



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

20. Jahrgang 2021, Heft 1

ISSN 1863-0502

Thema: „Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit – Diskussion und Spiegelungen eines Grundlagentextes der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend“ (2020)

Ziegler, B. (2021). Globales Lernen im Rahmen religiöser Bildung. *Theo-Web* 20(1), 240–255.

<https://doi.org/10.23770/two189>



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.

Globales Lernen im Rahmen religiöser Bildung

von
Bernd Ziegler

Abstract

In der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der Globalisierung nehmen Überlegungen aus der Religionspädagogik vermehrt Bezug auf den vor allem in der Allgemeinen Pädagogik bearbeiteten Begriff des Globalen Lernens. Eine systematische Zusammenschau religionspädagogischer Anknüpfungspunkte an die zentralen Erkenntnisse und Positionen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses ist bisher noch nicht erarbeitet worden. Diese Lücke versucht der hiesige Beitrag ein Stück weit zu schließen. Der Diskurs zum Globalen Lernen impliziert produktive Impulse in Richtung einer reflexiv-politischen Dimensionierung des ethischen Horizonts religiöser Bildung, kann ökumenische Bildungsbemühungen um kritische postkoloniale Sichtweisen erweitern und eröffnet eine sozialwissenschaftlich angeschärfte Perspektive auf die Heterogenitätsdebatte in interreligiösen Zusammenhängen.

In dealing with the challenges of globalization, reflections on religious education increasingly refer to the concept of global education, which is mainly dealt with in the field of educational science. A systematic synopsis of points of connection between religious education and the central findings and positions of the discourse in educational science has not yet been compiled. This article tries to close this gap to some extent. The discourse on global education implies productive impulses in the direction of a reflexive-political dimensioning of the ethical horizon of religious education, can expand ecumenical educational efforts by critical postcolonial perspectives and opens a social-scientifically sharpened perspective on the heterogeneity debate in interreligious contexts.

Schlagwörter: Globales Lernen, globale religiöse Bildung, globale politische Bildung, dekolonialisierende Global Citizenship Education, Religion und Globalisierung

Keywords: global education, global religious education, global political education, decolonizing global citizenship education, religion and globalization.

1 Erste Berührungen zwischen Religionspädagogik und Globalem Lernen

Der jüngere religionspädagogische Diskurs fundiert Theorien religiöser Bildung vermehrt auch im Globalisierungsbegriff.¹ Das gilt insbesondere für Überlegungen zum Schulunterricht. So plädiert Simojoki in seiner für die neuere religionspädagogische Globalisierungsforschung grundlegenden Studie dafür, „religiöse Bildung im Horizont globalisierter Religion zu verstehen“ (2012, S. 365), und entwickelt aus dieser Perspektive ein Modell globalitätsbezogener Kompetenzen für den Religionsunterricht. Diese Überlegungen aufgreifend, sieht Mendl in der Globalisierung gar „das herausgehobene Schlüsselthema schlechthin.“ (2019, S. 69) Deswegen liegt eine zentrale religionsdidaktische Herausforderung der Gegenwart darin, „die SchülerInnen zur Ausweitung des eigenen Welthorizonts anzuleiten.“ (ebd.) Auch Kim, Osmer & Schweitzer (2018) formulieren in einer länder- und kontinentübergreifend angeleg-

¹ Der Globalisierungsbegriff bezeichnet laut Niederberger & Schink den breit akzeptierten „Befund einer zunehmenden Interdependenz gesellschaftlichen Lebens auf diesem Planeten.“ (2011, S. 1) Eine einheitliche wissenschaftliche Definition der Globalisierung gibt es nicht, da jeder Definitionsversuch mit einer bestimmten – nicht allgemein geteilten – Erklärung für Abhängigkeits- oder Kausalrelationen einhergeht. (Ebd., S. 4)

ten Studie einen Impuls zur globalen Perspektiverweiterung religiöser Bildung aus evangelischer Perspektive. Demnach stehen neben einem Grundwissen über den christlichen Glauben vor allem die Förderung einer „capability for socio-economic awareness“ (ebd., S. 138), einer „capability for intercultural or multicultural sensibility“ (ebd., S. 140) und einer „theological and global responsibility as global citizens for transforming society into a globally responsible environment“ (ebd., S. 142) im Mittelpunkt religionspädagogischen Handelns.

