfalls übersehen, schlimmstenfalls eben nicht bejaht wurde. In der Tat konnte man sich zu schämen beginnen; einige, die bereits interreligiöse Dialoge erlebt hatten, fingen gar an, sich eine Täuschung ihrer Dialogpartner vorzuwerfen. Will man aus allem aber nun das Beste machen, dann so: Jetzt wißt ihr erneut, und wir wissen es jetzt genauer, wer wir mit unserer Rede von Dialog und Gemeinschaft sind.

Sich selbst mit den Augen der anderen sehen Ökumenische Lernprozesse im pädagogischen Feld (Sektion IV)

VON KARL ERNST NIPKOW

Bisher haben die Kirchen ihre Bildungsverantwortung innerkirchlich verstanden und eine allgemeine Mitverantwortung für die säkularen Erziehungsprobleme bestenfalls in den nationalen Grenzen ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Wirklichkeit wahrgenommen. Zwar gab es bereits seit Beginn unseres Jahrhunderts eine christliche pädagogische Organisation auf Weltebene, The World's Sunday School Association (seit 1907). Ihre Anfänge reichen auf das Jahr 1898 zurück. Diese Sonntagsschulbewegung entwickelte sich zum Weltrat der christlichen Erziehung weiter, ein Weltrat, der jedoch außer den Freunden der Sonntagsschule bzw. des Kindergottesdienstes nur wenigen bekannt war. 1971/72 hat sich der Weltrat für christliche Erziehung in den Ökumenischen Rat der Kirchen integriert. Seine Arbeit ist mit den Tätigkeiten des nach Uppsala gegründeten Büros für Bildungsfragen des ÖRK in Genf verbunden worden. Die Entschei-

dung war richtig. Die pädagogische Verantwortung der Kirche muß umfassender verstanden werden. Sie betrifft die innergemeindlichen Erziehungsformen und das Gesamtfeld des allgemeinen Bildungswesens. In Nairobi ist dann dieser umfassende Ansatz nach langjähriger Vorbereitung zum erstenmal in der Geschichte der Vollversammlungen in einer eigenen Sektion vor den Delegierten aller 286 Gliedkirchen unüberhörbar thematisiert worden¹. Seit Nairobi ist damit die Frage gestellt, ob nicht von einer ökumenischen Bildungsverantwortung der Kirchen geredet werden muß.

„Ökumenische Bildungsverantwortung“ ist ein vollmundiger Begriff. „Ökumene“, „ökumenische Bewegung“ und „Ökumenischer Rat der Kirchen“ bezeichnen für viele außerdem etwas Fremdes: Die ökumenische Bewegung bewegt nicht unseren Lebens- und Erziehungsalltag. Wir definieren unsere Lebens- und Bildungsprobleme in engen Horizonten. Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre schien dies anders zu werden. Das Bewußtsein wuchs, daß die Bildungsfragen den zukünftigen Weg der ganzen Nation mitbestimmen. Bildung wurde, wenn schon nicht im internationalen, so doch im „gesamtnationalen“, gesamtgesellschaftlichen Rahmen gesehen, als bundespolitische Gemeinschaftsaufgabe. Auch den Kirchen dämmerte die Notwendigkeit, „von neuem ein Verhältnis zu einer kulturellen Institution finden (zu müssen), mit der sie seit langem vertraut waren, die aber plötzlich in Ausmaß und Dynamik als etwas Neues vor ihnen steht und nicht einen Augenblick auf ihre Aufmerksamkeit, ihre Vorschläge oder ihre Anpassung wartet“². Die Bildungssynode der EKD 1971 in Frankfurt am Main war ein erster Versuch, dieser Lage hierzulande zu entsprechen und sich die pädagogischen Aufgaben in ihrem die landeskirchlichen und landespolitischen Problemgrenzen transzendierenden Charakter vor Augen zu führen. Heute, 1976, tut sich unsere bundesrepublikanische Gesellschaft und tun sich unsere Landeskirchen schwer, sich jene übergreifende Problemebene weiter gegenwärtig zu halten. Die Dringlichkeit kurz- und mittelfristiger Adaptionen, wie sie die jeweiligen landespolitischen und landeskirchlichen Entwicklungen gebieten, sei nicht bestritten. Die langfristig folgenreichen pädagogischen Aufgaben werden jedoch so nicht identifiziert. Wenn aber schon dies schwerfällt, wie fern liegt es uns, die gesellschaftlichen und pädagogischen Leitvorstellungen – die Fragen nach dem rechten Leben und der rechten Erziehung – im weltgesellschaftlichen und ökumenischen Zusammenhang zu bedenken.

