



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

18. Jahrgang 2019, Heft 2

ISSN 1863-0502

Thema: „Politische Dimensionen religiöser Bildung“

Simojoki, H. (2019). Zwischen World Polity und historischer Pfadabhängigkeit. Religiöse Bildung und Politik in internationaler Perspektive. *Theo-Web*, 18(2), 52–64.

DOI: <https://doi.org/10.23770/tw0106>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Zwischen World Polity und historischer Pfadabhängigkeit. Religiöse Bildung und Politik in internationaler Perspektive

VON
Henrik Simojoki

Abstract

Die neo-institutionalistische World Polity Theorie ist ein erziehungswissenschaftlich breit rezipierter Ansatz zur Analyse und Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. Im Zentrum des von John W. Meyer an der Universität Stanford initiierten Forschungsprogramms steht die in large-scale-Vergleichsdesigns erhärtete These, dass sich im Bildungsbereich transnationale Plausibilisierungs- und Ordnungsstrukturen ausgebildet haben, die einen immer stärkeren Einfluss auf die Bildungssteuerung auf nationaler Ebene ausüben. Der vorliegende Beitrag diskutiert diese These in religionspädagogischer Perspektive. Die Argumentation verläuft in drei Schritten: Zunächst werden – mit bildungspolitischem Fokus – das zentrale Erkenntnis Anliegen, das forschungsmethodische Vorgehen und die wichtigsten Befunde des World Polity Ansatzes vorgestellt und auf ihre religionspädagogischen Implikationen hin befragt. Danach werden – unter Rückgriff auf David Martins Analysen zur historischen Pfadabhängigkeit des religiösen Wandels – die Schwierigkeiten thematisiert, die beim Versuch eintreten, diese Theorieperspektive auf die schulische Institutionalisierung der religiösen Bildungsdimension zu beziehen. Schließlich wird, in Auseinandersetzung mit neueren Publikationen zu religiöser Bildung auf der europäischen Polity-Ebene, die Notwendigkeit akzentuiert, dass die deutschsprachige Religionspädagogik sich stärker in den internationalen Diskurs um Religion, Politik und Bildung einbringt, der sich aktuell immer stärker in Richtung einer „worldview education“ bewegt.

Abstract

The article elaborates the impact and analytic potential of World Polity Theory for research on religious education in Europe. Juxtaposing this approach with insights into the path dependency of religio-cultural transformations, it assesses the challenges to an effective use of World Polity Theory that stem from the diverse national arrangements regarding a religious component in public school education. German scholarship on religious education must engage the international discourse on religion, politics, and education more actively. Neglecting to do so would mean to ignore the entanglement of global developments in education in general as well as the contemporary movement towards worldview education in particular.

Schlagworte: World Polity, weltweite Bildungsentwicklungen, historische Pfadabhängigkeit, schulische Institutionalisierung religiöser Bildung in Europa

Keywords: World Polity, global developments in education, historical path dependency, religious education in European schools

1 Lohnt sich der Blick über Grenzen? Eine perspektivische Einführung

Beiträge, in denen die internationale bzw. globale Dimension von Religion und Bildung adressiert wird, beginnen in der Regel mit einem wie auch immer begründeten und versinnbildlichten Plädoyer für die Ausweitung des religionspädagogischen Blickfelds (vgl. z.B. Simojoki, 2012; 2014). In diesem Fall ist es hingegen nötig, die Analyseperspektive einleitend engzuführen. Denn die mir vorgelegte Ausgangsfrage nach der Einträglichkeit einer internationalen Sicht auf religiöse Bildung und Politik – „Lohnt sich der Blick über Grenzen?“ – tangiert die Religionspädagogik auf verschiedenen Ebenen:

Sie lässt sich erstens religionsdidaktisch zuspitzen auf die politische Dimension religiöser Bildung (Grümme, 2009; Schlag, 2010), die dann, wofür es gute Gründe gibt, im erweiterten Horizont der Weltgesellschaft zu erschließen wäre. Sodann könnte, ja müsste, die Notwendigkeit einer globalen Perspektive in die religionspädagogische Diskussion um Bildungsgerechtigkeit eingezeichnet werden (Könemann & Mette, 2013; Grümme, 2014; Scheunpflug, 2016). Ferner verweist die Frage, ob sich der Blick über nationale Grenzen „lohnt“, auf die aktuelle Weltlage, in die das lokale Geschäft religiöser Bildung unweigerlich eingebettet ist. Die religionspädagogische Verarbeitung der mit der globalen (Asyl-)Migration verbundenen Bildungsherausforderungen bildet ein hervorgehobenes Beispiel der „glokalen“ Einbettung religiöser Bildung in der Gegenwart (vgl. z.B. Reese-Schnittker, Bertram & Franzmann, 2018; EKD, 2018). Schließlich könnte man auch auf der diskursiven Ebene ansetzen: Die Frage nach dem Zusammenhang von religiöser Bildung und Politik wird ja nicht nur in der deutschsprachigen Religionspädagogik gestellt. Gerade in England ist sie intensiv diskutiert worden, jüngst besonders intensiv zwischen Liam Gearon und Robert Jackson (Gearon, 2019; Jackson, 2019).

Der vorliegende Beitrag ergänzt dieses Tableau um die bildungspolitische Frage nach der schulischen Institutionalisierung religiöser Bildung. Dass diese Frage auch in der deutschsprachigen Debatte vornehmlich unter nationalen Vorzeichen diskutiert wird, verwundert nicht. Schließlich ist die Schule als Organisationsform immer noch vornehmlich im politischen Gestaltungsraum des Nationalstaates bzw., in Deutschland, der einzelnen Bundesländer verankert (Simojoki, Scheunpflug & Kohlmann, 2016, S. 328). Um diese auch religionspädagogisch eingespielte Perspektive zu erschüttern, zieht dieser Beitrag eine makrosoziologische Referenztheorie heran, die in der Erziehungswissenschaft seit einiger Zeit intensiver diskutiert wird (Koch & Schemmann, 2009), in der Religionspädagogik aber bislang fast unrezipiert geblieben ist.