Im Zuge dieser Perspektiverweiterung religiöser Bildung ist auch der allgemeinpädagogische Diskurs zum Globalen Lernen, der die Herausforderungen der Globalisierung für das menschliche Lernen bearbeitet, auf verstärktes Interesse gestoßen. Vor allem Gaus betont, dass Globales Lernen „als didaktisches Konzept“ in der Religionspädagogik „mehr denn je gefordert“ (2019, S. 337) ist. Er sieht darin eine Art Impulsgeber für die angemessene „Auseinandersetzung mit globalen Phänomenen und Fragen zu Religion, aber auch zu Themen wie Frieden, Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung“ (ebd., S. 343) im Religionsunterricht. Globales Lernen soll also eine weltweite Perspektive auf ökumenische und interreligiöse Lernzusammenhänge eröffnen, insbesondere aber ethisch-religiöse Bildungsprozesse unter den spezifischen Anforderungen der globalisierten Welt neu reflektieren (Simojoki, 2012, S. 268–373; Benk, 2019, S. 213–218; Gaus, 2019, S. 343–345; in allgemeinpädagogischer Akzentuierung Asbrand & Scheunpflug, 2005; Scheunpflug & Stadler-Altman, 2009, S. 18–24; Scheunpflug, 2012). Dabei dient der Diskurs aus der Allgemeinen Pädagogik immer auch als „Mahnung“, die „völlig neue Komplexität globaler Problem- und Lebenslagen“ (Simojoki, 2012, S. 249) in religiösen Bildungszusammenhängen ernst zu nehmen.

Erste Berührungen zwischen Religionspädagogik und der erziehungswissenschaftlichen Debatte zum Globalen Lernen haben somit bereits stattgefunden. Die genannten Überlegungen beziehen sich aber allesamt auf einzelne Theorieofferten aus der Allgemeinen Pädagogik. Eine systematische Zusammenschau religionspädagogischer Anknüpfungspunkte an die Debatte zum Globalen Lernen und der sich daraus ergebenden Fragestellungen ist bisher noch nicht erarbeitet worden. Diese Lücke versuchen die folgenden Ausführungen ein Stück weit zu schließen. Damit ist das Interesse verbunden, zentrale Ideen des Globalen Lernens für Diskurse in der Religionspädagogik fruchtbar zu machen. Zukünftige Forschungen zu einer religiösen Bildung in der globalisierten Welt können diese Impulse aufgreifen und weiter ausdifferenzieren.

In einem ersten Schritt wird hierzu der Begriff des Globalen Lernens näher bestimmt und in den Rahmen einer religiösen Bildung mit weltweiter Perspektive eingeordnet (2). So entsteht ein Raster, mit dem sich religionspädagogische Anknüpfungspunkte an die zentralen Positionen und Erkenntnisse der Debatte aus der Allgemeinen Pädagogik herausarbeiten lassen. Es ergeben sich Fragestellungen, die sowohl den ethischen Horizont religiöser Bildung (3) als auch ökumenische und interreligiöse Bildungsprozesse (4) betreffen. Der Schluss systematisiert die gewonnenen Anfragen und skizziert deren Relevanz für zukünftige Überlegungen zum Selbstverständnis der Religionspädagogik (5).

2 Der Begriff des Globalen Lernens im Rahmen religiöser Bildung

Simojoki (2012, S. 268–373) hat einen soziologisch, theologisch und erziehungswissenschaftlich ausgewiesenen Begriff von globalisierungsbezogener religiöser Bildung entwickelt. Aus christlicher Perspektive ist eine solche Bildung zunächst ethisch und religionskulturell bestimmt, beinhaltet aber genauso einen ökumenischen und interreligiösen Horizont. Viele Problemgegenstände, die in der Allgemeinen Pädagogik unter dem Schlagwort ‚Globales Lernen‘ verhandelt werden, haben Anknüpfungspunkte an Simojokis religiöse Bildungshorizonte. Wo finden sich diese genau, oder anders gefragt: Wie kann Globales Lernen in den Rahmen einer christlich-religiösen Bildung eingeordnet werden?