Unsere staatlichen und kirchlichen Bildungsinstitutionen sind in einem hohen Maße an sich selbst angepaßt und mit sich selbst beschäftigt. Wir reiben uns an den Problemen auf, die sich als Störungen in einem Gehäuse ergeben, das wir nur von innen sehen, nicht von außen und darum nicht als Ganzes. Uns werden die vielen Fragwürdigkeiten im einzelnen bewußt, nicht die Fragwürdigkeit des

Ansatzes insgesamt. Wir gewinnen wenig Distanz von uns selbst, unseren pädagogischen Einrichtungen und Denkgewohnheiten. In dieser Situation schafft Ökumene Distanz – und neue Nähe. Ökumene öffnet neue Horizonte. Auf einer Vollversammlung in einem Land der Dritten Welt lernt man, sich selbst mit den Augen anderer zu sehen (Robert McAfee Brown) – und neu wiederzufinden, im Horizont neuer Möglichkeiten. Nur so aber, indem ich mich mit den Augen des anderen sehe, lerne ich diesen anderen selbst sehen und berücksichtigen. Der pädagogische Ertrag der Entscheidung, in Nairobi die Bildungsprobleme auf ökumenischer Ebene zu behandeln, ist darum zunächst gar nicht in diesem oder jenem Einzelergebnis zu suchen, sondern in dem angedeuteten grundlegenden ökumenischen Lernprozeß als solchem: der Nötigung, sich von sich selbst zu lösen, sich selbst preiszugeben, um sich mit dem anderen in der Solidarität füreinander wiederzufinden. Ökumenische Bildungsverantwortung heißt daher, sich selbst, seine eigene Kirche und Gesellschaft sowie das von den gesellschaftlichen und kirchlichen Strukturen abhängige staatliche und kirchliche Bildungssystem mit den Augen der anderen in der Ökumene zu prüfen und in Rück-Sicht auf sie, wo notwendig, zu verändern.

Wenn man das gemeinte Verständnis ökumenischer Lernprozesse als Verwirklichung ökumenischer Bildungsverantwortung entfaltet, in Erinnerung an Nairobi und in Aufnahme der wichtigsten Ergebnisse aus den Berichten über Sektion IV „Erziehung zur Befreiung und Gemeinschaft“ und über das Hearing zur Genfer Programmeinheit III „Bildung und Erneuerung“³, stößt man auf die folgenden Elemente.

1. Der Zusammenhang von Ferne und Nähe als Frage an unseren Lebensstil in Kirche und Gesellschaft

Ökumene ist nur scheinbar etwas Fernes. Das Überleben von Millionen Christen und Nichtchristen in der oikumene Gottes, der ganzen bewohnten Erde (von der Frage nach dem erfüllten Leben ganz zu schweigen), ist von unserem Verhalten mit abhängig. „Die Reichen müssen einfacher leben, damit die Armen überhaupt leben können“ (Charles Birch). Die Frage der Veränderung unserer Einstellungen, der Senkung unseres Anspruchsniveaus, wird jedoch als gesellschaftspolitisches Problem tabuiert und ist dementsprechend auch nicht im Blickfeld unserer offiziellen Bildungspolitik.

