

Henrik Simojoki

Religiöse Bildung als Dimension Globalen Lernens

Zusammenfassung

Die anfängliche Durchlässigkeit zwischen den Diskursen um Globales Lernen und religiöser Bildung ist in den vergangenen Jahrzehnten einer wachsenden Entkoppelung gewichen. Vor diesem Hintergrund argumentiert der Beitrag, dass bildungswissenschaftliche und religionspädagogische Perspektiven auf Globales Lernen aufeinander verwiesen sind. Um die wechselseitige Anschlussfähigkeit gesellschaftstheoretisch zu unterlegen, eröffnet er zunächst – unter Rückgriff auf einschlägige Entwürfe von Roland Robertson und Peter Beyer – kulturwissenschaftliche und systemtheoretische Zugänge zur fortschreitenden Globalisierung von Religion in der Weltgesellschaft. Anschließend wird die Relevanz der religiösen Bildungsdimension für Globales Lernen an drei aktuellen Bewährungskontexten (COVID-19-Pandemie, globale Migration, Digitalisierung) exemplarisch ausgewiesen.

Schlüsselworte: *Religion in der Weltgesellschaft, Globales Lernen, religiöse Bildung*

Abstract

In Germany, the discourses around global learning and religious education were initially intertwined, but have more and more drifted apart in recent decades. At this backdrop, the article underlines the mutual interdependence of religion and education in global society. Drawing back on the influential concepts of Roland Robertson and Peter Beyer, theoretical perspectives on the ongoing globalization of religion are presented, with particular emphasis on their compatibility with current pedagogical frameworks. Subsequently, the relevance of religious education is exemplified by three current challenges of Global Learning (Covid-19 pandemic, global migration, digitalisation).

Keywords: *Religion in Global Society, Global Learning, religious Education*

Historische Bestandsaufnahme und aktuelle Entwicklungen

Welche Bedeutung kommt der religiösen Bildungsdimension im Diskurs um Globales Lernen zu? Die Antwort auf diese Frage hängt von der Perspektive ab, die man einnimmt. Wie Bar-

bara Asbrand und Annette Scheunpflug herausgestellt haben, ist „Globales Lernen [...] in seiner historischen Entwicklung durch das ökumenische Lernen mitgestaltet worden, ohne dass das heute hinreichend gewürdigt worden ist“ (Asbrand & Scheunpflug, 2005, S. 268). Die anfänglich beträchtliche Interdependenz war zunächst institutionell mitbedingt: Die Kirchen und kirchennahe Organisationen waren aktive Player im Feld der entwicklungspolitischen Bildung (Scheunpflug & Seitz, 1995, S. 51–100) – und sind dies heute noch. Weiter begünstigt wurde die wechselseitige Beeinflussung durch die im Kontext der ökumenischen Bewegung seit den 1960er Jahren intensivierte Bemühungen um eine Ausweitung des religionspädagogischen Reflexions- und Verantwortungshorizonts. In einer Zeitlage, die von ökumenischen Aufbrüchen, der Friedens- und Umweltbewegung und einer insgesamt hohen Sensibilität für Fragen globaler Ungerechtigkeit geprägt war, fiel die von Ernst Lange programmatisch formulierte Forderung nach einer „Theorie und [...] Methode für das Erlernen des Welthorizonts“ (Lange, 1972, S. 197) auf fruchtbaren Boden. Danach entwickelte sich „ökumenisches Lernen“ zu einem eigenständigen Arbeitsfeld, didaktisch flankiert von einer konzeptionellen Debatte, die mit der gleichnamigen Arbeitshilfe der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) in ihre Hochphase trat und in den frühen 1990er Jahren mehrere Begründungsmodelle im Überschneidungsfeld von Theologie und Bildungswissenschaften hervorbrachte (bes. Koerrenz, 1994; als Überblick Simojoki, 2012, S. 254–268).

Angesichts der seitdem weiter beschleunigten Globalisierungsdynamiken würde man eigentlich vermuten, dass diese globale Spur religionspädagogischer Theoriebildung sukzessive ausgebaut worden wäre. Jedoch ist die Diskussion um ökumenisches Lernen nach der Jahrtausendwende weitgehend abgeebbt. Bereits davor hatte sie sich vom bildungswissenschaftlichen Diskurs abgekoppelt, was auch mit der unzureichenden sozial- und kulturwissenschaftlichen Fundierung zu tun hatte. Etwas zugespitzt ausgedrückt: Der Welthorizont religiöser Bildung wurde mehr postulativ konstruiert als wirklich theoriegeleitet, analytisch oder gar evidenzbasiert eingeholt.