2 World Polity – die globale Institutionalisierung öffentlicher Bildung

Im vorliegenden Fragekontext kommt dem neo-institutionalistischen World Polity Ansatz, der von und um den Stanforder Soziologen John W. Meyer entwickelt worden ist (als Überblick vgl. Meyer, 2009), aus mehreren Gründen besonderer Erhellungswert zu. Zum einen legt diese Weltgesellschaftstheorie einen deutlicheren Fokus auf die politisch-kulturelle Dimension als die in Deutschland stärker rezipierte Theorievariante Niklas Luhmanns (Greve & Heintz, 2005, S. 101–103). Der von Meyer geprägte Begriff „world polity“ ist ohne Bedeutungsverlust kaum ins Deutsche zu übertragen. Er knüpft an die auch in der deutschsprachigen Politikwissenschaft eingebürgerte Unterscheidung zwischen „policy“, „politics“ und „polity“ an:

„policy‘ bzw. ‚policies‘ kennzeichnet das öffentliche Handeln und die Inhalte von Politik; ‚politics‘ meint hingegen die Prozesse der politischen Willensbildung, z.B. durch Parteien und Verbände; ‚polity‘ schließlich bezeichnet die institutionelle Verfasstheit eines politischen Systems, die sich z.B. in Verfassungen, Regierungsstrukturen, Körperschaften u. a. zeigt“ (Adick, 2009, S. 269).

Der singularische Begriff „world polity“ verweist auf die Herausbildung einer globalen Ordnungsstruktur, die nicht an die Stelle der Nationalstaaten tritt, sondern im Sinne eines übergreifenden politisch-kulturellen Erwartungshorizonts innerhalb dieser fassbar wird, in der Gestalt einer fortwährenden Angleichung politischer Ordnungsformen oder, so der von Meyer präferierte Begriff, struktureller Isomorphien (Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997). Das klingt noch abstrakt, wird aber anschaulicher, wenn

man sich dem Systembereich zuwendet, an dem diese These einer globalen Makrode-termination am intensivsten plausibilisiert worden ist.

Die Stanforder Forschergruppe hat ihre Grundthese in den 1970er Jahren an kompara-tiven Analysen der weltweiten Bildungsexpansion zwischen 1950 und 1970 entwi-ckelt, die Datenbasis ihres Vergleichsdesigns danach aber in zeitlicher, materialer wie kontextueller Hinsicht sukzessive erweitert (Meyer, Ramirez & Soysal, 1992). Natür-lich ist es im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich, die Ergebnisse dieser large-scale-Analysen hinreichend differenziert abzubilden (vgl. dazu Adick, 2009). Vielmehr muss es an dieser Stelle reichen, die wichtigsten Befunde im Anschluss an einen Überblicks-beitrag von Meyer und seinem Stanforder Kollegen, den Erziehungswissenschaftler und Bildungssoziologen Francisco Ramirez kurz zu skizzieren (Meyer & Ramirez, 2005, S. 222–229).

In diesem Aufsatz machen die Autoren darauf aufmerksam, dass sich Bildungssysteme weltweit seit dem späten 19. Jahrhundert sukzessive angeglichen haben:

- Die Tendenz zu einer globalen Standardisierung zeigt sich bereits an grundlegenden Strukturmerkmalen wie beispielsweise der Durchsetzung der Schulpflicht, der Bildungsbeteiligung von Mädchen oder der Grobstruktur des Schulwesens.
- Besonders viel Aufmerksamkeit hat die Stanforder Forschergruppe der Curriculu-mentwicklung geschenkt, bei der sie ebenfalls eine deutliche Tendenz zur globalen Uniformierung erkennen – wobei die Annäherung in den Entwicklungsländern ih-rer Beobachtung nach schneller vonstattengeht als in den alten Industrienationen. Nicht nur sei „die Liste der Fächer, die gelehrt werden, weltweit auffällig ähnlich“ (Meyer & Ramirez, 2005, S. 224). Auch die fächerbezogenen Wertigkeitsverschie-bungen vollzögen sich länderübergreifend. So habe sich, um nur ein Beispiel zu nennen, ein weltweiter Trend hin zu Mathematik und Naturwissenschaften ausge-bildet.
- Ferner weisen Meyer und Ramirez darauf hin, dass auch die didaktische Unterfüt-terung der Lehrpläne übergreifenden Mustern folgt, sowohl im Blick auf die Ten-denz zu kindzentriertem Lernen als auch hinsichtlich der angestrebten Effektivitäts- und Leistungsorientierung im Kontext der globalen Wettbewerbsgesellschaft.
- Schließlich setze sich, mitbedingt durch den Einflusszuwachs internationaler Player auch auf normativer Ebene ein transnationaler Erwartungshorizont durch, der durch Grundprinzipien wie Diskriminierungsverbot, Chancengleichheit etc. bestimmt sei.