Vertreter der Regierung der Bundesrepublik in Kenia wurden von deutschen Delegierten gefragt, ob unser Land im Rahmen der EG etwas tue, um die Weltmarktpreise für den Kenia-Kaffee, den wir trinken, a) stabil zu halten und b) zugunsten höherer Deviseneinnahmen Kenias zu erhöhen. Die erste Frage wurde

bejaht, das zweite Ansinnen wurde mit dem Hinweis auf die nicht zumutbare Belastung des deutschen Verbrauchers zurückgewiesen.

Viele Teilnehmer in Nairobi haben unter dem Problem des gemeinsamen Schuld- und Verantwortungszusammenhanges gelitten. Sie haben die Kirche gefragt, „auf wessen Seite sie steht“⁴. Die Frage nach dem *Lebensstil* der christlichen Gemeinden ist ein Schwerpunkt des Berichts der Sektion IV geworden: „Viele Menschen können nicht verstehen, was wir sagen, wenn unser Lebensstil mit der Botschaft, die wir zu verkündigen suchen, nicht übereinstimmt oder gar mit ihr in Konflikt gerät.“ Und ganz konkret heißt es dann: „Jede Ortsgemeinde muß sich kritisch mit der Frage auseinandersetzen, welchen Gebrauch sie von Gebäuden und Landbesitz macht und wie die Gehaltsstruktur ihrer Mitglieder aussieht – nicht, weil die Inflation eine Neufestsetzung dieser Gehälter erfordert, sondern weil unser Verhältnis zum Evangelium und zur Welt dies verlangt. In einigen Situationen wird die Kirche durch neue und radikale Lebensformen bestimmter Gruppen aufgefordert, der Botschaft des Evangeliums gehorsamer zu sein“ (ebd.).

2. Die Problematik unserer gesellschaftlichen und pädagogischen Leitwerte im Spiegel ihrer Faszination für die Dritte Welt

Auch wenn die Deviseneinnahmen Kenias und anderer Länder der Dritten Welt im Zuge einer (in Nairobi andiskutierten) Neuen Weltwirtschaftsordnung steigen sollten, wäre ich nicht sicher, ob das gewonnene Geld richtig angelegt werden würde, im Sinne einer „*menschlichen* Entwicklung“ (Samuel Parmar). Die abgründige Kluft zwischen den armen und reichen Nationen und die beschämende Ungerechtigkeit in der Verteilung der Lebenschancen wiederholen sich in der Dritten Welt, und zwar noch schärfer. Die entstandene elitäre nationale Bourgeoisie dieser Länder – eine dünne Oberschicht – ist vom technologischen Entwicklungsstand und Lebensstandard unserer Überflußgesellschaften fasziniert. Prestigedenken und die Hoffnung auf Lösung aller Probleme durch rasche Industrialisierung führen daher in Verbindung mit den Anlageinteressen der multinationalen Konzerne und geldgebenden Länder meist zu einseitig orientierten Investitionen. In der Regel ist es so, daß der zugewinnt, der schon hat (der kreditwürdig ist). Auch die Schulsysteme in der Dritten Welt ahmen uns nach; sie imitieren den selektiven, aufstiegs- und konsumorientierten Charakter unserer Schulen. Sie passen damit zur Gesellschaftsstruktur und reproduzieren sie, wiederum oft mit noch stärkerer sozialer Diskriminierung als bei uns. In Kenia bilden die höheren Schulen drei Gruppen, je nach der sehr unterschiedlichen Höhe des Schulgeldes. Das heißersehnte Ziel sind die *white collar jobs*. Den tatsächlichen Bedürfnissen der ganz überwiegend ländlichen und zum Teil

um ihr schieres Überleben ringenden Bevölkerungsmehrheit wird man kaum gerecht. Im überdeutlichen Spiegel der Schulverhältnisse, von denen man auf der Vollversammlung hört und die man mit eigenen Augen sieht, fragt man sich, was an unseren nach hier exportierten gesellschaftlichen und pädagogischen Leitwerten „wertvoll“ ist.