Diese Unausgewogenheit in der Begründungsanlage war in interdisziplinärer Hinsicht auch insofern besonders

nachteilig, als das Forschungsfeld Globalen Lernens just zu dieser Zeit einen Verwissenschaftlichungsschub erlebte. Die konzeptionelle Entwicklung steht seit den späten 1990er Jahren im Zeichen eines Paradigmenwechsels von handlungstheoretischen zu komplexitätsorientierten Entwürfen. Statt Globales Lernen an letztlich uneinholbaren Zielperspektiven weltweiter Solidarität, Gerechtigkeit etc. auszurichten, geht es nun primär um den Erwerb von Kompetenzen zur Bewältigung weltgesellschaftlicher Komplexität (Scheunpflug & Schröck, 2002; Seitz, 2002). Mit der bemerkenswerten Ausnahme Scheunpflugs (bspw. 2006) rückte die religiöse Bildungsdimension jedoch zusehends an den Rand der pädagogischen Debatte um den Zusammenhang von Bildung und Globalisierung – teils weil Religion auf der Seite des Partikularen und damit tendenziell auf der Gegenseite der universalisierend konzeptualisierten „kosmopolitischen Bildung“ verortet wurde (Seitz, 2002, S. 259f.), teils weil die globalitätsbezogene Bildungsreflexion implizit oder explizit von Säkularitätsannahmen geleitet war (bspw. bei Christoph Wulf [2006, S. 30f.], der einen Standpunkt „nach dem Tode Gottes“ einfordert).

Gleichwohl gibt es in den letzten Jahren unverkennbare Indizien für eine Wiederannäherung bildungswissenschaftlicher und religionspädagogischer Zugänge zu Globalem Lernen. Von bildungswissenschaftlicher Seite haben neuere Arbeiten deutlich gemacht, dass das öffentliche Schulwesen in Ländern des Globalen Südens mit der für Europa charakteristischen Fokussierung auf den Staat als Bildungsträger nur unzureichend erfasst ist und hier beträchtliches Gewicht auf das in sich heterogene Netzwerk kirchlicher Schulen fällt (bes. Wenz, 2020). Ferner kommen bei der Erforschung weltgesellschaftlicher Orientierungen im Kontext non-formaler Bildung auch kirchliche oder anderweitig religiös dimensionierte Begegnungssettings in den Blick (Krogull, 2020). Schließlich haben sich mit der schulischen Implementierung Globalen Lernens als einem fächerverbindenden Lernbereich neue Vernetzungen ergeben. So schließt der von der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (BMZ) gemeinsam vorgelegte Orientierungsrahmen auch Kern- und Teilkompetenzen sowie Beispielthemen für die Fächergruppe Religion ein (Hock & Klaes, 2016).

Der vorliegende Beitrag will diese Entwicklungen von religionspädagogischer Seite ergänzen, mit stärkerer Fokussierung auf Religion als Domäne Globalen Lernens. Dabei soll zum einen deutlich werden, dass die für den neueren bildungswissenschaftlichen Diskurs kennzeichnende Hinwendung zu Globalisierungs- und Weltgesellschaftstheorien ein religionspädagogisches Pendant besitzt, nämlich in der raumgreifenden Globalisierung von Religion in der Weltgesellschaft. Auf dieser Basis werden dann in für einen Überblicksbeitrag gebotener Verdichtung drei exemplarische Updates für den Zusammenhang von Globalem Lernen und religiöser Bildung in der Weltgesellschaft skizziert. Ein kurzer Ausblick rundet den Beitrag ab.

Religion im neueren Diskurs um Globalisierung und Weltgesellschaft

Globales Lernen, so ein vielrezipierter Definitionsvorschlag von Annette Scheunpflug, versteht sich „als pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache der Weltgesellschaft, als

Reaktion auf die veränderten Lernanforderungen im Zuge der Globalisierung“ (Scheunpflug, 2001, S. 87). Diese Definition enthält eine Pointe, die auch für die religionspädagogische Globalitätsverarbeitung bedeutsam ist: Globales Lernen hat seinen Bezugspunkt in Transformationsprozessen, die in der sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschung mit den Begriffen „Globalisierung“ und „Weltgesellschaft“ bezeichnet und analysiert werden. In diesem Sinne ist auch religionspädagogisch zu unterscheiden zwischen der globalen Dimension religiöser Bildung und Theorien, die sich auf die raumgreifende Globalisierung von Religion im übergreifenden Kontext der Weltgesellschaft beziehen. Während die globale Sicht auf religiöse Bildung weit zurückreicht – bereits bei Johann Amos Comenius wird der Gesamtzusammenhang von Religion, Bildung und Frieden in einem globalen Bezugsrahmen reflektiert (Nipkow, 2007, S. 69–102) –, kann man nur dann von einer religiösen Dimension Globalen Lernens sprechen, wenn, in Scheunpflugs Begrifflichkeit ausgedrückt, die „Entwicklungstatsache der Weltgesellschaft“ auf ihre religionsbezogenen Implikationen hin durchleuchtet und die „veränderten Lernanforderungen im Zuge der Globalisierung“ unter religionspädagogischen Gesichtspunkten reflektiert werden. Folglich sind religionspädagogische Konzepte Globalen Lernens auf Theorien religiöser Globalisierung angewiesen.