Gerade der letztgenannte Punkt ist wichtig, wenn es darum geht, die religionspädago-gischen Implikationen des World Polity Ansatzes zu bedenken. Denn dessen Pointe liegt nicht in der eigentlich ja recht erwartbaren Einsicht, dass sich Bildungssysteme weltweit strukturell annähern. Entscheidend ist vielmehr die Erklärung dafür, warum das so ist: Meyer und Ramirez gehen davon aus, dass sich im Zuge der durch die Glo-balisierung bedingten kommunikativen Verflechtungen auch im Bildungsbereich län-derübergreifende Plausibilitätsstrukturen ausgebildet haben, die einen immer stärkeren Einfluss auf die Bildungssteuerung auf nationalstaatlicher Ebene ausüben. Dieser normativ bestimmte Bezugshorizont speist sich aus unterschiedlichen Dynamiken (Meyer & Ramirez, 2005, S. 218–220): In Vergleichsstudien erfolgreiche Bildungssys-teme werden kopiert; erziehungswissenschaftliche Diskurse und bildungspolitische Debatten werden länderübergreifend geführt; inter- und transnationale Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen tragen mit eigenen Konzepten und wachsendem Gewicht zum Bildungsdiskurs bei. Besonderer Stellenwert kommt der Verwissen-

schaftlichung der pädagogischen Handlungsrationalität zu und der darauf aufbauenden Professionalisierung pädagogischer Akteurinnen und Akteure – nach Meyer und Ramirez der „wohl wichtigste Aspekt“ globaler Standardisierung (Meyer & Ramirez, 2005, S. 220).

In solchen Verflechtungsprozessen festigen sich transnationale Ordnungsstrukturen, aber auch normative Vorstellungen davon, was „gute“ Bildung kennzeichnet und wie die Qualität des Bildungswesens gesteigert werden kann. Hier konstatieren Meyer und Ramirez zwei global wirksame Leitdiskurse:

„There seem to be variations over time in world emphases on maximizing educational participation and extending rights to previously excluded groups or in maximizing student achievement levels. The former encompasses a range of discussions valuing diversity regarding race, gender, ethnicity, class and a variety of handicaps. The resulting discourse is one of rights, fairness, and justice. Achievement discourse emphasizes standards, effort, performance, excellence, and values productivity“ (Meyer & Ramirez, 2007, S. 293).

In ihrem Beitrag verzichten Meyer und Ramirez darauf, diese Diagnose zu konkretisieren. Daher soll die von ihnen geltend gemachte Emergenz einer globalen Formierungsebene an dieser Stelle exemplarisch illustriert werden. Das erste Veranschaulichungsbeispiel bezieht sich auf den im Zitat genannten „participation discourse“, das zweite auf den „achievement discourse“.

- Ein besonders eindrückliches Beispiel dafür, wie stark heutige Bildungssteuerung von der World-Polity-Ebene beeinflusst wird, liefert die weltweit voranschreitende Implementierung des Inklusionsprinzips. Bekanntlich erfolgte der Durchbruch zu einer inklusiven Bildung durch die 2006 verabschiedete und 2008 in Kraft getretene Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, also einer internationalen Organisation, die das Ziel einer inklusiven Bildung bereits davor maßgeblich vorangetrieben hatte.¹ Von den 193 Mitgliederstaaten der Vereinten Nationen haben 163 Staaten die Behindertenkonvention unterzeichnet (Stand: 05.10.2019), darunter alle 27 EU-Mitgliedsstaaten.² Der wissenschaftliche Inklusionsdiskurs wird international geführt und materialisiert sich in kooperativen Forschungsprozessen. Länder wie Schweden, in denen Inklusion besonders weitreichend und erfolgreich schulisch implementiert worden ist, dienen als Vorbild und sorgen in anderen Bildungssystemen für Anpassungs- und Imitationsdruck.
- Aber auch der „achievement discourse“ lässt sich ohne Weiteres auf der „world-polity“-Ebene lokalisieren. Einen Anhaltspunkt dafür liefern beispielsweise die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA, TIMSS oder PIRLS,³ die nicht nur einen wachsend globalen Fokus haben, sondern – Kompetenzorientierung lässt grüßen – bildungsbezogene Kursbestimmungen auf nationalstaatlicher oder föderaler Ebene maßgeblich beeinflussen. Vor dem Hintergrund des World Polity Ansatzes ist ferner die normativ-regulative Funktion der komparativen Schulleistungsuntersuchungen mitzudenken: Durch ihre fachlichen Schwer-

¹ Zum Wortlaut und zum Hintergrund siehe <https://www.behindertenrechtskonvention.info>.

² Über die Unterzeichnungen gibt die Beschlussammlung der U.N. Auskunft, siehe https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en

³ Zu diesen internationalen Vergleichsuntersuchungen siehe <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche.html>

punkte (literacy und numeracy), durch Item-Selektionen und Item-Formulierungen, durch Quantifizierungstechniken und nicht zuletzt durch Auslassungen spielen, verarbeiten und vermitteln sie transnational generierte Vorstellungen von Bildungsqualität, denen sich nationalstaatliche Akteure kaum mehr entziehen können.

Bereits auf dieser Ebene lassen sich erste, zunächst indirekte Bezüge zur schulischen Institutionalisierung religiöser Bildung herstellen. Beide Diskurse tangieren auch den Religionsunterricht, wenn auch in unterschiedlicher Weise. Die Zielperspektive der Inklusion hat sich, national wie international, auch religionspädagogisch durchgesetzt; fraglich und umstritten sind lediglich die Formen, nicht die generellen Anliegen inklusiver Bildung. Beim „achievement discourse“ verhält es sich genau umgekehrt: Der Religionsunterricht – oder religiöse Bildung im Allgemeinen – ist in keine der größeren internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen integriert, auch weil dafür aufgrund der globalen Heterogenität schulischer Gestaltungsformen schlichtweg die strukturellen Voraussetzungen fehlen. Man kann dies natürlich mit Erleichterung zur Kenntnis nehmen, weil einem dadurch die mit solchen Untersuchungen verbundenen Unannehmlichkeiten erspart werden. Allerdings ist klar, dass damit der Relevanzverlust der religiösen Bildungsdimension weiter beschleunigt wird, was sich übrigens nicht nur im Bildungs-, sondern auch im Wissenschaftssystem bemerkbar macht: Die in jüngster Zeit merklich intensivierete Zusammenarbeit zwischen der empirischen Bildungsforschung und den Fachdidaktiken konzentriert sich weitgehend auf die PISA-relevanten Kompetenzbereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften.