2.1 Globales Lernen in der Spannung zwischen handlungs- und systemtheoretischen Zugängen

Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff ‚Globales Lernen‘ erstmals vom Schweizer Forum ‚Schule für eine Welt‘ (1996) verwendet. Es versteht darunter „die Vermittlung einer globalen Perspektive“ sowie die „Hinführung“ zu einem entsprechenden „persönlichen Urteilen und Handeln“ (ebd., S. 19). Heranwachsende sollen für die „Ungerechtigkeit“ der Nord-Süd-Verhältnisse sensibilisiert werden bzw. darüber reflektieren, „wer in unserer [globalisierten; BZ] Gesellschaft hauptsächlich Macht ausübt und wer darunter zu leiden hat.“ (Ebd.) In jüngerer Zeit wird das Globale Lernen häufig auch als besonderer, den weltweiten Problemkontext betonender Zugang zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung verstanden oder als transformatives Bildungskonzept in eine dekolonialisierende Global Citizenship Education (GCE) integriert (Lang-Wojtasik & Erichsen-Morgenstern, 2019).² Ein zentrales Moment bildet dabei immer der mehrperspektivische, normative Blick auf die Globalisierung, den bereits das Forum ‚Schule für eine Welt‘ betont hat. Insofern kann mit Overwien festgehalten werden: „Globales Lernen [...] setzt sich mit Fragen globaler Gerechtigkeit und dem Erwerb der Fähigkeit zum Perspektivwechsel auseinander, insbesondere, wenn auch nicht ausschließlich, in Bezug auf die Situation von Menschen in den sogenannten Ländern des Südens. In allen Ansätzen geht es – mit jeweils unterschiedlicher Akzentuierung – um die Sensibilisierung für die im Sinne nachhaltiger Entwicklung notwendigen weltweiten Veränderungsprozesse“. (2018, S. 252)

Die Bearbeitung weltweiter Zusammenhänge aus einer Gerechtigkeits- und Nachhaltigkeitsperspektive sowie die Befähigung zu einem perspektivischen Verständnis anderer Lebenskontexte lassen bereits Anknüpfungspunkte an die Religionspädagogik erahnen. Seinen eigentlichen religionspädagogischen Mehrwert entfaltet der Begriff des Globalen Lernens aber erst, wenn die Kontroverse über die Normativität globalisierungsbezogener Bildungskonzepte miteinbezogen wird. Hier haben sich zwei theoretische Grundzugänge herauskristallisiert (Asbrand & Scheunpflug, 2014, S. 402f.), aus deren Widerstreit sich produktive Anfragen an die religiöse Bildung ergeben.

Auf der einen Seite der Kontroverse stehen handlungstheoretische Positionen. Ihnen liegt in der Regel ein holistisches Welt- und Menschenbild zugrunde, d.h. sie gehen

² Eine Diskussion des kontroversen Terminus GCE kann hier nicht erfolgen. Es sei nur angemerkt, dass GCE meist als Sammelbegriff verwendet wird, „der andere politische Pädagogiken wie Friedenserziehung, Interkulturelles Lernen, Globales Lernen und Politische Bildung einschließt.“ (Wintersteiner, Grobbauer & Diendorfer, 2014, S. 9)

von einem Kausalzusammenhang zwischen den lokalen Handlungen einzelner Subjekte und der Organisation globaler sozialer Zusammenhänge aus (Scheunpflug, 2017, S. 169). Es wird die Überzeugung vertreten, dass ein/e engagierte/r AkteurIn direkt zur Bekämpfung weltweiter Missstände beitragen kann und dies auch tun sollte (ebd.). Dementsprechend haben handlungstheoretische Zugänge zum Globalen Lernen kein Problem mit normativ ausgerichteten Erziehungszielen und -inhalten, sondern wollen ein gerechtes bzw. nachhaltiges Denken und Handeln fördern. Eine herausragende Stellung unter den handlungstheoretischen Positionen nehmen die Ansätze von Selby und Rathenow (2003) sowie Seitz (2002) ein. Im Gegensatz zu den meisten Konzepten dieser Provenienz (Forum ‚Schule für Eine Welt‘, 1996; Bühler, 1996; Fountain, 1996; Führung, 1996; VENRO, 2000) sind sie in der aktuellen Theoriedebatte noch häufige Referenzen, gerade im Kontext politischer Bildungskonzepte (Overwien, 2016, S. 8). Als handlungstheoretisch fundiert versteht sich auch der jüngst unternommene Versuch, auf Basis von Benners (2016; Benner, Oettingen, Peng & Stepkowski, 2015) moralpädagogischen Überlegungen eine unterrichtliche Erziehung zur bildenden Reflexion weltweiter Gerechtigkeitsprobleme zu begründen (Ziegler, 2019).