Erschwert wird eine solche Rückkopplung dadurch, dass beide Bezugsgrößen – Globalisierung und Religion – vieles und verschiedenes bedeuten können und in den jeweiligen Referenzdiskursen unterschiedlich konzeptualisiert werden. So stehen „Globalisierung“ (oft im Plural verwendet) und „Weltgesellschaft“ (per se singularisch) für teils konkurrierende, teils komplementäre Sichtweisen auf gegenwärtige Globalität (Tyrell, 2005) – eine referenztheoretische Polarität, die sich auch im „Paradigmenstreit“ zwischen handlungstheoretisch und systemtheoretisch fundierten Ansätzen Globalen Lernens widerspiegelt (Asbrand & Kater-Wettstädt, 2017). Im Fall religiöser Globalisierung kommt noch ein weiteres Spannungsfeld hinzu: Wie sich religiöse Transformationen im globalen Feld theoretisch erschließen, hängt maßgeblich davon ab, was man unter Religion versteht. Wenn man Religion funktional bestimmt und subjektorientiert beim individuellen Bewusstsein ansetzt, bekommt man etwas anderes zu sehen als wenn man einem substanziellen Religionsverständnis folgt und auf der Systemebene ansetzt. Die nachfolgende Auseinandersetzung mit den bislang wohl einflussreichsten Konzepten religiöser Globalisierung steht im Dienst der Einsicht, dass religionsbezogene Bildung im globalen Horizont auf beide Perspektiven angewiesen ist (Simojoki, 2020a).

Religionsproduktive Effekte der Globalisierung – eine kultursoziologische Perspektive

Angesichts der fast beispiellosen Karriere des Globalisierungsbegriffs ist weitgehend in Vergessenheit geraten, dass seine sozialwissenschaftliche Erstingebrauchnahme in einem religionssoziologischen Kontext erfolgte. Unter der Überschrift „Humanity, Globalization, and Worldwide Religious Resurgence“ führten Roland Robertson und JoAnn Chirico 1985 die auffällige Häufung religiöser Aufbrüche und Konflikte zu

dieser Zeit auf das immer engermaschigere Geflecht von Interdependenzen zurück, das sie als „Globalisierung“ bezeichneten (Robertson & Chirico, 1985). Ihr Beitrag ist heute noch erstaunlich aktuell: Robertson und Chirico argumentieren, dass durch die Verflechtung der Welt religiös dimensionierte Fragen und universalisierende Diskurse an Bedeutung gewinnen. Im Anbetracht von immer neuen und potenziell bedrohlichen Horizonterweiterungen sowie wechselseitigen „Relativierungen“ im globalen Feld werde die Auseinandersetzung mit „menschheitlichen“ Grenz-, Ziel- und Sinnfragen für Individuen und Gesellschaften zunehmend unausweichlich. Was abstrakt klingt, lässt sich an der aktuellen Corona-Pandemie veranschaulichen: Diese markiert ja nicht nur gesellschaftlich, ökonomisch und politisch einen kaum absehbaren Einschnitt, sondern hat auch existenzielle Fragen aufgeworfen und gesellschaftliche Richtungsdebatten hervorgerufen, die aus der Erfahrung erwachsen, Teil der gefährdeten Menschheit zu sein.

Weil Robertson im Anschluss an Talcott Parsons Religion als eine „telisch“ ausgerichtete Form kultureller Reflexivität fasst, kann er diese neue Fraglichkeit der globalen Ära als religiös qualifizieren. Darüber hinaus geht er davon aus, dass die Globalisierung auch unmittelbar den Religionen zugutekommen kann (Robertson, 2003). Insofern diese einen Deutungsanspruch auf das Ganze von Welt, Wirklichkeit und Menschsein erheben, entsprechen sie dem eingeschränkten Orientierungsbedürfnis im globalen Zeitalter: „the making of the world into a single place constraints religious movements to offer interpretations of that development and of their own place in it – to give it religio-theological meaning, which may well be done in very negative turns“ (Robertson, 1989, S. 18). Allerdings ist der Einflusszuwachs fundamentalistischer Deutungsansätze, auf den der letzte Satzteil anspielt, nur eine Reaktionsvariante auf beschleunigte Globalisierungsprozesse. Auch die weltumspannende Renaissance nationalistischer Ideologien, die QAnon-Bewegung oder, um ein positiveres Beispiel zu nennen, die global vernetzte Fridays-for-Future-Bewegung erschließen sich in dieser Sicht als im Grunde religiöse Verarbeitungsformen globalisierungsbedingter Komplexitätszuwächse.