Freilich sind sich Meyer und Ramirez bewusst, dass ihre Isomorphie-These die globalen Bildungsentwicklungen nicht eins zu eins widerspiegelt. Wie sich zeigen wird, lässt sich gerade der Religionsunterricht nur schwer in das von ihnen skizzierte Bild globaler Standardisierung einfügen. Um solche Abweichungen in ihr Theoriemodell zu integrieren, führt die Stanforder Forschungsgruppe den Begriff der „Entkopplung“ („decoupling“) ein: Die Standardisierung von Bildungssystemen erfolgt nie auf ganzer Linie, sondern vollzieht sich, wie Meyer und Ramirez in Anlehnung an die Computersprache ausführen, als „a manual cut and paste process in which what exactly gets cut and how precisely it gets pasted varies“ (Meyer & Ramirez, 2007, S. 294). Kontextuelle Logiken, partikulare Interessen und lokale Bildungstraditionen bedingen also, dass der nationalstaatliche Zugriff auf den übergreifenden Ordnungszusammenhang stets selektiv erfolgt.

In einer ersten Zwischenbilanz kehre ich zur Ausgangsfrage dieses Beitrages zurück: Lohnt sich der Blick über Grenzen? Vor dem Hintergrund des World Polity Ansatzes greift es zu kurz, diese Frage einfach mit Ja oder Nein zu beantworten. Stattdessen muss zunächst die ihr zugrundeliegende Hintergrundannahme thematisiert und kritisch hinterfragt werden. Denn die Frage vermittelt den Eindruck, als gäbe es religiöse Bildung in einer Vielzahl nationaler, gegeneinander abgegrenzter Strukturen und Praxen, die man je für sich erschließen und dann miteinander vergleichen könnte – im wortwörtlich inter-nationalen Sinne.

Die Dominanz des Nationalen als Ordnungskategorie ist im Bildungskontext naheliegend und historisch tief verankert. Und doch ist die nationalstaatliche Perspektive für sich genommen nicht frei von Verzerrungen. Man könnte sie, einer Begriffsprägung Ulrich Becks folgend, als „Container-Theorie“ bezeichnen (Beck, 1997, S. 49–55), weil sie davon ausgeht, dass schulische Bildung im territorialen und politischen Raum des Nationalstaates wie in einem Container aufgehoben sei – und damit transnationale Dynamiken ausblendet, die quer zu den nationalen Grenzziehungen verlaufen. Die Pointe der Auseinandersetzung mit dem World Polity Ansatz besteht folglich darin,

dass die Frage „Lohnt sich der Blick über Grenzen?“ die Systemfrage einschließen muss. Dann geht es nicht mehr um den Blick über den nationalen Tellerrand, sondern darum, den Analyserahmen um eine umfassendere Systemebene zu erweitern. Die Gedekmetaphorik aufnehmend, könnte man formulieren: Die erkenntnisleitende Bezugsperspektive richtet sich hier nicht mehr an den einzelnen Tellern aus, sondern am gesamten Tisch.

3 Im Schnittfeld von Bildungs- und Religionspolitik. Zur historischen Pfadabhängigkeit der Institutionalisierung religiöser Bildung an öffentlichen Schulen

Allerdings ist die bisherige Gedankenführung noch viel zu unspezifisch. Denn der Hinweis darauf, dass Bildungsentwicklungen auf nationaler Ebene immer mehr durch länderübergreifende Prägefaktoren bestimmt werden, bedeutet noch längst nicht, dass dies auch für den Religionsunterricht gilt. Im Gegenteil: In gewisser Weise eignet sich der Religionsunterricht sogar in besonderer Weise dazu, die Grenzen der World-Polity-Perspektive aufzuzeigen. Während sich das Fächerangebot an Schulen weltweit zweifellos angenähert hat, hat sich der Religionsunterricht als Schulfach bislang nicht global etablieren können, schon gar nicht isomorph. Vielmehr sind die Organisationsformen öffentlicher religiöser Bildung weltweit noch immer höchst vielfältig. Wer sich davon überzeugen will, sollte sich die bislang erschienenen Bände des von der Universität Wien aus koordinierten Projekts „Religious Education at Schools in Europe“ zu Gemüte führen. Bei dem komparativ angelegten Projekt liegen bislang Bänder zu Zentral-, West- und Nordeuropa vor (Rothgangel, Jäggle & Schlag, 2016; Rothgangel, Jackson & Jäggle, 2014; Rothgangel, Skeie & Jäggle, 2014). Je eingehender man sich mit den Länderberichten befasst, desto partikularer erscheinen die skizzierten Entwicklungen, oder, theoriebezogen formuliert: desto deutlicher tritt die historische Pfadabhängigkeit der national wie regional stark differierenden Institutionalisierungsprozesse zutage.