Auf der anderen Seite des Streits um die Normativität Globalen Lernens steht die evolutions- und systemtheoretische Position. Vor dem Hintergrund von Luhmanns (1997) systemtheoretischer Gesellschaftsbetrachtung wird Globalisierung hier gefasst als „eine Form der Reaktion von Gesellschaft auf die durch das Wachstum der Bevölkerung, das Wachstum des Ressourcenverbrauchs und das Wachstum an Information (durch Technologie) entstehende Steigerung weltgesellschaftlicher Komplexität.“ (Scheunpflug, 2003, S. 264) Mit der Entwicklung zur komplexen Weltgesellschaft ist dann eine soziale Aggregationsschwelle erreicht, ab der die Absichten der AkteurInnen als weitestgehend entkoppelt von den tatsächlichen Handlungsfolgen gesehen werden müssen (Scheunpflug & Asbrand, 2006, S. 37). Ein handlungstheoretisches Globales Lernen, das Menschen zu einem moralisch begründeten Engagement gegen weltweite Missstände anregt, ist aus dieser Perspektive nicht mehr zielführend. Außerdem können normative Erziehungsziele in der postmodernen Welt durch keine Metatheorie mehr allgemeingültig begründet werden (Asbrand, 2002, S. 14). Im systemtheoretischen Verständnis soll der auf den Nahbereich evolvierte Mensch deswegen lediglich lernen, die für ihn komplexen globalen Zusammenhänge durch abstraktes Denken nachzuvollziehen und soweit möglich gerecht bzw. nachhaltig zu gestalten (Scheunpflug, 2006, S. 110). Eine einflussreiche Vertreterin dieser Position ist Scheunpflug (u.a. 2000, 2003, 2006, 2008, 2019; Scheunpflug & Schröck, 2002), deren breit rezipierte didaktische Überlegungen auch mehrere empirische Untersuchungen mitangestoßen haben. Lang-Wojtasik (2008) Schultheorie in der Weltgesellschaft sowie seine Überlegungen zu einem transformativen Globalen Lernen im Kontext von GCE (Lang-Wojtasik & Erichsen-Morgenstern, 2019) beziehen sich ebenfalls stark auf evolutions- und systemtheoretische Ideen.

Eine religionspädagogische Auseinandersetzung mit dem Globalen Lernen profitiert von der deutlichen Kontrastierung zwischen handlungstheoretischen sowie evolutions- und systemtheoretischen Positionen. Sie kann die beiden Zugänge als genauso unvereinbare wie unverzichtbare Theorieperspektiven fassen, in deren Widerstreit sich die spezifische „bildungsbezogene Spannung“ (Lang-Wojtasik, 2019, S. 38) weltweiter Zusammenhänge differenziert analysieren lässt. Diese Lesart legen auch jüngere Debattenbeiträge aus der Allgemeinen Pädagogik nahe. So versteht Lang-Wojtasik Globales Lernen als ein transformatives Bildungskonzept, das einerseits mit seiner normativen Verankerung auf die Veränderung des Individuums „hin zu einer

Haltung der Nachhaltigkeit als wertschätzender Umgang mit Ressourcen sowie Gerechtigkeit als gleichwürdiger Zugang und Teilhabe“ (ebd., S. 36) zielt. Diesen Optimismus braucht eine Bildung in der *Weltgemeinschaft*, um sich Ziele setzen zu können. Andererseits gilt es aus der Perspektive der *Weltgesellschaft* auch zu beachten, dass Globales Lernen keinen ‚kausalen Durchgriff‘ auf die Veränderung des mündigen Individuums oder komplexer sozialer Zusammenhänge anvisieren kann. Aus der deskriptiven Perspektive der Systemtheorie ist Bildung „in ihren Optionen begrenzt, um die Gedanken und das Bewusstsein der Menschen zu erreichen und in Gemeinschaft zu Veränderung beizutragen.“ (Ebd., S. 39) Das spannungsreiche Verhältnis zwischen dem normativen Optimismus der Weltgemeinschaft und dem pragmatischen Pessimismus der Weltgesellschaft ist letztlich nicht auflösbar.