Besuch in Garba Tula im Nordosten Kenias, ein kleines Lehmhüttendorf im Halbwüstengebiet; sehr trocken, sehr arm. In der Region gibt es im Umkreis von 100 km und mehr nur einen Arzt (ein Deutscher) für ca. 60 000 Menschen, von denen sehr viele krank sind. Operiert wird in einem kleinen Hospital beim Schein von Kerosin-Lampen. Das trostlose Gebiet hat keinen Strom, keine Infrastruktur – aber es hat ein Bildungszentrum, eine kulturelle Oase für sich am Rande des Dorfes mit eigenem Stromgenerator und eigener Wasseraufbereitungsanlage. Die adrett weißgekleideten Schüler und Schülerinnen, aus den verschiedenen Landstrichen zusammengestellt, werden anhand eines europäisch orientierten Curriculum (mit außerschulischen Aktivitäten, versteht sich, wie wild-life club, chess club, photo club und Arbeitsgemeinschaft in community building) für Berufe in der Stadt vorbereitet. Man gibt zu, daß kaum einer in diese Region, aus der er stammt, zurückkehren wird. In einem Fachraum stehen an Einzelstischen ordentlich unter Plastikhüllen ca. 40 Olympia-Schreibmaschinen; zur Zeit ist kein Unterricht, sondern Prüfung. Man ist stolz auf den Notendurchschnitt an dieser Schule, er kann sich gegenüber dem Landesdurchschnitt sehen lassen.

Die „kulturelle und geschichtliche *Entfremdung*“, die Diskrepanz zwischen den durch das Bildungswesen vermittelten Fertigkeiten und den wirklichen Bedürfnissen, ist in Sektion IV ein weiterer Schwerpunkt der gemeinsamen Arbeit geworden. Wir haben auch vorbildliche pädagogische Neuerungen gesehen, so die vom Nationalen Kirchenrat in Kenia initiierten Village Polytechnic Centres: Jugendliche und Erwachsene lernen das, was sie brauchen; lernen, leben und arbeiten hängen miteinander zusammen. „In vielen Fällen“ ist jedoch „das Bildungssystem lediglich eine Erweiterung des Schulsystems der früheren Kolonialherren“ und nicht den einheimischen Lebensverhältnissen angepaßt⁵. Es geht auch keine kritisch erneuernde Kraft von den Schulen aus: „Das Schul- und Bildungswesen und seine Institutionen sind allzu oft Spiegelbilder der Gesellschaft und verstärken in ihrer Praxis deren Werte“ (ebd. S. 60).

3. Die Zerstörung des Zusammenhangs von Lernen, Erfahrung und Identität

Unsere Schulen haben „Bildung“ verdinglicht. Schon der Sprachgebrauch verrät es: Man „hat“ Bildung; man hat sie erworben, wenn bestimmte Bildungs-„güter“ vermittelt worden sind. Dies objektivierende Denken orientiert sich an wißbaren Gegenständen und an einem Begriff von Bildung als Zustand und Habitus, nicht an Bildung als Vorgang, als Prozeß, in welchem Erfahrung zum Begriff wird, um an neuer Erfahrung geprüft zu werden. Die Diskussionen über

Erziehung in Sektion IV haben das Problem schlecht präzisiert, aber sie haben es immerhin gesehen. In den Schulen der Industrieländer wird der Ausbildungsstoff „mehr und mehr theoretisch und abstrakt, die praktische Seite wird abgewertet, auf Erfahrung wird wenig Wert gelegt, das Wissen steht über allen anderen Werten und Tugenden und führt schließlich dazu, daß eine höhere Ausbildung zum vorrangigen, wenn nicht alleinigen Ziel wird“⁶. Die Misere verschul-ten Lernens haben sich die Delegierten der Ersten Welt am zeugnis- und numerus clausus-orientierten Lernbetrieb verdeutlicht. Betroffen sind heute besonders die „höheren“ Schulen; der Leistungs- und Leidensdruck reicht jedoch bereits bis hinab zur Grundschule. Diagnostiziert sind die Phänomene schon seit langem.