Das Konzept der historischen Pfadabhängigkeit ist religionssoziologisch durch David Martin geprägt worden (Martin, 2005; 2011). Da ich an anderer Stelle ausführlicher auf Martins Theorie religiösen Wandels eingegangen bin (Simojoki, 2017a, S. 260–262); Käbisch & Simojoki, 2018, S. 277f.), kann ich mich hier kurz fassen: Gegenüber generalisierenden „master narratives“ vergangener und gegenwärtiger Religionsforschung führt Martin in seinen vergleichend angelegten Länder-, Regional- und Kontinentalstudien vor Augen, dass das Wechselspiel von Säkularisierung und religiöser Vitalisierung je nach Land, Region und kulturellem Umfeld stets eigengeprägte Formen annimmt, die sich nicht zu einem weltweiten Trend verdichten lassen. Wandlungsprozesse im globalen religiösen Feld erschließen sich also nur vor dem Hintergrund historisch geformter Kontextbedingungen, die insbesondere – gerade auch auf der Polity-Ebene – einen fortwährend starken Einfluss nationalgeschichtlicher Faktoren belegen.

Die historische Pfadabhängigkeit wird auch in den Länderberichten der Wiener Bände greifbar und macht erklärlich, warum das laizistische System in Frankreich stabiler ist als es in hiesigen Widerspiegelungen oft den Anschein hat, warum die schulische Institutionalisierung der religiösen Bildungsdimension in der Tschechischen Republik nach dem Fall des Eisernen Vorhangs trotz der langen gemeinsamen Staatsgeschichte einen ganz anderen Verlauf genommen hat als in der benachbarten Slowakei oder warum sich Innovationen aus Großbritannien nicht einfach so auf den deutschen Religionsunterricht übertragen lassen. Diese Pluralität der Gestaltungsformen ist übrigens

keine europäische Eigenheit: In Lateinamerika sind die Organisationsformen religiöser Bildung nicht weniger vielfältig als in Europa – und das trotz einer in religiöser Hinsicht weit homogeneren Gesamtkonstellation (Simojoki, 2017a, S. 263–266).

Dieser Befund ist besonders instruktiv, wenn man ihn vor dem Hintergrund des World Polity Ansatzes deutet: Es ist wohl alles andere als ein Zufall, dass sich die Forschungsgruppe um John Meyer für die empirische Fundierung ihrer These dem Bildungssystem und nicht dem Religionssystem zugewandt hat. Während sich im Bereich der politischen Bildungssteuerung eine klare Tendenz zur globalen Standardisierung belegen lässt, sind in der Religionspolitik weit weniger strukturelle Isomorphien zu erkennen. Für eine globale Angleichung oder auch Annäherung religionspolitischer Parameter und religionsrechtlicher Strukturen gibt es bestenfalls schwache Indizien, wie sich beispielsweise auch am Verhältnis Europa – USA zeigen lässt (Berger, Davie & Fokas, 2008). Das mag ein Grund dafür sein, dass sich religionsbezogene Schulfachangebote so schwer in das Stanforder Modell integrieren lassen. Denn der Religionsunterricht – und das macht ihn in globaler Perspektive so außergewöhnlich – steht auch politisch im Schnittbereich zweier Systeme, des Bildungs- und des Religionssystems – und diese doppelte Zugehörigkeit ist es wohl, die sich so stark partikularisierend auswirkt.

Ich komme zum zweiten Zwischenhalt: Versucht man die schulische Institutionalisierung der religiösen Bildungsdimension mit Hilfe des World Polity Ansatzes zu erklären, treten dessen Grenzen deutlicher hervor – und damit die bleibende Legitimität eines nationalstaatlich orientierten und international-vergleichenden Zugriffs auf den Zusammenhang von Religion, Bildung und Politik. Auch unter diesem Gesichtspunkt ist übrigens die Frage, ob sich der Blick über Grenzen lohnt, klar zu bejahen: Allerdings geht es dann nicht mehr primär um die Rekonstruktion struktureller Isomorphien, sondern darum, die Spezifität des anderen und damit auch des eigenen Kontextes besser zu verstehen (Schweitzer, 2013; Schröder, 2016).

Mein zweiter Argumentationsgang könnte den Eindruck erwecken, als würde ich der in den Bildungswissenschaften breit rezipierten World Polity Perspektive religionspädagogisch nur wenig Orientierungskraft zusprechen. Das Gegenteil ist aber der Fall: Ich bin davon überzeugt, dass eine dem Nationalstaat übergeordnete Ebene von Polity zumindest im europäischen Raum an Bedeutung gewinnt, in einem Maße, auf den die deutschsprachige Religionspädagogik vielleicht nicht hinreichend vorbereitet ist. Um das auszuweisen, ist ein letzter Reflexionsanlauf nötig.

4 Normative Wegzeichen. Indizien für die Emergenz einer europäischen Polity-Ebene im politischen Diskurs um Religion und schulische Bildung

Wie Peter Schreiner in seiner bahnbrechenden und in der Religionspädagogik immer noch zu wenig beherzigten Dissertation zu Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung gezeigt hat, haben etliche europäische Institutionen, allen voran der Europarat und die Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE) in den letzten Jahrzehnten ihre selbstauferlegte religionsbezogene Abstinenz abgelegt und sich intensiver mit religionspolitischen und nach der Jahrtausendwende sogar religionspädagogischen Fragen befasst (Schreiner, 2012). Die bislang sichtbarsten Früchte dieses Engagements sind zum einen die 2007 von der OSZE verabschiedeten *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (OSCE & ODIHR, 2007) und zum anderen die im Umkreis des Europarates entstan-

dene, von Robert Jackson verfasste Orientierungsschrift *Signposts – Policy and Practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education* aus dem Jahr 2014 (Jackson, 2014).