Freilich ist die Erhellungskraft von Robertsons Theorieofferte in verschiedener Hinsicht begrenzt. Auf der einen Seite ist sein Religionsbegriff so weit, dass er kaum mehr vom Kulturbegriff abzugrenzen ist. Auf der anderen Seite kommen die geschichtlich bestimmten Religionen in Robertsons kultursoziologischem Globalisierungsverständnis nur punktuell in den Blick. Vor diesem Hintergrund kommt dem Werk des kanadischen Religionswissenschaftlers Peter Beyer, der sich bislang am umfassendsten mit dem Wechselverhältnis von Religion und Globalisierung befasst hat, hervorgehobene Bedeutung zu.

Die vielen Religionen in der einen Weltgesellschaft – eine systemtheoretische Perspektive

Im Unterschied zu Robertson gilt Beyers Interesse der spannungsvollen Koexistenz der Religionen im übergreifenden Horizont der einen Weltgesellschaft. Beyer begründet diese Schwerpunktsetzung mit den im westlichen Wissenschaftsdiskurs oft ausgeblendeten Realitäten des globalen religiösen Feldes. Den weltweit florierenden religiösen Aufbruchsbewe-

gungen der Gegenwart, so Beyers Pointe, sei bei aller Disparität eines gemeinsam: „all of them draw their religious components from one of the more or less globally structured und recognized ‚world religions‘. These movements are Islamic, Christian, Hindu, Jewish or Sikh, not some more nebulous form of religiosity“ (Beyer, 2007, S. 455 f.).

Bei seinem anspruchsvoll angelegten Versuch, die globale Formierung der Religionen zu konzeptualisieren, greift Beyer (2006) auf Niklas Luhmanns Theorie der Weltgesellschaft zurück. Wie im Diskurs um Globales Lernen vielfach dargestellt (pars pro toto Seitz, 2002, S. 101–142), sind es vor allem zwei Faktoren, die in einer an Luhmann orientierten Perspektive die heutige Gesellschaft gleichzeitig singular („die“) und global („Weltgesellschaft“) werden lassen: einerseits die Tatsache potenziell weltumspannender Kommunikation und andererseits die weltweite Durchsetzung der funktionalen Differenzierung (Luhmann, 1997, S. 145–171; S. 595–776). Beide Aspekte werden von Beyer für seine Analyse der Emergenz und Ausdifferenzierung des globalen Religionssystems fruchtbar gemacht. Das dafür grundlegende Ineinander von extensiven und intensiven Globalisierungsprozessen macht er an der globalen Formierung des Christentums und des Islams als den zwei bislang am konsequentesten globalisierten Religionen einsichtig (Beyer, 2006, S. 117–187). Beide Religionen operieren demnach in einem gemeinsamen globalen Systemzusammenhang: Sie entwickeln, transformieren und definieren sich mit ständigem Bezug aufeinander, in potenziell konflikthaftern Prozessen wechselseitiger Bezugnahme und Abgrenzung. Die Beziehungen zwischen globalisierten Religionen sind daher nicht prinzipiell bestimmbar, sondern entscheiden sich immer an der spezifischen Konstellation vor Ort.

Das Zusammenspiel von extensiven und intensiven Globalisierungsprozessen ist, wie Beyer am Beispiel des afrikanischen Christentums veranschaulicht (Beyer, 2006, S. 142–147), bereits intrareligiös ausgesprochen komplex: Wenngleich die Anfänge des Christentums in Subsahara-Afrika in einem engen Zusammenhang mit von Europa ausgehenden Kolonialisierungs- und Missionierungsaktivitäten stehen, erfolgte der letztendliche Durchbruch erst im 20. Jahrhundert, zu einem Zeitpunkt also, als die Mission vornehmlich in der Hand einheimischer Akteurinnen und Akteure lag. An den African Initiated Churches zeigt sich aus Beyers Sicht besonders deutlich, wie aus dem westlichen Importchristentum und den lokalen Traditionen etwas Neues und Eigenes entsteht. Dabei operieren die einstigen Ableger der von Europa ausgehenden Mission ihrerseits in universalisierender Absicht und globaler Reichweite, was sich über Migration und Mission auch in europäischen Religionskontexten bemerkbar macht.

Die letztendliche Komplexität solcher Prozesse fortschreitender „Glokalisierung“ von Religion tritt nach Beyer jedoch erst zutage, wenn die intrareligiöse um die interreligiöse Ebene ergänzt wird. Denn auch die globalen Wechselbeziehungen zwischen den Religionen unterliegen unweigerlich der transformativen Prägekraft des Lokalen. Mithin begegnen sich Weltreligionen in der Weltgesellschaft nie in Reinform, sondern stets in spezifischen, eben „glokalen“ Konstellationen. Damit potenziert sich die intrareligiöse Komplexität globalisierter Religionen in ihrem Verhältnis zueinander.

