



Zeitschrift für
internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und
Internationale Erziehungswissenschaft

1/2021

44. Jahrgang

Religion und Globales Lernen

Religiöse Bildung als Dimension Globalen Lernens

Globales Bewusstsein und religiöse Identität: Positionen
evangelischer Schülerinnen und Schülern in vier Kontinenten

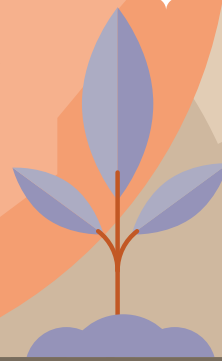
Repräsentationen des Globalen Südens in der religiösen
Bildung am Beispiel des Schulbuchs „Kursbuch Religion“

Religiöse Bildung in postkolonialer Perspektive –
Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik

Inklusive Exklusion durch Religion in Indien –
hindu-nationalistische Tendenzen als Alarmsignal für die
Weltgemeinschaft am Beispiel der National Education Policy

Nachhaltigkeit religiöser Bildung am Beispiel internationaler
Studienreisen im Kontext theologischer Hochschullehre

Konfessionslosigkeit und Globalisierung: Eine neue
Herausforderung für die religionspädagogische Forschung



Religion kann einen besonderen Stellenwert in einer ausdifferenzierten Weltgesellschaft einnehmen: Als Sozialitäten und Institutionen stehen sie für Gemeinschaft(en) zwischen lokaler Verankerung und weltumspannenden Bezugnahmen; sie gestalten ein Kommunikationsnetz mit Ansprüchen auf Universalität und können dabei auch der Differenzsetzung dienen. Religion ist ein Angebot für Religiosität: Sie ermöglicht die Erfahrung und Versprachlichung grundlegender Fragen des Menschen nach dessen Leben in der Welt. Des Weiteren bietet sie Ausdrucksformen für Sinnbezüge. Angesichts dieser weitreichenden Verwicklungszusammenhänge werden Religion und Religiosität im Hinblick auf Globales Lernen in dieser Ausgabe fokussiert: Sie werden als wichtige Referenzrahmen für die Gestaltung von Bildungslandschaften in den Blick genommen. Formale (z. B. Schule) und non-formale (z.B. Kirchengemeinde) Bildungsorte werden hinsichtlich ihres Spannungsverhältnisses zwischen lokaler Gebundenheit und globaler Bezüge untersucht. Über die verschiedenen Beiträge hinweg kristallisiert sich heraus, dass Pädagoginnen und Pädagogen die Aufgabe zukommt, religionsbezogene Objektivationen für eine globale Lerndimension zu erschließen und sie im Kontext unterschiedlicher Bildungsmodalitäten für Lern- und Bildungsprozesse fruchtbar zu machen. Vor dem Hintergrund, dass in der Bundesrepublik Deutschland zunehmend mehr Menschen aus der Kirche austreten, und entsprechend nicht mehr in religionsbezogene formelle Kontexte eingebunden sind, wird auch der Aspekt der Konfessionslosigkeit für Fragen des Globalen Lernens aufgegriffen. Dieser, hier eingangs

nachgezeichnete thematische Rahmen wird in der ersten ZEP-Ausgabe dieses Jahres, die den Titel „Religion und Globales Lernen“ trägt, mit den folgenden Artikel konkretisiert:

Im einführenden Artikel argumentiert *Henrik Simojoki*, dass die beiden Diskurse religiöse Bildung und Globales Lernen in ihrer Wissenschaftsgeschichte nunmehr aufeinander verweisen. Darauf aufbauend konturiert der Autor in diesem Zusammenhang entsprechende Anschlussperspektiven für die (religions-)pädagogische Tätigkeit.

Martin Affolderbach und *Evi Plötz* haben Äußerungen von Jugendlichen aus vier Kontinenten dahingehend untersucht, über welche Vorstellungen globaler Zusammenhänge ebendiese verfügen und welche Rolle religiöse Überzeugungen für die verschiedenen Ausprägungen der Vorstellungen spielen. Sie zeigen mit ihrer Untersuchung auf, dass bei Jugendlichen die religiöse Begründung von Werten einen durchaus bedeutsamen Anteil hat. Die an der Erhebung teilnehmenden Jugendlichen waren bzw. sind alle Teil eines global umspannenden Bildungsnetzwerkes.

Julia Henningsen hat die Religionsbuchreihe „Kursbuch Religion“ untersucht und genauer in Blick genommen, welche Repräsentationen des Globalen Südens sich in den bildlichen Darstellungen dokumentieren. Die Ergebnisse geben Aufschluss über historische Entwicklungen und werden vor dem Hintergrund postkolonialer Theorien diskutiert. Auf dieser Grundlage werden Anregungen für die (Weiter-)Entwicklung von Lernmaterialien in Schulbüchern gegeben.

Welche Grenzziehungsdynamiken lassen sich seitens der Mitglieder einer Mehr-

heitsgesellschaft gegenüber der muslimischen Minderheit beobachten? *Fahimah Ulfat* greift diese Frage auf: In ihrem Beitrag arbeitet die Autorin heraus, wie im Kontext von Religionspädagogik diese Grenzziehungsdynamiken für Bildungsprozesse fruchtbar bearbeitet werden können.

Gregor Lang-Wojtasik arbeitet die sich auf religionspezifische Axiome stützende National Education Policy (2019) der indischen Regierung durch und reflektiert deren Konsequenzen für eine religions- und differenzsensible weltgesellschaftliche Bildung. Angesichts der Verschiebung ehemals offener formulierten Maßstäbe beleuchtet er die Tragweite der National Education Policy für Exklusions- sowie Inklusionsprozesse.

Judith Könemann erörtert die Effektivität von universitärer Hochschullehre, um Lern- und Bildungsprozesse bei Studierenden im Kontext des Globalen Lernens zu initiieren. Dabei kann die Autorin aufzeigen, das universitäre Bildungs- sowie Lernmomente eine hohe subjektive Bedeutung bei Studierenden genießen, die wiederum deren theologisches Selbstverständnis prägen können.

Abschließend geht *David Käbisch* der Frage nach, welche neuen Herausforderungen sich für die religionspädagogische Forschung ergeben, wenn das Thema „Globalisierung“ im Kontext von Konfessionslosigkeit fokussiert wird.

Wir wünschen eine interessante Lektüre!

Caroline Rau & Susanne Timm

Bamberg, im März 2021

doi.org/10.31244/zep.2021.01.01

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung:

Annette Scheunpflug

Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich), Jana Costa (Rezensionen), Johanna Müller (Schlaglichter)

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Begründet von: Alfred K. Tremel (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

Lizenz: Die Beiträge erscheinen online unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0. Sie bezieht sich nicht auf Abbildungen, Tabellen oder anderes Drittmaterial, das als solches gekennzeichnet ist. Es obliegt dem/der Nachnutzer/-in, vor Verbreitung dieser Inhalte die Rechte mit dem jeweiligen/der jeweiligen Rechteinhaber/-in zu klären.

Ehemals in der Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Karola Hoffmann, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schößwender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter. **Aktuell in der Redaktion:** Achim Beule, Claudia Bergmüller-Hauptmann, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Susanne Höck, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt.

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Paula Brauer: brauer@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autorinnen und Autoren

Titelbild: © VectorMine, Adobe Stock

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,00, Einzelheft EUR 11,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

- | | | |
|--------|----|---|
| Themen | 4 | Henrik Simojoki
Religiöse Bildung als Dimension Globalen Lernens |
| | 10 | Martin Affolderbach/Evi Plötz
Globales Bewusstsein und religiöse Identität: Positionen evangelischer Schülerinnen und Schülern in vier Kontinenten |
| | 16 | Julia Henningsen
Repräsentationen des Globalen Südens in der religiösen Bildung am Beispiel des Schulbuchs „Kursbuch Religion“ |
| | 22 | Fahimah Ulfat
Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt in postkolonialer Perspektive – Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik |
| | 26 | Gregor Lang-Wojtasik
Inklusive Exklusion durch Religion in Indien – hindu-nationalistische Tendenzen als Alarmsignal für die Weltgemeinschaft am Beispiel der National Education Policy |
| | 33 | Judith Könemann
Grenzüberschreitend Theologie treiben: Zur Nachhaltigkeit religiöser Bildung am Beispiel internationaler Studienreisen im Kontext theologischer Hochschullehre |
| | 39 | David Käbisch
Konfessionslosigkeit und Globalisierung: Eine neue Herausforderung für die religionspädagogische Forschung |
| VIE | 43 | FutureLearningCamp: Virtuelle Welten, Globalisierung, Nachhaltigkeit – digitale Lernwelten für eine zukunftsfähige Bildung |
| | 45 | Rezensionen |
| | 47 | Schlaglichter |

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 konflikthafter 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, bewahrt 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 „GPNreformation“ (www.gpnreformation.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.

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

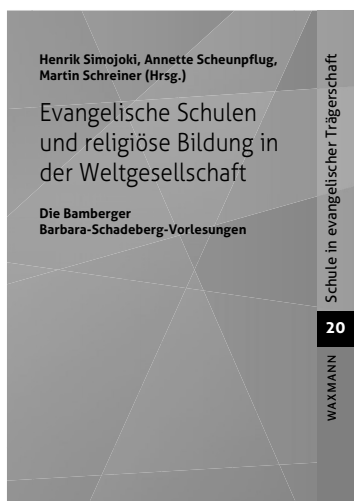
Tyrell, H. (2005). Singular oder Plural – Einleitende Bemerkungen zu Globalisierung und Weltgesellschaft. In B. Heintz, R. Münch & H. Tyrell (Hrsg.), *Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen* (S. 1–50). Stuttgart: Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110509441-002>

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

Martin Affolderbach & Evi Plötz

Globales Bewusstsein und religiöse Identität: Positionen evangelischer Schülerinnen und Schülern in vier Kontinenten

Zusammenfassung

Dieser Beitrag erörtert die Frage, wie Jugendliche globale Zusammenhänge wahrnehmen und welche Rolle religiöse Überzeugungen dabei spielen. Hierfür werden Statements von Schülerinnen und Schülern evangelischer Schulen aus vier Kontinenten analysiert und hinsichtlich deren Überzeugungen bezüglich gesellschaftlicher Fragen, Schule und Bildung, Religion und Kirche interpretiert. Darin zeigen sich zahlreiche Werte und Visionen, die teilweise religiös begründet werden; es werden aber auch regionale Unterschiede zwischen den Kontinenten erkennbar. In den pädagogischen Schlussfolgerungen wird eine Förderung der Sensibilisierung junger Menschen für globale Herausforderungen empfohlen.

Schlüsselworte: *Wahrnehmung von Globalität, religiöse Identität, religiöse Bildung*

Abstract

This article discusses the question of how young people perceive global connections and the role of religious beliefs in this context. Therefore, statements by students from Protestant schools on four continents are analysed and interpreted in terms of their convictions regarding social issues, school and education, religion and church. This reveals numerous values and visions, some of which are based on religious convictions, but also reveals regional differences between the continents. The educational conclusions recommend promoting young people's awareness of global challenges.

Keywords: *Global Awareness, Religious Identity, Religious Education*

Einleitung

Bei der Erörterung eines Themas wie dem in der vorliegenden Ausgabe dieser Zeitschrift, nämlich „Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt“, wird oftmals der Ausgangspunkt bei den Inhalten und den Lernzielen der Lehrplanung oder bei der akademischen Diskussion genommen. Was Schülerinnen und Schüler selbst zu diesem Thema denken, welche Kenntnisse,

Wertvorstellungen oder Urteile sie mitbringen, ist schwieriger zu erheben, aber von erheblicher Bedeutung für Bildungsziele und Lernprozesse. Wie nehmen Jugendliche globale Bezüge und Horizonte wahr? Wo sehen sie Verbindungen zwischen ihrem Alltag und weltweiten Zusammenhängen? Was bedeuten ihnen Bildung und Lernen in diesem Kontext? Welche Werte sind ihnen wichtig und welche Zukunftsvisionen haben sie? Welche Rolle spielen religiöse Überzeugungen dabei? Diesen Fragen soll in diesem Beitrag nachgegangen werden, indem Statements von Schülerinnen und Schülern an Schulen in evangelischer Trägerschaft in Afrika, Asien, Europa und Amerika ausgewertet werden, die im Rahmen eines Projektes zum Reformationsjubiläum entstanden. Im ersten Abschnitt werden der Hintergrund des Projekts, ein weltweiter Aufruf zur Einsendung von Statements sowie die Datengrundlage und Auswertungsmethodik skizziert. Daraufhin werden einige Ergebnisse im Überblick vorgestellt und im dritten Teil drei Sachbereiche ausführlicher analysiert:

- die Aspekte der Globalisierung
- die Rolle von Bildung
- die Bedeutung religiöser Werte und Überzeugungen.

Nach einer Zusammenfassung im vierten Abschnitt werden im letzten Teil einige Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis gezogen.

Ein weltweiter Aufruf – Materialgrundlage und Auswertungsmethodik

Das Material für den vorliegenden Beitrag beruht auf einer Aktion, die im Jahr 2016 im Kontext des weltweiten Netzwerks evangelischer Schulen (GPENreformation¹) durchgeführt wurde. Schülerinnen und Schüler waren aufgerufen, unter dem Motto „Protest für die Zukunft“ ihre Stimme zu erheben und ihren Protest gegen Missstände der heutigen Zeit zu äußern – in den Fußstapfen Martin Luthers, der rund 500 Jahre zuvor mit seinen 95 Thesen gegen den Ablasshandel und weitere Missstände innerhalb der Kirche protestiert und damit den

Anstoß zu einer Kirchenreformbewegung gegeben hatte. Mit dem Aufruf waren die Fragen verbunden, wogegen in der heutigen Welt protestiert werden müsse, was im Bereich von Kirche und Schule zu erneuern sei und wie eine gute Welt, eine gute Kirche und eine gute Schule aussehen sollen.

Insgesamt beteiligten sich Schülerinnen und Schüler verschiedener Altersgruppen von über 60 Schulen aus vier Kontinenten an der Aktion. Die Beiträge erfolgten mehrheitlich in Form von Sammlungen einzelner plakativer Statements, die im Rahmen der Aktion als „Thesen“ bezeichnet wurden.² Insgesamt gingen 1167 solcher Thesen ein. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Beiträge auf Länder und Kontinente.

Land	Anzahl der beteiligten Schulen	Anzahl der Thesen
<i>Afrika</i>	31	697
Dem. Republik Kongo	14	265
Kamerun	11	339
Ruanda	4	45
Ghana	2	30
<i>Südamerika</i>	19	44
Argentinien	1	3
Brasilien	18	41
<i>Europa</i>	9	315
Deutschland	6	291
Slowakei	2	16
Schweiz	1	8
<i>Nordamerika</i>	1	32
USA	1	32
<i>Asien</i>	ohne Angabe ³	97
Hong Kong	ohne Angabe	53
Philippinen	ohne Angabe	44
Summe	mehr als 60	1167

Tab. 1: Anzahl der beteiligten Schulen und der eingesandten Statements nach Kontinenten und Ländern,
Quelle: eigene Darstellung

In der Auswertung der Statements wurden 60 verschiedene Themen identifiziert, die den Kategorien „Welt“ bzw. „Gesellschaft“, „Kirche“ und „Schule“ zugeordnet wurden.⁴ Aussagen zu den Sachbereichen, die hier besonders betrachtet werden (Globalisierung, Bildung sowie religiöse Aspekte wie Bibel und Glauben), wurden besonders markiert und – nach den identifizierten Themen gruppiert – inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Thesen der Schülerinnen und Schüler wurden in Deutsch, Englisch und Französisch eingesandt und seitens GPENreformation in alle diese Sprachen übersetzt. Zur besseren Lesbarkeit wird hier jeweils die deutsche Version angegeben; auch die Daten wurden in der jeweiligen deutschsprachigen Version ausgewertet.

Kritik und Visionen zu Weltgesellschaft, Schule und Kirche

Ein erster auswertender Überblick über eingesandte Statements⁵ hat gezeigt, dass die meisten Schülerinnen und Schüler ihren Alltag und ihre Umwelt recht wach und kritisch wahrnehmen: sie zeigen eine hohe Sensibilität für Recht und Unrecht, für Anstand und Fehlverhalten, sie formulieren mutige Aussagen zur Verwerflichkeit von Korruption und gewaltsamen Konflikten und fordern zum dringenden Kampf gegen Armut und Umweltzerstörungen auf.

In den Thesen, die eine Vision einer besseren Weltgesellschaft zum Ausdruck bringen, betonen die Schülerinnen und Schüler an erster Stelle den Protest gegen Ungerechtigkeit. Die Jugendlichen fordern eine gerechtere Justiz, die Gleichbehandlung aller Menschen und eine gerechtere Verteilung von Gütern. Damit verbunden ist der Wunsch nach friedvollem Zusammenleben, besserer materieller Versorgung, besseren demokratischen Strukturen und einer allgemeinen Anerkennung und Einhaltung der Menschenrechte. Einem guten menschlichen Miteinander messen die Jugendlichen einen hohen Stellenwert für die Zukunft bei, wenn formuliert wird: „Wir wünschen uns, dass die Menschen in unserem Land grundsätzlich netter und positiver gegenüber anderen werden.“ (834)⁶ Während aus den afrikanischen Ländern oft ein vehementer Protest gegen Korruption formuliert und die Forderung nach Gleichbehandlung und Transparenz im Umgang mit Geld gefordert wird,⁷ ist Jugendlichen aus Europa und aus Südamerika vor allem an Umweltschutz und Bewahrung der natürlichen Ressourcen gelegen.

Im Hinblick auf die Schule richtet sich die Kritik der Jugendlichen auf ein mangelhaftes Schulklima und einen zu wenig anerkennenden Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden. Das Ausschließen Schwächerer, Prügeleien, Erpressungen auf dem Schulhof und Mobbing werden beanstandet, wie auch ungerechte Behandlung durch Lehrkräfte. „Viele Lehrkräfte respektieren die Rechte der Kinder nicht. Sie bestrafen die Kinder ohne guten Grund.“ (123) Die Zugänglichkeit von Bildung für alle sowie eine bessere Qualifizierung und Bezahlung der Lehrkräfte sind ein besonders in Afrika oft vorgetragenes Problem. Eine gute Schule sollte aus Sicht der Jugendlichen gute Rahmenbedingungen für das Lernen schaffen.

Auch im Hinblick auf die Kirche wird das Verhalten einzelner Personen, insbesondere leitender Persönlichkeiten, kritisiert. Der Umgang mit Geld oder die Ausnutzung von Positionen zum eigenen Vorteil werden vor allem in Afrika als ein Problem formuliert. Gutes Verhalten ist eine christliche Tugend; denn Christen „sollen das Evangelium predigen, und Jesus als der Inhalt der Botschaft wird ihnen sagen, was sie tun sollen“ (665). In Europa liegt ein Gewicht auf dem Wunsch nach erneuerten Kirchenstrukturen und einer zeitgemäßen Form des Glaubens. Auch wird die Uneinigkeit der Kirchen und Religionen kritisiert; „schließlich ist es doch derselbe Gott, an den wir glauben“ (1165). Daneben protestieren die Jugendlichen gegen die gegenseitige Abschottung der (Welt-)Religionen voneinander und fordern mehr Offenheit und gegenseitige Akzeptanz.

Die eingesandten Thesen weisen in vielen Punkten große Gemeinsamkeiten auf, gerade wenn es um grundlegende Visionen oder Werte geht. Es finden sich aber natürlich auch

Unterschiede aufgrund der unterschiedlichen Lebensbedingungen in den verschiedenen Ländern. Die eingesandten Statements aus Europa, Afrika und Asien lassen Unterschiede beispielsweise hinsichtlich der Bedeutung von Frömmigkeit und Religion oder unterschiedlicher Erfahrungen der christlichen Jugendlichen als religiöse Mehrheit oder Minderheit in ihren jeweiligen Gesellschaften erkennen. Religion, Traditionen und kirchliches Leben haben vor allem für die Teilnehmenden aus afrikanischen Ländern einen hohen Stellenwert. Dort wie auch in Teilen Asiens sind Korruption, soziale Spannungen und Armut ein brennendes Problem. Unterschiede zwischen den Teilnehmenden verschiedener Weltregionen finden sich auch bei deren Positionen zu Folgen von Globalisierung, zur Rolle von kulturellen und religiösen Traditionen und zu sexuellen Normen.⁸

Nach dieser einführenden Übersicht soll im nächsten Abschnitt der Frage nachgegangen werden, welches Bild von Globalität sich in den Statements findet. Zudem soll analysiert werden, welche Aussagen zu Bildung gemacht werden, da in auffällig vielen Einsendungen eine bessere Bildung explizit als die Schlüsselqualifikation angesehen wird, mit der eine bessere Zukunft aufgebaut werden kann. Zahlreiche Texte begründen ihre Aussagen mit dem Bezug auf die christliche Lehre oder speziell auf die Bibel. Dies soll ebenfalls im Folgenden genauer dargestellt werden.

Globales Bewusstsein, Bildung und Religion – interpretierende Auswertung Aspekte der Globalisierung

In einem Großteil der Statements finden sich Formulierungen, die eine globale Perspektive vermuten lassen, ohne dass diese jedoch explizit benannt wird. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn von einer „besseren Welt“ gesprochen wird. Um jedoch herauszuarbeiten, welche Perspektiven die Jugendlichen konkret auf Globalität bzw. Globalisierung und ihre Folgen haben, wurden die Statements auf explizite Aussagen zu diesem Thema durchgesehen. Dabei zeigte sich, dass die Jugendlichen Globalität vor allem im Kontext von internationalen Beziehungen, wirtschaftlichen Entwicklungen und Abhängigkeiten, sozialen Netzwerken und im Zusammenhang mit Migration und Flucht wahrnehmen.

Die das Thema Globalität ansprechenden Statements nehmen dabei unterschiedliche Perspektiven ein. Häufig wird Bezug auf lokale Räume jenseits des eigenen Nahraums genommen, indem Missstände in anderen Ländern angesprochen werden. Ein anderer Blickwinkel findet sich dort, wo Menschen verschiedenen Gemeinschaften zugeordnet werden, die dann – je nach Thema – als die eigene oder eine fremde Gemeinschaft dargestellt werden. Zudem kommt Globalität darin zum Ausdruck, dass Strukturaspekte oder übergreifende Phänomene benannt werden, wie in der Aussage: „Eine gute Gesellschaft lässt nicht zu, dass das Konsumverhalten der Reichen die ganze Welt zerstört.“ (1218)

Auffällig ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler gegenüber Globalisierung mehrheitlich kritisch äußern, wenn sie diese explizit ansprechen oder auf deren Folgen hinweisen. Aber es werden auch positive Aspekte der Globalisierung genannt, wenn allgemein auf „Organisationen [...], die sich für

Frieden einsetzen“ (1197) hingewiesen wird oder ganz konkret die Vereinten Nationen (910) genannt werden. Im Alltagsleben empfinden die Jugendlichen soziale Netzwerke mittels digitaler Medien einerseits als nützlich, um „untereinander zu kommunizieren“ (267) und „ihre gemeinsamen Interessen mit anderen Weltregionen [auszutauschen]“ (653), andererseits jedoch auch als problematisch, da aufgrund der darin wahrgenommenen allgemeinen Orientierung an westlichen Standards „die traditionellen Werte der Afrikaner verloren [gehen]“ (653). Weiterhin benennen die Jugendlichen als negative Folgen von Globalisierung konkret die wirtschaftliche Abhängigkeit der Länder des globalen Südens von Industrieländern, kulturelle, religiöse und ethnische Konflikte, Terrorismus, Ausländerfeindlichkeit und den Verlust von sozialen Werten wie z.B. den Bedeutungsverlust der Familie als sozialer Bezugsgruppe.

Die Mehrheit der Statements, die Globalität oder Globalisierung ansprechen, sind jedoch als Forderungen formuliert, wie eine globale Welt gestaltet sein soll. Wie bereits erwähnt, lässt sich diese Perspektive häufig nur erahnen; etwa, wenn generell Frieden oder Gerechtigkeit gefordert werden. Konkrete Erwartungen richten sich unter anderem auf die konsequente Einführung demokratischer Staatsformen in allen Ländern und den Ausgleich von wirtschaftlichen Ungleichverteilungen. Es wird als ungerecht empfunden, „dass das wirtschaftliche Wachstum, welches eine Folge der Globalisierung ist, nicht nur dem einen Prozent der Weltbevölkerung Vorteile verschafft, das 50% des Gesamtvermögens der Erde besitzt“ (1122). Ebenso wird die Aufnahme von Kriegsflüchtlingen durch alle Länder und insbesondere menschlicher Umgang, faire Behandlung, Rücksicht und Schutz, zumindest aber Toleranz gegenüber Flüchtlingen gefordert.

Vor dem Hintergrund, dass die Thesen im Kontext des evangelischen Schulwesens entstanden sind, überrascht es nicht, dass die Jugendlichen auch von ihren Kirchen eine konkrete Beteiligung an der positiven Gestaltung einer globalisierten Welt erwarten; beispielsweise sollen sich die Kirchen „in die Aktivitäten der Regierung zur Erhaltung des weltweiten Friedens einbringen“ (218) oder „dafür einsetzen, dass sich die Schere zwischen Arm und Reich nicht weiter öffnet“ (1122).

Bildung und Bildungsgerechtigkeit

Im Bereich der Bildung nehmen die Jugendlichen verschiedene Missstände und Unzulänglichkeiten wahr, die sich vor allem auf den gleichen Zugang zu Bildung für alle beziehen. Vor allem Mädchen, sozial schwächer Gestellte, Flüchtlinge und Menschen mit Behinderungen werden als benachteiligt wahrgenommen, womit die Forderung nach Gleichheit aller einhergeht – zum Teil religiös begründet in der Annahme, dass alle Menschen gleichermaßen „nach dem Bilde Gottes geschaffen sind“ (531). Auch innerhalb der Kirche wird diese Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen in Bezug auf Bildung wahrgenommen. Weiterhin wird vehemente Kritik an Korruption innerhalb des Bildungswesens geübt, da diese soziale Ungleichheit begünstigt. Darüber hinaus verurteilen Jugendliche dies als moralisch verwerflich.

Daneben fordern die Jugendlichen Bildungsqualität sowohl hinsichtlich schulischer Angebote als auch im außerschulischen und kulturellen Bereich. Bildung als „Grundlage

jeder Gesellschaft“ (260) soll auf Demokratiefähigkeit abzielen und somit zur Beseitigung von Konflikten beitragen. Eine höhere Qualität im Bereich der beruflichen Bildung kann nach Ansicht der Jugendlichen darüber hinaus zur Behebung weiterer gesellschaftlicher Probleme beitragen. Eine Schlüssel-funktion nimmt dabei in der Wahrnehmung der Jugendlichen auch die Lehrerbildung ein.

Auf staatlicher bzw. politischer Ebene fordern die Jugendlichen, dass Bildung eine gewisse Priorität vor anderen Themen eingeräumt werden solle; in diesem Zusammenhang protestieren die Jugendlichen zum einen gegen die schlechte materielle und finanzielle Ausstattung einiger Schulen, zum anderen weisen sie auf die Reformbedürftigkeit von Bildungssystemen und -plänen in einigen Ländern hin.

Mit (zum Teil konkret benanntem) Bezug auf das Programm „Education for All“ der Vereinten Nationen erfolgt seitens einzelner junger Erwachsener die Forderung nach konkreteren Maßnahmen auf nationaler Ebene, die zur Erreichung dieses Ziels unabdingbar sind. Hierfür wird internationale Kooperation gefordert sowie die Koordination verschiedener Akteure, deren Zusammenarbeit bisher als wenig aufeinander abgestimmt wahrgenommen wird.

Religion und Glauben als Bezugspunkte

In zahlreichen Statements zu allen Bereichen („Kirche“, „Schule“ und „Welt“) finden sich explizit religiöse Bezüge zu christlichen Glaubensüberzeugungen, teilweise wird direkt auf die Bibel in ihrer Gesamtheit oder auf konkreten Bibelstellen Bezug genommen.

Die Jugendlichen sehen in der Bibel, in Gottes Wort oder speziell in der Lehre und den Weisungen von Jesus Christus grundlegende Orientierungen. In einer gefühllosen Gesellschaft könne die biblische Botschaft Hilfe anbieten, zu Gelassenheit und einer friedvollen und gütigen Einstellung führen (1304), Regeln für ein friedlicheres Leben aufzeigen (1249) und zu einer inneren Freiheit von den materiellen Zwängen des Alltagslebens verhelfen (1255). Gott, dem man die Sorge für die Zukunft überlassen könne (1254), verspreche Segnungen und Frieden des Herzens (196 und 848), was zu einer besseren Zukunft in Respekt voreinander führe (1250). Gott, der einen Plan habe, würde dafür Sorge tragen, dass alles gut werde (1251) und dass man in allem einen Sinn erkennen könne (1252). In einem Statement wird Gott um Beistand gebeten, um anderen helfen und um sicher von der Arbeit nach Hause kommen zu können (573). In einem Votum heißt es sogar, der christliche Glaube würde helfen, sich im Alltag besser zu konzentrieren, und ein Besuch der Kirche könne Stress lindern und die Welt friedlicher machen (1306). Eine besondere didaktische Rolle spielt die Bibel im folgenden Statement: „Ich protestiere gegen Analphabetismus; denn die Bibel ist ein Licht auf unserem Pfad (Psalm 119, 105).“ (1329) Jedoch findet sich auch die Bemerkung, dass manche Menschen die Bibel so interpretieren, wie es ihnen passe (606).

Das Stichwort Nächstenliebe spielt in einer Reihe von Thesen eine zentrale Rolle: die christliche Botschaft sei als Verkündigung von Liebe zu verstehen (1191), der Glaube an Gott leite zu Liebe und Engagement für andere an (532) sowie dazu, Schwachen und Entrechteten beizustehen (1191, 1288). In der

Bibel fänden sich zahlreiche gute Beispiele zur Vermeidung von Fehlverhalten (3) und gegen die Ausbeutung von Menschen (1251); einige Bibelstellen gegen Diebstahl und Gewalt (847; 1199) werden angeführt, der Hinweis auf das Tötungsverbot wird auf extremistische muslimische „Attentäter mit Bombe“ bezogen (637). Ein Protest gegen Hunger und Flucht wird verbunden mit einem Hinweis auf Abraham und Isaak als „Wirtschaftsflüchtlinge“ (1207).

Ein weiteres mehrfach genanntes Thema ist die theologische Begründung der Gleichheit aller Menschen. Nach der Überzeugung der Schüler einer Schule sei diese darin begründet, dass die Menschen nach Gottes Bild geschaffen seien (531). Auch die Lehre Jesu würde die Gleichheit der Menschen vor Gott und die Respektierung der Würde des Menschen betonen (1250; 1388). Daraus ergebe sich auch der Rechtsschutz für Fremde (1209). Für Vorbehalte gegenüber Menschen anderer Herkunft oder Hautfarbe fänden sich jedoch auch Geschichten in der Bibel wie beispielsweise die Berichte über das Ergehen des Volkes Israel in Ägypten (1289). Aufgrund des christlichen Verständnisses von Würde und Ebenbildlichkeit Gottes müsse man gegen Folter und Grausamkeiten aufstehen (1191). Mit der Überzeugung, dass Gott diese Welt geschaffen habe, wird mehrfach eine besondere Aufmerksamkeit und ein entschlossenes Eintreten für die Bewahrung der Erde als natürlichem Lebensraum und den Schutz der Artenvielfalt begründet (472; 1216; 1217). Auch religiöse Vorbilder spielen eine wichtige Rolle. Jesus stellt für die Jugendlichen ein solches Vorbild dar (1191), aber auch Martin Luther, der Missstände angeprangert habe und dessen Werk weitergeführt werden müsse (851). Der Papst sei mit seiner „grünen Enzyklika“ ein Verfechter des Schutzes und Erhalts der natürlichen Lebensgrundlagen (1219).