Mit dem Hinweis auf den Satz von Friedrich August Wolf: „Wehe der Schule, die prüfend lehren muß!“, formuliert Hartmut von Hentig 1962: „Der rationalisierte Bildungsbetrieb, die Vergegenständlichung der Bildung, die Auflage, eine quantifizierte Bildung zu prüfen, verderben der Höheren Schule, ihren Männern und Frauen, nicht nur die Erschließung der theoretischen Erfahrung, sie verderben auch das wenige, was ihr an unmittelbarer praktischer Erfahrung geblieben ist. In ausgerichteten Bänken, durch Klingelzeichen dirigiert, in 45-Minuten-Stunden, bei Klassenfrequenzen bis zu 45 Kindern, mit einer Notenmathematik und einem Pensum im Nacken läßt sich nicht auf eine Welt vorbereiten, die diese Ordnungen entweder nicht kennt oder mit Recht bekämpft. Spiel, Wagnis, Gemeinschaft, das offene Streitgespräch bis zur Erschöpfung oder Einigung, Experiment und Initiative, die Ratlosigkeit vor dem gänzlich Unerwarteten, das sich Verbohren und Scheitern und methodische Wiederaufrichten – diese Elemente des Lebens sind kunstvoll eliminiert. Sie bleiben auf die Vorbereitung der wenigen repräsentativen Schulfeiern, die Fünfminutenpausen, das Orchester und den Chor, die Wanderung, die zwei Stunden Sport in der Woche beschränkt.“⁷

Die Ratlosigkeit angesichts der *Zerstörung des Zusammenhangs von Lernen und Erfahrung* war ein dritter Schwerpunkt der Arbeit in Sektion IV. Zu den tieferen Ursachen der Phänomene drang allerdings die Analyse nicht vor. Tiefe Skepsis machte sich gegenüber schulischem Lernen überhaupt breit. Man fragte, wie entschultes Lernen möglich und Elemente spontanen „informellen“ Lernens in das Bildungssystem aufgenommen werden können, ohne jedoch zur Klarheit zu gelangen. Ein anderer Aspekt wurde etwas deutlicher gesehen.

Manche Teilnehmer aus der westlichen Welt spürten, daß wir es, anders vielleicht als in Afrika, in wachsendem Maße mit den psychischen Folgeproblemen unserer Lebens- und Schulzustände zu tun haben; es steht die *Identität* auf dem Spiel. In der Tat helfen ja unsere Schulen den Jugendlichen relativ wenig in der Orientierungs- und Sinnkrise, die unsere westliche Zivilisation belastet. Sie helfen zu wenig in der Identitätsdiffusion beim Übergang in die Welt der Erwachsenen, bei der Suche nach tragenden, zuverlässigen Bindungen und der Frage nach überzeugenden ethischen Leitwerten, einer Zukunftsperspektive, für die zu leben und sich einzusetzen lohnt. Ein jahrelanges Lernen, das keine wirkliche

Freude bereitet, läßt einen leer, und Werte wie Sozialprestige, Erfolg im Konkurrenzkampf, Konsummöglichkeit und Lebensgenuß sind nicht genug; oder mit den Worten des Sektionsberichts: „Viele Menschen fühlen sich existentiell verunsichert und suchen nach neuer Identität. Die Verlorenen, Vereinsamten und Verängstigten sind keine Einzelfälle in der sogenannten entwickelten Welt.“⁸