2.2 Religionspädagogische Problemgegenstände aus der Perspektive Globalen Lernens

Welche Problemgegenstände legt die spannungsreiche Perspektive des Globalen Lernens im religiösen Kontext offen? Die meisten Wechselwirkungen finden sich innerhalb der ethisch und religionskulturell bestimmten Bildungsdimension. Hier geht es darum, die vom Christentum angebotenen Leitbilder der weltweiten Gerechtigkeit, des Friedens und der Bewahrung der Schöpfung mit den subjektiven Deutungsperspektiven der Lernenden zu verschränken (Simojoki, 2018a). Bisher lässt der religionspädagogische Diskurs aber weitestgehend offen, wie christliche Leitperspektiven auf globale Zusammenhänge so in Bildungsprozesse integriert werden können, dass ihre Normativität das freie Reflexionsvermögen des Individuums befördert und nicht in eine unterkomplexe Werteaffirmation führt (Mendl, 2019, S. 70f.). Die spannungsreiche Begriffsperspektive des Globalen Lernens kann diesen Problemgegenstand in zweifacher Hinsicht präzisieren. Erstens stellt sie der religiösen Bildung die Frage, wie die für die Weltgemeinschaft wichtige Normativität der Gerechtigkeits- bzw. Nachhaltigkeitsidee in ein angemessenes Verhältnis mit dem von weltgesellschaftlichen Zugängen fokussierten Anspruch mündiger SchülerInnen auf ein freies Urteil gesetzt werden kann. Zweitens setzt die systemtheoretische Position Globalen Lernens die Komplexitätsherausforderung der Globalisierung auf die Agenda der Religionspädagogik: Inwiefern kann das „telische“ (Simojoki, 2012, S. 300), handlungsorientierende Potenzial religiöser Bildung aufrechterhalten bleiben, wenn das Individuum nur mehr sehr begrenzte Entscheidungs- und Aktionsmöglichkeiten zur Veränderung komplexer weltweiter Missstände hat?

Das Globale Lernen schält auch neue Problemgegenstände für die ökumenische Bildung heraus. Die zentrale Bildungsherausforderung entspringt hier aus der „Notwendigkeit einer stärker kontextsensitiven Thematisierung des Christlichen“ (Simojoki, 2014, S. 31). Unter dem normativen Blickwinkel der Weltgemeinschaft ist es erstrebenswert, verschiedene christliche Ausdrucksformen mit teils außereuropäischen Ursprüngen als gleichkontextuelle Ausprägungen des globalen Christentums zu bearbeiten (ebd.). Eine solche ökumenische Bildung identifiziert das Christentum nicht nur mit seinen westlichen Erscheinungsformen, sondern versteht es als weltweiten Glaubenszusammenschluss. Der Blick in die Realität der Weltgesellschaft macht aber deutlich, dass originäre Ausdrucksformen aus dem globalen Süden weder in der theologischen Fachdebatte (Konz, 2020, S. 212) noch in der religionspädagogischen Theoriebildung oder den Lehrplänen (Simojoki, 2018a) entsprechend gewürdigt werden. Diese Kritik ist jüngst auch aus postkolonialer Perspektive formuliert worden (Simojoki, 2018b). Das Globale Lernen sieht sich mit ganz ähnlichen Kritik-

ansätzen aus dem Bereich Postkolonialismus konfrontiert. Gerade der oft angemahnte unkritische Blick auf die „Beständigkeit kolonialer Zusammenhänge“ bzw. die historizistische Überzeugung, „Kolonialismus sei [...] eine abgeschlossene Epoche“ (Matz, Knake & Garbe, 2017, S. 103), spielt auch im Kontext ökumenischer Bildung eine Rolle. Er stößt die Frage an, ob religiöse Bildungsangebote das Zusammenspiel von christlicher Mission und europäischem Kolonialismus so aufgreifen, dass das entsprechende historische Wissen auch für die ideologiekritische Reflexion gegenwärtiger Strukturen fruchtbar gemacht werden kann. Außerdem lässt sich aus postkolonialer Perspektive differenziert analysieren, inwieweit ökumenische Bildungskonzepte die intrareligiöse Pluralität des Christentums in ihrer theologischen und pädagogischen Fundierung berücksichtigen – oder ob sie nicht-westliche Denkformen mit dem exkludierenden Status ‚nicht normal‘ versehen.