Spezielle Erwartungen richten sich an die Kirche, die christliche Überzeugungen wirksam vertreten solle. So soll die Kirche den Gemeinschaftsgeist aller Menschen stärken und selbst Zeichen des Friedens und der Einheit sein (1233). Sie sollte Menschenrechte unterstützen (1193), Flüchtlingen helfen (1202; 1211) und einen fairen Handel fördern, da dieser einen Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung fördere (1227). Andererseits wird vereinzelt die Gleichstellung von Frauen in kirchlichen Ämtern mit Bezug auf konkrete Bibelstellen abgelehnt, wie das folgende Statement aus Afrika zeigt: „Wir prangern an, dass Frauen als Pfarrerinnen geweiht werden und ihnen die Verantwortlichkeit für eine Kirche übertragen wird mit dem Ziel, das Eintreiben von Spenden zu vereinfachen (Tim 2, 12; Tim 3,1-2; Kor 14, 34).“ (403)

Ein besonderer Themenbereich, der mit biblischen Positionen in Verbindung gebracht wird, ist die Sexualität. Ehebruch und unüberlegter Sex seien Sünde und stünden im Widerspruch zur Lehre der Bibel (595). Mehrere ablehnende Bewertungen erhält Homosexualität, die mit dem Bezug auf den alttestamentlichen Bericht über Sodom und Gomorra (Genesis 19, 4-5) bzw. mit Hinweis auf die Bibelstelle Lukas 17, 30 als ein Laster bzw. als Sünde angesehen wird (373; 379); jedoch stammen diese Aussagen ausschließlich von Schülerinnen und Schülern aus Kamerun und der Demokratischen Republik Kongo. Vereinzelt entnehmen Jugendliche der Bibel, dass afrikanische Politiker nicht durch Weiße gezwungen werden dürften, Homosexualität gutzuheißen (607). Ebenso wer-

den protestantische Kirchen kritisiert, die Homosexualität gutheißen, „obwohl sie eine Sünde ist“ (374). Menschen mit anderen Überzeugungen müssen in ihrem religiösen Glauben respektiert werden (1306). Es gebe jedoch auch Menschen, die nicht „an spirituelle Texte glauben“ (1263) oder deren Wahrheit missachten würden (1254). Die Vielfalt der Religionen sei ein Hindernis für die Einheit (1249). Bei der Aufnahme von Flüchtlingen dürfte aber deren Religion keine Rolle spielen (1213).

Man kann bilanzieren, dass für eine Reihe von Schülerinnen und Schülern eine christliche und biblische Fundierung ihrer Überzeugungen wichtig ist und sie diese auch darlegen und begründen können. Neben einem grundsätzlichen Vertrauen, das sich daraus speist, sind Werte wie Achtung und die Fürsorge für andere, die Gleichheit der Menschen und die Sorge um den Erhalt der natürlichen Umwelt sehr wichtig, ebenso wie die Vorbildfunktion einiger christlicher Persönlichkeiten.

Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt – Zusammenfassung der Befunde

Auf der Basis der dargestellten Befunde sollen zusammenfassend einige Antworten auf die eingangs gestellten Fragen gegeben werden. In zahlreichen Statements wird sichtbar, dass Jugendliche einen globalen Bezugshorizont wahrnehmen und in verschiedenen Aspekten Zusammenhänge zwischen ihrem Alltag und weltweiten Entwicklungen sehen. Einerseits finden sich die sehr umfassenden Visionen einer gerechteren und friedvollen Welt, andererseits aber auch spezifische Strukturen internationale Zusammenhänge, vor allem im Hinblick auf die Verteilung von Reichtum und Armut, wirtschaftliche Gerechtigkeit, Umweltzerstörung und Migration. Die Jugendlichen wissen auch von internationalen Organisationen und Netzwerken, die in diesem Feld tätig sind. Die weltweiten Kommunikationsmöglichkeiten werden als Chance gesehen, Gefährdungen der Globalisierung vor allem im Bereich der Familie und traditioneller Sozialstrukturen.

Was bedeutet Schülerinnen und Schülern Bildung und Lernen in diesem Kontext? Die eingereichten Statements lassen erkennen, dass Bildung und Lernen als unbestrittener Wert angesehen und geschätzt werden. Der Wunsch nach besserer personeller und finanzieller Ausstattung von Schulen, nach verbesserter Unterrichtsqualität, nach einem Zugang aller zu angemessener Bildung zeigt die Bedeutung an, die Schülerinnen und Schüler in den Bildungsangeboten und den Chancen sehen, die ihnen damit für ihre persönliche Zukunft eröffnet werden.

Welche Werte sind ihnen wichtig und welche Zukunftsvisionen haben sie? Welche Rolle spielen religiöse Überzeugungen dabei? Auf diese Fragen kann man antworten, dass die Thesen der jungen Leute vielfach einen Bezug zu einem umfassenden Gemeinwohl aller erkennen lassen. Rücksichtnahme und Fürsorge für andere, besonders für Minderheiten und Schwächere, die Gleichheit aller Menschen, verantwortlicher Umgang mit der Natur, ein demokratisches Gemeinwesen, Regeln für ein faires Miteinander und ein friedvolles Leben in innerer Freiheit sind durchgehend zu findende Werte und explizierte Überzeugungen, die sowohl eine allgemein humane Dimension, aber auch eine religiöse Grundlage haben. Egois-

tische und rechthaberische Positionen sind selten zu finden. Bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler ist der Bezug auf den christlichen Glauben und die Bibel als deren grundlegende Schrift explizit ausgeführt. Sicherlich ist die in einigen Statements erkennbare gute Bibelkenntnis im Unterricht und der Ausrichtung evangelischer Schulen begründet. Jedoch werden ähnliche Werte und Überzeugungen auch dort geteilt, wo diese nicht explizit auf christliche Quellen bezogen werden.

Sensibilisierung junger Menschen für globale Herausforderungen – pädagogische Perspektiven

Drei Folgerungen können aus dieser Analyse gezogen, hier aber nur angedeutet werden:

- Zahlreiche Jugendliche haben im Rahmen der Aktion „Protest für die Zukunft“ die Möglichkeit wahrgenommen, sich zu umfassenden Fragen ihrer Zukunft zu äußern. Solche Möglichkeiten der Artikulation sollten so oft wie möglich angeboten werden, da damit ein Nachdenken über derartige Fragen als auch ein damit verbundenes Verantwortungsbewusstsein gefördert werden. Die eingesandten Thesen lassen erkennen, dass zahlreiche Statements von Schülergruppen oder sogar einer ganzen Schule erarbeitet worden sind. Das bietet die Möglichkeit zu internen Diskussionsprozessen. Der von dem weltweiten Netzwerk evangelischer Schulen angeregte Austausch zwischen Schulen über Länder- und oder kontinentale Grenzen hinweg kann den Horizont der Jugendlichen deutlich erweitern. Damit ist der zweiten Punkt bereits angesprochen.
- Weltweite Vernetzungen, wie die christlichen Kirchen aber auch Schulpartnerschaften sie anbieten, sind eine große Chance, Schülerinnen und Schüler mit globalen Zusammenhängen vertraut zu machen und ihnen Werte zu vermitteln, die eine gemeinsame Verantwortung für Frieden und Gerechtigkeit fördern. Sie können sich selbst als einen aktiven Teil eines globalen Netzwerkes verstehen lernen. Die Verbindung solcher Vernetzungen mit Sprach-, Geschichts-, Geographie- oder Religions- bzw. Ethikunterricht sowie mit Schüleraustausch bieten mehrdimensionale Lernmöglichkeiten.
- Wie die oben erwähnten Beispiele zeigen, bilden biblische Geschichten und Gebote Haftpunkte, mit denen aktuelle alltägliche Zusammenhänge, denen Schülerinnen und Schüler begegnen, gedeutet und zugeordnet werden können. Diese helfen den Jugendlichen, eine Brücke herzustellen zwischen ihren religiösen Überzeugungen, ihrem alltäglichen Nahraum, geschichtlichen und politischen Zusammenhängen und globalen Herausforderungen, die oftmals nur in großen abstrakten Kategorien beschrieben werden können. (Religions-)Pädagogische Maßnahmen sollten Schülerinnen und Schüler daher in einem reflektierten Umgang mit orientierenden Texten, Geschichten und Persönlichkeiten bestärken und diesen fördern.

Pädagogisches Handeln steht vor der Herausforderung, junge Menschen dazu zu befähigen, die Welt aktiv mitzugestalten. Jugendlichen, die oft ein ausgeprägtes Gespür für Veränderungsbedarf in der Welt haben, in der sie leben, sollten Spielräume und Lernfelder eröffnet werden, um selbst zu der Veränderung beitragen zu können. Religiösen Ansichten muss dabei wertschätzend begegnet werden – in vielen Fällen stellen die religiösen Ansichten der Jugendlichen eine nicht zu unterschätzende Motivation dazu dar, für Veränderungen einzustehen. Dies zu fördern und gleichzeitig religiösen Dialog und Offenheit für andere Ansichten anzuregen, bleibt eine der zentralen Aufgaben von Pädagogik in einer globalisierten Welt.

Anmerkungen

- 1 Nähere Informationen zu diesem Netzwerk siehe <https://www.gpenreformation.net>; siehe auch den Sammelband von Simojoki, Scheunpflug & Schreiner (2018).
- 2 Ausgewiesenes Ziel der Aktion war unter anderem die Zusammenstellung von „95 Thesen von Schülerinnen und Schülern evangelischer Schulen weltweit“, die unter <https://www.gpenreformation.net/networkactivities/projekte-fur-schulergruppen/protest-for-the-future/> in drei Sprachen veröffentlicht wurden.
- 3 Die genaue Anzahl der beteiligten Schulen ist nicht feststellbar, da sich die Schulen aus Hong Kong und den Philippinen aus Datenschutzgründen mit einer gemeinsamen Einsendung an der Aktion beteiligten, in der lediglich Angaben zu den Altersgruppen der Schülerinnen und Schüler gemacht wurden.
- 4 Die Aufbereitung und Auswertung der Daten erfolgte mithilfe der Software MAXQDA. Bei der Aufbereitung und Codierung der Thesen sowie deren inhaltlicher und statistischer Auswertung wurden die Autorin und der Autor von Lea Wiebke Markus und Kilian Schmidt, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, unterstützt. Beiden gebührt hierfür ein herzlicher Dank.
- 5 Eine 2016 vorgelegte Auswertung (Affolderbach & Plötz, 2016) bezog sich auf Einsendungen vor Abschluss der Einsendefrist. In diesem Abschnitt werden wesentliche Schwerpunkte dieser Auswertung zusammenfassend wiedergegeben.
- 6 Die Zahlenangaben beziehen sich auf die Zeilen der zur Datenerfassung erfolgten Zusammenstellung der Statements.

7 Zur Nähe mancher Konstellationen in afrikanischen Ländern zur Situation während der Reformationszeit vgl. Affolderbach, 2018.

8 Ein umfassender Vergleich der Thesen von Jugendlichen verschiedener Kontinente und/oder Länder kann an dieser Stelle aus Platzgründen nicht erfolgen.

Literatur

Affolderbach, M. & Plötz, E. (2016). *Protest für die Zukunft – Kritik und Visionen von Schülerinnen und Schülern aus Evangelischen Schulen weltweit, epa-Dokumentation*, 35(16), 35–42.

Affolderbach, M. (2018). Luther in Afrika. Anmerkungen zur Aktualität der Reformation. In H. Simojoki, A. Scheunpflug & M. Schreiner (Hrsg.), *Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft. Die Bamberger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen* (S. 191–202). Münster: Waxmann.

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

Dr. Martin Affolderbach

war bis 2012 Oberkirchenrat / Referent für Islam und Weltreligionen im Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland und nimmt Lehraufträge unter anderem in Bamberg und Nürnberg wahr.

Evi Plötz

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Julia Henningsen

Repräsentationen des Globalen Südens in der religiösen Bildung am Beispiel des Schulbuchs „Kursbuch Religion“

Zusammenfassung

Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt findet unter anderem mithilfe von Repräsentationen statt. Die Religionsbuchreihe „Kursbuch Religion“ als Mikrokosmos wird auf ihre Repräsentationen des Globalen Südens unter Bezug auf postkoloniale Theorien in diesem Beitrag näher in den Blick genommen. Zum einen werden diese Ergebnisse diskutiert, zum anderen wird ihr Anregungspotenzial für postkoloniale Repräsentationen in der religiösen Bildung sowie für Repräsentationen des Makrokosmos Religion im Kontext Globalen Lernens nachgezeichnet.

Schlüsselworte: *Repräsentation, Globaler Süden, Postkolonialismus, Schulbuchforschung*

Abstract

Religious Education in a globalised world takes place – among others – with the help of representations. In relation to postcolonial theories a series of the Religious Education textbook “Kursbuch Religion” as a microcosm is analysed in its representations of the Global South. On the one hand, results are discussed; on the other hand, its motivating potential for postcolonial representations in Religious Education as well as representations of the macrocosm religion in the context of global learning are portrayed.

Keywords: *Representation, Global South, Postcolonialism, Textbook Research*

Überblick

Was erfahren Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht über den Globalen Süden? Die Religionspädagogik betont zunehmend die globale Perspektive religiöser Bildung. Als interdisziplinäres Fach verknüpft sie ihre Forschung unter anderem mit der Kulturwissenschaft und den Erziehungswissenschaften und reflektiert auch mit ihrer Hilfe ihre eigenen Bildungsmedien. Dieser Beitrag legt den Fokus auf das Religionsbuch

„Kursbuch Religion“ in seinen Ausgaben von 1976–2017. Er geht der Frage nach, wie der Globale Süden als Makrokosmos in diesem Mikrokosmos repräsentiert wird. Dazu plausibilisiert er zunächst die Sensibilisierung für solche Repräsentationen, um dann die Begriffe „Globaler Süden“, „Postkolonialismus“ und „globalisierte Religion“ im Rahmen der religiösen Bildung zu klären. Das Konzept der Repräsentation wird charakterisiert, bevor das Analyseverfahren, Beispiele sowie diachrone Ergebnisse präsentiert werden. Zuletzt bietet der Artikel Anregungen für die (religiöse) Bildung und das Globale Lernen.

Sensibilisierung für Repräsentationen des Makrokosmos „Globaler Süden“

Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt findet unter anderem mithilfe von Repräsentationen statt. Diese bilden oft als Diskursnetze eine Wissensbasis. Besonders in Lernräumen mit globaler Dimension sind *Repräsentationen* wirkmächtig. Drei mögliche Situationen in Bezug auf den Globalen Süden im Religionsunterricht verdeutlichen diese These:

- Ein in den Religionsunterricht mitgebrachtes Materialheft soll den südamerikanischen Kontinent und die dortige Armut und Ungerechtigkeit repräsentieren: ein Heft zur globalen Verantwortung.
- Ein im Religionsbuch abgedrucktes Foto von einer Taufe an einem Wasserloch in Nigeria soll im Religionsunterricht die christliche Taufpraxis repräsentieren: ein Foto zum globalen Christentum.
- Ein kurzer YouTube-Clip über Indien soll im Religionsunterricht den fernen Hinduismus und Buddhismus repräsentieren: ein Videoclip zu den globalen Religionen.

Diese drei zugespitzten Beispiele veranschaulichen, wie viel Lerninhalt Repräsentationen zugemutet bzw. aufgelastet werden kann und wie viel Macht sie gleichzeitig in sich tragen. Zugängliche Mikrokosmen sollen den unfassbaren Makrokosmos vereinfachen und erlernbar machen.

Repräsentation kann demnach als eine pädagogische Kategorie verstanden werden, die eng mit dem Wissensbegriff und dem Verständnis von Bildung verwoben ist. Was erfahren junge Menschen wirklich über Südamerika, wenn sie in einer Schulstunde monoperspektivische, im Globalen Norden verfasste Texte über die Armut der Menschen im Globalen Süden lesen – wohlmöglich ohne historisches Kontextwissen über die Kolonialzeit? Was wissen sie von der globalen christlichen Kirche, die vor allem im Globalen Süden immer mehr Mitglieder gewinnt und längst eigene Theologien und Praktiken entwickelt, wenn sie nur ein Foto einer Taufe in Nigeria betrachten? Was lernen sie über die höchst unterschiedlichen Traditionen des Hinduismus und Buddhismus, wenn sie einen YouTube-Clip schauen, der für ein paar Minuten exotische Bilder und Klänge aus Indien ins Klassenzimmer bringt? Alle drei Fälle zeigen, wie Repräsentationen (konstruierte Wirklichkeiten in Form von Artefakten, Texten, Bildern etc.) Wahrnehmungsschemata formen, bestätigen und weiterführen können und religiöse Bildung entscheidend prägen. Postkoloniale Theorien setzen mit ihrer Kritik bereits bei der westlichen *Wahrnehmungsweise* an, wenn sie Repräsentationen bemängeln. Im postkolonialen Kontext geht es vor allem darum, koloniale bzw. neokoloniale Repräsentationen zu erkennen und zu verlernen, um keine kolonialen Diskurse zu reproduzieren. Wichtig zu verstehen ist, dass Repräsentationen an sich nicht negativ oder zu vermeiden sind, sondern in der Tat notwendig und wichtig sind, um Bildungsprozesse – auch im Bereich des Globalen Lernens – anzuregen.

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf dem *Makrokosmos Globaler Süden* und seinen Repräsentationen im *Mikrokosmos Religionsbuch*. Warum aber wird ein Religionsbuch, in diesem Fall das „Kursbuch Religion“ (Calwer/Diesterweg-Verlag), zum Gegenstand der Analyse von Repräsentationen des Globalen Südens? Die Untersuchung konzentriert sich auf drei Dimensionen globalisierter Religion. Erstens weitet sie deshalb den Fokus auf den Globalen Süden aus, weil sich die *globale Verantwortung* des Christentums auf den gesamten Erdball bezieht. Die Folgen der Kolonialisierung und Missionierung sind besonders im Globalen Süden sichtbar und betreffen verstärkt auch den Globalen Norden, z. B. durch Migrationsbewegungen und die fortschreitende religiöse Pluralisierung. Zweitens hat sich der Schwerpunkt des *globalen Christentums* weltweit betrachtet gen Süden verlagert. Das Christentum erfährt dort einen großen Zuwachs an Gläubigen und neuen Glaubensformen. Drittens sind auch andere *globale Religionen*, wie sie im Globalen Süden lebendig sind, in ihrer Ausbreitung und Wirkungsweise für die interreligiöse Bildung zu verstehen. Dieser Wandel auf globaler Ebene verlangt nach einer Auseinandersetzung auf der Ebene des Lokalen. Das Lokale ist beispielsweise der Religionsunterricht vor Ort in Deutschland.

Der Globale Süden, Postkolonialismus und globalisierte Religion in der religiösen Bildung

Der Begriff „Globaler Süden“ erscheint als Pendant zum „Globalen Norden“ und ist noch recht jung. Er wird auch von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus den mit dem Begriff bezeichneten Ländern verwendet und erfährt dadurch eine

Bedeutungsrelativierung (Mignolo, 2011, S. 165–188). Trotzdem ist die Bezeichnung mit der Dominanz des nördlichen Wissens über den Süden konnotiert. Konzeptuelle und theoretische Herangehensweisen werden verwendet, um den Süden einzugrenzen und zu erklären. Der Globale Süden ist – im Unterschied zum *geographischen* Süden – als eine soziologische Größe zu verstehen, die jene Gebiete meint, die auf dem Index der „menschlichen Entwicklung“ mit einem Bruttoinlandsprodukt pro Kopf bei unter zwei US-Dollar pro Tag liegen. Mit dieser Definition als Grundlage gehören auch Länder des geographischen Nordens zum Globalen Süden und umgekehrt Länder des geographischen Südens zum Globalen Norden. In den developmentpolitischen Diskurs wurde die Zuschreibung „Globaler Süden“ Ende der 1980er Jahre vermutlich zuerst von der Weltbank eingeführt. Gleichzeitig dazu etablierte sich der Begriff „Globaler Norden“ (Estermann, 2017, S. 46, S. 205). Bezieht man sich auf Kontinente, so umfasst der Globale Süden überwiegend Afrika, Südostasien und Südamerika. Insbesondere interessieren hier diejenigen Länder, die im globalen Vergleich ökonomisch benachteiligt sind, und zwar aufgrund ihrer Kolonisierung durch ein Land bzw. andauernden Abhängigkeit von diesem Land, das heute dem Globalen Norden zugeordnet wird. Zu betonen ist, dass nicht jedes Land im Globalen Süden eine ehemalige Kolonie ist. Jede der ehemaligen Kolonien hat zudem ihre eigene Geschichte, weshalb die Bezeichnung „Globaler Süden“ in seinem performativ homogenisierenden Effekt durchaus kritisiert werden kann. Im Unterschied zu Begriffen wie „Entwicklungsländer“ oder „Dritte Welt“, die in großem Maße mit Konnotationen aufgeladen sein können, bietet die gedankliche Einheit „Globaler Süden“ jedoch eine weitaus neutralere und denotativ angelegte soziologische Bezeichnung für jene Gebiete der Erde. Im postkolonialen Diskurs geht man von einem dualistischen Raumverständnis aus, welches im Kolonialismus zur Unterordnung und Marginalisierung des kolonialen Anderen führte (Lossau, 2012, S. 355). So spricht Edward Said von „geographischer Gewalt“ (Said, 1994, S. 305), die Ordnung und Kontrolle impliziert, wie sie z. B. konkret in Handlungen wie dem Kartieren und Kartographieren, in Grenzziehungen und Benennungen während der Kolonialzeit durchgesetzt wurde. Dabei war die Praxis der Repräsentation jener „fremden“ Welt ohne Besitzergreifung kaum denkbar (Weimann, 1997, S. 10).

Im religionspädagogischen Diskurs sind Bezüge auf die globale Dimension von Religion und auf den Globalen Süden zu beobachten. In Anlehnung an Simojoki lässt sich religiöse Bildung unter globalisierten Bedingungen aus christlich-theologischer Perspektive in drei Dimensionen erfassen: hinsichtlich globaler Verantwortung, hinsichtlich des globalen Christentums und hinsichtlich globaler Religionen (2012, S. 366 f.). Die christliche Verantwortung umfasst dem christlichen Verständnis nach die ganze Welt, das Christentum ist eine Religion mit globaler Verbreitung (mittlerweile lebt nur noch ein Viertel der Gläubigen im Globalen Norden, drei Viertel im Globalen Süden) sowie auch andere große Religionen wie das Judentum, der Islam, der Hinduismus und der Buddhismus. Bei diesen drei religionsbezogenen Dimensionen bestehen Überlappungen mit Diskursen um den Globalen Süden und Bildung. Besonders die Dimension „globale Verantwortung“ ist eng mit dem globalen Lernen verbunden, das „als pädago-

gische Reaktion auf die Entwicklungstatsache der Weltgesellschaft, als Reaktion auf die veränderten Lernanforderungen im Zuge der Globalisierung“ (Scheunpflug, 2001, S. 87) verstanden werden kann. Die Dimension „globales Christentum“ ist mit dem ökumenischen Lernen assoziiert und die Dimension „globale Religionen“ mit dem interreligiösen Lernen. Man kann von einer globalen Ausdifferenzierung des Christentums und folglich der christlichen Theologien sprechen, wobei vor allem im Globalen Süden ein starker Zuwachs von Gläubigen zu verzeichnen ist. Dabei rücken die historischen Verflechtungen und kulturellen Einwirkungen des Christentums auf den Globus ins Blickfeld. Zusammen mit Scheunpflug weist Simojoki auf Ausblendungen hin, die die gegenwärtige Verengung auf das Verständnis von der Diskussion um die Ökumene auf eine „kleine (interkonfessionelle) Ökumene“ (Simojoki & Scheunpflug, 2016, 146) mit sich bringt. Sie betonen für die ökumenische Bildung im Sinne von Ernst Lange, die Wachstumszentren Afrika, Asien und Lateinamerika – also die Erdteile des Globalen Südens – mit ihren konfessionell spezifischen Ausprägungen des Christentums einzubeziehen.

Nicht nur das Christentum, sondern alle größeren Religionen globalisieren sich. Berücksichtigt man die stets vorhandene kulturelle Einbettung und Verknüpfung von Religion mit Kultur, so spielt die lokale Verortung von Religion auch in globalen Diskursen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Dies führt zu großen Herausforderungen für die interreligiöse Bildung, die für diese Dynamik und Komplexität entsprechende didaktische Konzepte entwerfen muss.

(Postkoloniale) Repräsentationen im Bildungsgeschehen

Noch einmal sei betont: (Religiöse) Bildung in einer globalisierten Welt findet unter anderem mithilfe von *Repräsentationen* statt. Dabei sind die Merkmale von Repräsentationen zu erfassen und Repräsentationen im Bildungsprozess zu reflektieren, besonders hinsichtlich (post-)kolonialer Muster und Inhalte. Das Repräsentationsgeschehen ist vielschichtig, vielseitig und umfasst mehrere Teilprozesse. Aus der Sekundärliteratur zum Repräsentationsbegriff können folgende Merkmale extrahiert werden: Repräsentation meint Konstruktion (Jamme & Sandkühler, 2003, S. 16f.), Stellvertretung, Vorstellung, Imagination und Selbstrepräsentation (Weimann, 1997, S. 21). Verbunden ist der Begriff außerdem mit der Idee der Chronologie von ontologischem Original und Repräsentation. Repräsentation beinhaltet Reproduktion, Repetition und somit auch Imitation (Jamme & Sandkühler, 2003, S. 26f.). Dies kann bis zur Substitution führen, sodass das Original selbst überflüssig wird, denn die Repräsentation hat einen Eigenwert erlangt und wirkt stellvertretend (Thomas, 2011, S. 334). Versteht man jede Repräsentation jedoch als Konstrukt bzw. konstruierte Wirklichkeit, so verliert die Existenz irgendeines „Originals“. Es gibt dann kein Nacheinander, sondern nur ein Aufteilen bzw. Verteilen von Bedeutung. Darin zeigt sich die Willkür von Bedeutungszuschreibungen. Impliziert sind dadurch Momente der Aneignung und der statischen Abgrenzung, die sich in Identifikationen, Stereotypisierungen und Othering-Prozessen niederschlagen können. Zentraler Auslöser für das Entstehen aller Repräsentationen ist die Intentionalität (Sandkühler,

2009, S. 81–83): Worauf fällt der Blick? Was möchte man sehen, was wie konstruieren und festigen und was wie dekonstruieren und verflüssigen? In diesen Prozessen wirken Machtinteressen. Abhängig vom Ziel bzw. Verwendungszweck einer Repräsentation, finden manche Merkmale eine stärkere Ausprägung oder Betonung als andere. Insgesamt sind alle miteinander verknüpft. So schwingt bei jeder Repräsentation die Selbstrepräsentation, das Selbstbild mit. Beispielsweise haftet kolonialen Repräsentationen in hohem Maße das eurozentristische Selbstverständnis an.

Repräsentation ist jedoch keine „Einbahnstraße“ (Riese, 1997, S. 335). Es gibt Gegenstimmen und Gegenrepräsentationen aus dem Globalen Süden, die koloniale Repräsentationen infrage stellen, indem sie beispielsweise andere Narrative zum gängigen bieten. Es gilt, einem ganzen Diskurs der Hegemonie Widerstand zu leisten, die eigene Stimme zurückzufordern und eine eigene Identität zu entwerfen. Stuart Hall spricht in diesem Zusammenhang von *counter-strategies*, durch die die Repräsentationen eines dominierenden Regimes in der Tat herausgefordert und verändert werden können. Doch wo lässt sich ein Ansatzpunkt dafür finden? Das Potenzial steckt in der folgenden Annahme: „Meaning can never be finally fixed“ (Hall, 2000, S. 270). Im Rahmen von Bildung sind weitere Aspekte von Repräsentationen zu beachten. So trägt die *Aufmerksamkeit* zum Rezeptionserfolg bei. Die Dimension der Verantwortung auf Seiten der Repräsentierenden, aber auch auf Seiten der Rezipierenden, spielt eine große Rolle. Sie sind mit am (Miss-)Erfolg der Repräsentationen beteiligt und daran, ob Repräsentationen kolonial oder postkolonial gedeutet und reproduziert werden. Es ist außerdem die Vermittlung von *Wissen über Repräsentationsmechanismen* nötig, um Lernoptionen nutzen zu können.

Repräsentationen des Makrokosmos Globaler Süden im Mikrokosmos Religionsbuch

Unterschiedliches Wissen, unterschiedliche Deutungen und Interpretationen werden bei der Produktion eines Schulbuchs machtvoll ausgehandelt und verdichten sich als Konstrukte im Schulbuch. Um für das Globale dieser Repräsentationen zu sensibilisieren, eignen sich postkoloniale Theorien als kulturtheoretisches Analyseinstrument. Die von Thomas Höhne entwickelte Thematische Diskursanalyse (Höhne, 2008, S. 423–454) bietet dabei eine geeignete Methode, um die globale Dimension von religiöser Bildung mithilfe von Repräsentationen zu untersuchen. Dabei wird davon ausgegangen, dass niemals der gesamte Diskurs (z. B. um den Globalen Süden) erfasst werden kann, jedoch einzelne Schulbuchseiten als Mikrorepräsentationen des Diskurses Aufschluss über seine typischen Strukturen geben. Fragt man nach der *Relationierung von Religion(en) und Religiosität und Globalität in Bezug auf Bildungsprozesse*, so kann die Idee vom Lernen anhand von einem lokal zugänglichen Mikrokosmos, in dem der globale Makrokosmos repräsentiert wird, weiterhelfen.

Ein solcher religionspädagogischer Mikrokosmos, in dem sich Diskurse manifestieren, produziert oder auch dekonstruiert werden, ist das Religionsbuch. Wie notwendig eine kritische Untersuchung von Schulbüchern auf koloniale Mus-

ter hin ist, wurde – auch in internationalen Vergleichen – bereits für andere Fächer nachgewiesen. Für das Fach Evangelische Religion wurde das „Kursbuch Religion“ (Calwer/Diesterweg-Verlag) in seinen Ausgaben von 1976–2017 für die Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10 auf die Frage hin untersucht, wie der Globale Süden dort repräsentiert wird. Diese Religionsbücher wurden und werden als Unterrichtswerke für die Haupt-, Realschulen und Gymnasien konzipiert. Dabei ist das „Kursbuch Religion“ „das meistverkaufte und damit erfolgreichste Religionsbuch der letzten 40 Jahre und eignet sich darum im besonderen Maße als Spiegelbild der Religionspädagogik“ (Herrmann, 2012, 17). Insgesamt 18 Kursbücher wurden in der vorliegenden Untersuchung analysiert:

Titel der Ausgabe	Band für die Jahrgangsstufe	Erscheinungsjahr
Kursbuch Religion	5/6	1976
	7/8	1978
	9/10	1979
Das neue Kursbuch Religion	5/6	1984
	7/8	1986
	9/10	1988
Kursbuch Religion Neuausgabe	5/6	1995
	7/8	1991
	9/10	1993
Kursbuch Religion 2000	5/6	1997
	7/8	1998
	9/10	1999
Das Kursbuch Religion 1, 2, 3	5/6	2005
	7/8	2005
	9/10	2007
Neuausgabe Kursbuch Religion 1, 2, 3	5/6	2015
	7/8	2016
	9/10	2017

Tab. 1: Übersicht über die untersuchten Schulbücher der vorliegenden Untersuchung. Quelle: eigene Darstellung

Die konkreten Ergebnisse der Thematischen Diskursanalyse werden nun hinsichtlich der drei Dimensionen mithilfe von Analysebeispielen veranschaulicht.