Der Einfluss dieser Publikationen wird international und auch im deutschsprachigen Diskurs unterschiedlich eingeschätzt (Schreiner, 2015, S. 239f.). Entscheidend ist wohl der Beurteilungsmaßstab: Richtet man sich allein am Verbindlichkeitsstatus der Veröffentlichungen, sollte ihre politische Durchschlagskraft nicht überschätzt werden. Es handelt nicht um offizielle Stellungnahmen, sondern um in der Form von Expertengruppen initiierte Prozesse der Positionsfindung, Orientierung und Implementierung. Allerdings gewinnt die World Polity nach dem Stanforder Modell ihre Gestalt weniger in institutionellen Einzelakteuren als durch ein mehrschichtiges Gewebe länderübergreifender Kommunikation, dessen Orientierungsleistung aus dem Zusammenwirken der verschiedenen Vernetzungsebenen erwächst. So gesehen fallen folgende, unter Polity-Perspektive belangvolle Indizien ins Gewicht:

- Die in den genannten Publikationen präsentierte Perspektive ist bemerkenswert kohärent. Sie tragen allesamt die konzeptionelle Handschrift von Robert Jackson, der hier seinen „interpretative approach“ (Jackson, 1997) mit dialogischen Ansätzen aus dem britischen und nordeuropäischen Raum verbindet.
- Das *Signpost*-Dokument steht, wie Jackson in einer späteren Kommentierung näher ausführt (Jackson, 2016, S. 11–13), in einem engen Zusammenhang mit dem REDCo-Projekt, dem bislang umfangreichsten europäischen Kooperationsprojekt zu Religion im Kontext schulischer Bildung (vgl. als Eröffnungsband Jackson, Miedema, Weisse & Willaime, 2007). Dadurch sind viele führende Akteurinnen und Akteure aus dem europäischen Wissenschaftsdiskurs eingebunden.
- Auch wenn sich an dieser Perspektive Widerspruch entzündet hat, etwa durch Liam Gearon (zuletzt 2019), hat sich bislang noch keine auf europäischer Ebene institutionalisierte konzeptionelle Alternative ausgebildet.
- Sowohl die *Toledo Guiding Principles* als auch die *Signposts* sind in hohem Maße anschlussfähig zu dem, was Meyer und Ramirez den „participation discourse“ nennen. Leitbegriffe sind Toleranz, Inklusion, Religionsfreiheit, Nicht-Diskriminierung, Literacy, Dialogorientierung, Multikulturalität etc. Auch der Fokus auf Menschenrechtbildung, Extremismusprävention und religionsbezogener Medienkompetenz liegt voll im bildungspolitischen Globaltrend.
- Es gibt durchaus Anzeichen für eine nationalstaatliche Diffusion: So spielte der Interpretative Approach, verbunden mit einer gesamteuropäischen Perspektive, eine zentrale Rolle bei der konzeptionellen und strukturellen Neufassung des Religionsunterrichts in Norwegen.

Die Ausgangsfrage meines Beitrags, ob sich der Blick über Grenzen „lohnt“, ist in diesem Fall freilich nicht ohne Brisanz. Denn aus der Perspektive der deutschsprachigen Religionspädagogik gibt die Gesamtargumentation der Publikationen durchaus Anlass zum Nachdenken. Zwar entdeckt man vielfältige Überlappungen mit der für den deutschsprachigen Diskurs charakteristischen Zielperspektive der Pluralitätsfähigkeit, aber kaum Bezüge zu den hier geführten religionspädagogischen Diskursen. Das gilt in Sonderheit für die in Deutschland intensiv geführte Debatte um die Konfessionalität des Religionsunterrichts, um konfessionelle bzw. interreligiöse Kooperation oder um stärker inklusive Varianten wie das Hamburger Modell. Stattdessen sprechen sich beide Dokumente bereits auf der Titelebene für ein „teaching about“ aus. Die Festlegung auf eine religions- bzw. weltanschauungskundliche Grundposition entspricht

nicht gerade dem Mainstream der deutschsprachigen Debatte, in der es trotz vielfältiger Differenzen einen bemerkenswert breiten Konsens darüber gibt, dass sich auch der schulische Religionsunterricht als Bildung nicht auf die Dritte-Person-Perspektive beschränken kann, sondern die Erste-Person-Perspektive einschließen sollte (vgl. z.B. Lindner, Schambeck, Simojoki & Naurath, 2017). Vor diesem Hintergrund könnte man sich natürlich fragen, ob es nicht zielführender wäre, sich doch lieber vornehmlich auf den „eigenen Kontext“ zu fokussieren, zumal der Religionsunterricht in Deutschland ja an Komplexität wenig zu wünschen übriglässt (Simojoki, 2017b). Jedoch würde eine solche Perspektivenverengung, wie abschließend deutlich werden soll, in die falsche Richtung führen.

Je genauer man sich mit den *Signposts* befasst, desto weniger einlinig lässt sich die Argumentation auf nur einer Seite der in der deutschsprachigen Diskussion eingebürgerten Achse „konfessioneller Religionsunterricht“ vs. „Religionskunde“ verorten. Anders als die *Toledo Guiding Principles*, in denen, wie insbesondere die abschließenden Folgerungen und Empfehlungen erkennen lassen, die kognitive Ebene der Wissensaneignung dominiert und die Notwendigkeit eines hinreichend objektiven und neutralen Zugangs unterstrichen wird (OSCE & ODIHR, 2007, S. 76–78), betonen die *Signposts* besonders auf der Schülerebene den pädagogischen Wert einer existenziell engagierten Auseinandersetzung mit religiös dimensionierten Fragen und akzentuieren, wenn auch eher dünn, die Anbahnung von Kompetenzen in wahrheitsbezogener Kommunikation (Jackson, 2014, S. 56). Nach meiner Lesart steht das Dokument für eine Konstellation, die in mehrere Richtungen entwicklungs offen ist – was natürlich dafür spricht, dass die deutschsprachige Religionspädagogik konstruktiv an diesem Diskurs mitwirkt. Ein Beispiel dafür, dass sich das lohnt: Die dialogische Profilierung dieses Dokuments verdankt sich nicht zuletzt Impulsen, die Thorsten Knauth im Kontext der REDCo-Studien eingebracht hat (Jackson, 2014, S. 43, 51, 53f.; vgl. z.B. Knauth, 2009). Hier zeigt sich, dass es im Grunde zu wenig ist, lediglich über Grenzen zu blicken. Gefragt ist vielmehr mitgestaltende Partizipation an grenzüberschreitender Wissenschaftskommunikation.