Ein ähnlicher Problemgegenstand rückt bei der interreligiösen Bildung in den Mittelpunkt. Globalisierungsbezogenen Sichtweisen geht es oft darum, die etablierten pädagogischen Ansätze zur Förderung eines Dialogs der Religionen „um einen bislang vernachlässigten und auch didaktisch durchaus inspirierenden Gesichtspunkt [zu] bereichern“ (Simojoki, 2012, S. 351): die Blickweitung über den sozialen Nahraum hinaus. Schließlich ist der Umgang mit einer fremden Religion nicht nur durch die im unmittelbaren Umfeld wahrnehmbaren Gläubigen bestimmt, sie ist dem/der Einzelnen in Form einer meist medial vermittelten globalen Repräsentation auch schon zuvor ein Stück weit eigen. Der evolutions- und systemtheoretische Zugang zum Globalen Lernen macht abermals die Schwierigkeiten bewusst, auf die eine solche Didaktik in der sozialen Realität stößt. Demnach lösen sich eindeutige Zuschreibungen von ‚eigener‘ und ‚fremder‘ Identität in einer funktional ausdifferenzierten Weltgesellschaft immer mehr auf (Asbrand & Scheunpflug, 2005, S. 274). Interreligiöse Bildung kann dann nicht mehr als Begegnung von RepräsentantInnen *des* globalen Christentums mit solchen *des* globalen Islams konzipiert werden. Schließlich identifizieren sich die meisten Personen nicht mehr mit klar umrissenen, homogenen Konzeptionen von Religion. Der Religionspädagogik stellt sich damit die Frage, ob interreligiöses Lernen grundsätzlich durch einen diversitätstheoretischen Ansatz jenseits von Religionszugehörigkeiten zu ersetzen ist (Noormann, 2017, S. 244). Oder formuliert der weltgesellschaftliche Zugang zum Globalen Lernen eher ein Argument für mehr Heterogenität in interreligiösen Bildungsprozessen (Benk, 2019, S. 218)?

Die bisher noch grob umrissenen Problemgegenstände einer globalisierungsbezogenen religiösen Bildung können zu konkreteren Fragestellungen transformiert werden. Dazu ist ein vertiefter Blick in die relevanten Diskurse aus dem Globalen Lernen und der Religionspädagogik erforderlich.

3 Fragestellungen Globalen Lernens im ethisch und religionskulturell bestimmten Horizont religiöser Bildung

3.1 Die Verhältnisbestimmung zwischen der Normativität weltweiter Leitbilder und der Mündigkeit des Subjekts

Die Verhältnisbestimmung zwischen einer normativen Perspektive auf die Globalisierung und der Freiheit des mündigen Subjekts zur eigenen Entscheidung ist ein gemeinsamer Problemgegenstand von Globalem Lernen und religiöser Bildung. Scheunpflugs Didaktik balanciert die Pole ‚weltweite Leitbilder‘ und ‚Mündigkeit der SchülerInnen‘ mithilfe der kantischen Freiheitsidee aus: „But key to the global learn-

ing and education approach is the recognition of the Kantian concepts of freedom in order to become world citizens.” (2008, S. 26) Heranwachsende sollen also zu freien WeltbürgerInnen erzogen werden, die sich mit ihrem Verstand selbstständig für einen global gerechten Lebensstil entscheiden. Der/die SchülerIn muss lernen, die Bedürfnisse anderer bei der Beurteilung weltweiter Zusammenhänge zu berücksichtigen. Wie ein global gerechtes Verhalten aber konkret aussieht, obliegt dem freien Urteil des/der Einzelnen (ebd., S. 20). Im Unterricht sollen dann keine Handlungsrezepte als vermeintliche Lösungen für weltweite Probleme präsentiert, sondern freie Reflexionsangebote aus einer Gerechtigkeitsperspektive formuliert werden. Globales Lernen zielt auf die Eröffnung von „Spielräume[n] für die Entwicklung von Urteilsfähigkeit“ bei gleichzeitiger „Positionalität für Demokratie und Gerechtigkeit“ (Scheunpflug, 2019, S. 69).