Globale Verantwortung

Ein Analysebeispiel (Jahrgangsstufe 9/10, 1979, S. 219) zeigt, dass Repräsentationen des Globalen Südens beim Thema Kolonialismus und Mission besonders als Konstruktionen auftauchen, bei der ein Gegensatz von überlegenem Globalem Norden und hilfsbedürftigen homogenem Globalem Süden (dort bezeichnet als „Dritte Welt“) aus Kolonialzeiten reproduziert wird. Als Folge der Asymmetrie wird der Topos der notwendigen Solidarität bzw. Entwicklungshilfe eingeführt. Aus postkolonialer Perspektive werden auf diese Weise koloniale Abhängigkeitsverhältnisse fortgeführt. Die diachrone Analyse zeigt,

dass Repräsentationen des Globalen Südens gerade in der Dimension „globale Verantwortung“ auch deutliche Selbstrepräsentationen des Globalen Nordens sind, der vor allem als helfende Instanz bezüglich der verschiedenen Notlagen im Globalen Süden dargestellt wird. Das Christentum dient dabei als Motivation, Begründung und Instrument. Mit der vierten Ausgabe (1997–1999) beginnt nach einer Viktimisierung des Globalen Südens eine neue Phase, in der (parallel dazu) die Eigendynamik des zunehmend als heterogen repräsentierten Globalen Südens gezeigt wird. Die Anzahl und Differenzierung der Themenbereiche, in denen Repräsentationen des Globalen Südens in der Dimension „globale Verantwortung“ zu finden sind, nehmen merklich zu, vor allem bezogen auf die jeweiligen Bände für die Jahrgangsstufe 9/10.

Globales Christentum

Ein analysiertes Beispiel (Jahrgangsstufe 5/6, 1984, S. 138) thematisiert die Taufpraxis am Beispiel von Nigeria. Es wird ein Typus als Stellvertretung konstruiert und der Topos der Unterentwicklung bedient. Der Fokus wird allerdings auf die ökumenisch verbindende Taufpraxis gelegt. Aus postkolonialer Sicht kann kritisiert werden, dass im Beispiel dem Entwicklungsparadigma des Westens gefolgt wird und Nigeria einseitig repräsentiert wird. Diachron betrachtet weisen die Repräsentationen des Globalen Südens besonders in der Dimension „globales Christentum“ große Unterschiede auf. Verschiedene Schwerpunktsetzungen und Entwicklungsschübe sind durch die diachrone Analyse der Kursbücher deutlich geworden. Die Thematisierung des Christentums bezieht sich anfangs eher lokal auf Deutschland. Repräsentationen in der Dimension „globales Christentum“ werden oft von dem Thema Mission (heute) abgeleitet. Geht es um Befreiungstheologie und den Kampf gegen Ungerechtigkeit in ehemaligen Kolonien, dann überlagert dies oft den global verbindenden ökumenischen Aspekt. Überlappungen der Diskurse zu „globaler Verantwortung“ und „globalem Christentum“ sind zu beobachten. Im Rahmen zentraler Elemente des christlichen Glaubens wird der Globale Süden repräsentiert – am beliebtesten sind dabei Fotos von Taufen. Die Authentizität von Repräsentationen aus dem Globalen Süden und die tatsächliche Sprecherintention bei Textdokumenten sind teilweise unersichtlich.

Globale Religionen

Ein Analysebeispiel (Jahrgangsstufe 7/8, 1991, S. 157) zum Thema Mission und Dritte Welt (Tamilen) verdeutlicht, wie die Dimensionen „globale Verantwortung“ und „globale Religionen“ zusammenhängen bzw. als hier zusammenhängend repräsentiert werden. Indien wird dabei mit indischen Tamilen repräsentiert, die exemplarisch für „das Heidentum in Indien“ stehen. Eine asymmetrische Repräsentationsweise ist daran erkennbar, dass historische Repräsentationen von indischen Tamilen und zeitgenössische Repräsentationen von Christen parallelisiert werden. Imaginationen über die Tamilen werden geweckt und der Topos der Andersartigkeit durchzieht die Einheit. Auch wenn ein heterogenes Bild der Tamilen präsentiert wird, fehlt im postkolonialen Sinne eine Stimme der Tamilen selbst aus jener Zeit oder auch rückblickend von heute.

Bei den Repräsentationen des Globalen Südens in der Dimension „globale Religionen“ sind vorrangig die großen thematischen und quantitativen Differenzen in den jahrgangsbezogenen Bänden im diachronen Vergleich offensichtlich. Monoton finden sich in den jeweiligen Bänden für die Jahrgangsstufen 5/6 und 7/8 dieselben Themenbereiche oder gar keine, in denen der Globale Süden repräsentiert wird. Der Globale Süden ist bis zum Jahr 2000 in den Bänden für die beiden unteren Jahrgangsstufen meist in Bilddokumenten oder bei einer historischen Verortung von Religionen und religionskundlichen Informationen relevant. Bis zur sechsten Ausgabe (2015–2017) ist der Globale Süden im Unterschied zu den anderen beiden Dimensionen in der Dimension „globale Religionen“ insgesamt stark unterrepräsentiert. Ab der dritten Ausgabe (1991–1995) werden die Themenbereiche und Repräsentationsmuster für die Jahrgangsstufe 9/10 differenzierter und sind nicht mehr nur noch auf die „entfernten“ Religionen Hinduismus und Buddhismus begrenzt. Religionsübergreifende Diskurse, in die Repräsentationen des Globalen Südens einbezogen werden, gewinnen an Bedeutung. Abgesehen davon ist zu beobachten, dass Religionen in den Religionsbüchern bis einschließlich zur vierten Ausgabe (1997–1999) unabhängig voneinander und wenig interreligiös vorgestellt werden. Auch wenn nicht nur eurozentrische Perspektiven auf den Globalen Süden geboten werden, sind doch immer wieder *Othering*-Prozesse festzustellen.

Die Ergebnisse der Thematischen Diskursanalyse bieten einen diachronen Befund für den Mikrokosmos Religionsbuch bezüglich der Relationierung von Religion(en) und Globalität in der religiösen Bildung. Im Hinblick auf die diachronen Entwicklungen der Repräsentationsarten und der Topoi zeigt sich, dass diese keineswegs in allen drei untersuchten Dimensionen gleichförmig sind, sondern einzeln betrachtet und ausgewertet werden müssen. Es kann keine stereotypisierende Repräsentationspraxis festgestellt werden, wenn es um die Thematisierung des Globalen Südens im „Kursbuch Religion“ in den Ausgaben zwischen 1976 bis 2017 geht. Vielmehr überrascht, wie divers die Prozesse von Ausgabe zu Ausgabe verlaufen. So werden in manchen Bänden mehrperspektivische Repräsentationsmuster geboten und in den nachfolgenden sind wieder vereindeutigende, nur eurozentrische Repräsentationen zu finden. Ebenso verhält es sich mit postkolonialen Reflexionen (z. B. in Einheiten zum Kolonialismus und Mission), die nur in manchen Bänden vorhanden sind. Darüber hinaus wird durch die übergreifende Analyse deutlich, dass die drei Dimensionen nicht streng voneinander zu trennen sind, sondern sich gegenseitig diskursiv überlappen. Es zeigt sich außerdem, dass sich die Perspektive hin zum Globalen zwischen 1976 und 2017 bezogen auf alle Ausgaben dieses Religionsbuchs mehr und mehr weitet.

Anregungen für die (religiöse) Bildung und das Globale Lernen

Die vorgestellten Ergebnisse der diachronen Untersuchung führen zu Überlegungen, die konkrete *Inhalte sowie die Methodik globaler Lernthemen* betreffen. Das Konzept der Repräsentation ist bisher kein Thema der religionspädagogischen Forschung, wirkt jedoch in die Religionspädagogik hinein. So

werden andere Aspekte, die mit dieser Thematik verknüpft sind, bereits bearbeitet. Es entwickelt sich beispielsweise eine Sensibilität für Globalisierungsprozesse, für Machtfragen, für Wahrheitsansprüche, für die Dekonstruktion von vermeintlichen Wirklichkeiten, Diskursen und Wissen, für Geschichtlichkeit, für Übersetzungsfragen, für Identitätsfragen, für Interkulturalität und andere Herausforderungen durch die Transformation der Religionspädagogik selbst. Dazu gehört auch, dass sich diese Disziplin erst neuerdings durch postkoloniale Theorien bereichern lässt.

Für das Globale Lernen ist es förderlich, die Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität von religiöser Bildung zu beachten. Sowohl bei ethischen, als auch bei ökumenischen und interreligiösen Themen ist die Repräsentationspraxis postkolonial zu reflektieren bzw. zu gestalten. So wird eine differenzierte Wahrnehmung von diesen religionsbezogenen Diskursen und auch von (sich auch überlappenden) Diskursen in andere Bereiche des Globalen Lernens möglich. Das Globale Lernen wiederum kann die Religionspädagogik bereichern durch ihren inhaltlich weiten Fokus und ihre gleichzeitig pädagogische Tiefe.

Es kann konstatiert werden, dass in Schulbüchern, anderen Bildungsmedien und Lernprozessen insgesamt ein Repräsentieren stattfindet und dies sogar zu den Funktionen von Lernmedien gehört. Die Frage nach den „richtigen“ Repräsentationen ist nicht (leicht) zu beantworten – eher geht es darum, Repräsentationen als „richtige“ Antworten in Frage zu stellen.

Die vorangegangenen Erläuterungen über Repräsentationen und postkoloniale Theorien als Analyseinstrumente zur Sensibilisierung ebendieser in der religiösen Bildung weisen ein *Anregungspotenzial* auch für das Globale Lernen und dortige Repräsentationen von Religion auf. Religionen haben selbst globale Dimensionen sie können nicht als „Originale“ oder Ganzheiten erfasst werden, wie die drei Beispielsituationen zu Beginn des Beitrags verdeutlichen. Eine „Kontextualisierung von Religion vor dem Hintergrund einer globalen Lerndimension“ im Rahmen des Globalen Lernens ist daher so nicht möglich, denn *Religion selbst beinhaltet eine Lerndimension des Globalen*.

Der argentinische Literaturwissenschaftler Walter D. Mignolo spricht von der „dekolonialen Option“, dem Verlernen und Entkoppeln aus der kolonialen Matrix: „learning to unlearn in order to relearn“ (2012, S. 165–188). Er benennt damit einen Ausweg für Lernende im Globalen Süden. Aber auch im Globalen Norden kann und sollte das *Verlernen* eine Option sein, um eine postkoloniale Aufarbeitung in und durch die Bildung zu fördern.

Wenn Konzepte Globalen Lernens den Erwerb von Kompetenzen zur Bewältigung weltgesellschaftlicher Komplexität (Tremml, 2011, S. 190–203) betonen, dann rücken Repräsentationstechniken ins Blickfeld. Darüber hinaus kann das Globale Lernen des Globalen Nordens in seiner Thematisierung von Religion(en) insofern bereichert werden, dass es *Repräsentationen von Religion(en) aus dem Globalen Süden* aufnimmt. Untersucht werden könnten dazu Bildungsmedien anderer Länder, beispielweise Religionsbücher. Diachrone Analysen dieser Materialien würden helfen, die bisherige dortige Repräsentationspraxis bezüglich Religion(en) zu erfassen. Dann wird auch das Globale Lernen selbst global vervollständigt durch Ansätze aus dem Globalen Süden – Religion kann dabei gerade der Faktor sein, der trotz seiner äußerlichen Komplexität eine innere einfache Verbindung herzustellen vermag.

Literatur

- Estermann, J. (2017). *Südwind. Kontextuelle nicht-abendländische Theologien im globalen Süden*. Wien: LIT.
- Hall, S. (2000). The Spectacle of the "Other". In S. Hall (Hrsg.), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices* (4. Edition, S. 223–279). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Herrmann, H. J. (2012). *Das Kursbuch Religion – ein Bestseller des modernen Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik seit 1976*. Stuttgart: Diesterweg.
- Höhne, Th. (2008). Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis* (3. Auflage, S. 423–454). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92585-1_15
- Jamme, Ch. & Sandkühler, H. J. (2003). Repräsentation, Krise der Repräsentation, Paradigmenwechsel. Skizze eines interdisziplinären Forschungsprogramms. In S. Freudberger & H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Repräsentation, Krise der Repräsentation, Paradigmenwechsel. Ein Forschungsprogramm in Philosophie und Wissenschaften* (S. 15–46). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lossau, J. (2012). Postkoloniale Geographie. Grenzziehungen, Verortungen, Verflechtungen. In J. Reuter (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 355–364). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93453-2_26
- Mignolo, W. D. (2011). The Global South and World Dis/order. *Journal of Anthropological Research*, 67(2), 165–188. <https://doi.org/10.3998/jar.0521004.0067.202>
- Mignolo, W. D. (2012). *Learning To Unlearn. Decolonial reflections from Eurasia and the Americas*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Riese, U. (1997). Repräsentation, postkolonial. Eine euro-amerikanische Assemblage. In R. Weimann (Hrsg.), *Ränder der Moderne. Repräsentationen und Alterität im (post)kolonialen Diskurs* (S. 301–354). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Said, E. W. (1994). *Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht*. Frankfurt a. Main: S. Fischer.
- Sandkühler, H. J. (2009). *Kritik der Repräsentation: Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Scheunpflug, A. (2001). Der Beitrag der Entwicklungspädagogik zum Agenda-Prozess. In O. Herz, H. Seybold & G. Strobl (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien* (S. 87–100). Opladen: Leske u. Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93257-0_7

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

Simojoki, H. & Scheunpflug, A. (2016). Ökumenische Bildung im Horizont des globalen Christentums, In S. Altmeyer, R. Englert, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder, F. Schweitzer (Hrsg.), *Menschenrechte und Religionsunterricht. Jahrbuch der Religionspädagogik* 32 (S. 144–155). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783788731908.144>

Thomas, K. (2011): René Girard: Ein anderes Verständnis von Gewalt. In S. Moebius & D. Quadflieg (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (2. Auflage, S. 326–338). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92056-6_35

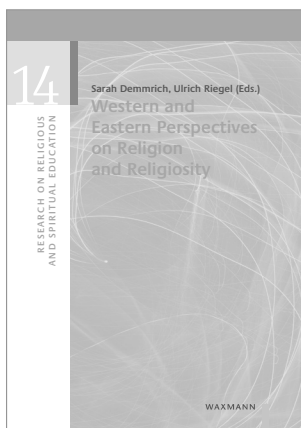
Tremel, A. K. (2011). Globalisierung als pädagogische Herausforderung: Möglichkeiten und Grenzen einer weltbürgerlichen Erziehung. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft – Herausforderungen, Positionen, Kontroversen* (S. 190–203). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Weimann, R. (1997). Einleitung: Repräsentation und Alterität diesseits/jenseits der Moderne. In R. Weimann (Hrsg.), *Ränder der Moderne. Repräsentationen und Alterität im (post)kolonialen Diskurs* (S. 7–43). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Julia Henningsen

Seit 2016 Gymnasiallehrerin für Englisch und Ev. Religion, 2016-2019 Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Die Professionalisierung des Religionslehrerberufs in Westdeutschland zwischen 1949 und 1989“ (Prof. Dr. Henrik Simojoki & Prof. Dr. Friedrich Schweitzer), seit Nov. 2019 Referentin im Bibelzentrum Schleswig; wissenschaftliche Interessenschwerpunkte: Schulbuchforschung im Kontext postkolonialer Theorien, Professionalisierung des Religionslehrerberufs

OUR BOOK RECOMMENDATION



Sarah Demmrich, Ulrich Riegel (Eds.)

Western and Eastern Perspectives on Religion and Religiosity

Research on Religious and Spiritual Education, vol. 14, 2021, 175 pages, br., € 27,90, ISBN 978-3-8309-4306-8, E-Book: € 24,99, ISBN 978-3-8309-9306-3

The concept of religiosity is a highly individual aspect of religion. The understanding of it was shaped in Protestant circles in the Western context and it has inspired a huge body of research and further developments in theology, as well as in religious education. However, both charismatic movements within Christianity and orthopractic religious traditions such as Islam raise the question of whether an individualized account of religiosity is able to grasp the spectrum of lived religion comprehensively. Furthermore, with increasing globalization, even Asian worldviews like Hinduism or Buddhism are part of daily experience and have expanded the notion of what can be perceived of as religion. These changes were discussed at the international conference 'Religiosity in East and West: Conceptual and Methodological Challenges' in June 2019. With this volume we pay special attention to the most significant conference contributions relevant to religious education and practical theology.

With contributions by

Lars Allolio-Näcke, Adnan Aslan, Prashant Bansode, Rito Baring, Dennis S. Erasga, Christel Gärtner, Nihal İşbilen, Hasan Kaplan, Melike Nazlı Kaplan, Ulrich Kropač, Sabrina Müller, Muhamad Supraja, Stephan Winter

Fahimah Ulfat

Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt in postkolonialer Perspektive – Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik

Einleitung

Globalisierung zeigt sich an unterschiedlichen Phänomenen und in unterschiedlichen Dimensionen. Eine Folge von Globalisierung ist Migration. Durch Migration werden Räume entgrenzt, was zu einer kulturellen und religiösen Pluralität sowie zur Zunahme von Heterogenität führt (vgl. Asbrand & Scheunpflug, 2005, S. 268). „Die Vielfalt von Religionen und religiösen Orientierungen ist [...] eines der konstitutiven Elemente migrationsbedingt pluraler Gesellschaften“ (Karakaoğlu & Klinkhammer, 2016, S. 298).

Aus einer religionspädagogischen Perspektive ist der Umgang mit unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen, Haltungen und Einstellungen ein wesentliches Lern- und Bildungsziel. Die öffentliche Wahrnehmung des Islam spielt vor allem nach den islamistischen Anschlägen von 9/11 eine bedeutsame Rolle für den pädagogischen Diskurs um die Anderen, da diese Anschläge eine „Erschütterung einer als sicher geglaubten „westlichen Weltordnung“ ausgelöst haben (ebd., S. 299). Auf die Aspekte der Differenzsetzung und Grenzziehungsdynamiken wird im folgenden Beitrag der Fokus gelegt. Dabei wird aus postkolonialer Perspektive das Phänomen des Otherings in den Blick genommen.

Die Islamische Religionspädagogik muss sich in kritischer Weise mit hegemonialen Ausprägungen von Diskursen in Bezug auf Religion in der Welt und Prozesse des Otherings auseinandersetzen, sie verstehen und bildungstheoretisch verarbeiten. Dabei kann die postkoloniale Theorie einen Zugang bieten, da sich diese Theorie mit der epistemischen Gewalt befasst, die die koloniale Herrschaft sicherte und moralisch legitimierte. „Untersucht wird deswegen im Kontext der postkolonialen Theorie eine Gewalt, die direkt mit der Wissensproduktion und auch -vermittlung im Zusammenhang steht. Insoweit werden pädagogische Fragestellungen unmittelbar davon berührt“ (Castro Valera, 2016, S. 153).

Es stellt sich die Frage, welche Auswirkungen Grenzziehungsdynamiken der Akteur/-innen auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft und auf Seiten der ausgegrenzten Gruppe (hier die muslimische Minderheit) für die Bildungslandschaft haben. Religionspädagog/-innen sind herausgefordert, bei der Gestal-

tung von Lernlandschaften die Spannungsverhältnisse aufzugreifen und Impulse anzubieten, die weder zu Selbst- noch zu Fremdausgrenzungen führen. Das beinhaltet aber auch, problematische Überzeugungshaltungen (z.B. rassistische, fundamentalistische, extremistische Werthaltungen) bei Bildungspartizipierenden entgegenzuwirken und zwar durch eine diskriminierungskritische und differenzsensible religionspädagogische Arbeit, die nicht einseitig, sondern symmetrisch ist.

Globalisierung und transnationale Migration

Nach Naika Foroutan ist transnationale Migration ein selbstverständliches Zeichen der globalisierten Welt (Foroutan 2010, S. 9). Migration löst „Prozesse der Transformation nationethno-kultureller Selbstverständnisse von Individuen und Gesellschaft[en] aus“ bzw. verstärkt diese (Karakaoğlu & Klinkhammer, 2016, S. 294).

Mindestens 20 % der in Deutschland lebenden Menschen, ihre Eltern oder Großeltern haben Migrationserfahrung. Ein großer Teil der Migrant/-innen hat eine muslimische Religionszugehörigkeit, aber auch Angehörige des orthodoxen Christentums machen einen nicht unerheblichen Anteil aus. Bei einem Drittel der Menschen mit Migrationshintergrund ist Migration sogar keine selbsterlebte Erfahrung mehr. Aber durch Merkmale wie Aussehen, Kleidung oder Namen bleibt bei ihnen Migration als ein „Element der biografischen Kernnarration“ bestehen (Foroutan, 2010, S. 10).

Der aktuelle Policy Brief „Wo kommen Sie eigentlich ursprünglich her?“ des Forschungsbereichs beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) macht deutlich, dass unabhängig von der Herkunft sich Menschen mit sichtbarem Migrationshintergrund häufiger diskriminiert fühlen als Zugewanderte, deren Erscheinungsbild sich nicht durch natürliche Merkmale wie Hautfarbe oder kulturelle Merkmale wie Kopftuch von der Mehrheitsbevölkerung unterscheidet (vgl. SVR-Forschungsbericht 2018). Die Untersuchung zeigt, dass Menschen mit sichtbarem Migrationshintergrund zu 48 % von erlebter Benachteiligung berichten. Die

Prozentzahl steigt, wenn sie zusätzlich mit Akzent Deutsch sprechen, sie sinkt auf 17 %, wenn sich Zugewanderte äußerlich nicht von der Mehrheitsbevölkerung unterscheiden. Die Religionszugehörigkeit spielt ebenfalls eine Rolle. So berichten Zugewanderte muslimischen Glaubens deutlich häufiger von Diskriminierung (55 %) als Zugewanderte mit christlicher (29 %) oder ohne Religionszugehörigkeit (32 %) (vgl. ebd.). Das kann darauf zurückgeführt werden, dass das Verhältnis von Religionen in der Alltagswelt vorstrukturiert ist: „Es gibt in der öffentlichen Wahrnehmung und Darstellung ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Religionen, d.h. Grenzziehungen sowie Zuordnungsschemata, die unabhängig von der Bedeutung von Religion und Religiosität für die Einzelnen greifen. Der Islam steht in dieser Ordnungspolitik derzeit, anders als der Buddhismus oder Hinduismus, ganz auf der negativen Seite“ (Karakaşoğlu & Klinkhammer, 2016, S. 296).

Postkoloniale Theorie und ihre Perspektiven für Bildung

Die heutige Situation in Europa wird durch das Erbe des Kolonialismus stark beeinflusst: „Vom Klimawandel bis zur angeblichen ‚Flüchtlingskrise‘, von den gesellschaftlichen Kontroversen um die Rolle von Religion bis hin zu Fragen von Minderheitenrechten und Staatsbürgerschaft: überall hat die Jahrhunderte lange koloniale Herrschaft Spuren hinterlassen, die in der gegenwärtigen geopolitischen Situation vielleicht sichtbarer denn je sind“ (Castro Valera & Dhawan, 2020, S. 7f.). So plädieren María do Mar Castro Valera und Nikita Dhawan dafür, postkoloniale Perspektiven in wissenschaftlichen Arbeiten nicht mehr zu vernachlässigen, um die Interdependenzen und Verflechtungen zwischen „Vergangenheiten und Zukünften“ zu verstehen und die Auswirkungen der rassistischen und kolonialistischen Vergangenheit auf unsere Gegenwart ernst zu nehmen (ebd., S. 8). Kolonialismus und der damit zusammenhängende Imperialismus sind nicht als europäisches Phänomen zu denken, sondern als ein europäisches und außereuropäisches Gesamtphänomen, wobei die historischen Prozesse nicht als lineare Entwicklungen betrachtet werden, sondern als komplexe Prozesse und Praktiken mit Brüchen und Widersprüchen (vgl. ebd., S. 24).

Postkoloniale Theorie analysiert „die hegemoniale Wissensproduktion, die epistemische Gewalt und [...] die normalisierte Produktion von Bildungsferne“ (Castro Valera, 2016, S. 152). Für die (religions)pädagogische Reflexion im Zeitalter der Globalisierung ist das Zusammenspiel von Bildung und Macht wesentlich, denn in dieser Perspektive ist Wissen immer gebunden an bestimmte Macht- und Herrschaftsstrukturen. Von den gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen hängt es ab, wer in der hegemonialen Position ist, Menschen entlang bestimmter Merkmale zu markieren und sie auf diese Merkmale stereotypisierend und essentialisierend zu reduzieren. Die Bilder und Stereotype der hegemonialen Position finden Eingang in das „gesellschaftlich ‚gültige‘ Wissen“ (Foroutan & İkiş, 2016, S. 143). Diese stereotypen Bilder sind nach Naika Foroutan und Dilek İkiş soziale Repräsentationen, in denen Bedeutungen in einem sozialen Prozess diskursiv produziert werden. „Die Wirkmächtigkeit von Diskursen zeigt sich darin, dass sie über Wissen machtvoll ‚Wahrheiten‘ produ-

zieren und transportieren, und somit die Wahrnehmung und Interpretation von sozialer ‚Wirklichkeit‘ beeinflussen“ (ebd.). Die Dominanzverhältnisse in einer Gesellschaft haben hegemoniale Wissensproduktion und epistemische Gewalt zur Folge, die vor allem im Bereich der Bildung destruktive Folgen haben können.

Edward Said hat in seinem Werk *Orientalism* (vgl. Said, 1978) eindrücklich dargelegt, „wie die Herstellung und Bereitstellung eines spezifischen Wissens der kolonialen Beherrschung dienlich war und gleichzeitig derselben ermöglichte, ein Wissen über den Orient zu etablieren, das den Orient als Antagonist des Okzidents diskursiv hervorbrachte. In Konsequenz stand fortan das Bild eines ‚barbarischen und unberechenbaren Orients‘ einem des ‚zivilisierten und kalkulierbaren Okzidents‘ gegenüber“ (Castro Valera, 2016, S. 153–154). Orientalismus ist nach Said ein hegemonialer europäischer Diskurs, der den Einheimischen neu definiert und damit imperiale Macht demonstriert. Said verwendete das Konzept des „Othering“ (Zum-Anderen-machen), mit dem er zeigt, wie das europäische „wir“ als überlegen und souverän und das orientalische „Anderer“ als differenzial und unterlegen konstruiert und festgesetzt werden (vgl. ebd., S. 154). Damit werden die anderen zu einem Objekt gemacht, das untersucht werden kann. In der Beschreibung des Untersuchungsobjekts sind nach Said die hegemonialen Vorstellungen Europas eingeflossen, die die Vorstellungen von Ländern wie Ägypten, Indien oder auch der Türkei bestimmen (vgl. ebd., S. 155). Das koloniale Wissen fand aber auch Eingang in das Selbstverständnis der Kolonisierten.

Hegemoniales Wissen, das durch eine machtvolle Bezeichnungs- und Abgrenzungspraxis gekennzeichnet ist und im gesellschaftlichen Diskurs konstruiert wird, muss nach Gayatri Chakravorty Spivak (vgl. Spivak, 1993) hinterfragt werden, um die Machteffekte darin zu analysieren, indem verdeutlicht wird, wie Wahrheiten und Weltansichten konstruiert wurden. Wissensproduktion ist also kein harmloses Unterfangen, sie ist auch nicht unhinterfragt zu übernehmen, sondern sie muss immer wieder einer Überprüfung unterzogen werden, denn Weltansichten sind immer verschiedene Lesarten und keine unumstößlichen Wahrheiten (vgl. Castro Valera, 2016, S. 161).

Religiöses Othering

Nicht zuletzt ist die Wahrnehmung der Muslim/-innen als „Anderer“ stark durch orientalistische Zuschreibungen geprägt, die nach Said zu einer Teilung zwischen Ost und West geführt hat, die imaginativ war und dem Ziel der Beherrschung diente. Aufgrund der Fokussierung auf Religion wird der Orient in den letzten Jahren mit dem Islam gleichgesetzt, so Lingen-Ali und Mecheril. Dieser Prozess hat zur Folge, dass ein kollektives „Wir“ und ein kollektives „die Anderen“ anhand der Kategorie Religion konstruiert werden: „Subjekte werden so einem bestimmten religiösen Kollektiv (dem *Islam*) zugeordnet, sie werden als homogene Gruppe konstruiert, die als grundsätzlich anders als die *eigene* Gruppe wahrgenommen wird. Der Islam wird zur *anderen*, zur *fremden* Religion“ (Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 19). Jugendliche werden mit Hilfe der „sozialen Deutungs- und Identifikationspraxis Religion“ als Muslim/-innen hergestellt bzw. „muslimisiert“ oder muslimischer gemacht als sie sind. Das kann auch dazu führen, dass sie sich selbst „mus-

limisieren“ (ebd., S. 20). Die „Muslimisierung“ muslimischer Migrantinnen und Migranten hat religiös und ethnisch aufgeladene Zuschreibungen zur Folge und fungiert als symbolische Differenzlinie zwischen „Wir“ und „Ihr“, auch im schulischen Raum (vgl. Lingen-Ali, 2013).

Die Epistemologie, die hinter dieser und anderen Fragen steckt, ist nach Lingen-Ali und Mecheril die Annahme, dass es hier eine essenzielle Differenz zum Anderen gibt (Islam & Muslim/-innen), die wie auch immer bearbeitet werden muss (vgl. Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 20). Diese essenzielle Differenz zum Anderen wird auch über einen Gegensatz zum christlichen Glauben hergestellt, wie Rainer Möller zeigt: „In gesellschaftlichen Diskursen wird zunehmend populärwissenschaftliches Wissen über ‚den‘ Islam als ‚fremder‘ Religion produziert und in einen fundamentalen Gegensatz zu säkularen Weltanschauungen und zum christlichen Glauben als der ‚eigenen‘ Religion gestellt“ (Möller, 2017, S. 48). Freilich gibt es auch differenzierte Diskurse, die weder den Islam verdinglichen noch Muslim/-innen über einen Kamm scheren (vgl. z. B. Bauer, 2011, 2018; Griffel, 2018). Dennoch ist dieser populärwissenschaftliche Diskurs einer der dominantesten in Deutschland, der auch in institutionelle Kontexte und pädagogische Praxen eingeht, wie Forschungen zeigen (vgl. z.B. Kul, 2013; Lingen-Ali, 2012; Shooman, 2014; Rose, 2010; Nguyen, 2013).

Muslim/-innen sind in dieser Lesart eine homogene Gruppe, denen bestimmte Merkmale zugewiesen werden. Der Islam ist ihr wesentliches Differenzierungsmerkmal, wodurch gesellschaftliche und soziale Verhältnisse begründet werden (vgl. Lingen-Ali/Mecheril 2016, S. 22). Nun finden sich Phänomene wie häusliche Gewalt, Homophobie, Unterdrückung von Frauen usw. natürlich auch bei Menschen mit muslimischer Religionszugehörigkeit. Und natürlich stehen solche Praktiken auch mit religiösen Einstellungen und Haltungen in Verbindung. Die verheerende Wirkung der Vorstellung des Islams als einer essenziell anderen Religion besteht darin, solche Phänomene auf die Kategorie Religion zu reduzieren, mit dem Muslimsein an sich gleichzusetzen und von einer in dieser angenommenen anderen Essenz verankerten Unveränderlichkeit dieser Konstruktion auszugehen. Durch eine Reduktion von Menschen mit muslimischem Glauben auf die Kategorie andere Religion, die ihrem Wesen vermeintlich inhärent ist, wird eine symbolische Grenze geschaffen, die Exklusion und Dominanz legitimiert, ganz ähnlich einer hegemonialen Zuordnungspraxis (ebd.). Innerislamische Diversität, die durch zahlreiche Studien belegt wird, wird im öffentlichen Diskurs ignoriert (vgl. z.B. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006; Nökel 2007; Gerlach 2006; Tressat 2011). Andere Kategorien, wie Klasse, Geschlecht, Sexualität, Kultur, Ethnie oder ökonomische Verhältnisse werden bei der Konstruktion der „anderen Religion“ erst gar nicht in Betracht gezogen, weil ihre Irrelevanz angesichts der epistemischen Wucht des Konstrukts selbstevident erscheint.

Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik

Für die religionspädagogische Arbeit stellt sich die Frage, welche Auswirkungen Erfahrungen des Othing auf muslimische Kinder und Jugendliche haben und wie eine Islamische Religionspä-

dagogik Lernlandschaften gestalten kann, um den Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zu schaffen, mit Grenzziehungsdynamiken und Stereotypenbildungen reflektiert und konstruktiv umzugehen.

Die Konstruktion von Islam und Westen als vermeintlich inkompatible Gegensätze, von denen einer höherwertiger, entwickelter, emanzipierter, zivilisierter, vernünftiger und moderner ist als der andere, kann ein dichotomes Selbst- und Fremdbild bei muslimischen Kindern und Jugendlichen erzeugen (vgl. Attia, 2013). Das kann dazu führen, dass sich diese muslimischen Kinder und Jugendlichen dementsprechend als eine Art kollektive muslimische Persönlichkeit verstehen, die die Konstruktion einer Fiktion von muslimischer Identität und einer muslimischen Kultur zur Folge hat. Die Reduzierung auf eine sog. muslimische Identität kann zu Widerstand und Rebellion führen und in Prozessen der Selbst- und Fremdausgrenzung enden.

Erfahrungen des Othing können dazu führen, dass *der* Islam auch als Differenzkategorie für muslimische Selbstabgrenzungen genutzt wird. Solche Selbstabgrenzungen haben zur Folge, dass sich religiöse „Wir-Gruppen“ („ingroup“) und „Sie-Gruppen“ („outgroup“) herausbilden. Die Gruppen Grenzen werden durch „cultural stuff“ (Barth, 1969, S. 15) geschlossen, wie „Sprache, Ritual, Verwandtschaft, Lebensführung“ (Dahinden, Duemmler & Moret, 2010, S. 2).

Eine Grenzziehung über die Kategorie Religion führt in der Tendenz dazu, die eigene Religion als höherwertiger anzusehen als die der Anderen. Das Individuum, das zu dieser „ingroup“ gehört, wertet sich auf. Das kann dazu führen, dass Jugendliche empfänglich werden für die Rekrutierung durch religiös extremistische oder fundamentalistische Netzwerke.

Muslimische Religionslehrkräfte sind dazu aufgefordert, eine Lehrpraxis zu entwickeln, die sensibel ist für hegemoniale Wissensproduktion und epistemische Gewalt. Dazu gehört, sich mit religiösen Grenzziehungsdynamiken und Stereotypenbildungen auseinanderzusetzen, um zu analysieren, wie auf subjektiver, struktureller, institutioneller und diskursiver Ebene Diskriminierung auf der Grundlage von religiösem Othing auftreten kann. Zudem gehört es zur professionellen Selbstreflexion, sich der eigenen Rolle als machtvoller/-r Akteur/-in bewusst zu werden und das eigene Verhältnis zur Religion zu reflektieren (vgl. Karakaşoğlu & Klinkhammer, 2016, S. 307).

Eine differenzsensible und diskriminierungskritische Lehrpraxis fragt danach, wie Ungleichheiten minimiert werden können. Allerdings darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass bei einer differenzsensiblen Vorgehensweise Differenzen auch ungewollt reproduziert werden können: „Bildungsprozesse in einem von Differenzen präformierten Kontext (re-)produzieren Ungleichheiten, wenn diese Differenzen nicht erkannt und anerkannt werden. Auf der anderen Seite reproduziert die Anerkennung von Unterschieden in einer doppelten Weise Machtverhältnisse: Die Anerkennung der anderen [...] anerkennt sie als andere, die sie nur in einer hierarchischen Ordnung [...] werden konnten, wodurch paradoxerweise diese hegemoniale Ordnung bekräftigt und bestätigt wird“ (Mecheril & Plößler, 2009, S. 20) Dieses Dilemma kann nicht aufgelöst werden, daher ist eine „kritisch-reflexive Thematisierung von Differenz“ notwendig (ebd., S. 196).

Unterrichtspraktisch wird empfohlen, Lernlandschaften zu konzipieren, mittels derer die Schüler/-innen die Möglichkeit erhalten, zunächst einmal Grenzziehungsdynamiken und Stereotypenbildungen wahrzunehmen. In einem zweiten Schritt ist es bedeutsam, zu hinterfragen, welche Auswirkungen diese Dynamiken des Otherings auf das eigene Selbstbild haben, und den sich daraus entwickelnden eigenen Konstruktionen des Anderen in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit auf den Grund zu gehen. Der Unterricht soll darauf abzielen, auf Seiten der Schüler/-innen eine Fragehaltung hervorzubringen, die Fremd- und Selbstreflexionsprozesse auslöst.

Zudem sollen die Lernlandschaften den Schüler/-innen die Möglichkeit bieten, Ursachen und Konsequenzen von hegemonialer Wissensproduktion und epistemischer Gewalt zu analysieren, d. h., der Reproduktion von machtvollen Unterscheidungspraxen auf die Spur zu kommen und die Ordnungen, die sie hervorbringen, zu problematisieren.

Dabei ist es wesentlich, auch die wechselseitigen Prozesse des Otherings und die Konsequenzen, die daraus resultieren, bewusst zu machen und Strategien mit den Schüler/-innen zu entwickeln, wie sie jenseits von binären Selbst- und Fremdausgrenzungen auf Prozesse des Otherings reagieren können. Es ist bei aller Berechtigung nicht ausreichend, Kritik an hegemonialen Zuschreibungen zu üben, sondern es ist darüber hinaus erforderlich, einerseits selbstkritisch die eigenen Praktiken zu hinterfragen und andererseits den Versuch zu unternehmen, die binäre Logik zu durchschauen und zu aufzubrechen, die zu dieser epistemischen Gewalt geführt hat.

Das kann dadurch erreicht werden, dass ein anderes Vokabular jenseits der Dichotomien konstruiert wird, beispielsweise, indem man bewusst nicht mehr von Grenzen spricht, sondern z.B. von Schnittstellen oder indem man auf dichotome Terminologien verzichtet und für sie diskursorientierte, offenere Ersatzbegriffe sucht (vgl. Engelbrecht, 2009). Dichotomes Denken und Sprechen führt unweigerlich zu Übervereinfachungen und Ideologisierungen. Eine differenzsensible und diskriminierungskritische Sprache kann hier helfen, machtvoll erzeugte Differenzen zu überwinden und den Schüler/-innen neue Horizonte des Sprechens und Denkens zu eröffnen.

Literatur

- 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. 268–282). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Attia, I. (2013). Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren. Gesellschafts- und handlungstheoretische Dimensionen der Theorie des antimuslimischen Rassismus im Unterschied zu Modellen von Islamophobie und Islamfeindlichkeit. *Journal für Psychologie* 21, 1–31.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Bergen: Univ. Forl.
- Bauer, T. (2011). *Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams*. Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Bauer, T. (2018). *Warum es kein islamisches Mittelalter gab: Das Erbe der Antike und der Orient*. München: C.H.Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406727313>
- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2006). *Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund* (2. Auflage). Münster: Waxmann.
- Castro Varela, M. (2016). Postkolonialität. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 152–166). Weinheim u. Basel: Beltz.

Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie* (3., aktualisierte Auflage). Bielefeld: Transkript.

Dahinden, J., Duemmler, K. & Moret, J. (2010). Religion und Ethnizität: Welche Praktiken, Identitäten und Grenzziehungen. In *SOFIS – Sozialwissenschaftliche Forschungsinformationen*. <http://p3.snf.ch/project-115756>

Engelbrecht, M. (2009). Von Konfessionen und Religionen zu Diskursen und Netzwerken. Innen- und Außensichten religiöser Welten. In J. Först & H. G. Schöttler (Hrsg.), *Quo vadis, theologia?* (S. 71–91). Berlin: LIT.

Foroutan, N. (2010). Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland? In *Bundeszentrale für politische Bildung: Aus Politik und Zeitgeschichte. Anerkennung, Teilhabe, Integration*, 9–15.

Foroutan, N. & İkit, D. (2016). Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 138–152). Weinheim u. Basel: Beltz.

Gerlach, J. (2006). *Zwischen Pop und Dschihad. Muslimische Jugendliche in Deutschland*. Berlin: Ch. Links.

Griffel, F. (2018). *Den Islam denken. Versuch, eine Religion zu verstehen*. Ditzingen: Reclam.

Karakaşoğlu, Y. & Klinkhammer, G. (2016). Religionsverhältnisse. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 294–310). Weinheim u. Basel: Beltz.

Kul, A. (2013). „Jetzt kommen die Ayses auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit“. Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendaren im Rassismuskontext. In K. Bräu et al. (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 157–175). Münster: Waxmann.

Lingen-Ali, U. (2012). ‚Islam‘ als Zuordnungs- und Differenzkategorie. Antimuslimische Ressentiments im Bereich von Bildung und Sozialer Arbeit. In *Sozial extra*, 12(9/10), 24–27. <https://doi.org/10.1007/s12054-012-1008-4>

Lingen-Ali, U. (2013). Die ‚andere‘ Religion: Muslimisierung und Selbstpositionierung – Wie der Islam (nicht nur) im Religionsunterricht als Differenzlinie fungiert. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 324–341). Schwalbach/Taunus: Wochenschau.

Lingen-Ali, U. & Mecheril, P. (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. In *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* (S. 17–24). Zugriff am 16.09.2020 <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1127803#vollanzeige>.

Mecheril, P. & Plößer, M. (2009). Differenz. In S. Andresen et al. (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194–208). Weinheim u. Basel: Beltz.

Möller, R. (2017). Interreligiöse Bildung aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive. In R. Möller, C. P. Sajak & M. Khorchide (Hrsg.), *Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiöses Lernens: Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive* (S. 43–59). Münster: Comenius-Institut.

Nguyen, T. Q. (2013). „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter“. Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggressionen. In: *ZEP*, 36(2), 20–24.

Nökel, S. (2007). „Neo-Muslimas“ – Alltags- und Geschlechterpolitiken junger muslimischer Frauen zwischen Religion, Tradition und Moderne. In H. J. v. Weniński & C. Lübcke (Hrsg.), *Junge Muslime in Deutschland: Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen* (S. 135–154). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddz4d.10>

Rose, N. (2010). Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet* (S. 209–233). Bielefeld: Transkript.

Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.

Shooman, Y. (2014). „... weil ihre Kultur so ist.“ *Narrative des antimuslimischen Rassismus*. Bielefeld: Transkript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839428665>

Spivak, G. C. (1993). *Outside in the Teaching Machine*. New York: Routledge.

SVR-Forschungsbericht (2018). „Wo kommen Sie eigentlich ursprünglich her?“ *Diskriminierungserfahrungen und phänotypische Differenz in Deutschland*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (= Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs).

Tressat, M. (2011). *Muslimische Adoleszenz?* Frankfurt a. M. u. a.: Lang.

Dr. Fahimah Ulfat

ist Professorin für Islamische Religionspädagogik am Zentrum für Islamische Theologie der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind empirische Unterrichtsforschung, Professionsforschung und Forschung zu Jugend und Religion.

Gregor Lang-Wojtasik

Inklusive Exklusion durch Religion in Indien – hindu-nationalistische Tendenzen als Alarmsignal für die Weltgemeinschaft am Beispiel der National Education Policy¹

Zusammenfassung

Mit dem Entwurf National Education Policy von 2019 werden bildungspolitische Rahmenvorgaben für ganz Indien vorgelegt. Diese läuten einen Paradigmenwechsel der nach eigenem Bekunden größten Demokratie der Welt ein. Ideologische Argumentationen der hindu-nationalistischen Regierungspartei stellen die seit der Unabhängigkeit des Subkontinents säkular-plurale Demokratie in Frage. Verfassungsmäßig garantierte Einheit in Vielfalt soll durch inkludierenden Hindu-Nationalismus ersetzt werden. Dadurch werden jene ausgeschlossen, die dieser Ideologie nicht folgen wollen. Welthistorisch implizierte Höherwertigkeit wird mit zivilisatorischen Anfängen im Indus-Tal begründet. Der Beitrag ordnet exemplarische Aspekte des Themas systematisch für aufgeklärte Weltbürger/-innen in- und außerhalb Indiens, die sich ihrer historischen Verantwortung bewusst sind.

Schlüsselworte: *Indische Bildungspolitik, Hindu-Nationalismus, Hindutva, Einheit in Vielfalt*

Abstract

The draft of the National Education Policy of 2019 presents an educational policy framework for whole India. This opens up a paradigm shift for the biggest democracy of the world, according to own description. The Hindu nationalist ruling party's ideological arguments question the secular-plural democracy that has existed since the subcontinent gained independence. Unity in diversity guaranteed by the constitution shall be replaced by inclusive Hindu nationalism. This excludes those who do not want to follow this ideology. The implied world-historical superiority is based on civilizing roots of the Indus Valley. The article sorts out exemplary aspects of the topic systematically for enlightened global citizens in and outside India who are aware of their historical responsibility.

Keywords: *Indian Education Policy, Hindu Nationalism, Hindutva, Unity in Diversity*

Statement mit Sprengkraft

„Wir Inder haben 330 Millionen Götter, sie nur einen. Also haben wir Inder 330 Millionen+ 1 Götter. Und wenn sie sich an unsere Gesetze halten, können sie bleiben. Wenn nicht, können sie ja nach Pakistan oder Bangladesch auswandern. Falls sie die Bevölkerungsmehrheit übernehmen, können wir Hindus nirgendwohin. Bis sie kamen, haben wir Inder immer in friedlicher Harmonie gelebt. Heute sollten wir allen die besondere globale indische Geschichte seit der Antike erzählen“.

Diese spezifische Weltsicht eines indischen Kollegen verdeutlicht, wie Indien sich als hinduistisch-identitäre Nation gegenüber anderen abgrenzen möchte. Hindus (ca. 80 % der Bevölkerung) werden als Inder trotz großer Unterschiedlichkeit vermeintlich monolithischen Muslimen (ca. 14 %) als Inder zweiter Klasse gegenübergestellt. Dahinter liegt der machtvolle hindunationalistische Traum mit vermeintlich indoarisch antiker Zivilisation als wachsender „Griff der Hindu-Nationalisten“ (Jaffrelot, 2019). Nach einer historisch-systematischen Skizze werden an einigen Punkten des Entwurfs der National Education Policy (MHRD, 2019) Bezüge zur Hindutva-Ideologie der auf Bundesebene regierenden BJP (Bharatiya Janata Party/Indische Volkspartei) aufgezeigt.

Inklusiv-exklusive Hindutva

Je komplexer die Welt wird, desto mehr scheinen Menschen einfache Erklärungen zu brauchen. Diese weltweite Tendenz dürfte eine Begründung für den Aufstieg von Politikern wie Trump, Erdogan, Bolsonaro, Putin, Orban, Duterte oder Modi sein. Indus mit Hindu gleichzusetzen, ist eine ideologische Umarmungsstrategie: Inklusive Exklusion wird zum rückschrittlichen Fortschritt, indem die reichhaltige indische Geschichte und plural-säkulare Nation hindu-nationalistisch umgedeutet wird. Andersdenkende haben in einem solchen Weltbild nur dann Platz, wenn sie sich den gesetzten Spielregeln unterordnen. Partizipation ist eine zugestandene Möglichkeit der semantisch Herrschenden.

Hinduismus als Religion einer säkular-pluralen Nation und Hindu-Nationalismus als politisches Programm stehen diametral zueinander. Indien war seit jeher ein Vielvölkerland mit verschiedenen Weltanschauungen, das Rabindranath Tagore (1861–1941) als *Unity in diversity* beschrieb. Der Subkontinent hat gut daran getan, vielfältige Ethnien, Religionen und Sprachen in irgendeiner Form mehr oder weniger friedlicher Koexistenz zu respektieren. Trotz Konfliktpotenzial v.a. bei sozialen Fragen konnte durch gewaltfreien Widerstand unter Führung von Mohandas K. Gandhi die Unabhängigkeit von britischer Herrschaft erlangt werden; eine weltweite Motivation für unzählige zivilgesellschaftliche Bewegungen! Dieser Erfolg war nicht ohne Paradoxien zu haben (Lang-Wojtasik, 2019). Indien ist gut 70 Jahre nach seiner Unabhängigkeit dabei, bekannte Probleme eher zu verfestigen als nach konstruktiven Lösungen gemäß eigener Verfassung zu suchen (Datta, 2017).

Die Religion des Hinduismus erscheint für europäisch sozialisierte Wahrnehmungen als kaum überschaubar und verstehbar. Während der britischen Kolonialzeit war dies häufig der Ausgangspunkt dafür, seit Jahrhunderten gewachsene und ein Gemeinwesen aufrechterhaltende Traditionen aus Sicht der Herrschenden als minderwertig zu betrachten. Seit dem 19. Jahrhundert gab es mehrere Hindu-Reformbewegungen, u. a. um das Kastenwesen, Witwenverbrennungen, Benachteiligungen von Frauen oder Kinderheirat abzuschaffen und Polytheismus zu überwinden. Eine Richtung war die *Brahmo Samaj* (Brahma-Vereinigung), die 1828 in Kolkata von Raja Rammohan Roy (1772–1833) gegründet wurde. Sie war liberal, erkannte alle Religionen als gleichwertig an, ohne eine bewertende Einschränkung göttlicher Erscheinungen vorzunehmen, da alle Wege zum Göttlichen führen. Die Gründerväter betonten auch Gemeinsamkeiten mit dem Christentum und Islam. Die andere Richtung, der erzkonservative *Arya-Samaj* (Arier-Vereinigung), wurde 1825 in Bombay von Mula Sankara (1824–1883) gegründet, der sich Swami Dayananda Saraswati nannte. Dieser Zusammenschluss lehnte ebenfalls den Polytheismus ab, beanspruchte allerdings Einmaligkeit und Unfehlbarkeit der vedischen Tradition. Andere Religionen waren inexistent. Anti-christliche und -islamische Propaganda gehörte zum Programm (Stutley, 1994, S. 183–189). Eine weitere Radikalisierung erfuhr dieser vedischbrahmanische Hinduismus 1915 durch die *Akhil Bharatiya Hindu Mahasabha* (gesamtindische Hindu-Großversammlung). Der für sie einigende Begriff *Hindutva* geht auf ein Pamphlet des radikalen Nationalisten Vinayak D. Savarkar (1883–1966) in den 1920er Jahren (Wolf, 2017) zurück. Zu seinen Gefolgsleuten gehörte auch Nathuram Godse, der Mörder Mohandas K. Gandhis. Die erhoffte Solidarität der Hindus erfolgte durch eine Umdeutung der *Bharat Mata* (Mutter Indien) als „heiliges Land“ der Hindus (Imhasly, 2015, S. 199f.; Rothermund, 2008, S. 40 f.). Der *Arya Samaj* gilt als Vorbild des 1925 gegründeten RSS (Rashtriya Swayamsevak Sangh/Nationales Freiwilligenkorps), einem hinduistisch-faschistoiden Netzwerk, das von 1948 bis 1949 im Zusammenhang mit der Ermordung Gandhis verboten war. Zusammen mit dem VHP (Vishva Hindu Parishad/„Welthindurat“) ist der RSS international v.a. durch die Zerstörung der Babri-Moschee in Ayodhya (1992) oder durch die Gujarat-Pogrome gegen Muslime (2002) in Erschei-

nung getreten. Neben paramilitärischen Übungen fördert er die Verbreitung des Yoga als politischem Programm im Gewand hindu-nationalistischer Harmonie und Völkerverständigung – bis hin zur Einführung des UN-Yoga-Tages (ab 21. Juni 2015) in der ersten Amtszeit von Narendra Modi (Ross, 2018). Politischer Arm der *Hindutva*-Netzwerke ist die 1980 gegründete und seit 2019 zum dritten Mal auf Bundesebene regierende BJP.

Nationale Identität wurde einigendes Band v.a. für die Unabhängigkeit von der britischen Kolonialherrschaft. Die Mütter und Väter der indischen Verfassung schufen ein Grundlagenwerk plural-säkularer Demokratie, in dem sich alle Inder/-innen weitgehend wiederfinden konnten. In der Tradition des tiefgläubigen und alle Religionen respektierenden Hindus Gandhi als Vater der Nation gelten grundlegende Wertorientierungen: Verfassungspatriotismus und Anerkennung geteilter Vielfalt ohne Höherwertigkeit; Bekenntnis verfassungsgemäßer Bedeutsamkeit lokaler, regionaler, länder- und nationaler Entscheidungen; dynamische Entwicklung von Nation, Staat, Religion und Führungspositionen; aufrichtig beschämter Umgang mit Verfehlungen oder Verbrechen im Namen der Nation; Bereitschaft gegenseitigen kulturellen Lernens als Basis des Zusammenlebens (Guha, 2019). Die hindu-nationalistischen Umgestaltungen durch BJP-Regierungen – zunächst 1998 bis 2004 unter Atal B. Vajpayee und seit 2014 unter Narendra Modi – sind daran gemessen Verfassungsbrüche.

Der selbstkritische Weltbürger Gandhi begriff die gewaltfreie Überwindung unterdrückerischer Kolonialherrschaft als universelle Blaupause. Auch wenn er von einem Indien der autonomen Dorfrepubliken ausging, von dem sich Regierungen ab der Unabhängigkeit immer mehr verabschiedeten, bleiben die historischen Errungenschaften der plural-säkularen Nation ein motivierendes Angebot für die Weltgemeinschaft. *Hindutva*-Ideologie steht für phantasiereich konstruierte Reduktionen vermeintlich antiker Universalitätswurzeln, die in totalitärer Weltherrschaft enden können.

Mit der indischen Verfassung wurden einer hierarchisch-stratifikatorischen Gesellschaft inklusiv-ausgleichende Zielsetzungen an die Seite gestellt. Häufig intersektional verschränkte Diskriminierungen aufgrund von Kaste, Klasse, Geschlecht, Ethnie, Religion etc. wurden als überwindbar gedacht. Die würdevolle Wertschätzung von Sprachenvielfalt und historischer Multiperspektivität sind selbstverständliches Gut. Demgegenüber setzt hindu-nationalistische Identität auf monolithisch-ausgrenzende Reinheit indoarisch verwurzelter antiker Tradition. Hindi und Sanskrit werden zu übergeordneten Sprachen erklärt, das Kastenwesen als Teil göttlicher Ordnung begriffen und selektiver Geschichtsblick zur Grundlage des Denkens erkoren.

Was religiös unmöglich ist, wird in der *Hindutva*-Ideologie politisch-fundamentalistisch passend gemacht: Buddhismus, Jainismus und Sikhismus werden inklusiv hinduisiert, ohne historische Fakten oder dahinterliegende Komplexität religiöser Entwicklungen zu beachten. Partizipative Eigenständigkeit wird ausgeblendet. Das gilt noch stärker für Islam oder Christentum und letztlich alle anderen in Indien bedeutsamen Religionen wie Judentum, Parsismus, Bahai etc. Inklusive Exklusion wird auch für untere soziale Gruppen der hinduistischen Kastenordnung vollzogen. Damit werden auch verfassungsgemäße Sonderrechte für Adivasi (indische Indige-

ne), Dalits („Zertretene“ als Eigenbegriff der „Unberührbaren“) oder Other Backward Castes (OBC) in Frage gestellt (z.B. Quotierungen öffentlicher Stellen und Studienplätze). Hindutva-Kommunalismus gipfelt als Anti-Säkularismus in der Frage, wer als Staatsbürger/-in betrachtet wird. Daraus ergibt sich eine Konfliktlinie, bei der es auch um den Ende 2019 verabschiedeten *Citizenship Amendment Act* oder die Entwicklungen in Kashmir und Assam geht – mit massiven Protesten von Menschen, die sich um die plural-säkulare demokratische Verfassung sorgen (Daum, 2020; Naravane, 2019).

National Education Policy (NEP) als Wegbereiterin neoliberaler Hindutva

Gut 50 Prozent der indischen Bevölkerung sind unter 25 Jahre alt (MHRD, 2019). Über bildungspolitische Rahmenvorgaben kann ein hindu-nationalistischer Staat vorangebracht werden. Der umstrittene NEP-Draft (486 Seiten) sowie der Komitee-Bericht (217 Seiten) zu ihrer Entwicklung (MHRD, 2016) schaffen noch mehr: Der seit der Unabhängigkeit gesetzte Fokus sozialer Gerechtigkeit in Bildungsinstitutionen wird zugunsten einer ökonomisierten Hindutva umgangen (Mishra, 2019; Prasad, 2019). Frei nach dem Motto: Auf in das 21. Jahrhundert mit einer Synthese aus neoliberaler Zukunftsmusik und Verankerung in vermeintlicher Tradition eines einheitlichen hindu-nationalistischen Reiches, das seit Jahrtausenden inklusiv-friedliebend zur universalen Entwicklung der Menschheit beigetragen habe (MHRD, 2016, S. 11; 169; 2019, S. 25 f.; 235). Dazu wird das demokratisch-säkulare Grundprinzip einer Wertschätzung gleichwürdiger Vielfalt auf dem Altar durchökonomisierter hindu-nationalistischer Identität geopfert.

Indiens Bildungswesen mit aktuell 29 Bundesstaaten und sieben zentral regierten Territorien ist komplex und geschichtsträchtig. Es war nie monolithisch national oder folgte einer direkten Linie von indischer Antike bis heute, mit der universale Harmonie und Völkerverständigung vorbereitet worden wäre (Lang-Wojtasik, 2013). Im NEP-Draft wird ein „India centred education system“ angestrebt. Die Nation soll nachhaltig als faire und dynamische Wissensgesellschaft umgebaut und Bildungsqualität für alle angeboten werden (MHRD, 2019, S. 41). Unklar bleibt, unter welchen Vorzeichen dies realisiert werden soll. Voraussetzung dafür wären Rahmenbedingungen, in denen Menschen Zugang zu Bildung bekommen und auch anschlussfähiges Wissen für ein demokratisches Indien mit Weltbedeutung erlangen können. Hinter „alle“ verbergen sich vermutlich all jene, die sich der Hindutva-Ideologie unterordnen wollen.

Zentralisierte Hindu-Nationalisierung

Die Macht über den Bildungsbereich soll im direkten Umfeld des Premierministers angesiedelt werden (Prasad, 2019). Er soll der dazu gegründeten *Rashtriya Shiksha Aayog* (RSA/Nationale Bildungskommission) unmittelbar vorstehen. Die Stellvertretung soll beim Bundesbildungsminister liegen. Die 20 bis 30 Mitglieder der RSA sind Bundesminister/-innen, „whose ministries impact education directly (e. g. health, woman and child development, finance)“ (MHRD, 2019, S. 392) sowie einige der Regierungschefs auf Ebene der Bundesstaaten. Damit soll

die bisherige Kultusautonomie der Länder weitgehend zentralisiert werden (ebd., S. 391 ff.). Bildung zur Chefsache zu machen, bietet reichhaltige Chancen, einen gesellschaftlichen Zukunftsbereich im Hindutva-Sinne umzubauen, der im NEP-Draft geschickt mit neo-liberaler Ökonomisierung verbunden wird. Umschreibungen von Unterrichtswerken durch Sanskritisierung und anti-islamische Tendenzen, führten in der ersten (Thapar, 2004) und zweiten Amtszeit der BJP zu massiven Protesten (Buck, 2016). Willkürliche Umdeutungen indischer Geschichte in Unterrichtswerken legten eine hindu-nationalistische Sicht auf staatsbürgerliche Rechte und Pflichten zugrunde. Überhöhtes Selbst wurde zum Maß kommunalistisch-abgegrenzter Anderer auf allen Bildungsebenen (Thapar, 2004).

Die geplante Umsetzung einer 5+3+3+4-Struktur allgemeiner Schulbildung in ganz Indien bedeutet eine Überwindung des 10+2-Systems. Was wie ein Befreiungsschlag uneiniger indischer Bildungspolitik seit der Unabhängigkeit wirkt, ist letztlich ein massiver Eingriff in die Kultushoheit der Länder. Geplant sind fünf Jahre Fundamentalstufe (drei Jahre Pre-Primary und zwei Jahre Primary), drei Jahre Vorbereitungsstufe (Latter Primary), drei Jahre Mittelstufe (Upper Primary) und vierjährige Oberstufe (Secondary) (ebd., S. 73 ff.). Die Orientierung an einem vierjährigen universitär organisierten B.Ed. für alle Formen der Lehrendenbildung umfasst eine Kombination aus fach-, bildungswissenschaftlichen sowie praktischen Trainingsanteilen und soll für ganz Indien gelten (MHRD, 2019, S. 134). Die Gleichwertigkeit der Lehrendenbildung mit anderen vierjährigen BA-Abschlüssen und Ermöglichung weiterführender Masterstudien in anderen Disziplinen oder im pädagogischen Bereich (ebd., S. 135) schafft internationale Anschlussfähigkeit und Vergleichbarkeit über innerindische Ländergrenzen hinweg – zum Preis direkter Steuerung aus der Regierungszentrale durch die erwähnte RSA. Die Berücksichtigung neuester Erkenntnisse von Bildung und Pädagogik suggeriert weltbürgerliche Offenheit. Allerdings muss dies in einem hindu-nationalistischen Verständnis der „Indian values, ethos, knowledge and traditions“ (ebd., S. 283) verankert werden, für die eine universale Weltverankerung im Indus-Tal angenommen wird. Leidenschaftlich-engagierte Lehrkräfte gelten als zentrale Transformationsakteure. Ihre Vorbereitung, Orientierung und Ausbildung müsse in höherer Bildung platziert werden (MHRD, 2019, S. 31). Dies wird mit vedischer Guru-Education als der (!) indischen Bildungstradition begründet (MHRD, 2016, S. 168). Lehrer seien im antiken Indien die am meisten respektierten Gesellschaftsmitglieder gewesen (MHRD, 2019, S. 113). Gleichwohl: Es gab damals kein allgemeinbildendes Schulsystem. Die Gurukul-Tradition war ausschließlich brahmanischen Jungen vorbehalten und ist Teil eines seit Jahrtausenden existierenden Exklusionssystems, die im NEP-Draft als Teil „religiöser Schulen“ (MHRD, 2019, S. 71) gepriesen wird (Prasad, 2019, S. 6).