4. Christliche Erziehung und die spirituelle Erneuerung der Gemeinde in Gottesdienst und Lebensalltag

Da gegenüber Uppsala in Nairobi die „Wildnis“ der Weltprobleme (Philip Potter) noch komplexer und beängstigender, die kirchlichen Verlegenheiten angesichts dieser Situation noch schmerzlicher geworden waren, hatten die Teilnehmer keinen Grund, in ihrem kritischen pädagogischen Engagement im Zeichen christlicher Mitverantwortung in der Welt nachzulassen. Eher waren seit Uppsala neue Probleme hinzugekommen. Sie sind in Nairobi schonungslos vergegenwärtigt worden: die Herausforderung durch die ökologische Krise, die Zweideutigkeit der Technologie und der Macht, hier besonders das Problem des Militarismus. Das Bewußtsein der Schwierigkeiten bei dem Versuch, schneller vorwärtszukommen, um unsere Lebensverhältnisse zu vermenschlichen und im Namen Jesu Christi Zeichen zu setzen (dies die Hoffnung Uppsalas), hat jedoch dazu geführt, daß in Nairobi neu nach den spirituellen Grundlagen gefragt worden ist. Nairobi hat keine Tendenzwende in Sachen Weltverantwortung, aber eine spirituelle theologische Wendung zur geistlichen Vergewisserung vollzogen. Die Teilnehmer in Nairobi haben ihr Verlangen gezeigt, geistlich Grund zu fassen, die Quelle des Mutes zu erfahren, den wir in unserer entmutigenden Weltlage brauchen. Wir haben im gemeinsamen Gottesdienst die Mitte dieses Dienstes in der Welt gefunden. Weltverantwortung *und* Spiritualität, in diese Formel könnte man Nairobi zusammenfassen.

Was Gottesdienst und Bibelarbeit bedeutet haben, kann man schlecht wiedergeben. Sich selbst mit den Augen anderer sehen, gilt jedoch gerade auch hier. Am letzten Sonntag, bei einem Gottesdienst einer Quäker-Gemeinde in der Vorstadt, in Ofafa, werden 25 junge Leute in einer schlichten Feier nach Absolvierung eines halbjährigen katechetischen Kurses als Associated Members in die Gemeinde aufgenommen (erst nach der Teilnahme an einem weiteren zweijährigen Kurs werden sie Full Members). Ich frage Florah M., die neben mir sitzt, was volle Mitgliedschaft bedeute. „Wir wissen dann, daß diese unsere Gemeindeglieder ihr Leben nun ganz unter Gott stellen.“ Aufgenommen werden viele Männer, weniger Frauen, in der Mehrheit junge Leute zwischen 15 und 35, jene Jahrgänge, die in unserer Kirche abseits stehen. Die Gemeinde schickt im übrigen eigene Missionare in den trostlosen Nordwesten des Landes, nach Turkana. Man hat ein Lied zur Ermutigung der Menschen in jener Region geschrieben und komponiert; es wird gesungen. Mit den Augen der anderen, im Spiegel dieser jungen, missiona-

risch lebendigen Gemeinde, wird einem die Kraftlosigkeit der eigenen volkskirchlichen Existenz bewußt. Mit Hilfe der ökumenischen Bewegung erkennen wir den wahren Reichtum des Christuszeugnisses in der Welt.

In der Arbeit der Sektion IV und in der Anhörung zur Programmeinheit „Bildung und Erneuerung“ hat sich die theologisch-spirituelle Dimension der Erfahrungen in Nairobi in der Aufforderung an Genf niedergeschlagen, „die kühne Artikulation des christlichen Glaubens als Grundlage aller Anstrengungen der Programmeinheit“ ernst zu nehmen, die „Gemeinde“ als „den vorrangigen Ort für Gottesdienst, spirituelles Wachstum und persönliche Entwicklung“ zu verstehen und „die Laien für den Dienst in der Welt“ zu befähigen⁹. Der Sektionsbericht IV an die Kirchen korrespondiert allen drei Aussagen.