Drei aktuelle Bewährungskontexte

Es ist klar, dass die konsequente Verortung in der Weltgesellschaft weitreichende Konsequenzen für die konzeptionelle Fundierung und didaktische Gestaltung religiöser Bildungsprozesse hat. Da dafür bereits Gesamtentwürfe (Simojoki, 2012) und Überblicksbeiträge (Simojoki, 2018) vorliegen, sollen an dieser Stelle die Relevanz und das Potenzial der religiösen Bildungsdimension für Globales Lernen an drei aktuellen Bewährungskontexten exemplarisch ausgewiesen werden. Ausgespart wird dabei der seit einiger Zeit in der Religionspädagogik intensiv rezipierte Nachhaltigkeitsdiskurs (Bederna, 2020; Gärtner, 2020), der einen eigenen Beitrag benötigen und verdienen würde.

Globales Lernen und religiöse Bildung in der Weltrisikogesellschaft

Die zu Beginn des Jahres 2020 ausgebrochene Corona-Pandemie ist ein Weltwiderfahrnis, das Globales Lernen einerseits plausibilisiert und andererseits grundlegend herausfordert. Ulrich Beck in Auseinandersetzung mit ökonomischen, ökologischen und terroristischen Globalrisiken entwickeltes Analysekonzept der „Weltrisikogesellschaft“ (Beck, 2007) eignet sich in besonderer Weise dazu, die mit der pandemischen Risikostruktur verbundenen Bildungsherausforderungen verständlich zu machen. Ganz auf der Linie neuerer Konzepte Globalen Lernens erhebt Beck den Zugewinn an gesellschaftsbezogener Reflexivität zur zentralen Bildungsaufgabe in der „zweiten Moderne“. Allerdings ist für ihn nicht Wissen, sondern Nichtwissen das Medium zur reflexiven Verarbeitung weltgesellschaftlicher Risikolagen (Beck, 2007, S. 211–231). In der Weltrisikogesellschaft leben lernen heißt, so Beck, mit unüberwindlichem Nichtwissen leben lernen.

Welchen spezifischen Beitrag kann religiöse Bildung dazu leisten? Eine erste Antwort auf diese Frage findet sich interessanterweise bei Alfred Tremel, einem Bahnbrecher Globalen Lernens, der religiöser Bildung die kritische Funktion zugewiesen hat, religiöse und nichtreligiöse Menschen zu befähigen, zwischen Glauben und Wissen zu unterscheiden (Tremel, 2000, S. 243–249). Unter den Bedingungen der globalen Pandemiebekämpfung gewinnt diese Aufgabe besondere Dringlichkeit, sind doch in der seit der Einführung der Schutzmaßnahmen ausgebrochenen Kontroversen um angemessenes Risikomanagement Tendenzen der Wissenschaftsgläubigkeit ebenso anzutreffen wie wissenschaftskritische Fundamentalismen religiöser wie säkularer Prägung.

Eine weitere, konstruktive Aufgabenperspektive öffnet sich vor dem Hintergrund der von Robertson globalisierungstheoretisch akzentuierten Sphäre telischer Fraglichkeit. Demnach sind Menschen angesichts der globalen Pandemie auf Räume angewiesen, in denen sie die durch die Corona-Krise aufgeworfenen, menschheitlich dimensionierten Sinn-, Grenz- und Zielfragen kritisch-konstruktiv bearbeiten können. Religiöse Bildung kann dazu beitragen, Sensibilität für die telische Tiefendimension der im Kontext der Corona-Krise akut gewordenen Probleme des Risikomanagements zu entwickeln (Simojoki, 2020b). Ein Beispiel: Wer nach tragfähigen Antworten auf die kontrovers diskutierte Frage nach der Verteilung lebensschützender Ressourcen wie Masken oder Impfstoffe

sucht, muss für sich geklärt haben, wie weit die Forderung nach mitmenschlicher Solidarität sozialräumlich reicht. Auf dieser Grundlage können dann in Auseinandersetzung mit religiösen Deutungsoptionen eigene Leitvorstellungen individuellen Sinns und globalen Wohls entwickelt, geschärft, hinterfragt und anderen gegenüber begründet vertreten werden.