Dazu gehört auch, gegebenenfalls kritisch in den transnational geführten Polity-Diskurs um religionsbezogene Bildung in der Schule hineinzuwirken. An einer Stelle scheint mir das besonders vordringlich zu sein: In diesem Diskurs zeichnet sich in den letzten Jahren eine weitreichende Verschiebung ab, die bereits auf der Titelebene der von Jackson inspirierten Polity-Dokumente fassbar wird: Während es in den *Toledo Guiding Principles* noch um den Unterricht über „religion and beliefs“ ging, erweitert sich der Bezugshorizont in den *Signposts* auf „religions and non-religious world views in intercultural education“. Im Hintergrund steht hier das u.a. vom kanadischen Religionsphilosophen John Valk ausgearbeitete Konzept der „worldview education“ (Valk, 2017), das derzeit international rasant an Einfluss gewinnt, gerade auch in bildungspolitischer Hinsicht. Ein markantes Beispiel dafür ist der 2018 veröffentlichte „Final Report“ der „England’s Commission of Religious Education“, der unter dem programmatischen Titel „Religion and Worldviews: The Way Forward“ dafür plädiert, den Religionsunterricht in seiner in England eingebürgerten Form abzuschaffen und durch ein vermeintlich inklusiver und offener angelegtes Fach „Religion and Worldviews“ zu ersetzen (CoRE, 2018).

Diese Wende, die sich auf der europäischen Ebene andeutet, ist grundlegend und verdient es, auch hierzulande diskutiert zu werden: Zur Disposition steht nämlich, mit allen institutionellen und strukturellen, pädagogischen und theologischen Konsequenzen, der Stellenwert von Religion als fachliche Domäne im Kontext schulischer Bildung. Auch hier gibt es ein Beispiel dafür, dass sich Einmischen lohnt: Das dem besag-

ten Report gewidmete Themenheft des *Journal of Beliefs and Values* beginnt mit einem Beitrag von Friedrich Schweitzer, der das Reformanliegen ausdrücklich begrüßt und gleichzeitig grundlegende Fragen aufwirft. Davor geht er knapp auf die Gründe ein, die ihn als Religionspädagogen aus Deutschland dazu veranlassen, sich in die Debatte um die zukünftige Ausrichtung des Religionsunterrichts in England einzubringen:

„Yet more and more the future development of Religious Education has become an international issue, especially in Europe (quite independently of the EU). The internationalisation of the discussion corresponds to the insight that decisions about Religious Education should be based on scientific analysis and empirical research which can no longer be seen as limited to one's own country. Moreover, international-comparative aspects should also play a role, as a broader basis for considered judgement.“ (Schweitzer, 2018, S. 516).

Das Zitat leitet über zu meiner abschließenden Antwort auf die Frage, ob sich der Blick über Grenzen religionspädagogisch lohnt: Wer nicht über Grenzen blickt, schaut weg.

Literaturverzeichnis

- Adick, C. (2009). World Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 258–291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Berger, P., Davie, G. & Fokas, E. (Hrsg.) (2008). *Religious America, Secular Europe? A Theme and Variations*. Farnham & Burlington: Ashgate.
- Commission on Religious Education (CoRE) (2018). *Final Report: Religion and Worldviews: The Way Forwards. A National Plan for RE*. September 2018. RE Council: London.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2018). *Religiöse Bildung in der migrationsensiblen Schule. Herausforderungen und Ermutigungen der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend*. Hannover.
- Gearon, L. (2019). The Politicization and Securitization of Religion. A Response to a Rejoinder. In M. L. Pirner, J. Lähnemann, W. Haussmann & S. Schwarz (Hrsg.) in connection with P. Bubmann, F. Höhne, A. Nehring, H. Simojoki & T. Wabel, *Public Theology. Perspectives on Religion and Education* (S. 211–227). New York & London: Routledge.
- Greve, J. & Heintz, B. (2005). Die „Entdeckung der Weltgesellschaft“. Entstehung und Grenzen der Weltgesellschaft. In B. Heintz, R. Münch & H. Tyrell (Hrsg.), *Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen* (Sonderheft der Zeitschrift für Soziologie) (S. 89–119). Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Grümme, B. (2009). *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grümme, B. (2014). *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung* (Religionspädagogik innovativ 7). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jackson, R. (1997). *Religious Education. An Interpretative Approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2014). *Signposts – Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-religious World Views in Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publications.
- Jackson, R. (2016). *Inclusive Study of Religions and World Views in Schools: Signposts from the Council of Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publications.
- Jackson, R. (2019). Politization and Securitization? The REDCo Project and the *Toledo Guiding Principles*. In M. L. Pirner, J. Lähnemann, W. Haussmann & S. Schwarz (Hrsg.), in connection with P. Bubmann, F. Höhne, A. Nehring, H. Simojoki & T. Wabel, *Public Theology. Perspectives on Religion and Education* (S. 228–249). New York & London: Routledge.
- Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W. & Willaime, J.-P. (Hrsg.) (2007). *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates* (Religious Diversity and Education in Europe, 3). Münster u.a.: 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. Festschrift für Michael Wermke zum 60. Geburtstag* (Studien zur religiösen Bildung 17) (S. 271–292). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Knauth, T. (2009). Dialogue on a grassroots-level: analysing dialogue-oriented classroom interaction in Hamburg RE. In I. ter Avest, D.-P. Jozsa, T. Knauth, J. Rosón & G. Skeie (Hrsg.), *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction on European Countries* (S. 17–27). Waxmann, Münster.
- Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.) (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Könemann, J. & Mette, N. (Hrsg.) (2013). *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*. Ostfildern: Grünewald.
- Kultusministerkonferenz. Informationsseite zu Internationalen Schulleistungsvergleichen. URL: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche.html> [Zugriff 28.10.2019].
- Linder, K., Schambeck, M., Simojoki, H. & Naurath, E. (Hrsg.) (2017). *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*. Freiburg u.a.: Herder.
- Martin, D. (2005). *On Secularization. Towards a Revised General Theory*. Aldershot: Routledge.
- Martin, D. (2011). *The Future of Christianity. Reflections on Violence and Democracy, Religion and Secularization*. Aldershot: Routledge.