Erstens: *„Die Auslegung der zentralen Botschaft der Bibel und der Tradition ist auch eine zentrale Erziehungsaufgabe der Kirche.“*¹⁰ Sie ist allerdings nicht auf die Einrichtungen formaler Erziehung und Unterweisung, auf den institutionalisierten Religions- bzw. Konfirmandenunterricht zu beschränken. Und schon gar nicht ist diese „Auslegung“ gleichzusetzen mit einer kognitiven Übermittlung dogmatischer Lehrsätze. Einer der auffälligsten Akzente, die der Sektionsbericht setzt, ist vielmehr zweitens die Beschreibung der „inherent educative nature of the total Christian experience and the whole Christian community“, des *„erzieherischen Elements, das der christlichen Erfahrung und christlichen Gemeinde im ganzen innewohnt“*¹¹. Die pädagogische Überzeugungskraft des christlichen Lebenskontextes in Gottesdienst und Alltag¹² wird freilich nur dann lebendig, wenn drittens hierfür *„alle Mitglieder verantwortlich sind“*¹³. In der Ökumene, im Umgang mit Christen aus Freikirchen, aber auch in der Begegnung mit Christen aus den Kirchen der DDR, wo es immer mehr auf jedes einzelne Glied der Gemeinde ankommt, lernt man immer wieder neu, daß Kirche „das ganze Volk Gottes ist“. Dem entspricht, politisch gesprochen, innerkirchliche Demokratisierung, und, pädagogisch gesprochen, ein Lernen, das alle zur Partizipation befähigt. Schon bei den Kindern muß es beginnen: Lernen als gemeinsamer Such- und Erziehungsprozeß, bei dem dem Kind das eigene Fragen nicht systematisch abgewöhnt wird.

Bei Berichten über Nairobi in unseren Ortsgemeinden und vor ökumenisch interessierten Gruppen bricht stets an diesem Punkt die Frage auf, wie man anfangen soll, wie alles Gesagte zur *„Ökumene vor Ort“* werden kann. Ein von außen Kommender hat es schwer, hierauf im einzelnen zu antworten, weil ökumenische Lernprozesse eben „vor Ort“ anfangen müssen, bei den eigenen Erfahrungen und Problemen, wenn denn Lernen und Erfahrung einen Zusammenhang bilden sollen. Man muß außerdem nicht erst „künstlich“ für ökumenisches Denken motivieren. Wenige Anstöße genügen oft schon, wie ich erfahren habe, denn

es gibt in unseren Gemeinden nicht wenige, die die Dringlichkeit der oben behrührten Fragen lebhaft spüren, die pädagogischen Folgeprobleme klären möchten und zum Teil gerade darauf zu warten scheinen, in ihrem Lebens- und Erziehungsalltag ihrem Glauben entsprechend im ökumenischen Horizont zu handeln.

Die Strategie der „ökumenischen Didaktik“ muß im übrigen auf vier Ebenen gleichzeitig ansetzen¹⁴:

1. Auf der Ebene der konkreten pädagogischen Handlungsfelder in *Gemeinde* und *Kommune* im Sinne *praktischer Initiativen, Experimente und Modelle*, hier bei einer Gruppe von Lehrern in einer kirchlichen Schule als Überprüfung der mangelnden Ökumenizität der Lernziele und -inhalte; dort im Konfirmandenunterricht als gegenseitiges Besuchsprogramm mit anderen Kirchen (Katholiken, Methodisten usw.); anderswo als Diskussions- und Projektgruppe von Erwachsenen über ökumenische Fragen mit Einladungen an Afrikaner und Asiaten am Ort usw.,

2. auf der Ebene der *Synoden*, der *Kirchentage* und der *Akademiearbeit* im Sinne der Herstellung einer kritisch-produktiven *gesellschaftspolitischen und pädagogischen Öffentlichkeit*,

3. auf der Ebene der *wissenschaftlichen Institute der Kirche* (Comenius-Institut, landeskirchliche pädagogische Institute) und der *kirchlichen Ausschüsse* (Bildungspolitischer Ausschuß usw.) im Sinne pädagogischer und theologischer *Klärung und Beratung*,

4. auf der Ebene der Kirchenleitungen und Verwaltungen (einschließlich des Kirchlichen Außenamts) im Sinne der Schaffung von *Spielräumen* für die ersten Ebenen und der Ausübung *bildungspolitischer Mitverantwortung* der Kirche in der öffentlichen Bildungspolitik.