Inklusiv-höherwertige Geschichtsschreibung

Alle Ausführungen des NEP-Draft sind redundant von der Idee durchwirkt, das glorreiche antik-indische Kulturerbe von den Ursprüngen im Indus-Tal bis heute für die Welt hervorzuheben. Unter der Überschrift „Drawing from India's heritage“ werden z.B. ganzheitliche Bildungsüberlegungen betont, die

ihren Ausgangspunkt im antiken Indien hätten (MHRD, 2019, S. 25). Die Umdeutung von Swami Vivekanandas (1863–1902) Programm einer „kulturellen Renaissance“ des Hinduismus (Ross, 2018) ist eine Anmaßung. Denn Vivekananda stand – wie Gandhi – für religiöse Gleichwürdigkeit und universelle Akzeptanz der Geschwister auf der Suche nach göttlicher Wahrheit mit unterschiedlichen Wegen. Dies unterstrich er sinngemäß in seiner weltweit beachteten Rede auf dem ‚Parlament der Weltreligionen‘ in Chicago 1893. Exklusive Höherwertigkeit oder Fanatismus lehnte er entschieden ab (Schlensog, 2006, S. 377 ff.). Es ist irreführend, kolonial geprägte Wissenschaft durch den *wissenschaftlichen Charakter des Hinduismus* ersetzen zu wollen. Gleichwohl gab es in der indischen Geschichte vielfältige wissenschaftliche Beiträge, die im NEP-Draft Erwähnung finden (MHRD, 2019, S. 26). Dabei geht die Balance zwischen belegbarer Geschichte als wissenschaftlichem Beitrag und *science fiction* etwas verloren. Mit den Ausführungen im NEP-Draft werden Hindutva-Geschichtsumdeutungen wie die Folgenden geübt: Vedische Mythologie wird zu Grundlagen plastischer Chirurgie oder Luftfahrt zusammengereimt. Die Heilungskräfte des Kuh-Urins für Krebsbehandlungen aus der ayurvedischen Medizin werden – trotz differierender Wissenshorizonte – als Ersatz für Allopathie gepriesen. Evolutions- oder Relativitätstheorie werden historisch relativiert. Erkennbare „Scheinwissenschaftlichkeit“ (Ross, 2018) degradiert die beeindruckenden und unbestrittenen wissenschaftlichen Leistungen der antiken indischen Zivilisation zu Fußnoten der Geschichte. Es ist ein Bärenienst, den die vermeintlichen ‚Retter des Hinduismus‘ schaffen. Das bisher weltweit unbestrittene mathematische oder astronomische Werk des Gelehrten Aryabhata (ca. 5. Jh. n. Chr.) kann sich Vereinnahmungsversuchen hindufanatistischer Fake News kaum entziehen. Algebra (MHRD, 2019, S. 102) als arabischer Begriff unterstreicht den Austausch zwischen mittelalterlich-neuzeitlichem Europa sowie Nahem und Mittlerem Osten bis hin nach Indien. Die Araber bezeichneten Mathematik als *hindisat* (indische Kunst) (Ross, 2018).

Buddhistische Beiträge – interpretiert als Hindu-Derivat – werden in ihrem friedlichen Beitrag für Südostasien gewürdigt. Indische Bildung sei stets durch kulturelle Mischung seit ersten Invasionen bis zur Ankunft der Briten bereichert worden. Sie hätte viele Einflüsse aufgesaugt und eine einzigartig-eigenständige Kultur geschaffen (MHRD, 2019, S. 26). Der Universalisierungscharakter indischer Antike in den buddhistischen Universitäten von Taxila, und Nalanda, Vikramshila oder Vallabhi mit Besuchern asiatischer Regionen sei direkt mit heutiger Internationalisierung höherer Bildung verbunden (ebd., S. 249). Klassische Sanskrit-Literatur wäre quantitativ höherwertiger gegenüber lateinischen und griechischen Schriften (ebd., S. 86).

Die Entstehung der *Liberal Arts* wird im NEP-Draft als Teil der indischen Antike verortet, in der ganzheitliche Aspekte menschlichen Wissens als grundlegend interdependent betrachtet wurden (MHRD, 2019, S. 29) und für alle Bildungsbereiche relevant seien. Die „Knowledge of India“ soll in Abgrenzung zu europäischem Wissen vertieft werden. Baudhayana, Virahanka, Pingala oder Aryabhata werden explizit gegenüber Pythagoras, Fibonacci oder Pascal in Stellung gebracht (ebd., S. 98). Höhere Bildung und damit auch die Lehrendenbildung wird als „Liberal Education“ der indischen Antike begriffen.

Die 64 *kalas* (Künste) seien vor mehr als 1400 Jahren als „first-ever novels“ (ebd., S. 223) entstanden. Ihre Bedeutung sei herausragend für die kreativanalytische Förderung individueller Entwicklung, die kommende „fourth industrial revolution“ (ebd., S. 224) sowie die Bestärkung von Wissenschaft zwischen indischer Tradition und universeller Moderne. Hier muss dann selbst Steve Jobs herhalten, der den Erfolg von Macintosh-Computern v.a. mit ihrer multidisziplinären, künstlerischen wie naturwissenschaftlichen Nutzung begründe (ebd., S. 225).

Inklusiv-exklusive Hindutva-Diversität

Indien wird redundant als diverse Wiege von Traditionen, Sprachen, Dialekten, kulturellen Entwicklungen usw. gepriesen und sei die Keimzelle des kommenden Bildungssystems mit antiken Wurzeln und Weltwirkung. Offen bleiben das Maß und die Eigenständigkeit von Vielfalt, die jenseits von Hindutva-Fantasien gelebt werden darf. Indien hat je nach Perspektive mind. 22 Hauptsprachen und geschätzt mehr als 1600 gesprochene Sprachen. Der Schutz der Sprachenvielfalt ist verfassungsmäßig gewährt (Art. 343–351 & Schedule 8). Seit spätestens Mitte der 1960er Jahre gilt die seit der Unabhängigkeit geforderte Drei-Sprachen-Politik als allgemein akzeptierte Grundlage (Mutter-/Regionalsprache + Hindi/Englisch + indische Hauptsprache/internationale Fremdsprache, die nicht zu den ersten beiden gehört) (Gupta, 2007, S. 89 f.). Damit sollte auch ein gewisser Ausgleich zwischen nord- und süd-indischen Sprachen stattfinden, also nordindisch Sprechende eine südindische Sprache und umgekehrt erlernen.

Die im NEP-Draft geforderte Unterordnung dieser Vielfalt unter Hindi und Sanskrit als leitenden Nationalsprachen – neben Englisch als Amts- und internationaler Sprache – ist eine Anmaßung. Die Amtssprache Hindi als übergreifend-höherwertige Sprache zu begreifen, war seit jeher in nicht-hindi-sprechenden Regionen v.a. Ost-Indiens, im dravidisch-sprechenden Südindien oder den indigenen Regionen sehr umstritten. In einem „fun course“ (MHRD, 2019, S. 85) irgendwann zwischen der sechsten und achten Klasse sollen Schüler/-innen die v. a. in Sanskrit wurzelnde „remarkable unity“ (ebd.) der meisten indischen Sprachen sowie die Grundstruktur der indigenen Sprachen kennenlernen. Ausgewählte Sätze in den vielfältigen Sprachen sollen ihnen als „icebreaker“ für ihr ganzes Leben dienen, wenn sie Menschen aus allen Teilen des Subkontinents treffen (ebd., S. 86). Letztlich soll die indische Sprachenpolitik aus der brahmanischen Gelehrtensprache Sanskrit heraus begründet werden, die zur ‚modernen Sprache‘ mit nationalem Einigungspotenzial erklärt wird (ebd.). Ihr werden andere klassische (nicht moderne!) Sprachen Indiens wie Pali, Prakrit und Persisch an die Seite gestellt. In diese Gruppe werden auch Sprachen einsortiert, die in der indischen Realität des 21. Jahrhunderts Verkehrssprachen von Millionen Menschen Südindiens sind: Tamil (v. a. in Tamil Nadu), Telugu (v. a. in Andhra Pradesh), Kannada (v.a. in Karnataka), Malayalam (v. a. in Kerala) und Odia (v. a. in Orissa). All dies ist ein Affront gegen die plural-säkulare Verfassung.

Der zentralisierte Inklusionsanspruch im Hindutva-Gewand exkludiert all jene, die als lokal, regional oder statelevel subsumiert werden. Den Draft der NEP nur in Englisch und Hindi verfügbar zu machen, erzeugt eine explosionsförder-

liche Lunte, die an die indische Verfassung angelegt wird (Prasad, 2019). Wenn mit Sanskrit der unterstellte Globalcharakter des Hinduismus unterstreichbar wäre; warum konzentrieren sich erlernbare Fremdsprachen der Sekundarschule nur auf Französisch, Deutsch, Spanisch, Chinesisch und Japanisch (MHRD, 2019, S. 84)? Arabisch oder afrikanische Sprachen werden ausgeblendet (Roy, 2019).

Curricular soll ganzheitliche Entwicklung in hindu-nationalistischem Sinne vorangebracht und sollen damit verbundene Fertigkeiten für das 21. Jahrhundert gefördert werden: „critical thinking, creativity, scientific temper, communication, collaboration, multilingualism, problem solving, ethics, social responsibility and digital literacy“ (MHRD, 2019, S. 73). Dies wirkt auf den ersten Blick modern und international anschlussfähig. Allerdings basieren die ethisch-moralischen Prinzipien auf Sanskrit-Semantik, die hindu-nationalistische Höherwertigkeit unterstreichen soll: „seva, ahimsa, swachhata, satya, nishkam karma“ – also Dienst am anderen, Nicht-Hass, Reinheit, Wahrheit, selbstloser Dienst – zusammen mit „tolerance, honest hard work, respect for women, respect for elders, respect for all people and their inherent capabilities regardless of background, respect for environment, etc. will be inculcated in students“ (MHRD, 2019, S. 96).

Das *National Curricular Framework* (NCF) soll überarbeitet werden und als letztlich hindu-nationaler Rahmen ‚lokale Inhalte und Geschmäcker‘ berücksichtigen (MHRD, 2019, S. 101). Damit werden vielfältige und eigenständige Traditionen, die die demokratiegeleitete Einheit in Vielfalt seit langem ermöglichten, einer vermeintlich höherwertigen und leitenden Hindu-Nation untergeordnet. Religiöse Bildungseinrichtungen (madrasas/maktabs, gurukuls, pathshalas) müssen sich am mit dem im NEP-Draft festgeschriebenen NCF ausrichten (ebd., S. 151), der national-hinduistisch ausgerichtet ist – mit entsprechendem Konfliktpotenzial. Denn diese Direktive greift direkt in das verfassungsgemäße Recht auf Eigenständigkeit religiöser Bildungseinrichtungen ein (Art. 30).

Antik-neoliberaler Angriff auf die Verfassung

Die Grundfesten der indischen Verfassung geraten mit dem NEP-Draft massiv ins Wanken. Das beginnt damit, bereits in der Einleitung auf die Erwähnung ebendieser zu verzichten und ihre zentrale Bedeutung für die indische Demokratie zu unterminieren (Roy, 2019). Auch die im Komitee-Bericht (MHRD, 2016) bemühten Bezüge zur Wardha-Konferenz (1938) und der *Nai Talim* (New Education) im Sinne Gandhis sowie die in der Folge formulierten Ziele einer „indianisierten“ Bildung (ebd., S. 11) helfen nicht. Immerhin war Gandhis Bildungsvision von einem friedliebenden Indien geprägt, in dem Einheit in gleichwürdiger Vielfalt auch für Bildung entfalten werden sollte.

Fast 35 Jahre nach dem Erscheinen der letzten bildungspolitischen Rahmenvorgaben hätte der NEP-Draft ein Wurf für die nächsten Jahrzehnte mit verfassungsgemäßer Bodenständigkeit sein können. Allerdings bricht der Entwurf an verschiedenen Stellen mit säkular-demokratischen Traditionen seit der Unabhängigkeit, die leitend für die Vorgängerpapiere von 1968 sowie 1986/1992 unter der Ägide Congress-geführter Regierungen waren. Der Bericht der ersten Bildungs-Kommission (Kothari-Commission) Ende der 1960er Jahre hob die

Umsetzung einer lernenden Gesellschaft aus Lernenden und Lehrenden hervor, in der verschiedene Zielsetzungen einen Grundkonsens jenseits von Uniformierungen darstellten. Leitend war die Freiheit der Lernenden für eine demokratisch-säkulare Gesellschaft. Politische, ökonomische oder religiös-ideologische Einflussnahme sollte so gut wie möglich unterbunden werden (Prasad, 2019). Dieser gerechtigkeitsgeleitete Grundkonsens wird unter dem Vorzeichen leistungsorientierter Kriterien weitgehend verabschiedet, die geschickt mit hindu-nationalistischer Inklusion verbunden werden. Es wird unterstellt, dass letztlich jede und jeder jenen Platz in der Hindu-Nation findet, die seit den vedischen Ursprüngen als möglich angenommen werden.

Bisher zentrale Orientierungspunkte des Zuganges und der Gleichheit – mit gezielten Unterstützungsmöglichkeiten benachteiligter Gesellschaftsgruppen – werden v.a. durch individualisierte Qualitätsorientierung ersetzt (MHRD, 2019, S. 26), die hindu-nationalistisch gerahmt wird. Gezielte Förderung durch lange bewährte – wenn auch immer wieder kritisierte – Quotierung für gesellschaftlich benachteiligte Gruppen ist massiv unterrepräsentiert (Prasad, 2019) und geht im Vergleich zu anderen Ausführungen fast unter (MHRD, 2019, S. 148 ff.). Der mehrfach bemühte Terminus „underrepresented groups“ (z.B. MHRD, 2019, S. 66) ist eine euphemistische Bezeichnung für gesellschaftlich Exkludierte, die in säkular-pluraler Tradition besondere Aufmerksamkeit erforderten (Prasad, 2019, S. 5). Sie sollen – etwa beim Übergang in den tertiären Bildungsbereich – „ermutigt“ werden (MHRD, 2019, S. 241).

Fördern und fordern sind eine pädagogische Mischung, die durchökonomisiert auch im neuen Indien der Hindutva-Ideologie auf „Humankapital“ setzt. Das daran anschlussfähige OECD-geprägte Modell spezifischer Kompetenz- und Output-Orientierung international vergleichender Bildungssystemvergleiche ist auch in führenden Wirtschaftsnationen umstritten (Bloem, 2016). Effektivität und Effizienz schulischer Bildung werden mit kognitiver Leistungsmessung im Sinne individueller Verdienste verbunden. Gesellschaftliche Risikogruppen bleiben ohne spezifische Förderung weltweit auf der Strecke, wenn es um intellektuelle Vorbereitungen auf Erfordernisse einer Wissensgesellschaft geht. Wie soll das Ganze in Indien funktionieren, in dem nach UNDP-Angaben fast 30 % der Bevölkerung in multidimensionaler Armut leben (<http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/IND>) und v.a. um das tägliche Überleben kämpfen? Die Konzentration auf „merit-based admissions“ (z.B. MHRD, 2019, S. 111) bedeutet Fordern ohne fördernden Rahmen. Neoliberale wird mit hindu-nationalistischer Ideologie verbunden.

Diskriminierung wird zu einem persönlichen Schicksal, dem man möglicherweise im nächsten Leben entfliehen kann. Der in Indien seit jeher grassierende, v.a. hinduistisch begründete Fatalismus bekommt so ein als modern interpretiertes und reaktionär hindu-nationalistisches Weltbild an die Seite gestellt. Unterdrückung wird als Gott gegebener und Teil eines kulturellen Erbes gesetzter Teufelskreis von Oben und Unten zementiert: Wie soll aber ein Kindersklave der Dalits in einem Steinbruch schulische Leistungen für gesellschaftlichen Aufstieg erbringen, wenn seine Familie seit Generationen in Schuldknechtschaft lebt? Wie soll eine jugendliche Adivasi in

der Schule erfolgreich sein, wenn ihre Muttersprache dort nur eine untergeordnete Rolle spielt und die Unterrichtssprache erste Fremdsprache ist? Welche Möglichkeiten schulischer Bildung hat ein Kuhjunge im ländlichen Indien, der täglich den Büffel des Großgrundbesitzers hütet?

Diskriminierungen zu benennen, wird zu einer semantischen Übung ohne Konsequenzen. An grundlegenden Strukturen soll nichts geändert werden. Möglichkeiten zur Einrichtung von „Special education zones“ in benachteiligten Regionen z.B. für Adivasis (ebd., S. 141) liegt in der Hoheit der Länder. Was genau soll dort stattfinden? Der Begriff wirkt wie eine Mischung aus hingeworfenen Brotkrumen und Sonderwirtschaftszonen, mit denen massiv Landraub im Namen ökonomischer Interessen vorangebracht wird und v.a. benachteiligte Menschen in ländlichen Regionen ihrer Lebensgrundlagen beraubt werden (Müller, 2014, S. 139 ff.).

Demokratische Rückbesinnung mit Fragezeichen

Trotz notwendiger Fundamentalkritik im Namen der indischen Verfassung gibt es auch Erfreuliches zu vermelden. Das Ministry of Human Resource Development soll in Ministry of Education umbenannt werden, um Bildung und Lernen als genuinen Aufgabenbereich hervorzuheben (MHRD, 2019, S. 392). Bezüge zu internationalen Vereinbarungen – v. a. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (Art. 26), Delors-Bericht (ebd., S. 24 f.) oder UN-Sustainable Development Goals (Zielbereich 4) (ebd., S. 27 f.) unterstreichen das Bekenntnis zu universaler Bildungssemantik. Die Umsetzung gleicher, inklusiver und diskriminierungsfreier Bildung wäre damit die Messlatte für alle Bemühungen im weltgemeinschaftlichen Kontext (MHRD, 2019, S. 137 ff.). Gemäß Artikel 21-A der indischen Verfassung (2002) und dem „Right to Education Act“ (2009) soll kostenfreie und verpflichtende Schulbildung in nahegelegenen Schulen für alle 6- bis 14-Jährigen mindestens bis zum Abschluss der Elementary School (Ende der achten Klasse) (MHRD, 2019, S. 26 f.; 2016, S. 33) realisiert werden. Dies schließt die Reintegration aller 3- bis 18-jähriger Abbrecher/-innen bis 2030 (MHRD, 2019, S. 65 ff.) ein. Frühkindliche Erziehung für alle 3- bis 6-Jährigen bis 2025 (ebd., S. 45 ff.), die kostenlose Ausgabe von Mittagessen in Vor- und Primarschulen sollen ausgebaut (ebd., S. 58) und eine Alphabetisierung für alle – bei aktuell 26.5 Mio. Analphabet/-innen (über 15-Jährige) – bis 2025 umgesetzt werden (ebd., S. 55 ff.; 373 ff.). Eine effizient-effektive Schulverwaltung sowie transparent-rechtschaffene Steuerung und Implementation von Zulassungsstrukturen sollen gefördert werden (ebd., 2019, S. 73 ff.).

Nur: Wie soll das alles finanziert werden? Die absehbare Steigerung öffentlicher Bildungsausgaben auf sechs Prozent des BIP (MHRD, 2016, S. 176; 2019, S. 406) ist eine lang bekannte Forderung des unabhängigen Indien. Die Erhöhung der Gesamtausgaben für Bildung von 10 auf 20 % scheint gleichwohl kaum durchsetzbar, da ein Großteil der Finanzen aus den Bundesstaaten kommen müsste. Wenn ein Teil von Philantrop/-innen oder Unternehmen beigesteuert würde (MHRD, 2019, S. 407), geriete die staatlich garantierte relative Bildungsautonomie in Gefahr. Es bestünde das Risiko ideologischer Einflussnahme (Mishra, 2019).

Perspektiven

Indiens Anspruch, die größte Demokratie der Welt zu sein, wird durch hindu-fundamentalistisch und identitär-faschistoiden Nationalismus ohne Not verspielt (Müller, 2014, S. 81 ff.). Darin liegt eine Parallele zu neurechten Bewegungen weltweit, die mithilfe kruder Geschichtsinterpretationen und konstruierter Ideologie-Phantasmen für reine Kulturen eintreten. Vergessen wird, dass Multikulturalität die Grundlage demokratischer Verfassungen und säkular-pluraler nationaler Identität sind. In diesem Sinne ist dann nicht nur interessant, was historisch überhöht, sondern auch was weggelassen wird. Eingriffe in Bildungs- und Kultuspolitik zur Verbreitung bestimmter Weltansichten sind ein historisch bewährtes Mittel fundamentalistischer Politik für ideologische Infiltration kommender Generationen.

Möglicherweise hülfe Indien eine Rückbesinnung auf die moralische Größe Gandhis. Er hatte in den 1920er Jahren in spiritueller und historischer Größe dem säkular-pluralen Indien mit auf den Weg gegeben, sich an der Überwindung sieben sozialer Sünden messen zu lassen: „Politik ohne Prinzipien, Wohlstand ohne Arbeit, Genuss ohne Gewissen, Wissen ohne Charakter, Geschäft ohne Moral, Wissenschaft ohne Menschlichkeit, Religion ohne Opfer“ (Gandhi, 1925). Ihre Gegensätze müssten die Leitlinien zukunftsfähiger Politik in Indien und darüber hinaus sein.

Indo-arische Hindutva-fanatisierte Politik weiter Teile der BJP mit historisch-universalem Anspruch ist aus deutscher Sicht mehr als bedenklich. Nationalistisch-identitäre Fantasien einer arischen Weltherrschaft mit vermeintlich sozialistischer Orientierung haben die Welt 1933–1945 in den Abgrund geführt. Das Bildungssystem war zentral, um Ideologie voranzubringen. Der indische NEP-Draft ist ein Baustein in einer längeren Reihe eines nationalistisch-hinduistischen Umbaus der säkular-pluralen indischen Republik. Universale Errungenschaften demokratisch-aufgeklärter Moderne mit reichhaltiger Geschichte, Weltanschauungen, Sprachen und Religionen werden als inklusive Umarmungspolitik ohne geduldeten Widerspruch in vermeintlich nahtloser indischer Geschichte seit der Antike exklusiv versenkt. Wie war das damals im arisch-ideologisierten Deutschland, dem christlich-jüdischen Abendland?

Epilog

„This National Education Policy envisions an education system rooted in Indian ethos that contributes directly to transforming India, that is Bharat, sustainably into an equitable and vibrant knowledge society, by providing high-quality education to all, and thereby making India a global knowledge superpower“ (MHRD, 2020, S. 6). Damit ist fast alles über die 65 Seiten umfassende offiziell verabschiedete NEP gesagt. Gerade die gebetsmühlenartige Wiederholung des „vibrant“ ist ein Schlag ins Gesicht jener, die um ihr tägliches Überleben kämpfen!

Immerhin ist es gelungen, den Ursprungsentwurf um etwa ein Sechstel zu kürzen und die Erwähnung einer Konzentrierung des Bildungsbereichs beim Premierminister im Rahmen des RSA fehlt. Gleichwohl haben es manch andere Formulierungen explizit und andere Botschaften eher implizit verdeckt in die offizielle Policy geschafft. Vieles wird hinter weltoffen anmutender Terminologie verborgen. Wer kann schon etwas gegen Respekt einer „rich diversity and culture“

(ebd., S. 4), der Nennung von „socially disadvantaged groups“ (ebd., S. 10), der Erwähnung des „Right of Children to Free and Compulsory Education Act 2009“ (ebd., S. 4) oder die Bezeichnung von Menschen mit spezifischen (Lern-)Bedürfnissen als *divyang* („göttlicher Körper“) (ebd., S. 25) haben? Wer gleichzeitig weiß, wie Indien hindu-nationalistisch mit seinen Minderheiten umgeht und dass die bisher weit verbreitete spezifische Förderung Benachteiligter eher zu einem Lippenbekenntnis geschmolzen ist, bekommt eine Idee davon, wie dünn das Papier ist, auf dem die politischen Absichtserklärungen formuliert wurden. Im Kern wird die neoliberale Hindutva-Agenda des NEP-Entwurfs fortgeschrieben, die stellenweise in blumigere liberal-demokratische Sprache verpackt wird. Es dominieren Sanskrit- und Hindi-Begriffe als hinduistische Rahmung, mit der das große kulturelle Erbe der Antike des Indus-Tales in seiner globalen Bedeutsamkeit bis heute unterstrichen werden soll. Der parallele Verzicht auf religiöse Vielfalt suggeriert, dass es dazwischen keine andere Geschichte gegeben haben kann. Damit wird die inklusiv-exklusive Hindutva geschickt gesetzt. Es empfiehlt sich daher, progressiv klingende Forderungen nach Multilingualismus, (ebd., S. 13), „Global Citizenship Education“ (ebd., S. 15; S. 37) oder „environment education“ (ebd., S. 23) sehr kritisch zu lesen. Immerhin werden globale Aspekte in einem Atemzug mit den holistischen Errungenschaften des antiken Indiens genannt (ebd., S. 37). Sogar „tribal knowledge“ (ebd., S. 16) soll berücksichtigt werden. Nur unter welchen Vorzeichen? Die Vielfalt indischer Sprachen, Kunst und Kultur wird in einen direkten Zusammenhang mit in- und ausländischem Tourismus gestellt (ebd., S. 53f.). Hier wäre partizipativer Perspektivenwechsel ein probates Mittel der Wahl.

The proof of the pudding is the eating! Es bleibt die Hoffnung auf die Geduld des Papiers und die historische Erinnerung, dass die letzte NEP (1986) von der Verabschiedung bis zur Überarbeitung und Implementation vier Jahre brauchte. Auch die aktuelle NEP muss in Ausführungsbestimmungen (Programme of Action) gegossen werden, deren Entwicklung kritisch-konstruktive Begleitung erfordert. Vor allem braucht es hier die Unterstützung der Bundesstaaten, die im Konsultationsprozess weitgehend übergegangen wurden und die fast 80 % der Bildungsausgaben tragen. An dieser Stelle motiviert dann auch die wissenschaftliche Gelassenheit eines indischen Kollegen der Delhi-University: „that what makes this document different, is essentially its claim that it is different“ (Menon, 2020, S. 600).

Anmerkung

- 1 Die National Education Policy (NEP) wurde Ende Juli 2020 vom indischen Bundeskabinett ohne vorherige Debatte in der Lok Sabha oder Konsultationen der Bundesstaaten verabschiedet (Nagari, 2020). Sie war und bleibt sehr umstritten (Clemens & Vollmer, 2020). Der vorliegende Text konzentriert sich auf die Entwicklung der NEP. Eine Einschätzung des offiziellen Papiers wird in einem Epilog vorgenommen. Für kollegiale Rückmeldungen zu einer früheren Fassung zu meinem Beitrag danke ich Asit Datta.

Literatur

Bhalla, J. (2019). *Draft National Education Policy 2019. Social & Political Research Foundation*. Zugriff am 29.05.2020 <https://www.sprf.in/post/2019/07/26/draft-national-education-policy-2019>

Bloem, S. (2016). *Die PISA-Strategie der OECD. Zur Bildungspolitik eines globalen Akteurs*. Weinheim u. Basel: Beltz.

Buck, K. D. (2016). Ein heiliges Buch sorgt für Unruhe. In Indien sind die Hindu-Nationalisten auf dem Vormarsch. *Welt-Sichten*, 58(2).

Clemens, I. & Vollmer, T. (2020). Nationalisierungstendenzen im Bildungssystem am Beispiel Indiens und der Hindutva. *Tertium Comparationis*, 25(1), 28–44.

Datta, A. (2017). Indien nach 70 Jahren Unabhängigkeit. *Meine Welt*, 34(2), 13–15.

Daum, P. (2020). Indien in der Identitätsfalle. *Le Monde diplomatique*, 3(20).

Gandhi, M. K. (1925/1968). Notes. Young India, 22-10-1925. In M. K. Gandhi (Hrsg.), *The Collected Works of Mahatma Gandhi*. Bd. 28. Ahmedabad: Navajivan, 360–365.

Guha, R. (2019). *Ramachandra Guha on Rise of Hindutva & 4 Reasons Behind "Jingoism"*. Zugriff am 19.05.2020 <https://www.thequint.com/news/india/ramachandra-guha-on-the-rise-of-hindutva-and-4-reasons-behind-indias-jingoism>

Gupta, A. (2007). Schooling in India. In A. Gupta (Hrsg.), *Going to school in South Asia* (66–111). Westport u. London: Greenwood.

Imhasly, B. (2015): *Indien. Ein Länderporträt*. Berlin: Christoph Links.

Jaffrelot, C. (2019). Indien im Griff der Hindu-Nationalisten. *Le Monde diplomatique*, 7(19).

Lang-Wojtasik, G. (2013). Bildung in Indien. In C. Adick (Hrsg.), *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und Karibik*. Münster u. a.: Waxmann, 213–231.

Lang-Wojtasik, G. (2019). Gandhis Beitrag für eine zukunftsfähige Welt. *Meine Welt*, 36(2), 19–21. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbpnpz8.4>

Menon, Shyam (2020). NEP 2020: Some Searching Questions. *Social Change*, 50(4), 599–602. <https://doi.org/10.1177/0049085720958811>

Mishra, A. N. (2019). *Is draft National Education Policy (NEP) 2019 a declaration of privatisation?* Zugriff am 26.05.2020 <http://opinionpress.in/?p=1001>

MHRD – Ministry of Human Resource Development (2016). *National Policy on Education 2016. Report of the Committee for Evolution of the New Education Policy*. Zugriff am 08.05.2020 https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/india_report_committee_new-education-policy-2016.pdf

MHRD – Ministry of Human Resource Development (2019). *Draft National Education Policy*. Zugriff am 08.05.2020 https://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/Draft_NEP_2019_EN_Revised.pdf

MHRD – Ministry of Human Resource Development (2020). *National Education Policy 2020*. Zugriff am 30.11.2020 https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf

Müller, D. (2014). *Indien. Die größte Demokratie der Welt? Marktmacht, Hindunationalismus, Widerstand*. Berlin u. Hamburg: Assoziation A.

Nagari, A. (2020). *National Education Policy not passed in Parliament, states not taken into confidence: WB minister*. *Hindustan Times*, 01.08.2020. Zugriff am 30.11.2020 <https://www.hindustantimes.com/education/national-education-policy-not-passed-in-parliament-states-not-taken-into-confidence-wb-minister/story-WcAyPtz46KnOUKJCYJOJ.html>

Naravane, V. (2019). Gefährliches Spiel in Kashmir. *Le Monde diplomatique*, 20(19).

Prasad, M. (2019). NEP 2019: The devil in the detail. *Frontline*, 17(19). Zugriff am 24.05.2020 <https://frontline.thehindu.com/cover-story/article28259123.ece>

Ross, J. (2018). Spirituelle Schwerkraft. *Die Zeit*, 21(18), 35.

Rothermund, D. (2008). *Indien. Aufstieg einer asiatischen Weltmacht*. München: Beck.

Roy, K. (2019). Examining the Draft National Education Policy, 2019. *Economic and Political Weekly*, 54(25). Zugriff am 29.05.2020 <https://www.epw.in/engage/article/examining-draft-national-education-policy-2019>

Schlenso, S. (2006). *Der Hinduismus*. München u. Zürich: Piper.

Stutley, M. (1994). *Was ist Hinduismus? Eine Einführung in die große Weltreligion*. München u. Wien: Otto Wilhelm Barth.

Thapar, R. (2004). *The Future of the Indian Past. Outlook*. Zugriff am 18.05.2020 <https://www.outlookindia.com/website/story/the-future-of-the-indian-past/223453>

Wolf, S. O. (2017). Savarkar – ein „Volksfeind“ oder Nationalheld? Dokumentation einer Debatte über das Selbstverständnis der indischen Nation. In G. Schucher & C. Wagner (Hrsg.), *Indien 2005: Politik, Wirtschaft, Gesellschaft*. Hamburg: Institut für Asienkunde, 315–336.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik

ist Professor für Pädagogik der Differenz, Pädagogische Hochschule Weingarten; er bereist Indien seit 1987.

Judith Könemann

Grenzüberschreitend Theologie treiben: Zur Nachhaltigkeit religiöser Bildung am Beispiel internationaler Studienreisen im Kontext theologischer Hochschullehre

Zusammenfassung

Im Kontext der theologischen Hochschullehre sind die Möglichkeiten globalen Lernens noch vergleichsweise unerforscht, obwohl gerade Theologie in ihrer weltkirchlichen Ausrichtung Anknüpfungspunkte für solche Lern- und Bildungsprozesse liefert. Der folgende Beitrag verfolgt ein doppeltes Ziel: Zum einen wird der Frage nachgegangen, inwieweit im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen Ziele des globalen Lernens erreicht werden können und zum anderen, inwieweit solchen Erfahrungen Nachhaltigkeit zukommt. Gegenstand der Untersuchung sind die Evaluationen zweier Hauptseminare mit Exkursionen ins außereuropäische Ausland. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht der spezifische Zusammenhang von Exposure-Erfahrung als Form Globalen Lernens, (christlicher) Religion und Nachhaltigkeit.