Globales Lernen und religiöse Bildung in der Weltmigrationsgesellschaft

Seit jeher fungiert die globale Migration als einer der wirksamsten Katalysatoren religiöser Globalisierung (Simojoki, 2012, S. 114–124). In den letzten Jahren ist der Zusammenhang von Religion und Globalisierung öffentlichkeitswirksam, teilweise kontrovers und oft einseitig im Kontext der nach dem „summer of migration“ 2015 sprunghaft gestiegenen Asylmigration diskutiert worden. In der schulischen Bildung von Geflüchteten verdichtet sich die räumliche Mehrbezüglichkeit des Religiösen in der Weltgesellschaft und die damit verbundene „Nähe des Entfernten“ (Simojoki, 2020a) in einer Weise, die nicht nur Schülerinnen und Schülern erhebliche Adaptionen abfordert.

Interviews mit Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen bayerischer Berufsschulen lassen klar erkennen: Wenn in diesen Klassenzimmern der Islam oder das Christentum zum Thema wird, sehen sich die Lehrkräfte mit der von Beyer namhaft gemachten „glokalen“ Vielfalt beider Religionen konfrontiert, die etwa in Syrien ganz andere Kontextbedingungen vorfindet als im Senegal oder in Albanien und dann noch mit den Bildungsanforderungen vor Ort vermittelt werden muss (Simojoki & Kühn, 2020). Deutlich wird aber auch, dass die religionsbezogenen Wahrnehmungen und Handlungsstrategien der Lehrkräfte stark von ihren subjektiven Überzeugungsbeständen beeinflusst werden. Potenziell problematisch wird dies, wenn die subjektiven Perspektiven Verzerrungen der gedeuteten Religionen beinhalten oder den Lehrkräften die Voraussetzungslosigkeit – und damit Begrenztheit – der eigenen Position nicht bewusst ist.

Hier zeigt sich, dass der Zusammenhang von Globalem Lernen und religiöser Bildung Anforderungen an die pädagogische Professionalisierung von Lehrkräften markiert, die nicht einfach an Religionslehrkräfte delegiert werden können. In diesem Sinne hält der EKD-Text „Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule“ fest: „Migrationssensibilität schließt Religionssensibilität ein. Religionssensibilität ist nicht allein Aufgabe der Religionslehrerinnen und -lehrer, sondern sollte im gesamten Raum der Schule zum Tragen kommen.“ (EKD, 2018, S. 21)

Globales Lernen und religiöse Bildung in der digital vernetzten Welt

Schließlich kann die religiöse Bildungsdimension auch in den im Theoriekontext Globalen Lernens intensiv geführten Digitalisierungsdiskurs eingezeichnet werden. Denn die Funktion digitaler Kommunikation als Katalysator kultureller Globalisierung schafft neue religionsbezogene Lernerfordernisse. So bilden sich die von Beyer namhaft gemachten „global religious flows“ im WorldWideWeb viel unmittelbarer ab als in der zumeist von

Säkularisierungs- und Individualisierungsprozessen geprägten Lebenswelt deutscher Jugendlicher – und sind für sie trotzdem nur einen Mausklick entfernt. Diese Gleichzeitigkeit des Ungeheueren eröffnet ungeahnte Möglichkeiten religiöser Verständigung, birgt aber – aufgrund der überdurchschnittlichen Präsenz zum Beispiel fundamentalistischer Strömungen (Höhn, 2015) – auch Risiken in sich. Wenn sich ein junger Mensch daher in der digital vernetzten Welt religiös auf die Suche macht, wäre ihm zu wünschen, dass er auf zumindest basale Kompetenzen im konstruktiv-kritischen Umgang mit der Vielgestaltigkeit des Religiösen in der Weltgesellschaft zurückgreifen kann.

Dass religionsbezogene Bildung im „globale age“ nicht einfach am sozialen Nahbereich ausgerichtet werden kann, bewahrheitet sich auch auf dem Gebiet interreligiöser Bildung (Simojoki, 2014). Wenn sich heutige Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit dem Islam befassen, wird ihre Sicht auf diese Religion nicht allein von den Menschen und Verhältnissen vor Ort bestimmt sein. Durch mediale Repräsentationen kommen sie unausweichlich auch mit fernen Eindrücken des globalen Islams in Berührung, über zumeist konfliktbestimmte Bilder und Berichte. Folglich sollte Medienkompetenz im Kontext Globalen Lernens auch die Fähigkeit einschließen, mediale Spiegelungen von Religion kritisch und selbstreflexiv wahrzunehmen.

Schließlich nehmen digitale Medien im Überschneidungsfeld von Globalem Lernen und religiöser Bildung auch wichtige Brückenfunktionen wahr: Sie eröffnen transnationale Kommunikations- und Bildungsräume, in denen Verständigung über Länder-, Kultur- und Religionsgrenzen hinweg möglich ist. Diese Intention realisiert sich im internationalen Schulnetzungsprojekt „GPENreformation“ (www.gpenreformation.net), das sich um eine globale Vernetzung und Fundierung des bislang national versäulten Feldes evangelischer Schulbildung bemüht und dabei zu einem innovativen Ort interdisziplinären und transnationalen Nachdenkens über den Zusammenhang von Bildung und Glaube in der Weltgesellschaft geworden ist (Simojoki, Scheunpflug & Schreiner, 2018).