- Meyer, J. W. (2009). *World Society. The Writings of John W. Meyer*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M. & Ramirez, F.O. (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, 103(1), S. 144–81.
- Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2005). Die globale Institutionalisierung der Bildung. In J. W. Meyer & G. Krücken (Hrsg.), *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen* (Edition Zweite Moderne, S. 212–234). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2007). The World Institutionalization of Education. In J. Schriewer (Hrsg.), *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen* (Eigene und fremde Welten, Bd. 2, S. 279–297). Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Rubinson, R. & Boli-Bennett, J. (1977). The World Educational Revolution, 1950-1970. *Sociology of Education* 50(4), S. 242–258.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O. & Soysal, Y. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education* 65(2), S. 128–149.
- Organisation for Security and Co-operation in Europe (OSCE) & Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR) (2007). Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools. Prepared by the ODIHR advisory council of experts on freedom of religion or belief. URL: <https://www.osce.org/odihr/29154?download=true> [Zugriff: 28.10.2019].
- Praetor Intermedia. Informationsseite zur UN-Behindertenrechtskonvention. URL: <https://www.behindertenrechtskonvention.info> [Zugriff: 28.10.2019].
- Reese-Schnitker, A., Bertram, D. & Franzmann, M. (Hrsg.) (2018). *Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis* (Religionspädagogik innovativ 23). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothgangel, M., Jackson, R. & Jäggle, M. (Hrsg.) (2014). *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe*. Göttingen: V&R Unipress.
- Rothgangel, M., Jäggle, M. & Schlag, T. (Hrsg.) (2016). *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe*. Göttingen: V&R Unipress.
- Rothgangel, M., Skeie, G. & Jäggle, M. (Hrsg.) (2014). *Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe*. Göttingen: V&R Unipress.
- Scheunpflug, A. (2016). Bildungsgerechtigkeit im Licht einer globalen und sich global verstehenden Pädagogik. In B. Grümme & T. Schlag (Hrsg.), *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen* (Religionspädagogik innovativ 11) (S. 208–219). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlag, T. (2010). *Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 14). Freiburg i.Br.: Herder.
- Schreiner, P. (2012). *Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung. Eine Rekonstruktion europäischer Diskurse und Entwicklungen aus protestantischer Perspektive* (Religious Diversity and Education in Europe 22). Münster u.a.: Waxmann.
- Schreiner, P. (2015). Europäische Institutionen, Menschenrechte und interreligiöse Bildung. In M. Pirner, J. Lähnemann & H. Bielefeldt (Hrsg.), *Menschenrechte und*

- inter-religiöse Bildung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2013* (S. 232–242). Berlin: EB-Verlag.
- Schröder, B. (2016). Vergleichende historische Religionspädagogik – methodologische Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), S. 238–251.
- Schweitzer, F. (2013). Religionsunterricht an europäischen Schulen im Vergleich – Herausforderungen für international-vergleichende Forschung. In M. Jäggle, M. Rothgangel & T. Schlag (Hrsg.), *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa* (S. 13–40). Göttingen: V&R Unipress.
- Schweitzer, F. (2018). Sacrificing Cinderella: Will Giving Up Religious Education Help to Establish a More Promising Successor? *Journal of Beliefs and Values*, 39(4), S. 516–522.
- Simojoki, H. (2012). *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft* (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 12). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Simojoki, H. (2014). Die Ungleichzeitigkeit religiösen Wandels – Globalisierung. In R. Englert et al. (Hrsg.), *Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung* (Jahrbuch der Religionspädagogik 30) (S. 33–42). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Simojoki, H. (2017a). Ist Europa ein Sonderfall? Religionshermeneutische Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts in der globalisierten Welt. In P. Büttgen, A. Roggenkamp & T. Schlag (Hrsg.), *Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz* (S. 257–269). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Simojoki, H. (2017b). Königsweg oder Sargnagel? Chancen und Grenzen der regionalen Kontextualisierung des Religionsunterrichts. In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 101–119). Freiburg u.a.: Herder.
- 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(3), S. 327–339.
- United Nations Treaty Collection. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. URL: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en [Zugriff 28.10.2019].
- Valk, J. (2017). Worldview Education. An Inclusive Approach. In D. R. Wielzen & I. ter Avest (Hrsg.), *Interfaith Education for All. Theoretical Perspectives and Best Practices for Transformative Action* (S. 227–242). Rotterdam: SensePublishers.

Dr. Henrik Simojoki, Professor für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Institut für evangelische Theologie, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.