Schlüsselworte: *Hochschullehre, Globales Lernen, Exposure-Erfahrung*

Abstract

In the context of theological academic teaching at universities, the possibilities of Global Learning are still comparatively unexplored, although theology in particular, with its orientation towards the universal church, provides starting points for such learning and educational processes. The following contribution pursues a twofold goal: On the one hand, it examines the question in how far university courses can achieve the goals of Global Learning and, on the other hand, to what extent such experiences are sustainable. The subject of the study are the evaluations of two seminars with excursions to non-European countries. The study focuses on the specific relationship between the experience of exposure as a form of Global Learning, (Christian) religion and sustainability.

Keywords: *Higher Education, Global Learning, Exposure-Experience*

Einführung

Nord-Süd-Begegnungen haben gerade im Kontext von schulischer wie außerschulischer Jugendarbeit in den vergangenen Jahren im Kontext zunehmender Globalisierungsprozesse an Bedeutung gewonnen und stellen eine Erweiterung der langjährigen internationalen Jugendaustauschprogramme dar. Pädagogisch sind sie vielfach in den Ansatz Globalen Lernens eingebunden (Scheunpflug & Schröck, 2000; Seitz, 2002), dessen Ziele sich auf einer übergeordneten Ebene auf ein Verständnis der Welt als einer Weltgesellschaft, als „Gesamthorizont allen sinnhaften Erlebens (Luhmann, 1997, S. 153) richten. Auf diese Art und Weise will Globales Lernen für die globalen internationalen und wechselseitigen Verflechtungszusammenhänge sensibilisieren (Seitz, 2002). Auf der konkreten Ebene von Nord-Süd-/Süd-Nord-Begegnungen geht es neben dem Kennenlernen zweier Länder vor allem um eine Erweiterung des eigenen Horizontes der Lernenden, um Themen von Entwicklung und globaler Zusammenarbeit, um die komplexen Folgen des Kolonialismus, den Abbau von Vorurteilen, um eine differenzierende und differenziertere Wahrnehmung der Länder des Südens sowie um die Ausbildung interkultureller Kompetenz (Scheunpflug, 2016, S. 12; Krogull, 2012).

Während für den Bereich von schulischen wie außerschulischen Jugendbegegnungsprogrammen inzwischen eine ganze Reihe von Untersuchungen vorliegen (Danckwortt, 1995; Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2002), die auch die Kritik aus psychologischer (Thomas, 1991) und postkolonialer Perspektive (Diallo, 2014) konstruktiv aufnehmen (Scheunpflug, 2016; Richter, 2016), werden die Potenziale internationaler Begegnungen als Möglichkeit Globalen Lernens im Kontext der theologischen Hochschullehre bisher vergleichsweise wenig bedacht. Ähnlich verhält es sich mit der Bedeutung von Religion und religiösen Bildungsprozessen, die im Ansatz des globalen Lernens bisher wenig Berücksichtigung gefunden haben.¹ Dabei bietet gerade die Theologie mit ihrem Bezug auf eine international weltumspannende Kirche auf wissenschaftlicher wie kirchlicher Ebene gute Anknüpfungspunkte für sol-

che Projekte. Da zudem an den theologischen Ausbildungsstätten der Universitäten das zukünftige pastorale und schulische Personal ausgebildet wird, besteht die Möglichkeit, im Kontext der Hochschulausbildung das künftige Personal der Kirchen und Schulen für Themen und Anliegen globalen Lernens zu sensibilisieren und darin zu bilden.

Der folgende Beitrag verfolgt ein doppeltes Ziel: Zum einen wird der Frage nachgegangen, inwieweit im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen Ziele des Globalen Lernens erreicht werden können, und zum anderen, inwieweit solchen Erfahrungen Nachhaltigkeit zukommt. Gegenstand des Beitrags ist eine empirische Untersuchung zweier Hauptseminare mit Exkursionen ins außereuropäische Ausland. Im Folgenden werden zunächst der Kontext der Lehrveranstaltungen und die Fragestellungen konkretisiert und das methodische Vorgehen erläutert. Anschließend werden zentrale Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt und auf ihre Nachhaltigkeit hin befragt.

Das Projekt: „Grenzüberschreitend Theologie treiben“

Grundlage der Untersuchung bilden zwei an der Katholisch-Theologischen Fakultät der WWU Münster unter Federführung der Autorin durchgeführte Hauptseminare mit dem Titel „Grenzüberschreitend Theologie treiben“, die jeweils eine Studienreise 2012 nach Mexiko und 2015 nach Kenia beinhalten.² Ziel dieser Veranstaltungen war es, den Studierenden über die Auseinandersetzung mit der kontextuellen Verortung von Theologie und Kirche im „weltkirchlichen“³ Zusammenhang die Möglichkeit zu geben, sowohl ihr eigenes Theologieverständnis als auch ihr eigenes Selbstverständnis als Theologe/-in zu reflektieren. Dies erfolgte dadurch, dass sie durch die Studienreise die Gelegenheit hatten, Christentum in einem anderen Kontext als dem bundesdeutschen und westeuropäischen kennenzulernen, und etwas darüber zu lernen, wie sich „Kontext“ (politischer, kultureller, religiöser etc.) und „Theologie/Kirche“ wechselseitig beeinflussen und zur Ausbildung verschiedener kontextueller Theologien und Glaubensformationen führen (Wrogeman, 2012).

Diese Frage nach den Auswirkungen einer „weltkirchlichen“ Erfahrung auf das Theologieverständnis und Selbstverständnis als Theologin bzw. Theologe führt zur zweiten Fragestellung der Untersuchung, inwieweit den im Rahmen solcher Reisen gemachten Lernerfahrungen Nachhaltigkeit zukommt. Nachhaltigkeit wird hier im Sinne einer Arbeitsdefinition in einer doppelten Perspektivierung verstanden: einerseits dahingehend, inwieweit Erlebnisse und Erfahrungen zu einem veränderten und/oder vertieften Verständnis der jeweiligen Situation vor Ort, ihrer etwaigen (post-)kolonialen Bedingtheit und hegemonialen Überformungen etc. führen, und andererseits, ob Erlebnisse und Erfahrungen auch im zeitlichen Abstand prägende Kraft entfalten und in diesem Sinne „nachhaltig“ wirken (Könemann, Sajak, Lechner, 2017).

Auf diese Weise wird am Beispiel der Hauptseminare der spezifische Zusammenhang von Exposure-Erfahrung als Form Globalen Lernens von (christlicher) Religion und von Nachhaltigkeit beleuchtet. Geleitet wird dies durch ein Verständnis religiöser Bildung im universitären Kontext, das neben dem Erwerb kognitiver Wissensgehalte die kritische Refle-

xion auf den wechselseitigen Zusammenhang von religiösen Überzeugungen und religiöser Praxis zum Gegenstand hat. Beides, sowohl religiöse Überzeugungen als auch religiöse Praxis, beeinflussen die Ausbildung des Verständnisses von Theologie und des je eigenen Selbstverständnisses als Theologe/-in. Dieses manifestiert sich demnach nicht nur im erneuten Reflex auf wissenschaftliche Theologie, sondern – nicht zuletzt im Sinne einer Alltagstheologie – in der je eigenen religiösen Praxis und dem Verständnis derselben.

Christlich-religiöse Praxis bildet sich nun ihrerseits in einem wechselseitigen Zusammenhang von Glaubensidentität und Praxis aus. Dabei ist diese Praxis eng mit ethischen und religiösen Einstellungen wie u. a. der Verantwortungsübernahme, der unbedingten Anerkennung des Anderen und der Gerechtigkeit verbunden (Könemann, 2018; Könemann & Sajak, 2018). Eine solche Praxis lässt sich dahingehend mit dem Globalen Lernen in Verbindung bringen, dass es beiden in normativer Hinsicht um die oben genannten ethischen Prinzipien geht. Christlich-religiöse Praxis formiert sich zudem in christlicher Tradition als Zueinander von „actio und contemplatio“, oder wie Johann Baptist Metz dies genannt hat, in der je auszulotenden Spannung von Mystik und Politik (Metz, 2011). Dergestalt kann religiöse Praxis als „Nachfolge Jesu“ und im Rückgriff auf die Tradition der politischen Theologie auch als eine politische Praxis⁴ verstanden werden (Metz, 1977), denn es geht ihr in normativer Hinsicht um eine Veränderung der Verhältnisse zu mehr Gerechtigkeit, Anerkennung und gelingenden Lebensmöglichkeiten „für alle“.

Vom jeweiligen Verständnis der religiösen Praxis und der jeweiligen Gewichtung der oben genannten Pole von Mystik und Politik hängt auch ab, inwieweit religiöse Praxis als stärker auf die eigene Glaubensidentität und die innerkirchliche Wirklichkeit oder ausgehend von der eigenen Glaubensidentität stärker politisch auf die Verflechtungszusammenhänge mit der Welt verstanden wird. Insofern als das Verständnis von Theologie sowie das Selbstverständnis als Theologe/Theologin und das Verständnis der je eigenen religiösen Praxis einen engen Konnex bilden, wird hier davon ausgegangen, dass sich prägende Erlebnisse und Veränderungen und damit Nachhaltigkeit im oben beschriebenen Sinne im Theologieverständnis und dem jeweiligen Selbstverständnis als Theologe/Theologin niederschlagen.

Zur Beantwortung der Untersuchungsfragen wird auf eine empirische Evaluationsuntersuchung zurückgegriffen, die als Evaluation im Abstand von fünf bzw. zwei Jahren zu den Hauptseminaren bei den Teilnehmenden durchgeführt wurden. Diese wurde als schriftliche Online-Befragung mittels eines Fragebogens durchgeführt, der sowohl quantitative Items mit Antwortskalierungen als auch offene Fragestellungen mit freien Antwortfeldern enthielt.⁵ Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen zum einen Fragen nach den im und durch das Hauptseminar gemachten Lernerfahrungen, nach prägenden Erlebnissen und Erinnerungen, und danach, wie diese sich im Abstand von zwei respektive fünf Jahren darstellen. Zum anderen wird auf etwaige Veränderungen im Blick auf das Verständnis von Theologie und das eigene Selbstverständnis als Theologe/Theologin fokussiert. Die Ergebnisse sollen im Folgenden vorgestellt werden und auf die Nachhaltigkeit der Lernerfahrungen hin analysiert werden.

Motivation und Verständnis von Theologie und Theologin bzw. Theologe sein

Bevor auf das im Mittelpunkt stehende Theologieverständnis und das damit eng verbundene Selbstverständnis als Theologin bzw. Theologe eingegangen wird, soll zur Klärung der Ausgangslage ein erster Blick auf die Motivation der Studierenden für ihre Teilnahme am Seminar geworfen werden. Hier lassen sich drei Motivbündel ausmachen: Ein erstes richtet sich auf das Interesse, einen neuen, anderen, „möglichst fremden Kontext“ und „Kultur, Länder und Menschen insgesamt kennenzulernen“.⁶ Dabei geht es auch darum, andere Menschen und deren Handlungsmotive verstehen zu lernen: „Mir ging es um ein erneutes Verstehen der mexikanischen Mentalität mit einem neuen tieferen Horizont als direkt nach dem Abitur.“

Dieses Interesse an fremden Kontexten verbindet sich zweitens unmittelbar mit der Chance der Erweiterung der weltkirchlichen Erfahrung: „Den eigenen Horizont zu erweitern („theologisch und auch sonst“), Neues für die eigene Person zu lernen und sich selbst zu hinterfragen („meiner eigenen schon ‚angefertigten Haltungen‘ und eine mögliche Korrektur“). Gerade letzteres macht den Konnex zwischen dem Erfahrenen und der eigenen Person auf der Ebene der Einstellungen und Haltungen deutlich. „Weltkirche zu erleben, oder zu erleben“, „wie echtes Theologietreiben in Afrika geht“ verdeutlicht hier die Wahrnehmung der Studierenden für die mit der Reise gegebenen Lernmöglichkeiten. Auch das Bewusstsein des globalen Horizonts und der wechselseitigen Interdependenzen wird in manchen Rückmeldungen deutlich, wie etwa in dieser: „... dass es sehr wichtig ist, [dass man] sich als katholische/-r Theologe/-in immer wieder damit auseinandersetzt, wie die Lebenswelt von Christen und Christinnen in anderen Teilen der Welt aussieht und was dies auch für uns, hier in Deutschland, bedeutet.“

Drittens schließlich wird auch die Reflexion des eigenen Glaubens in den Horizont der antizipierten anderen Erfahrungen von Christentum und Glaubensformen gestellt, wenn der Wunsch geäußert wird, „das gelebte Christentum außerhalb von Europa“, „andere Formen von Religiosität“ bzw. „gelebten Christseins“ kennenzulernen. Der eigene Glaube soll in einem anderen Horizont in Austausch gebracht werden, um „Unterschiede im Glauben zu entdecken, [...] seinen eigenen Glauben und zu reflektieren und „Glauben erweitern, zuschneiden – polieren“ zu können. Sehr prägnant bringt ein/-e Student/-in diesen Zusammenhang ihr Interesse an fremden Kontexten, Weltkirche und Gewinn für die eigene Identität zum Ausdruck: „Meine ursprüngliche Neugier am Mitleben mit Menschen fremder Länder und anderer Kulturen; die Begeisterung, die Vielfalt der Welt zu entdecken, unbekannte Lebenskontexte kennenzulernen, mich auf unterschiedliche Formen von gelebter Religion und verschiedene Sprachen einzulassen; nicht mehr nur das Gewohnte und Bekannte hinzunehmen und zu akzeptieren, sondern darüber hinauszublicken und die Welt aus einer anderen Perspektive zu sehen und zu erleben und durch die Teilnahme am Hauptseminar, eben diese Chance des Perspektivwechsels wahrzunehmen; meine Intention, mich auf interessante Begegnungen einzulassen, andere Formen von Religiosität wahrzunehmen und den eigenen christlichen Glauben immer wieder neu zu entdecken, zu erleben, zu hinterfragen und zu festigen; der Wunsch, Land und

Leute kennenzulernen, ihre Lebensbedingungen zu erfahren und daran in gewissem Maße teilhaben zu dürfen; das besondere Interesse, der Frage nach dem gelebten Christsein im Kontext Kenias nachzugehen.“

Entsprechend zu den zu bisherigen Ausführungen wird hier das Verständnis von Theologie und das Selbstverständnis als Theologin in unmittelbarer Verknüpfung mit der weltkirchlichen Erfahrung entfaltet.⁷ Dabei kristallisiert sich in der Auswertung der Äußerungen ein doppeltes Verständnis von Kontextualität heraus: Die Perspektive der Kontextualität von Theologie und Kirche kommt in einem ersten Verständnis von Kontextualität als Pluralität zum Tragen. Viele der Aussagen belegen die Wahrnehmung der Pluralität von Theologie, die es nicht nur zu antizipieren gilt, sondern die zugleich zu einer Relativierung der eigenen (west-)europäischen Perspektive führt. Exemplarisch führt ein/-e Student/-in hierzu aus: „Die deutsche Perspektive auf Theologie/Glaube/das Christentum ist nicht die einzige und nicht die einzig richtige. Die Vernetzung mit Perspektiven/Denkansätzen kann sehr bereichernd sein und sollte mehr Berücksichtigung finden.“ Es gehe darum, „global [...] und nicht eurozentrisch zu denken“, es „lohnt sich, auch einen Blick in die anderen Teilkirchen zu werfen, Themen der eigenen Teilkirche nicht zu sehr über zu bewerten“. Aber auch Aussagen wie diese, dass „Glaube auf der Welt ganz unterschiedlich aussehen kann und die unterschiedlichen Schwierigkeiten/Ansichten in der Weltkirche erfahrbar werden“ oder „das der weltkirchliche Charakter in unserem Theologietreiben viel zu wenig Raum hat“, dass die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven „sehr bereichernd“ sei und „mehr Berücksichtigung finden könne“, machen eine Relativierung deutlich. Dass Theologie und Christentum plural auftreten, und dass damit eine Relativierung der (west-)europäischen Perspektive einhergeht, wird von den Studierenden zudem positiv konnotiert und nicht als Bedrängnis oder Bedrohung wahrgenommen: Theologie/Kirche sei im Plural zu verstehen und die Theologien des globalen Südens stellen eine große Bereicherung für das eigene Denken dar. Dabei ist die Pluralität für die Studierenden keineswegs gleichbedeutend mit einer Auflösung des Gemeinsamen. Das zeigt sich etwa in folgenden Aussagen: „dass die religiöse Welt gefühlt etwas kleiner geworden ist“, „dass Glauben auf vielfältige Art gelebt wird und man sich doch immer Zuhause fühlt“. Der weltkirchliche Charakter von Theologie und Kirche schafft eine Beheimatung im Fremden und minimiert die Differenz.

Kontextualität wird jedoch darüber hinaus, in einer zweiten Form als Kontextualisierung verstanden, die nicht nur Pluralität umfasst, sondern ein Einlassen von Theologie und Kirche auf den jeweiligen Kontext, auf die jeweiligen politischen, sozialen, sozioökonomischen Bedingungen, und die Rezeption dieser Kontextperspektive sowohl im eigenen Theologietreiben als auch der religiösen Praxis. Dies trägt ein stärker normatives bzw. politisches Moment in die Bedeutung von Kontextualität ein, da etwa Fragen der Armut, der Gerechtigkeit oder sozialer Benachteiligung explizit mitreflektiert werden. In den Äußerungen der Studierenden findet dies in Antworten auf die Frage, was sie aus dem Hauptseminar für sich persönlich und als Theologe/Theologin mitnehmen, folgendermaßen Ausdruck: „Engagement gegen soziale Benachteiligung“, Selbstrelativierung, Respekt vor dem Anderen, Frem-

den“, „gesteigerter Schmerz über Ungerechtigkeit, und Probleme in der Welt, gesteigerter Wunsch, dagegen anzugehen“. Ferner dürfe Theologie nicht „vom konkreten Leben getrennt werden“ und müsse die „Lebensumstände der Menschen reflektieren und damit umgehen“.

Diese Auseinandersetzung mit der Kontextualität von Theologie und Kirche akzentuiert sich individuell für die Studierenden durchaus unterschiedlich. So äußert einer der Studierenden die Hoffnung, „dass Europa geistlich von Afrika und Lateinamerika missioniert“ werde, für eine andere steht sie im unmittelbaren Zusammenhang zu der erlebten Armut und inspiriert zur „Beschäftigung mit der Befreiungstheologie“ und dazu, „zu den Menschen am Rande [zu] gehen“, und in einer dritten Variante wird sie zur Inspiration der eigenen Spiritualität und des persönlichen Glaubenslebens und äußert sich im Wunsch zum „Bibelteilen“, im Bewusstsein, dass „die persönliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben und gelebter Religiosität [und] dies aus einer anderen Perspektive wahr[zunehmen], [zu] hinterfragen und [zu] festigen“, dazu beigetragen habe, dass der eigene Glaube „konkreter, lebensnaher und intensiver“ geworden sei.

Zur Nachhaltigkeit des theologischen Lernens im Kontext von Exposure-Erfahrungen

Im Sinne des oben skizzierten Verständnisses von Nachhaltigkeit und der Bedeutung für das Verständnis von Theologie, theologischem Selbstverständnis und religiöser Praxis können viele Erfahrungen, die die Studierenden in der mehrere Jahre später erfolgten Evaluationsbefragung formuliert haben, sowohl in der zeitlichen als auch vertiefenden Perspektivierung als nachhaltig bezeichnet werden.⁸ So berichten die Studierenden auch zwei bzw. fünf Jahre⁹ nach der Teilnahme von deutlichen Veränderungen hinsichtlich ihres theologischen (Selbst-) Verständnisses. Exemplarisch sei hier stellvertretend für andere auf die Äußerung eines bzw. einer Studierenden fünf Jahre später verwiesen: „Ich würde sagen, diese Erlebnisse prägen bis heute meine Haltungen in verschiedenen Punkten, auch meine Theologie und die Weise, wie ich einst Kirche mitgestalten möchte.“

Für die vertiefende Perspektivierung von Nachhaltigkeit dieser Form des Lernens spricht auch die Tatsache, dass eine Studentin im Nachgang des Hauptseminars mit Reise nach Mexiko aufgrund ihrer Erfahrung mit einem von Ordensschwwestern geleiteten Prostituiertenprojekt in Mexiko-City in Münster ein eigenes Projekt zur Unterstützung von Prostituierten aufgebaut hat.¹⁰

Zwei wesentliche didaktische Momente lassen sich als entscheidend für diese Lernerfahrungen und damit auch für ihre Nachhaltigkeit ausmachen: Die spezifische mit der Lehrveranstaltung verbundene Theorie-Praxis-Verbindung, die zusammen mit der Lerngruppe als Gruppe als zweitem entscheidenden Moment zu einem vertieften und teilweise veränderten Verständnis der behandelten Zusammenhänge, des eigenen Selbstverständnisses und Praxis beitrug.¹¹ Die enge Verzahnung von Theorie und Praxis, das unmittelbare Erleben des theoretisch Angeeigneten in der Praxis und die Reflexion darauf ermöglichte einen Dreiklang von performativem Lernen, Per-

spektivwechsel und unmittelbarer emotionaler Verknüpfung im individuellen Aneignungsprozess. „Durch Greifen begreifen – selbst erfahren und so viel konkreter und mit Bezug lernen“, formuliert ein/-e Student/-in ihre Wahrnehmung dieses Zusammenhangs. Resonanzboden für diese Lernprozesse ist dabei die Gruppe, die hier sowohl Beziehungs- und Bildungsraum ist: Sie ist Ort der Verarbeitung des Erlebten, sie ist Ort der Reflexion, und Ort eines Aufeinanderbezogen-Seins. Die Gruppe wird im Kontext der „Lehr“-Veranstaltung selbst zum „locus theologicus“, zu einem Theologie generierenden Ort (Könemann, 2019).

Der performative Charakter des Lernens kommt hier noch einmal in besonderer Weise in folgendem Zitat eines/einer Studierenden zum Ausdruck: „Im Seminar melden sich nur Studierende an, die Interesse an der gemeinsamen Fahrt haben, sodass eine intrinsische Motivation vorherrscht, sich auch gemeinsam vorzubereiten. Diese Vorbereitung ist sehr intensiv, weil man Texte nicht bloß liest und wieder vergisst, sondern mit dem immerwährenden Gedanken liest bzw. bearbeitet, bereits etwas erfahren zu können, was man dann im Nachhinein entdecken kann. Diese Texte befriedigen eine erste ‚Neugierde‘. Die Reise selber ermöglicht ein Lernen mit ‚Kopf, Herz und Hand‘, sodass man Inhalte an Erinnerungen und Begegnungen knüpfen kann. Was gibt es besseres? Natürlich werden auch hier manche Sachen vergessen, das steht außer Frage und ist menschlich. Aber Kerninhalte und Gelerntes ist wesentlich präsenter und emotionaler verknüpft. Ferner lernt man, zu hinterfragen: In Europa herrscht allgemein gesprochen eine relativ hohe Arroganz gegenüber Ländern der südliche Erdhalbkugel – Völker werden als primitiv bezeichnet und sehr schnell abgetan, nur, weil es dort anders ist, als bei uns. Man lernt auf solchen Begegnungsreisen, seinen Denkhorizont zu erweitern und einen Perspektivwechsel vorzunehmen, der auch in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen häufig gefordert ist und gewinnbringend sein kann.“

Texte werden nicht lediglich zur Kenntnis genommen und dann wieder vergessen, sondern sie werden mit dem begleitenden Gedanken gelesen, in ihnen etwas antizipatorisch zu entdecken, was im Nachhinein vertieft erfahren werden kann. Mit dem Perspektivwechsel,¹² der auch hegemoniale postkoloniale Verhältnisse aufzudecken vermag, wird m. E. der sich einstellende Bildungsprozess und dessen Nachhaltigkeit sehr gut beschrieben.

Exposure-Erfahrung und weltgesellschaftliches Lernen

Inwieweit die Lernerfahrungen bei aller Nachhaltigkeit nun aber auch dem Anspruch eines weltgesellschaftlichen Lernens (Krogull & Scheunpflug, 2013) entsprechen können, dass sie über den sozialen Nahraum hinausführen und mit ihnen nicht nur Nah-Solidarität, sondern auch eine Fern-Solidarität gelernt werden kann, soll abschließend am Beispiel der oben genannten Formen von Kontextualität diskutiert werden. Setzt man die drei von Krogull & Scheunpflug (2013) herausgearbeiteten Orientierungen am Nahraum, an der Gemeinschaft und an der Gesellschaft mit den Kontextualitätsformen von Theologie und Kirche in Beziehung, die ihrerseits – wie oben aufgezeigt – Auswirkungen auf das Selbstverständnis und die religiöse Praxis

haben, so liegt folgende Vermutung nahe: *Kontextualität als Pluralität* zu verstehen, entspricht eher dem Typus der Orientierung an Gemeinschaft, geht damit stärker mit einem (Selbst-)Verständnis und einer religiösen Praxis einher, die in der weltkirchlichen Gemeinschaft Beheimatung und Sicherheit findet. Äußerungen wie „dass ich Kirche jetzt im globalen Kontext wahrnehmen kann und nicht nur auf meine Lebensrealität zentriert [bin]“, „es ist schön, Teil dieser Weltkirche zu sein“ oder „dass der weltkirchliche Charakter in unserem Theologietreiben viel zu wenig Raum hat“ verdeutlichen dies. Es ist zu vermuten, dass damit Differenzen abgemildert werden und von diesem „Ort“ aus zugleich Begegnung mit Fremdem und Anderem möglich wird. *Kontextualität als Kontextualisierung* lässt sich in aller Vorsicht tendenziell eher dem Typ Orientierung an Gesellschaft zuordnen, sind hier doch politische und gesellschaftliche Verflechtungszusammenhänge deutlich stärker mit dem theologischen Selbstverständnis und der religiösen Praxis verwoben. Dies wird in Themen, die als bedeutungsvoll für die Theologie/Kirche und die eigene Auseinandersetzung wahrgenommen werden, deutlich, so z.B. im Blick auf die Bedeutung einer „eigene[n] Theologie der Migration“, „die brennende Frage nach Kolonialismus und Rassismus“, die „Diskrepanz zwischen arm und reich“, die „interkulturelle Infragestellung der europäischen hegemonialen Interpretation dessen, was es heißt, Christ zu sein“, oder auch im Blick auf Gehalte wie, dass „wir uns nicht anmaßen dürfen, anderen zu erklären, wie Kirche zu sein hat“. Der weltgesellschaftliche Charakter des Bildungsprozesses und – normativ gesprochen – die damit einhergehende weltgesellschaftliche Verantwortung sind hier im Sinne der zeitlichen Perspektivierung von Nachhaltigkeit auch mehrere Jahre nach der Exposure-Erfahrung von hoher Bedeutung.

Diese beiden Formen der Kontextualität lassen sich jedoch auch mit der Auswahl der Themenschwerpunkte in Verbindung setzen: So stehen tendenziell für die Studierenden, die nach Kenia gereist sind, stärker die religiös-kirchlichen Zusammenhänge und Fragen der (eigenen) Glaubenspraxis im Vordergrund und damit die erste Form der Kontextualität. Dies begründet sich vermutlich darin, dass der dort dominante pastorale Ansatz der „Small Christian Communities“ als pastorales und spirituelles Konzept alle inhaltlichen und auch sozialen Schwerpunkte die Reise durchzog und begleitete. Demgegenüber reflektieren die Studierenden, die an der Studienreise nach Mexiko teilgenommen haben, ihr eigenes theologisches Selbstverständnis und ihre religiöse Praxis viel stärker im Horizont der politischen Situation, der Armut und sozialen Ungerechtigkeit in Mexiko und im theologischen Horizont der Befreiungstheologie, worin auch die inhaltlichen Schwerpunkte des Seminars lagen, und verstehen Kontextualität von Theologie/Kirche damit eher in der zweiten Form.

Schluss

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass das skizzierte Projekt bedeutsame Lernerfahrungen generieren konnte, die auch im Abstand von mehreren Jahren von hoher subjektiver Bedeutung für die Teilnehmenden sind und nach eigenen Aussagen zu Veränderungen im eigenen Selbstverständnis und dem Blick auf Theologie und Kirche geführt haben, die für immerhin

mehr als die Hälfte der Teilnehmenden im gegenwärtigen Lebenszusammenhang handlungsrelevant sind.¹³ In diesem Sinne kann das Projekt in beiden Perspektivierungen von Kontextualität als nachhaltig bezeichnet werden.¹⁴ Ferner wurden die eingangs genannten Ziele Globalen Lernens über eine Reflexion auf das Theologieverständnis und das eigene Selbstverständnis erreicht. Allerdings – und hier stimmt diese Studie mit dem Ergebnis von Krogull & Scheunpflug (2013) überein – sind die Lernerfahrungen nicht für alle Teilnehmenden auf der gleichen Ebene zu verorten, wie das Beispiel der Kontextualität deutlich machte. Weltgesellschaftliches Lernen hängt also noch von weiteren als den hier benannten Faktoren ab. Nichtsdestotrotz tragen solche Projekte bei entsprechender Begleitung zur Bewusstseinsbildung, Kontextsensibilisierung, und auch – wenn auch nicht bei allen Teilnehmenden – zum Abbau von Vorurteilen und Stereotypen bei.

Und dennoch ist – bei allen Lernerfahrungen und gelingenden Prozessen der Anerkennung des Anderen auf Augenhöhe – ein Durchbrechen der kolonial bedingten und postkolonial wirkenden Asymmetrien, ein Aufbrechen des Nord-Süd-Gefälles zumindest zurzeit kaum möglich. Vielleicht ist es aber auch eine hegemonial hypertrophe Anspruchsüberfrachtung eines solchen Projekts, das Durchbrechen kollektiver, gesellschaftlich tief verankerter Denkmuster zu erwarten. Veränderung erfolgt wohl eher nach dem Muster „Steter Tropfen höhlt den Stein“.