Der Blick nach vorn: je eigene Engführungen überwinden und Perspektiven verschränken

Am Beispiel der im zuletzt genannten Projekt besonders stark repräsentierten Länderkontexte Subsahara-Afrikas lassen sich die Potenziale einer stärkeren Verschränkung der Diskurse um Globales Lernen und religiöse Bildung abschließend bündeln. Auch wenn religionsdemographische Kalkulationen davon ausgehen, dass 2040 fast vier von zehn Christinnen und Christen in dieser Region leben werden (Pew Research Center, 2015), beginnt die deutschsprachige Religionspädagogik erst langsam, ihre Perspektive auf die veränderten Realitäten des globalen religiösen Feldes einzustellen. Umgekehrt lässt sich die partielle Ausblendung der Religion in bildungswissenschaftlichen Theorien Globalen Lernens nur schwer mit der augenfälligen und teilweise auch ambivalenten Vitalität und Bedeutung von Religion im Globalen Süden übereinbringen. Zugespielt könnte man sagen: Je konsequenter man Bildung und Religion in der Weltgesellschaft verortet, desto deutlicher treten die Nachteile des im deutschsprachigen

Raum fortdauernden Entfremdungsprozesses zwischen den Bildungswissenschaften und der Religionspädagogik zutage. Man kann den Satz natürlich auch positiver formulieren: Im Theoriekontext Globalen Lernens verdichtet sich ihre Zusammengehörigkeit.

Literatur

- Asbrand, B. & Kater-Wettstätt, L. (2017). Globales Lernen – Konzeptionen. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 151–155). Ulm: Klemm+Oelschläger.
- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2005). Zum Verhältnis zwischen interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen. In P. Schreiner, U. Sieg & V. Elsenbast (Hrsg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen* (S. 268–281). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Beck, U. (2007). *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bederna, K. (2020). *Every day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. Aufl.). Ostfildern: Grünewald.
- Beyer, P. (2006). *Religions in Global Society*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.1093/socrel/67.1.113>
- Beyer, P. (2007). Religion and Globalization. In G. Ritzer (Hrsg.), *The Blackwell Companion to Globalization* (S. 444–460). Malden u. a.: Wiley. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004154070.i-608>
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2018). *Religiöse Bildung in der migrationsensiblen Schule*. Hannover: Kirchenamt der EKD.
- Gärtner, C. (2020). *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. Bielefeld: transkript. <https://doi.org/10.14361/9783839454756>
- Hock, K. & Klaes, N. (2016). Fächergruppe Religion – Ethik. In KMK & BMZ (Hrsg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 272–284). Bonn: Engagement Global.
- Höhn, H.-J. (2015). Ins Netz gegangen: Religiöser Fundamentalismus im Internet. In Ders., *Gewinnwarnung. Religion – nach ihrer Wiederkehr* (S. 112–131). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657782802_010
- Koerrenz, R. (1994). *Ökumenisches Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Krogull, S. (2018). *Weltgesellschaft verstehen. Eine internationale, rekonstruktive Studie zu Perspektiven junger Menschen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22942-9>
- Lange, E. (1972). *Die ökumenische Utopie oder Was bewegt die ökumenische Bewegung? Am Beispiel Löwen 1971. Menscheneinheit – Kirchengemeinschaft*. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. (2. Bd.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nipkow, K. E. (2007). *Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Robertson, R. (1989). Globalization, Politics, and Religion. In J. A. Beckford & T. Luckmann (Hrsg.), *The Changing Face of Religion* (S. 10–23). London: Sage.
- Robertson, R. (2003). Religion and Politik im globalen Kontext der Gegenwart. In M. Minkenberg & U. Willems, (Hrsg.), *Politik und Religion* (S. 581–594). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80406-8_27
- Robertson, R. & Chirico, J. (1985). Humanity, Globalization, and Worldwide Religious Resurgence: A Theoretical Exploration. *Sociological Analysis*, 46(3), 219–242. <https://doi.org/10.2307/3710691>
- Scheunpflug, A. (2001). Der Beitrag der Entwicklungspädagogik zum Agenda-Prozess. In O. Herz, H. Seybold & G. Strobl (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 87–100). Opladen: Leske + Budrich.
- Scheunpflug, A. (2006). Diskurs zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik: Weltbürgerliche Erziehung, evolutionäre Pädagogik und Religion. In H.-G. Ziebertz & G. R. Schmidt (Hrsg.), *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung* (S. 76–87). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0164-3>
- Scheunpflug, A. & Schröck, N. (2002). *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung* (2. Auflage). Stuttgart: Brot für die Welt.
- Scheunpflug, A. & Seitz, K. (1995). *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“. 3. Erwachsenenbildung und Jugendarbeit*. Frankfurt a. M.: IKO.

Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Simojoki, H. (2012). *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Simojoki, H. (2014). Beirut in Berlin? Interreligiöse Bildung in der Spannung zwischen Globalem und Lokalem. *Evangelische Theologie*, 74(3), 167–179. <https://doi.org/10.14315/evth-2014-0303>

Simojoki, H. (2018). *Globales Lernen. WiReLex – Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. Zugriff am 28.01.2021 <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200378/>

Simojoki, H. (2020a). Die Nähe des Entfernten. Zur räumlichen Mehrbezüglichkeit des Religiösen im „global age“. In H. Knoblauch (Hrsg.), *Die Refiguration der Religion. Perspektiven der Religionssoziologie und der Religionswissenschaft* (S. 113–128). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Simojoki, H. (2020b). Religiöse Bildung in der Weltrisikogesellschaft – ein Update in Zeiten von Corona. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 72(4), 400–412. <https://doi.org/10.1515/zpt-2020-0047>

Simojoki, H. & Kühn, J. (2020). Religion, Anerkennungskultur und pädagogische Professionalität. Grundsätzliche und empirische Perspektiven auf eine komplexe Dimension schulischer Bildung von Geflüchteten. In J. Willems (Hrsg.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (S. 207–222). Bielefeld: transkript. <https://doi.org/10.14361/9783839453551-011>

Simojoki, H., Scheunpflug, A., & Schreiner, M. (Hrsg.) (2018). *Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft. Die Bamberger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen*. Münster & New York: Waxmann.

Tremblay, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.

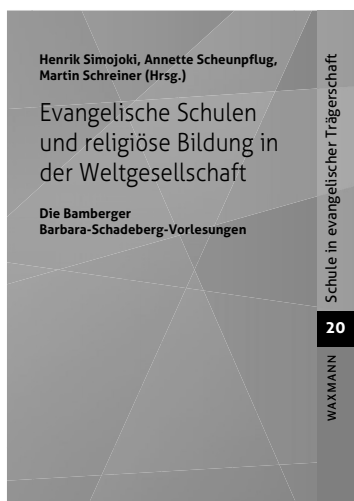
Tyrell, H. (2005). Singular oder Plural – Einleitende Bemerkungen zu Globalisierung und Weltgesellschaft. In B. Heintz, R. Münch & H. Tyrell (Hrsg.), *Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen* (S. 1–50). Stuttgart: Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110509441-002>

Wenz, M. (2020). *Die Funktion von nichtstaatlichen Primarschulen in Post-Konflikt-Gesellschaften. Eine Fallstudie zum Bildungswesen in Ruanda (Research)*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28918-8>

Dr. Henrik Simojoki

Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Globalisierung von Religion, international-vergleichende Religionspädagogik, historische Professionsforschung, kirchliche Bildungsarbeit.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Henrik Simojoki, Annette Scheunpflug,
Martin Schreiner (Hrsg.)

Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft Die Bamberger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen

Schule in evangelischer Trägerschaft, Band 20, 2018, 220 Seiten,
br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-3798-2, E-Book: 26,99 €, ISBN 978-3-8309-8798-7

In diesem Band wird die vieldiskutierte Frage nach der Identität und dem Profil evangelischer Schulen erstmals in dezidiert globaler Perspektive erschlossen. Dies geschieht im Bewusstsein, dass sich die raumgreifende Globalisierung von Religion in der Gegenwart längst und mit steigender Wahrnehmbarkeit auch in deutschen Klassenzimmern bemerkbar macht. Für Schulen in evangelischer Trägerschaft wird es damit immer wichtiger, Fragen der globalen Gerechtigkeit pädagogisch zu bearbeiten und sich selbst im Kontext dieser weltweiten Entwicklungen zu sehen. Die Beiträge des Buches ermöglichen einen Erkenntnisweg von einem theoriegeleiteten Verstehen von Religion, Bildung und Schule in der Weltgesellschaft hin auf eine global ausgerichtete Praxis evangelischer Schulen.

Mit Beiträgen von

Martin Affolderbach, Michael Fricke,
Uta Hallwirth, Rudolf Heinrichs-
Drinhaus, David Käbisch, Susanne
Krogull, Gregor Lang-Wojtasik, Andreas
Nehring, Evi Plötz, Ingo Müller, William
Ondieki Obaga, Manfred Pirner, Mimii B
Rubindamayugi, François Rwambonera,
Annette Scheunpflug, Martin Schreiner,
Birgit Sandler-Koschel, Henrik Simojoki