Leider weiß man in unseren Kirchen voneinander recht wenig. Man weiß nicht, wer wo ökumenisch engagiert ist, welche Gruppen sich freuen würden, mit anderen Erfahrungen auszutauschen, welche ökumenischen Materialien für Studien- und Projektarbeit entwickelt worden sind. Eine Didaktik ökumenischer Lernprozesse, die dem Ziele dient, sich selbst mit den Augen der anderen zu sehen, steht erst in den Anfängen.

ANMERKUNGEN

¹ Zur kritischen Würdigung der in Genf zwischen Uppsala und Nairobi geleisteten pädagogischen Arbeit unter besonderer Berücksichtigung des theologischen Hintergrundes vgl. v. Verf.: Die pädagogische Thematik auf der Tagesordnung der Ökumene, in: Der Ev. Erzieher, 28. Jg. 1976, H. 1, S. 2-18.

² Schlußbericht der Gemeinsamen Studienkommission für Erziehungsfragen des Ökumenischen Rates und des Weltrates für christliche Erziehung; in: Arbeitsbuch Uppsala 68, Genf 1968, S. 304.

³ Der Bericht der Sektion IV und die Kurzfassung (!) des Hearing-Berichts zur Programmeinheit „Bildung und Erneuerung“ sind abgedruckt in: H. Krüger, W. Müller-Römheld (Hrsg.), Bericht aus Nairobi 1975, Frankfurt 1976, S. 58–70, S. 317–320. Der Hearing-Bericht ist vom „Ausschuß für Programmrichtlinien“ in Nairobi zur Vorlage vor dem Plenum der Vollversammlung aus rein konferenzpragmatischen Gründen stark gekürzt worden, zum Teil rein schematisch und damit sinnentstellend. Der volle Wortlaut kann über Genf bezogen werden.

⁴ Bericht der Sektion IV, a.a.O., S. 65.

⁵ Bericht der Sektion IV, a.a.O., S. 59.

⁶ Bericht der Sektion IV, a.a.O., S. 60.

⁷ H. v. Hentig, Wie hoch ist die Höhere Schule? Stuttgart 1962, S. 30 f.

⁸ Bericht der Sektion IV, a.a.O., S. 59 f. (zum Teil in Abweichung von der Übersetzung dort, wo „a personal malaise ...“ mit „materiell verunsichert ...“ übersetzt ist).

⁹ Hearing-Bericht zur Programmeinheit III, Einleitung (eigene Übersetzung nach dem vollen englischen Wortlaut, vgl. Anm. 3).

¹⁰ Bericht der Sektion IV, a.a.O., S. 62.

¹¹ A.a.O., S. 65, s. auch S. 62 f.

¹² Zu den Elementen eines in diesem Sinne „ganzheitlichen“ Konzepts vgl. ausführlicher v. Verf.: Erziehung zu Befreiung und Gemeinschaft, in: W. Arnold, H.-W. Heßler (Hrsg.), Ökumenische Orientierung Nairobi 1975, Frankfurt am Main/Basel 1976, S. 104 ff.

¹³ Bericht der Sektion IV, a.a.O., S. 62 u. ö.

¹⁴ Die Erarbeitung einer „ökumenischen Didaktik“ (sie betrifft die Probleme und Formen des ökumenischen Austausches, des zweiseitigen Lernens voneinander zwischen Kirchen und zwischen Gruppen in der ökumenischen Bewegung im ganzen und in der Ökumene vor Ort) ist der künftigen Arbeit in Genf als eine Aufgabe von hoher Priorität mit auf den Weg gegeben worden (vgl. den Hearing-Bericht zur Programmeinheit III, voller Wortlaut, Schluß der Einleitung: „All the proposals above lead to the task of elaborating and implementing ecumenical communication and interchurch transfer ('didactic of ecumenism') within the World Council of Churches itself. This task ought to be given high priority, as it refers to all work done on the ecumenical scene as a whole.“