Anmerkungen

- 1 Als eine der ersten hat sich Annette Scheunpflug mit der Bedeutung von Religion/religiöser Bildung im Kontext Globalen Lernens beschäftigt, vgl. dies. (2012): Globales Lernen und religiöse Bildung. In: *ZPT* 64(3), 221–230.
- 2 Die Hauptseminare wurden in Kooperation mit den Hilfswerken Adveniat und missio durchgeführt, jeweils ein/-e Vertreter/-in der Hilfswerke leitete mit mir zusammen das Hauptseminar. An den Hauptseminaren nahmen zwölf (2012) und fünfzehn (2015) Teilnehmer/-innen teil. Für die Teilnahme an dem Hauptseminar musste man sich mit einem ausführlichen Motivationsschreiben bewerben und ein persönliches Gespräch mit mir führen.
- 3 „Weltkirchlich“ wird hier bewusst in Führungszeichen gesetzt, um deutlich zu machen, dass der Begriff gerade aus postkolonialer Perspektive nicht unumstritten ist. Auf die näheren Zusammenhänge kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.
- 4 Dem hier vertretenen Verständnis von politischer Praxis liegt ein weites Verständnis von Politik zugrunde, das auch zivilgesellschaftliche Prozesse als politische versteht (vgl. dazu Meyer, 2010).
- 5 Schriftlich wurde die Befragung durchgeführt, weil viele der Teilnehmenden, insbesondere der ersten Kohorte, zum Zeitpunkt der Erhebung nicht mehr in Münster wohnhaft waren. Die quantitativen Daten wurden mit dem System EvaSys ausgewertet. Die qualitativen Daten wurden zusammengestellt, nach der Grounded Theory offen codiert und mit den Ergebnissen der quantitativen Daten in Beziehung gesetzt.
- 6 Alle Zitate stammen aus der Evaluationsbefragung. Wenn hier also von Motivation, dem Theologieverständnis oder den Lernerfahrungen die Rede ist, so handelt es sich um die von den Teilnehmenden rekonstruierten Wahrnehmungen zu diesen Themenfeldern im Abstand mehrerer Jahre, nicht um die vor dem Seminar im Bewerbungsschreiben oder im Rahmen der Vorbereitung formulierten Motivationen oder unmittelbar im Nachgang des Hauptseminars formulierten Erfahrungen.
- 7 Der Frage, ob sich durch das Hauptseminar ihr Verständnis von Theologie verändert hat stimmen 62% der Studierenden zu (31% stimmen eher, 31% voll und ganz zu), 24% stimmen weniger zu, führen dazu jedoch aus, dass sie weniger zustimmen, weil sich ihr Verständnis bereits bei früheren Auslandserfahrungen verändert habe und dieses jetzt entweder bestätigt oder erweitert wurde.
- 8 Da es sich um eine kleine Stichprobe von insgesamt n=29 handelt, haben die Ergebnisse eher explorativen Charakter und sind zunächst einmal nur repräsentativ für die Untersuchungsgruppe. Gleichwohl legt sich die Annahme nahe, dass die Ergebnisse wiederholbar sind und dann allgemeinere Gültigkeit beanspruchen könnten. Dazu allerdings bedürfte es entsprechender weitergehender qualitativer wie quantitativer Studien.

- 9 Neben dem zeitlichen Abstand spricht m. E. auch die Tatsache des hohen Rücklaufes (von den insgesamt 33 Teilnehmer/-innen an beiden Hauptseminaren haben 29 geantwortet (12 von 15 HS Mexiko; 17 von 18 HS Kenia), aber auch die Tatsache, dass von den Möglichkeiten in den freien Antwortfeldern in sehr hohem Maße Gebrauch gemacht wurde und so zahlreiche auch inhaltliche Rückmeldungen vorliegen.
- 10 Das Projekt besteht bis heute, vgl. <https://marischamuenster.wordpress.com/ueber-uns-2/> (29.06.2020). Die Studentin hat das Projekt nach dem Aufbau aufgrund ihrer eigenen Berufstätigkeit verlassen, es wird von anderen Theologiestudierenden weitergeführt.
- 11 Nicht ganz unerwähnt bleiben soll der zeitliche und finanzielle Aufwand, der mit der Vorbereitung in mehreren Blocksitzungen während des Semesters und jeweils 16-tägigen Studienreisen während der vorlesungsfreien Zeit einherging, sowie Kosten, die sich auf eine Selbstbeteiligung von 600 bzw. 800 € beliefen.
- 12 Dem Perspektivenwechsel (vgl. Selmann, 1984) kommt in der Pädagogik, vor allem im Ethischen Lernen hohe pädagogische Bedeutung zu und ist auch im Globalen Lernen eine didaktische Schlüsselkategorie.
- 13 Auf die Frage, ob das das Hauptseminar Einfluss auf ihren Alltag habe, antworteten immerhin 55% der Befragten mit „stimme voll und ganz“ und „eher zu“.
- 14 Wesentliches Element ist dabei sicher auch die intensive Vorbereitung während des Semesters und die regelmäßigen Reflexionen während der Reise sowie die Nachbereitung im Anschluss (vgl. auch Krogull & Landes-Brenner, 2009).

Literatur

- Danckwort, D. (1995). Bericht über die Austauschforschung in Deutschland 1950–1990. In A. Thomas & M. Abdallah-Preteille (Hrsg.), *Interkultureller Austausch. Deutsche und französische Forschungen zum interkulturellen Lernen* (S. 149–156). Baden-Baden: Nomos.
- Diallo, A.R. (2018). Globales Lernen im Spannungsfeld von Kolonialitäten und Südperspektive. In VENRO (Hrsg.), *Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele* (S. 39–43). Berlin: o. V.
- Könemann, J. (2018). Politische Praxis von Christen und Christinnen. Eine praktisch-theologische Perspektive am Beispiel von Politik auf der lokalen Ebene. In B. Emunds (Hrsg.), *Christliche Sozialethik – Orientierung welcher Praxis?* (Band 4, S. 85–95). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845293233-85>
- Könemann, J. (2019). Sozialformen der kirchlichen Jugendarbeit im Wandel: Von der reflektierten Gruppe zum Projekt? In A. Kaupp, & P. Höring (Hrsg.), *Handbuch Kirchliche Jugendarbeit* (S. 460–472). Freiburg: Herder.
- Könemann, J. & Sajak, C. P. (2018). „So anders bist Du gar nicht!“ – Interreligiöse und interkulturelle Bildung als Beitrag zum gelingenden Miteinander. In J. Könemann & M.-Th. Wacker (Hrsg.), *Flucht und Religion. Hintergründe – Analysen – Perspektiven* (S. 229–241). Münster: Aschendorff.
- Könemann, J., Sajak, C. P. & Lechner, S. (2017). *Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13758-8>
- Krogull, S. (2012). Bildungsreisen als Lernmöglichkeiten. In G. Lang-Wojtasik & Klemm (Hrsg.), *Handbuch Globales Lernen* (S. 33–36). Münster u. Ulm: Klemm+Oelschläger.
- Krogull, S. & Landes-Brenner, S. (2009). Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext. In *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32(2), 14–19.
- Krogull, S. & Scheunpflug, A. (2013). Citizenship-Education durch internationale Begegnungen im Nord-Süd Kontext? Empirische Befunde aus einem DFG-Projekt zu Begegnungsreisen in Deutschland, Ruanda und Bolivien. In *Zeitschrift für Soziologie und Erziehung der Sozialisation*, 13(3), 231–248.
- Lang-Wojtasik, G. & Scheunpflug, A. (2002). Bildet Reisen? Interkulturelles Lernen in Zeiten des Massentourismus. In M. A. Kreienbaum et al. (Hrsg.), *Bildung als Herausforderung* (S. 17–35). Frankfurt: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (2 Bände). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Metz, J.-B. (1977). *Glaube in Geschichte und Gesellschaft*. Mainz: Grünewald.
- Meyer, T. (2010). *Was ist Politik?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, S. (2017). Globales Lernen im Kontext von Süd-Nord-Begegnungsreisen: Herausforderungen für die Zukunft. In J. Könemann, S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen im Kontext von Süd-Nord-Begegnungsreisen* (S. 9–11). Münster: Comenius Institut.
- Scheunpflug, A. (2012). Globales Lernen und religiöse Bildung. In *ZPT*, 12(64), 221–230. <https://doi.org/10.1515/zpt-2012-0304>
- Schröck, N. & Könemann, J. (2000). „Globales Lernen.“ *Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Brot für die Welt.
- Schröck, N. & Könemann, J. (2017). Begegnungsreisen im Kontext von Nord-Süd-Schulpartnerschaften – ein Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung? In S. Richter & S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen im Kontext von Süd-Nord-Begegnungsreisen* (S. 12–15). Münster: Comenius-Institut.
- Seitz, K. (2011). *Mystik der offenen Augen. Wenn Spiritualität ausbricht*. Freiburg: o. V.
- Seitz, K. (2012). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wrogemann, H. (2012). *Interkulturelle Theologie und Hermeneutik. Grundfragen, aktuelle Beispiele, theoretische Perspektiven*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Dr. Judith Könemann

Professorin, Diplom-Theologin, Soziologin, Erziehungswissenschaftlerin (M. A.); Lehrstuhl für Religionspädagogik, Bildungs- und Genderforschung und Leiterin der Arbeitsstelle Theologische Genderforschung an der Katholisch-Theologischen Fakultät der WWU Münster

David Käbisch

Konfessionslosigkeit und Globalisierung: Eine neue Herausforderung für die religionspädagogische Forschung

Zusammenfassung

Es gibt eine wachsende Zahl an Forschungsarbeiten, die sich mit dem Zusammenhang von Globalisierung, Religion und Bildung beschäftigen. Der vorliegende Artikel bezieht diese Arbeiten auf den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Deutschland. Diesen besuchen nicht nur Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Konfessionen und Religionen, sondern auch Konfessionslose. Ausgehend von dieser Beobachtung wird zunächst die Pfadabhängigkeit religiöser Entwicklungen in einem globalen Kontext beschrieben, indem Ostdeutschland als Fallbeispiel herangezogen wird. Anschließend werden die nationalen, konfessionellen und religiösen Implikationen skizziert, die mit Begriffen wie „konfessionslos“, „bekenntnisfrei“ und „nicht-religiös“ einhergehen. Abschließend werden die schulischen und außerschulischen Aufgaben religionsbezogener Bildung in einer globalisierten Welt erkundet.

Schlüsselworte: *transnationale Bildungsforschung, religionsbezogene Bildung, Ostdeutschland*

Abstract

There is a growing body of literature that recognizes the interplay of globalization, religion, and education. This article applies these literatures to Religious Education (RE) at public schools in Germany. RE is attended not only by children and by adolescents of different denominations and religions but also by those with no religious affiliation. Starting from this observation, the article considers the path dependency in the history of religion in a global context, taking East Germany as an example. Secondly, the article takes into account the different national, confessional, and religious epistemologies that frame the terminology „non-denominational“, „non-confessional“, and „non-religious“. Finally, the article explores teaching concepts for religious education in public schools and extracurricular learning.

Keywords: *transnational Education, religious Education, East Germany*

Einführung

Schülerinnen und Schüler, die sich auf der Homepage einer Austauschorganisation für ein Schuljahr in den USA interessieren, können dort unter anderem den folgenden, eindringlichen Hinweis lesen: „Du solltest bereit sein, zusammen mit deiner Gastfamilie am Kirchenbesuch teilzunehmen. Die Familie möchte dich schließlich in ihren Alltag und ihre Kultur integrieren. Dazu gehört oftmals auch die Ausübung der Religion und du solltest dich diesem Teil des Familienlebens nicht von vornherein verschließen“ (GLS Sprachenzentrum Berlin, 2020).

Auch wenn das Bildungsangebot der Austauschorganisation nicht zwischen konfessionsgebundenen und konfessionslosen Schülerinnen und Schülern differenziert, wird deutlich, dass nicht nur das interkonfessionelle und interreligiöse Lernen, sondern auch das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen (als Teilbereich interkultureller Bildung im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie der Weltgesellschaft und Globalisierung) eine zentrale Herausforderung für die pädagogische Forschung ist (zum Verhältnis dieser Lerndimensionen vgl. Asbrand & Scheunpflug, 2005). Auch auf der Seite der Konfessionslosen wächst mit dem Wissen über globale Zusammenhänge, aber auch durch private Urlaubsreisen, berufliche Mobilität und schulische Austauschprogramm das Wissen über Konfessionen und Religionen, die im regionalen und lokalen Kontext keine Rolle spielen.

Aus dem Füllhorn an Forschungsfragen, die sich aus der Globalisierung aller Lebensbereiche für die Religionspädagogik ergeben, seien im Folgenden einige wenige Aspekte ausgeführt. Zunächst geht es darum, die historische Pfadabhängigkeit gesellschaftlicher Entwicklungen zu verstehen und auf das Phänomen der Konfessionslosigkeit zu beziehen. Die Beschäftigung mit dem Phänomen führt zudem die epistemischen Grenzen der Vergleichbarkeit vor Augen, so dass Fragen nach der sprachlichen und kulturellen Übersetzbarkeit (im Rahmen eines transnationalen Forschungsansatzes) zu bedenken sind. Im letzten Abschnitt geht es schließlich um die sich verändernden Aufgaben religiöser Bildung in einer globalisierten Welt. Alles, was in diesem Abschnitt ausgeführt wird, gilt glei-

chermaßen für Konfessionslose und Nicht-Konfessionslose. Auf diese Weise wird deutlich: Religiöse Bildung muss ein Teil der Allgemeinbildung für alle Schülerinnen und Schüler sein, ganz gleich, ob diese selbst an einer religiösen Praxis partizipieren oder nicht.

Historische Aspekte: Konfessionslosigkeit und die Pfadabhängigkeit gesellschaftlicher Entwicklungen im globalen Kontext

Stärker als in älteren Modernisierungstheorien wird heute die historische Pfadabhängigkeit gesellschaftlicher Entwicklungen und religiöser Dynamiken betont. Modernisierungstheorien gingen lange Zeit von einer zeitlich versetzten, im ganzen aber vergleichbaren Pluralisierung, Individualisierung, Privatisierung, Säkularisierung und Ökonomisierung von Religion auf der gesamten Welt aus. Auf das Theorem der Pfadabhängigkeit gestützt (vgl. Käbisch & Simojoki, 2018) kann demgegenüber betont werden, dass vergangene lokale Kontexte (wie die staatlich forcierte Säkularisierung in der DDR) und frühere Entscheidungen (wie der Kirchenaustritt aus Karrieregründen) spätere Entscheidungen (wie die Partizipation an einer religiösen Praxis) überproportional mitbestimmen, auch wenn frühere Kontexte (wie die 1989 beendete kommunistische Herrschaft in Osteuropa) längst vergangen sind. Um Konfessionslosigkeit als Langzeitphänomen verstehen zu können, müssen daher die lokalen und regionalen Kontexte sowie die Handlungsoptionen der Akteure und deren individuelle Entscheidungen in die Analyse einbezogen werden. Die Verschränkung gesellschafts- und geschichtswissenschaftlicher Zugänge in der Religionspädagogik besitzt daher beim Thema der Konfessionslosigkeit eine hohe Plausibilität.

Angesichts der 1933 beginnenden und bis 1990 auf dem Gebiet der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) bzw. DDR andauernden kirchenfeindlichen Politik der nationalsozialistischen und kommunistischen Herrscher ist gut nachvollziehbar, warum die Kirchenmitgliedschaftsquoten und die Gründe für Konfessionslosigkeit in West- und Ostdeutschland voneinander abweichen. Die individualisierte Distanzierung von Kirche im Sinne eines *believing without belonging* („Weil ich auch ohne Kirche christlich sein kann“) erhält in Westdeutschland eine höhere Zustimmung, in Ostdeutschland ist es hingegen das Normalitätsargument („Weil es in meinem Umfeld normal ist, nicht in der Kirche zu sein“). Kritik an kirchlichen Stellungnahmen werden von einem Drittel der Westdeutschen, jedoch kaum von Ostdeutschen genannt, da kirchliche Stellungnahmen keine Bedeutung für sie haben (Pickel, 2011, S. 58). Eine gleich hohe Zustimmungsrate hat demgegenüber die Kirchensteuer, die in Mitgliedschaftsuntersuchungen der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) ungefähr von der Hälfte der Konfessionslosen in West und Ost als Grund für einen vergangenen Kirchenaustritt genannt wurde.

Die „diktaturstaatliche Doppelschädigung der mitteldeutschen Kirchen“ (Nowak, 1996, S. 40) allein kann die weitgehende Entkirchlichung, die vor allem die evangelische Bevölkerung trifft, jedoch nur zum Teil erklären. Zwei weitere Faktoren werden daher in der Fachliteratur diskutiert: Zum einen die kirchenfeindliche Arbeiterbewegung und organisierte Religionskritik proletarischer Freidenkerverbände in der

Zeit des Kaiserreiches und in der Weimarer Republik, die bereits im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zu einer breiten Kirchaustrittsbewegung mit alternativen Vergemeinschaftungsformen und Ritualen, wie z.B. der Jugendweihe, führte (vgl. Kaiser, 1981). Zum anderen die im Vergleich zum Katholizismus und zur Orthodoxie geringen Bindungskräfte des Protestantismus, zu dessen Grundüberzeugungen es gehört, dass die Mitgliedschaft in einer Kirche nicht heilsnotwendig sei und die bedingungslose Rechtfertigung auch Menschen einschließt, die aus der Kirche ausgetreten sind oder nie einer Kirche angehört haben. Das Fehlen dieser beiden Faktoren in mehrheitlich römisch-katholischen und orthodoxen Ländern mit ähnlichen Diktaturerfahrungen (z.B. Polen und Russland) erklärt, warum die hohe religiöse Vitalität in diesen Ländern nicht mit der Situation in Ostdeutschland vergleichbar ist (Martin, 2011, S. 149–164).

Transnationale Aspekte: „Konfessionslosigkeit“ in anderen Ländern und die Grenzen der Vergleichbarkeit

Die formalen und inhaltlichen Merkmale der Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit von Individuen zur römisch-katholischen oder evangelischen Kirche in Deutschland lassen sich weder auf andere Nationen übertragen noch ohne weiteres in die Mitgliedschaftslogik anderer Konfessionen und Religionen übersetzen. Es gibt auch keinen neutralen Vergleichsstandpunkt, um „Konfessionslosigkeit“ in verschiedenen Ländern, Konfessionen und Religionen beschreiben zu können, da alle Beschreibungskategorien bereits einem bestimmten nationalen, konfessionellen oder religiösen Kontext entstammen. Ausgehend von den Grenzen der Komparatistik plädiert der folgende Abschnitt daher dafür, Fragen der sprachlichen und kulturellen Übersetzbarkeit (im Rahmen eines transnationalen Forschungsansatzes) besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Unter formalen Gesichtspunkten betrifft dies zunächst den Umstand, dass Konfessionslosigkeit in Deutschland die Nichtzugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft als Körperschaft des öffentlichen Rechts meint. Augenfällig wird dieser Umstand u.a. darin, dass Konfessionslose in Deutschland keinen Mitgliedsbeitrag bei einer Kirche zahlen, der über staatliche Finanzämter eingezogen wird und über die Lohnsteuererklärung erstattet werden kann, die sog. Kirchensteuer. Andere Länder wie Frankreich oder England erfassen weder das Verhältnis ihrer Staatsbürger zu bestimmten Religionsgemeinschaften noch erheben sie eine Kirchensteuer, währenddessen beispielsweise in Griechenland alle Bürger der Mehrheitsreligion von Geburt an zugerechnet werden.

Unter inhaltlichen Gesichtspunkten impliziert der deutsche Begriff der „Konfession“ bzw. „Konfessionslosigkeit“ zudem die Zustimmung bzw. Ablehnung des Bekenntnisses (*confessio*) einer Religionsgemeinschaft. Das Judentum, der Islam und der Buddhismus kennen zwar das „Sh'ma Jsrael“ (Dtn 6, S. 4–9) sowie das Bekenntnis zu Allah als dem einen Gott und zu Muhammad als seinem Propheten (*schahada*) und die Zustimmung zur buddhistischen Lehre (*dharma*) als liturgische Handlungen, doch haben diese nicht die Funktion einer Bekenntnisgrundlage wie in den christlichen Konfessionen in Deutschland (vgl. Schröder, 2014).

Die formalen und inhaltlichen Merkmale der Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit betreffen nicht nur das national verfasste Mitgliedschaftsrecht, sondern auch das transnationale, d. h. nicht an eine Nation gebundene Selbstverständnis der Religionsgemeinschaften. Im Judentum ist die Abstammung von einer jüdischen Mutter das zentrale Zugehörigkeitskriterium, d. h. ein Jude bzw. eine Jüdin kann sich prinzipiell nicht vom Judentum lösen, auch wenn er oder sie an keiner religiösen Praxis im Kontext einer Synagogengemeinde partizipiert und sogar das jüdische „Bekenntnis“, das „Sh'ma Jsrael“ explizit ablehnen sollte. In Israel werden solche Personen „weltliche Juden“ genannt (*jehudim chiloniim*). Ein förmliches Mitgliedschaftsrecht und eine Bekenntnisgrundlage nach christlichem Verständnis gibt es weder im Judentum noch im Staat Israel (vgl. Schröder, 2014, S. 224).

Im Islam wiederum begründet nicht die Abstammung von einer muslimischen Mutter die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Gläubigen (*umma*), sondern das Aussprechen des Bekenntnisses zu Allah als dem einen Gott und zu Muhammad als seinem Propheten (*schahada*) vor drei Zeugen. Ein förmliches Mitgliedschaftsrecht gibt es auch hier nicht, damit auch nicht das Recht auf Austritt aus der Glaubensgemeinschaft (vgl. Schröder, 2014, S. 225).

Im Buddhismus gilt schließlich das Aussprechen der sog. dreifachen Zuflucht (*trisharana*): zu Buddha, zur Lehre (*dharma*), zur Mönchsgemeinde (*sangha*) und die damit einhergehende Selbstverpflichtung auf fünf sittliche Regeln (*pancasila*) als Zugehörigkeitserklärung. Insofern Zustimmung und Partizipation an einer religiösen Praxis über die Zugehörigkeit entscheiden, kennt auch der Buddhismus kein förmliches Mitgliedschaftsrecht (vgl. Schröder, 2014, S. 225).

Aufgrund der verschiedenen Verständnisse und Verfasstheiten kann der deutsche Begriff der Konfessionslosigkeit nicht ohne weiteres in andere nationale oder religiöse Kontexte übersetzt werden. Dieses terminologische Problem kennt auch der „Internationale Bund der Konfessionslosen und Atheisten e.V.“ (IBKA), der sich im Englischen „International League of Non-Religious and Atheists“ und im Französischen „Ligue Internationale des Non-religieux et des Athées“ nennt (IBKA, 2020). Die Begriffe „non-denominational“ und „non-confessional“ kamen für die Übersetzung nicht in Frage. Sie beziehen sich u.a. in den USA auf Kirchen, die keinem bestimmten Bekenntnis (z.B. der Confessio Augustana o.ä.), sondern allein der Bibel und dem Glauben verpflichtet sind, meinen also ziemlich genau das Gegenteil von dem, was der IBKA inhaltlich vertritt. Ins Französische lässt sich der Begriff der Konfessionslosigkeit nur durch das Kompositum „sans confession“ übersetzen, was dem Adjektiv „konfessionslos“ entspricht. Ein französisches Substantiv lässt sich aus dem Adjektiv aber nicht bilden. Da „confession“ häufig als Synonym für „Religion“ gebraucht wird, fühlt sich jemand, der „sans confession“ ist, allgemein keiner Religion zugehörig. Konfessionen sind im französischen Sprachgebrauch sowohl die verschiedenen Religionen, als auch die verschiedenen Konfessionen im Sinne der Unterscheidung von katholisch, evangelisch und orthodox, sodass es die „confession musulmane“ oder „juive“ gibt (Französische Statistik-Seite, 2020). Als Teilgebiet der transnationalen Religions- und Bildungsforschung beschäftigen sich die Translation Studies (Weidlich, 2020) mit

solchen Übersetzungsschwierigkeiten und den damit einhergehenden Herausforderungen interkultureller und interreligiöser Verständigung.

Religionspädagogische Aspekte: Zur weiteren Erforschung religiöser Bildung in einer globalisierten Welt

Als einer der größten nichtstaatlichen Bildungsanbieter in der Bundesrepublik Deutschland hat sich die *Evangelische Kirche in Deutschland*, bestehend aus einem Zusammenschluss von 20 Evangelischen Landeskirchen, in den vergangenen Jahren intensiv mit den wachsenden Aufgaben religiöser Bildung in einer globalisierten Welt beschäftigt. Im Kern geht es ihr darum, die globale Dimension des christlichen Glaubens stärker bewusst zu machen, die weltweite Vernetzung kirchlicher Bildungsakteure zu fördern und das transnationale Humankapital religiös gebildeter Menschen herauszustellen (vgl. Käbisch, 2018b).

Zuletzt hat sich die *Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend* intensiv mit den Aufgaben religionsbezogener Bildung angesichts wachsender Konfessionslosigkeit beschäftigt (EKD, 2020). Das Policy-Papier stellt u.a. die Pfadabhängigkeit der Entwicklungen in Deutschland heraus, da in anderen Ländern (vor allem außerhalb Europas) gänzlich andere Dynamiken im religiösen Feld zu beobachten sind. Dazu zählen u.a. „das rapide Anwachsen verschiedener christlicher Denominationen sowie des Islam in der südlichen Hemisphäre, die Ausprägung fundamentalistischer oder jedenfalls nicht von der westlichen Aufklärung affizierter Lesarten des christlichen Glaubens und anderer Religionen“ (EKD, 2020, S. 18 f.). Auch wenn viele Schülerinnen und Schüler vor allem in Ostdeutschland in einer lokalen Kultur der Konfessionslosigkeit aufwachsen, in der die Nicht-Zugehörigkeit zu einer Kirche selbst schon zur Familientradition geworden ist und Religion keine unmittelbare Bedeutung für die eigene Lebensgestaltung zu haben scheint, kommen ihnen diese globalen Kontexte häufig sehr nahe: Sei es „durch Migration, durch mediale Berichterstattung, durch persönliche Begegnung im Rahmen wirtschaftlicher, kultureller, touristischer Kontaktaufnahme“ (EKD, 2020, S. 73).

Der vorliegende Beitrag ist nicht der Ort, um die daraus resultierenden Aufgaben religiöser Bildung in einer globalisierten Welt *en détail* auszuführen und auf Bildungsangebote für Konfessionslose zu beziehen. Gleichwohl sollen die abschließenden Stichpunkte deutlich machen, welches Tableau an Möglichkeiten das Grundlagenpapier der EKD beschreibt und welche Forschungsfragen sich daraus ergeben.

Die Thematisierung der globalen Dimension von Religion im *schulischen Religionsunterricht* ist die am einfachsten zu realisierende Möglichkeit, diese Dimension in schulischen Kontexten zur Geltung bringen, z.B. durch die Beschäftigung mit der weltweiten Übersetzungs- und Verbreitungsgeschichte des Neuen Testaments als ein „document of transnationalism“ (Käbisch, 2014; Käbisch, 2018a). Den konfessionellen *Religionsunterricht* besuchen nicht nur evangelische, römisch-katholische und muslimische Kinder und Jugendliche, sondern zu einem beträchtlichen Teil auch konfessionslose. Der Unterricht sollte daher so gestaltet sein, dass sich alle eingeladen fühlen

und ins Gespräch kommen können. Unter welchen didaktischen Bedingungen der Dialog gelingen und die Pluralitätsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler weiterentwickelt werden kann, ist bisher nur in Ansätzen untersucht worden.

Zur globalen Bildung gehört aber auch die Auseinandersetzung mit der Spannung zwischen lokalen und nationalen Gegebenheiten sowie den globalen und transnationalen Entwicklungen in Geschichte und Gegenwart. Nicht wenige Kommentatoren des Reformationsjubiläums 2017 haben u.a. kritisiert, dass der Anlass weitgehend ungenutzt geblieben sei, um die Reformation als europäisches und damit transnationales Ereignis zu feiern (z.B. Kaufmann, 2015). *Exkursionen* zu den nationalen, im 19. Jahrhundert entstandenen Lutherdenkmälern in Wittenberg, Eisleben und Eisenach, die das ikonische Vorbild für den hundertausendfach reproduzierten Playmobil-Luther lieferten, können daher ein Anlass sein, national verengte Geschichtsbilder zu problematisieren und die Reformation in einem europäischen oder transnationalen Zusammenhang zu thematisieren. Da die Kirchengeschichtsdidaktik kaum im Fokus der religionspädagogischen Forschung steht, ist deren Potential für das globale Lernen bislang kaum untersucht worden.

Internationale *Jugendbegegnungen* bieten konfessionslosen Schülerinnen und Schülern eine weitere Möglichkeit, transnationale Bildungsräume zu gestalten und die globale Dimension von Religion zu entdecken. Die unterschiedliche Rolle von Religion in anderen Ländern, die aufgezeigte Nichtübersetzbarkeit des deutschen Verständnisses von Konfessionslosigkeit und die unterschiedliche Stellung des Religionsunterrichts an staatlichen Schulen (z.B. in Frankreich, Deutschland und Polen) können Konfessionslose dazu anregen, über die Bedeutung von Religion im eigenen Land und in globalen Kontexten nachzudenken. Erste empirische Studien auf diesem Feld (vgl. Ilg, 2016, S. 322) sollten in Zukunft intensiviert werden.

Schulpartnerschaften mit Schulen auf anderen Kontinenten, wie etwa das über das EKD-finanzierte Projekt www.gpenreformation.net, das aus der Initiative www.schools500reformation.net hervorgegangen ist, sind ebenso dazu geeignet, mit Konfessionslosen den Welthorizont des christlichen Glaubens zu entdecken. Die konzeptionellen Beobachtungen und Erfahrungsberichte (vgl. Simojoki, Scheunpflug & Kohlmann, 2016) sollten zum Anlass für eine stärkere empirische Erforschung von Schulpartnerschaften genommen werden.

Schließlich können, wie eingangs gezeigt, *Sprachreisen* und *Schüleraustauschprogramme* für konfessionslose Schülerinnen und Schüler einen Anlass bieten, sich mit der Bedeutung von Religion in globalen Kontexten zu beschäftigen. Die von einer Gastfamilie, wie etwa in den USA, erwartete Teilnahme am Gottesdienst und die damit einhergehende Erwartung, sich in den Alltag und die Kultur des Gastlandes zu integrieren, setzen mehr als nur konfessions- oder religionskundliches Wissen voraus. Es geht um Taktgefühl, Respekt und Toleranz gegenüber anderen Lebensentwürfen und fremden kulturellen Praktiken – also um die Mindeststandards, die eine zeitgemäße religiöse und religionsbezogene Bildung zu bieten hat.

Literatur

- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2005). Zum Verhältnis von interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen. In P. Schreiner, U. Sieg & V. Elsenbast (Hrsg.), *Handbuch interreligiöses Lernen* (S. 268–281), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bevölkerungsstatistik Frankreich (2020): *Appartenance religieuse des jeunes de 18 à 30 ans en France en juin 2016*. Zugriff am 04.07.2020 <https://fr.statista.com/statistiques/600092/appartenance-religieuse-des-jeunes-france/>
- EKD (2020). *Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgaben und Chancen. Ein Grundlagentext der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- GLS Sprachenzentrum Berlin (2020). Zugriff am 04.07.2020 www.gls-sprachenzentrum.de/353_auslandsjahr_usa.html
- IBKA (2020). Zugriff am 04.07.2020 www.ibka.org/infos/satzung.html
- Ilg, W. (2016). Internationale Begegnungen im Kontext der Jugendarbeit. Empirische Ergebnisse aus einem unterschätzten Feld non-formaler Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68, 312–326. <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0033>
- Käbisch, D. (2014). *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Käbisch, D. (2018a). Bibel und Bibelübersetzungen in transnationaler Perspektive. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 92–99). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Käbisch, D. (2018b). Religiöse Bildung als „transnationales Humankapital“? Soziologische, historische und religionspädagogische Aspekte. In H. Simojoki, A. Scheunpflug & M. Schreiner (Hrsg.), *Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft. Die Bamberger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen* (S. 51–68). Münster: Waxmann.
- Käbisch, D. & Simojoki, H. (2018). Säkularisierung, Globalisierung und die historische Pfadabhängigkeit des religiösen Wandels. Zur Verschränkung gesellschafts- und geschichtswissenschaftlicher Zugänge in der Religionspädagogik. In T. Heller (Hrsg.), *Religion und Bildung – interdisziplinär* (S. 271–291). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Kaiser, J.-Chr. (1981). *Arbeiterbewegung und organisierte Religionskritik. Proletarische Freidenkerverbände in Kaiserreich und Weimarer Republik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kaufmann, T. (2015). Europa und die Reformation. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 248, 6.
- Martin, D. (2011). East Germany: The World's Most Secular Society. In D. Martin (Hrsg.), *The Future of Christianity. Reflections on Violence and Democracy, Religion and Secularization* (S.149–164). Farnham: Ashgate. <https://doi.org/10.1111/j.1756-1183.2011.00115.x>
- Nowak, K. (1996). Staat ohne Kirche? Überlegungen zur Entkirchlichung der evangelischen Bevölkerung im Staatsgebiet der DDR. In G. Kaiser & E. Frie (Hrsg.), *Christen, Staat und Gesellschaft in der DDR* (S. 23–43). Frankfurt a. M. u. New York: Campus.
- Pickel, G. (2011). Atheistischer Osten und gläubiger Westen? Pfade der Konfessionslosigkeit im innerdeutschen Vergleich. In G. Pickel & K. Sammet (Hrsg.), *Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch* (S. 43–77). Wiesbaden: V&S-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92649-0_3
- Schröder, B. (2014). Konfessionslosigkeit und religiöse Bildung in anderen Religionen und Ländern. Vergleichende Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 66, 223–232. <https://doi.org/10.1515/zpt-2014-0305>
- Simojoki, H. (2012). *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Simojoki, H., Scheunpflug, A. & Kohlmann, S. (2016). Schulentwicklung und religiöses Lernen im transnationalen Horizont. Gestaltungsperspektiven am Beispiel des Projekts „schools500reformation“. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68, 327–339. <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0034>
- Weidlich, L. (2020). Art. Translation Studies. In *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. Zugriff am 11.07.2020 www.wirelex.de

Dr. David Käbisch

Professor, Studium der Evangelischen Theologie für das Pfarramt (Erste Kirchliche Examen) und das Lehramt an höheren Schulen (Erste und Zweite Staatsexamen) in Leipzig, Jerusalem (Israel) und Cheltenham (England); 2008 Promotion zum Dr. theol. in Jena; 2013 Habilitation im Fach Praktischen Theologie in Marburg; seit 2013 Inhaber der Professur für evangelische Religionspädagogik an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Seine Forschungsschwerpunkte sind religionsbezogene Bildung in ökumenischen, interreligiösen und konfessionslosen Kontexten sowie die transnationalen Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne.

FutureLearningCamp: Virtuelle Welten, Globalisierung, Nachhaltigkeit – digitale Lernwelten für eine zukunftsfähige Bildung

Den Trubel eines asiatischen Wochenmarkts erleben. Am Rande eines Gletschers stehen und im Zeitraffer den Rückgang der Gletscherzunge neben sich sehen. Oder über das Blätterdach des Amazonas fliegen – und das alles innerhalb weniger Minuten. Lernerfahrungen, die früher unzugänglich oder unmöglich waren, sind heute mit Lerntechnologie wie Virtual Reality schnell und einfach realisierbar. Sowohl in Schulen als auch in der außerschulischen Bildung, der Forschung oder in der Hochschulbildung werden zunehmend Lernprozesse durch Augmented oder Virtual Reality Lernumgebungen unterstützt.

Welche Potenziale, Chancen und Grenzen aus diesen virtuellen Lernwelten für eine nachhaltige Bildung entstehen können, wurde am 29.03.2019 auf der Tagung „FutureLearningCamp“ diskutiert. Dazu trafen sich Akteur/-innen aus Wissenschaft und Forschung, NGOs, außerschulischer Bildung, Lehrerbildung, Politik sowie Lehrkräfte und Studierende, um aus ihren verschiedenen Perspektiven Zukunftsszenarien für eine nachhaltige, virtuelle Bildung zu entwerfen.

Da nachhaltige Bildung nur kollaborativ gelingen kann, war auch das Tagungsformat stark partizipativ ausgerichtet: Zu Beginn zeigten Vertretende aus den Bereichen Forschung, Wirtschaft, NGOs, Hochschulbildung und Lehrerbildung anhand einer selbstgestalteten Visualisierung ihre Visionen für eine zukunftsfähige, nachhaltige Bildung auf. Das Besondere daran: In diesem „360-Grad-Perspektivgespräch“ waren die Inputgeber/-innen im Plenum verteilt, sodass die Diskussion nicht auf einer Bühne, sondern innerhalb aller Teilnehmenden stattfand und sich dadurch leicht zu einer allgemeinen Diskussion öffnete.

In verschiedenen Impuls-Workshops konnten die Teilnehmenden anschließend Projekte kennenlernen oder selbst Lernumgebungen testen, die über Virtual Reality, 360-Grad-Umgebungen oder Augmented Reality Bildungsprozesse im Bereich Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung anstoßen: Was lässt sich in einem virtuellen Wald über das Ökosystem lernen? Welche Lernprozesse können über virtuelle Schüleraustausche initiiert werden? Und wie können virtuelle Lernwelten zur Vermittlung von Kompetenzen einer BNE in Schule und Hochschullehre eingesetzt werden?

Weitere Impulse gaben Ausstellende beim Markt der Möglichkeiten, bei dem die Teilnehmenden u. a. mit Virtual-Reality-Brillen in virtuelle Lernwelten eintauchen und da-

rin interagieren konnten. Angeregt durch diese bestehenden Lernumgebungen folgte am Nachmittag das Kernelement der Tagung: Im BarCamp-Charakter wurden Fragen, Diskussionsbedarfe und Ideen der Teilnehmenden gesammelt und in verschiedenen LernLabs strukturiert. Dank dieses Bottom-up-Ansatzes lag es in der Hand der Teilnehmenden, authentische Fragestellungen und konkrete Bedarfe aus ihrer Praxis zu diskutieren und die Ausrichtung der Tagung selbst zu gestalten.

Ziel dieser LernLabs war es, im multiperspektivischen Austausch konkrete umsetzbare Konzeptideen und Handlungsstrategien zu entwickeln. Als Hilfe wurden den Teilnehmenden verschiedene Reflexionsimpulse an die Hand gegeben: Was ist unsere Vision für den Einsatz von VR für nachhaltige Bildung? Wie können wir dazu beitragen, VR für nachhaltige Bildung zu nutzen? Was sind unsere nächsten Handlungsschritte?

Die in den LernLabs erarbeiteten Visionen und Handlungsfelder wurden schließlich in Form einer RoadMap zusammengeführt und in einem 2-Minuten-Pitch allen Tagungsteilnehmenden präsentiert. Währenddessen und auch während der gesamten Tagung visualisierte Julia Frei die Diskussionsergebnisse und Präsentationen in einem Graphic Recording (Abb. 1), das – zusammen mit den Ergebnissen der LernLabs und Materialien der Workshops – auf der Website www.uni-potsdam.de/futurelearningcamp zugänglich ist.

Der nachhaltige Charakter der Tagung spielte sich auch in einer unkonventionellen Tagungsgestaltung wieder: Das regionale Bio-Catering nahmen die Teilnehmenden an alten Chemie-Fässern ein, die als Upcycling-Stehtische fungierten. Dazwischen wurde eine sogenannte Vernetzungswand eingerichtet, damit sich die relativ heterogenen Teilnehmenden untereinander besser kennenlernen und Synergieeffekte identifizieren konnten: Jede/-r, der/die wollte, konnte hier unter einem Polaroid-Selfie auf einem Steckbrief notieren, über welche Kompetenzen und Unterstützungsangebote er oder sie verfügt und welche Form von Unterstützung oder Partnerschaften er oder sie suchte.

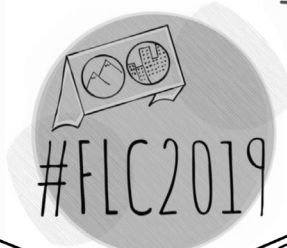
Wesentliche Elemente des FutureLearningCamps waren hohe Partizipation und Mitgestaltung der Teilnehmenden. Daher konnte über QR-Codes während der Tagung Feedback in Echtzeit an die Tagungsorganisation übermittelt werden. Und wer weniger gerne mit dem Smartphone evaluierte, durfte auch Papier und Bleistift zur Hand nehmen: Als Abschluss

der Tagung erhielten alle Teilnehmenden einen Evaluationsbogen und eine letzte Aufforderung zur Partizipation: Bitte einen Papierflieger daraus basteln und das Feedback durch die Luft ans Organisationsteam schicken.

Das FutureLearningCamp wurde finanziell unterstützt durch Engagement Global mit Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung sowie durch die Dieter-Schwarz-Stiftung.

virtuelle Welten, Globalisierung, Nachhaltigkeit - digitale Lernwelten für eine zukunftsfähige Bildung


FUTURE LEARNING CAMP
 #FLC2019



#FLC2019

TAGUNGSBEGINN

herzlich willkommen




Lena Florian
Katharina Flohring
Nina Brendel

360°-Perspektivgespräch

- Uwe Prüfer → 4 Quality Education
- Peter Lorenz → Grenzen
- vernetztes lernen über hinaus
- Lena Florian → analog trifft digital
- Henrikje Kruse → neue Möglichkeiten durch VR
- Katharina Flohring → Solarpunkte "Achtsamkeit"
- Nina Brendel → Empowerment

IMPULSWORKSHOPS I

GO! GLOBAL



ZIELE


- vernetztes lernen
- wachstumsfähiges lernen
- globales lernen
- zeit- und raumunabhängiges lernen

HOW TO START

- 2019 - ESD Expert Net
- 2015 - Global Garden Network
- 2016 - Reclaim the Grass
- 2017 - DIY
- Klimach-Praktiken
- Schulgarten
- Pflanzenwelt
- Wissen / Traditionen
- Recycling / Upcycling / Müllabfuhr

FORTSETZUNG

virtueller Schulaustausch




Zeit und Raum unabhängig

- MYSTERY VIDEO + Kultur + Tradition
- Photocollages
- Website + Letters
- Video Conference
- große, kleine & kollektive Aktionen + Aktionen

cep: Klimaresilienz bei Sprachbarriere einfach Dinge zeigen die alle können

www.esd-expert.net



29.03.19 - Universität Potsdam

Abb. 1: Graphic Recording des FutureLearningCamps
Quelle: © Julia Frei

Nina Brendel, Katharina Flohring & Lena Florian
doi.org/10.31244/zep.2021.01.09

Rezensionen

Baldwin, J. (2019). *Nach der Flut das Feuer. Aus dem Englischen von Miriam Mandelkow. Mit einem Vorwort von Jana Pareigis. dtv: München. 10,90€*

Als 1963 unter dem Titel „The Fire Next Time“ zwei Essays von James Baldwin zum ersten Mal in New York als Buch erschienen, war das ein weiterer Paukenschlag im Kampf gegen Rassismus in den USA, aber auch weltweit. Seither gehört Baldwins Text in die Reihe jener Bücher, deren Titel sich lesen lassen als ein Programm zur weltweiten Emanzipation der Unterdrückten und für den Aufbruch einer neuen Generation im Kampf für Gerechtigkeit und Frieden auf der Welt. „Nach der Flut das Feuer“ lautet die deutsche Übersetzung dieser epochemachenden Schrift, in der Baldwin zwei Essays zusammengefasst hat. Der kürzere, nur sechs Seiten lang, mit der Überschrift: „Mein Kerker bebte. Brief an meinen Neffen zum hundertsten Jahrestag der Sklavenbefreiung“ erschien 1962 in der Zeitschrift „The Progressive“. Der zweite Text, überschrieben mit: „Vor dem Kreuz. Brief aus einer Landschaft meines Geistes“ wurde ebenfalls 1962 publiziert, auch diesmal im linksliberalen „New Yorker“. Stilistisch mutet Baldwins Sprache an wie eine Mischung aus Erweckungspredigt, Jazz, Rap und Poetry Slam, voller thematischer Sprünge und Tempowechsel, die gerade jüngeren Leserinnen und Leser nicht ganz fremd sein dürften.

Mit dem Titel der Buchausgabe spielt Baldwin auf den Gospelsong „Mary, don't you weep“ aus der Mitte des 19. Jahrhunderts an, der in den 1950er Jahren zu einem zentralen Protestsong des Widerstands gegen die Rassendiskriminierung in den USA geworden war. Mit seinen biblischen Bezügen leistet dieses Lied einen ganz eigenen Beitrag zu Ästhetik und Widerstand. Wie auch in anderen Gospels wird der Auszug der Kinder Israels aus Ägypten und die Vernichtung der sie verfolgenden Truppen des Pharaos zur Metapher für die Befreiung aus der Sklavenknechtschaft in den USA. Laut Gesetz ist die Sklaverei dort seit 1863 abgeschafft. Das wird im Erscheinungsjahr 1963 offiziell und groß gefeiert, obwohl die Ausgrenzung und Ausbeutung der Farbigen weiterhin schreckliche Auswüchse zeigt. Hier knüpft nun Baldwin mit seiner Schrift an. Zum Schluss seines Essays zitiert Baldwin den kompletten Vers aus „Mary, don't you weep“: „God gave Noah the rainbow sign/No more water, fire next time“ (S. 112). Baldwin will damit auf die Brisanz der aktuellen Situation um 1963 hinweisen. Die Gefahr dieses „Feuers“ sieht Baldwin nicht nur im Hinblick auf die weiterhin bestehende Ausgrenzung der Farbigen in den USA, sondern auch im Hinblick auf das bereits 1963 vorhandene Potential zum atomaren Overkill.

Baldwin führt in seinem Essay in fast expressionistischer Manier all die Zusammenhänge vor Augen, die zum Schreckensszenario der Nachkriegszeit geführt haben. Dazu gehört auch eine Replik auf das Grauen des Naziregimes als Beispiel für die Fehlentwicklungen „christlicher“ Gesellschaften: „Die Wörter „zivilisiert“ und „christlich“ klingen in der Tat recht seltsam in den Ohren, vor allem in den Ohren derjenigen, die gemeinhin weder für zivilisiert noch für christlich gefunden werden, während sich eine christliche Nation einer widerwärtigen

Gewaltorgie hingibt wie Deutschland im Dritten Reich. [...] Für meine Begriffe erledigt sich allein mit dem Dritten Reich für alle Zeit jede Frage christlicher Überlegenheit, außer in technologischer Hinsicht.“ (S. 67/68)

Am Schluss fasst Baldwin den Impuls seiner Reflexionen unter der Frage zusammen: „Was wird aus all der Schönheit?“ (S. 111) Schon als Jugendlicher hatte seine Faszination durch die Schönheit der schwarzen Menschen den wesentlichen Impuls seines Handelns ausgelöst. Und nun, zum Schluss seines Essays, kommt er noch einmal auf seine Einladung bei Elijah Mustafa, dem Begründer der „Nation of Islam“, und auf dessen Ideologie der „Black Supremacy“ zurück. Auch im Kreise der Familie und der Gefolgsleute von Mustafa war Baldwin erneut fasziniert von der „Schönheit“ der Schwarzen. Nicht nur in ihrer Gestalt, sondern auch im Umgang miteinander. Umso mehr befremdete ihn die aus dem Geist der Black Supremacy von Elijah beschworene Rache „Gottes – oder Allahs“ an den Weißen. Vor diesem Hintergrund fragt sich Baldwin: „[...] wenn diese Rache vollbracht ist, was wird dann aus all der Schönheit? [...]“ (S.112).

Aber diesem apokalyptischen Denken hat Baldwin seine ultimative Hoffnung vorangesetzt. In Anlehnung an das Gedankengut des gesellschaftlichen Aufbruchs im Europa des 19. Jahrhunderts und in Vorwegnahme des späteren „68er“-Schlagworts „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“ formuliert er seinen Traum: „Ich weiß, ich verlange Unmögliches. Doch in unserer Zeit, wie in jeder Zeit, ist das Unmögliche das Mindeste, was man verlangen kann“ (S. 111).

Rüdiger Sarika

doi.org/10.31244/zep.2021.01.10

Brock, A./Haan, G. de/Etzkorn, N./Singer-Brodowski, M. (Hrsg.) (2018). *Wegmarken der Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Opladen u. a. Barbara Budrich. 39,90€*

Singer-Brodowski, M./Etzkorn, N./Grapentin-Rimek, T. (2019). *Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem. Opladen u. a.: Barbara Budrich. 49,90€*

Das nationale und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierte Projekt zum Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Deutschland hat zum Ziel, die Verbreitung von BNE in verschiedenen Bildungsbereichen näher in den Blick zu nehmen. Die hier vorgestellten Veröffentlichungen aus der ersten und zweiten Phase des BNE-Monitorings widmen sich einer ersten Bestandsaufnahme und der genaueren Beschreibung des Verbreitungs- und Diffusionsprozesses von BNE in den insgesamt fünf verschiedenen Bildungsbereichen des Weltaktionsprogramms BNE: Frühkindliche Bildung, Bildungsbereich Schule, Berufliche Ausbildung, Bildungsbereich Hochschule und Bildungsbereich Kommunen. Während in Wegmarken der Transformation die Ergebnisse einer indikatorenbasierten Dokumentenanalyse vorgestellt wer-

den, steht in Pfaden der Transformation ein vertieftes Verständnis des Verbreitungsprozesses sowie fördernder bzw. hemmender Faktoren auf Basis qualitativer Expertinnen- und Experteninterviews im Fokus. Gerade in der Zusammenschau skizzieren die Veröffentlichungen ein interessantes Bild zur (strukturellen) Verankerung von BNE in Deutschland. So zeigt sich in der Dokumentenanalyse für den Bereich der frühkindlichen Bildung beispielsweise eine fehlende Institutionalisierung von BNE in politisch relevanten Rahmendokumenten und eine höchst diverse Einführung in den länderspezifischen Bildungsplänen. Auf Basis der Expertinnen- und Expertenbefragungen lässt sich konstatieren, dass die vielfältigen gesellschaftlichen und politischen Veränderungen des frühkindlichen Sektors der letzten Jahre (z. B. Professionalisierungsschub, starke Fortbildungaffinität, Akademisierung) grundsätzlich einen fruchtbareren Boden für BNE bieten und das Bildungskonzept BNE generell anschlussfähig an das (ganzheitliche) Bildungsverständnis der frühkindlichen Bildung erscheint. Dies spiegelt sich auf quantitativer Ebene u. a. in einer stärkeren Verankerung des Themas in Studiengängen der Frühpädagogik wider. Auf Basis dieser Ergebnisse könnte die Frage aufgeworfen werden, ob das Konzept einer BNE möglicherweise vorwiegend auf wissenschaftlicher Ebene diskutiert wird und sich hingegen in den einzelnen Bildungsplänen in konkreten Themenfeldern manifestiert, welche nicht explizit mit dem Label „BNE“ markiert werden. Diese konkreten Themenfelder und Ansätze bleiben in der Dokumentenanalyse, welche auf einer Schlagwortsuche basiert, dann weitestgehend unsichtbar, da die Schlagwörter sich auf explizite Konzepte (z. B. BNE, Umweltbildung, Interkulturelles Lernen, Globales Lernen) und nicht auf spezifische Themen (z. B. Ungleichheit, Klimawandel, Demokratie usw.) beziehen.

In *Pfade der Transformation* wird BNE darüber hinaus theoretisch als (soziale) Innovation gerahmt und deren Diffusion in verschiedene Bildungsbereiche näher untersucht. Diese Perspektive regt zum Nachdenken darüber an, ob BNE tatsächlich ein neues Bildungskonzept bzw. eine soziale Innovation darstellt, welche(s) in die verschiedenen Bildungsbereiche diffundiert oder ob in einer BNE möglicherweise verschiedene, bereits existierende Ansätze unter der Leitperspektive Nachhaltigkeit zusammengeführt werden. Im Bildungsbereich Schule äußert sich in den Expertinnen- und Experteninterviews eine generelle Unsicherheit im Umgang mit dem Konzept einer BNE, z. B. in der Problematisierung der Verschränkung mit und Abgrenzung zu vermeintlich anderen bzw. unterschiedlichen Bildungskonzepten. Die Ergebnisse regen zum Nachdenken an, inwiefern BNE tatsächlich als neues Bildungskonzept gedacht werden kann und ob es bei einer BNE nicht um eine grundsätzliche Perspektive auf die Welt bzw. um einen grundlegenden Perspektivwechsel geht. Wird BNE stärker als fächerübergreifende Perspektive auf die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen gedacht, dann lassen sich m. E. auch keine BNE-affinen-Fächer identifizieren – wie sie z. B. in *Wegmarken der Transformation* beschrieben werden. Wenn sich in der Schlagwortsuche im Rahmen des Monitorings eine größere Anzahl an Fundstellen von bestimmten Schlagwörtern in den als BNE-affin beschriebenen Fächern (hier z. B. Geographie) zeigt, so mag dies auf ein spezifisches Verständnis von BNE zurückzuführen zu sein und wenig über die zugrunde gelegte Perspektive auf Sachverhalte aussagen. In den Expertinnen- und Experteninterviews zum Bildungsbereich Schule

wird überdies die Qualifizierung des Lehr- und Leitungspersonals als ein zentraler Hebel zum Verankerung von BNE im Bildungsbereich Schule hervorgehoben. Auf Basis der Dokumentenanalyse lässt sich allerdings festhalten, dass (B)NE kaum bzw. nur punktuell in die formal-inhaltliche Beschreibung von Lehramtsstudiengängen Eingang gefunden hat. Durch die Zusammenschau der Ergebnisse beider Veröffentlichungen kann hier ein erstes Bild für den Bereich der Qualifizierung des Lehrpersonal skizziert werden, welches es in weiteren Untersuchungen weiter zu präzisieren und zu spezifizieren gilt.

Sowohl die indikatorenbasierte Dokumentenanalyse als auch die Expertinnen- und Expertenbefragungen geben interessante Einblicke in die Bildungslandschaft zum Themenfeld und wichtige Impulse für die zukünftige Forschung, auch wenn diese im Rahmen der Besprechung nur limitiert und exemplarisch diskutiert werden konnten. Die Ergebnisse des Monitorings stellen m. E. einen wertvollen und wichtigen Beitrag für das Themen- und Forschungsfeld dar. Gleichwohl bleibt mit Blick auf das bildungsbereichsspezifische Indikatorenset der Dokumentenanalyse im Allgemeinen zu fragen, ob die vorgeschlagenen Indikatoren geeignet sind, auch zukünftig eine langfristige Entwicklung abzubilden. So bedarf es beispielsweise eines Pendantes zur UN-Dekade bzw. des Weltaktionsprogramms (WAP), um den Indikator „ausgezeichneten Netzwerke durch UN-Dekade und WAP“ weiterführend zu beobachten. Darüber hinaus ist unklar, ob der prozentuale Anteil der ausgezeichneten Netzwerke, der auf einen Bildungsbereich entfällt, tatsächlich ausschlaggebend für die Erfassung der Verbreitung von Netzwerken für BNE in einem Bereich ist oder die Auszeichnung im Rahmen der Programme nicht von zahlreichen weiteren Faktoren (wie z. B. Präferenz der Beurteilenden) bedingt wird. Mit Blick auf Indikatoren, wie die Häufigkeit der Nennung von Schlagwörtern in z. B. Bildungsplänen, muss darüber hinaus angemerkt werden, dass eine Zunahme der Häufigkeit der Nennung nicht notwendigerweise auf eine stärkere Verankerung von BNE hindeutet, sondern möglicherweise bestimmte, bereits vorhandene Themen und Ansätze vermehrt als BNE bezeichnet werden – dies impliziert nicht, dass eine umfassende Auseinandersetzung mit den Grundideen einer BNE stattgefunden hat. Insgesamt bleibt in beiden Analysen die Qualität der BNE-Ansätze bzw. Konzepte unspezifiziert. In zukünftigen Analysen wäre es deshalb wichtig, auch die inhaltliche Dimension von BNE-Ansätzen näher in den Blick zu nehmen und z. B. nach den inhaltlichen Schwerpunkten und Ausrichtungen zu fragen. Dies erscheint insbesondere deshalb interessant, da BNE sich durch die Verschränkung ökologischer, sozialer und ökonomischer Inhalte auszeichnet und sich nicht in einem Themenfeld bzw. einer Dimension erschöpft.

Nach der anregenden Lektüre stellt sich für mich abschließend und zusammenfassend die Frage, ob all das, was mit BNE bezeichnet wird auch notwendigerweise den Grundprinzipien einer BNE entspricht bzw. ob möglicherweise auch BNE stattfindet, ohne dass diese als solche deklariert wird. Eng damit verbunden ist die Frage, was eine qualitativ hochwertige BNE auszeichnet und was Bildung – im Sinne einer transformativen Bildung (z. B. Koller, 2011) – zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung macht.

Jana Costa

doi.org/10.31244/zep.2021.01.11

Schlaglichter

Jährlicher Bericht 2019 des Zentrums für globale Bildung (red.): Mit dem Annual Report 2019 möchte die Nichtregierungsorganisation „Centre for Global Education“ das Bewusstsein für internationale Entwicklungsphasen schärfen und dabei einen Überblick über die wichtigsten Erfolge des Jahres 2019 liefern. Der Report greift u. a. auf, wie Klassenzimmer durch Globales Lernen verbunden werden können, welche Themen der Entwicklungspädagogik und Politik die Policy&Practice aufgreift. Weitere Infos unter: https://drive.google.com/file/d/1sJ2MSBsG_GLXYZTf0kOkaRMadtqtJjwa/view

„Fair Toys Organisation“ (red.): Seit 2018 arbeiten engagierte Spielzeugunternehmen zusammen mit dem Deutschen Verband der Spielwarenindustrie (DVSI) und zivilgesellschaftlichen Organisationen daran, eine glaubwürdige Kontrollinstanz für die Branche zu schaffen: die Fair Toys Organisation. Dabei steht die Organisation für faire Arbeitsbedingungen und ökologische Nachhaltigkeit. Da sich immer mehr Kund/-innen für nachhaltige Produkte interessieren, können sich diese auf der Fair Toys Organisation-Homepage detailliert über das Engagement der ausgezeichneten Unternehmen informieren. Weitere Informationen unter: https://www.fair-toys.org/images/fto/fairtoysorg_2020_brochure_de.pdf

BNE-Jahrestagung „Ganztagig lernen für die Zukunft“ (red.): Am 20.03.2021 fand zusammen mit dem 4. Ganztagschulkongress die BNE-Jahrestagung statt. Der Kongress ist eine Veranstaltung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern in Kooperation mit der Serviceagentur Ganztagig lernen M-V der RAA Mecklenburg-Vorpommern. Der Fokus lag auf Themen wie z. B. Lernen und Kompetenzen für das 21. Jahrhundert, Kooperationen mit außerschulischen Partnern usw. Weitere Infos unter: <https://www.raa-mv.de/de/content/4-landeskongress-ganztagig-lernen-f%C3%BCr-die-zukunft-abgesagt-%E2%80%93-neuer-termin-f%C3%BCr-2021-steht-fest>

Multilingual Global Education DIGEST 2020 (red.): Am 09.11.2020 fand via Zoom eine Veranstaltung zur Multilingual Global Education DIGEST 2020 statt, die für Forschende, politische Entscheidungsträger/-innen und allen an globaler Bildung Interessierten offenstand. Anlass dafür war die Veröffentlichung der dritten Ausgabe der DIGESR. Weitere Infos unter: <https://angel-network.net/>

Bund-Länder-Treffen zur Entwicklungszusammenarbeit (red.): Fokus der Sitzung am 16.12.2020 war der Austausch über die Kooperation mit afrikanischen Ländern, die zukünftig noch mehr vertieft und weiterentwickelt werden soll. Dafür wurde eine Absichtserklärung auf den Weg gebracht, deren Ziel es ist, konkrete Vorschläge für gemeinsame Initiativen zu entwickeln. Weitere Infos unter: <https://www.wusgermany.de/de/globales-lernen/informationsstelle-bildungsauftrag-nord-sued/globales-lernen-welt-bund-und-laender-0/bund-und-laender-bund-laender-treffen-zur-entwicklungszusammenarbeit-0>

trag-nord-sued/globales-lernen-welt-bund-und-laender-0/bund-und-laender-bund-laender-treffen-zur-entwicklungszusammenarbeit-0

Portal „Deutsche Länder in der Entwicklungspolitik“ (red.): Das Portal stellt entwicklungspolitische Ziele und Aktivitäten der Länder vor. Es öffnet den Blick auf deren vielfältiges Engagement und deren Willen zur politischen Gestaltung. Zudem bietet das Portal Anknüpfungspunkte für alle, die selbst aktiv in diesem Kontext werden möchten. Weitere Infos unter: <https://ez-der-laender.de/ueber-das-ez-portal>

Wissensplattform kubi-online (red.): Die Wissensplattform kubi-online bietet aufbauend auf dem Symposium „Auswildern – Neue Ideen aus Kunst und Natur für die Bildung“ der Stiftung Nantesbuch und dem Fachdiskurs im Partnernetzwerk „Kulturelle Bildung und Kulturpolitik“ im neuen Themendossier 15 aktuelle Beiträge an der Schnittstelle von Künsten, Natur und Nachhaltigkeit. Dabei sollen die Herausforderungen und Relevanz einer für Natur und Kultur verantwortlichen Bildungspraxis sichtbar gemacht werden. Die kubi-online-Redaktion lädt Expert/-innen ein, die Redaktion mit Vorschlägen für weitere Artikel zu kontaktieren. Weitere Infos unter: <https://mailchi.mp/0674d49316b4/in-fokus-kulturelle-bildung-und-schule-4549016?e=5d0bc7e876>

Klimakoffer (red.): Unter der Schirmherrschaft von Bayerns Umweltminister wurden Klimakoffer unter weiterführenden Schulen verlost. In den Klimakoffern sind Anleitungen und Material für verschiedene Experimente enthalten, mit denen Schüler/-innen und Lehrende physikalische Prozesse, Ursachen und Folgen des Klimawandels unmittelbar erforschen können. Zeitnah können die Klimakoffer auch zum Selbstkostenpreis erworben werden. Infos unter: <https://klimawandel-schule.de/verlosung/>

Zehnte Ausgabe des Forums Entwicklungspolitik erschienen (red.): Unter dem Titel „Brandenburg: Kommunal, Nachhaltig, International“ berichtet der Verbund Entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen Brandenburg (VENROB) über aktuelle Entwicklungen und Projekte in der kommunalen Nachhaltigkeits- und Entwicklungszusammenarbeit. Weitere Informationen unter: <http://weltrends.de/venrob/>

Antirassistisches Online-Magazin „Colourful Voices“ (red.): „Colourful Voices“ ist ein neues antirassistisches Online-Magazin von netzwerk medien.vielfalt. „Ab jetzt sind wir LAUT – wir sprechen für uns selbst“, lautet das Motto. In der ersten Ausgabe geht es ausgehend von der „Black Lives Matter“-Bewegung um Polizeigewalt. Mehr Infos unter: <https://www.colourfulvoices.net/>

14

Erziehungswissenschaft und
Weltgesellschaft

Claudia Bergmüller, Susanne Höck,
Bernward Causemann, Jean-Marie Krier,
Eva Quiring

Quality and Impact in Global Education

Empirical and Conceptual Perspectives
for Planning and Evaluation

WAXMANN



Claudia Bergmüller, Susanne Höck,
Bernward Causemann, Jean-Marie Krier,
Eva Quiring

Quality and Impact in Global Education

Empirical and Conceptual Perspectives
for Planning and Evaluation

Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft,
vol. 14, 2021, 220 pages, pb., € 34,90,
ISBN 978-3-8309-4219-1
E-Book: Open Access
<https://doi.org/10.31244/9783830992196>

For several years now, the demand for increased impact orientation has also affected the field of Global Education (GE) / Development Education and Awareness Raising (DEAR). In this context, a vivid discussion is still ongoing regarding what can be considered an ›impact‹ in GE/DEAR and how these impacts can be analysed. Both questions are dealt with within the scope of the research project ›Impacts and methods of impact monitoring in development education and awareness raising‹, which was financed by the German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development (BMZ) and which is to be presented in this volume. Against the backdrop of the empirical findings of this research project, this publication shows which effects can be targeted in the planning and evaluation of GE-/DEAR-projects and which contextual conditions can influence their effectiveness.

WAXMANN

info@waxmann.com
www.waxmann.com