Diese reflexive Verhältnisbestimmung zwischen einer weltweiten Gerechtigkeits- bzw. Nachhaltigkeitsperspektive und dem Anspruch mündiger SchülerInnen auf eine eigene Entscheidung ist ein interessanter Impuls für die Religionspädagogik (Ziegler, 2020, S. 74f.). Wie können aber freie Reflexionsräume für die Entwicklung einer globalen Urteilsbildung gewährleistet werden, ohne die im christlichen Kontext wichtigen materialen Weisungen aus der biblischen Tradition oder der Glaubensüberlieferung auszublenden? Grümmes allgemeine Ausführungen zum ethischen Lernen im Religionsunterricht zeigen einen Weg auf: „Die Autonome Ethik würdigt in einem prinzipiellen Sinne die Autonomie der Subjekte bei der Findung und Begründung ethischer Urteile. Der Glaube hat freilich stimulierende, integrierende und kritisierende Bedeutung.“ (2018, S. 115) Gerade beim Thema Globalisierung bringt der christliche Glaube mit seiner biblisch fundierten Option für die Armen und zahlreichen lehramtlichen Aussagen viel kritisches Potenzial mit. Dieses kann aber nicht material übertragen werden. Ein solch affirmierendes Vorgehen wäre nur schwer vereinbar mit einer christlichen Theorie von globaler Gerechtigkeit, die die Menschen aus schöpfungstheologischen und anthropologischen Gründen „zu den eigentlichen Subjekten der Moralbegründung macht.“ (Mack, 2015, S. 169) Materiale Weisungen einer Religionsgemeinschaft und autonome Ethik können aus dieser Perspektive als wechselseitig aufeinander verwiesene Dimensionen gedacht werden, innerhalb deren sich das Individuum frei bildet.

Ungeklärt ist bisher, welche konkreten Zielperspektiven eine solche reflexiv ausgerichtete religiös-ethische Bildung mit weltweiter Perspektive etwa im Schulkontext anvisieren soll. Lindner hat in seiner Studie zur Wertebildung im Religionsunterricht die unterschiedlichen didaktischen Ansätze von ethisch-moralischer Bildung auf „Gemeinsamkeiten und Differenzen hinsichtlich der formulierten Ziele“ (2017a, S. 228) untersucht. Ähnlich wie bei Scheunpflugs Didaktik wird hier die Notwendigkeit eines „kritisch-befragenden Moments“ (Lindner, 2017b, S. 109) betont. Die SchülerInnen sollen lernen, ihre autonom gefällten Urteile aus dem spezifischen Blickwinkel von Glaubensüberzeugungen kritisch zu reflektieren – und anders herum auch christlich begründete Urteile diskursiv zu überprüfen (ebd.). Gibt es noch weitere Verbindungslinien zwischen der Bearbeitung weltweiter Zusammenhänge und den etablierten Zielperspektiven ethisch-moralischer Bildung im Religionsunterricht? Hierzu wäre aus einer material fundierten Perspektive zu untersuchen, inwiefern globale Fragstellungen zur Erweiterung des ethisch-moralischen Orientierungswissens und zur Zukunftsbefähigung in einem komplex gewordenen Lebensalltag beitragen sowie die Bedeutung einer transzendenzbezogenen Wertebegründung thematisieren können (Lindner, 2017a S. 235–241). Mit Blick auf die prozessbezogenen Intentionen von Wertebildung ist außerdem zu klären, wie weit die Bearbeitung weltweiter Ge-

rechtheitsfragen das ethisch-moralische Wahrnehmen, Reflektieren, Beurteilen, Kommunizieren und Handeln der SchülerInnen fördert bzw. wo sich hier Probleme auftun (ebd., S. 228–237).

3.2 Die Komplexitätsherausforderung der Globalisierung

Ein weiterer gemeinsamer Problemgegenstand von Globalem Lernen sowie dem ethisch und religionskulturell bestimmten Horizont religiöser Bildung ist die Frage, wie mit den begrenzten Handlungsmöglichkeiten des Individuums angesichts der Komplexität der Globalisierung umgegangen werden kann. Scheunpflugs didaktische Überlegungen sind hier abermals wegweisend. Demnach ist die Operationslogik der sachlich, zeitlich, räumlich und sozial komplexen Weltgesellschaft „by teleonomy and not by teleology“ (Scheunpflug & Asbrand, 2006, S. 37) zu erklären, d.h. nicht mehr durch die intentionalen Handlungen von Individuen, sondern durch systemische Selektionsvorteile nach dem Kriterium der Einheits- bzw. Anschlussfähigkeit. Scheunpflugs Didaktik begründet zwar auch Zielsetzungen wie „solidarisches Handeln“ (Scheunpflug & Schröck, 2002, S. 17) oder „Engagement“ (ebd., S. 18); letztlich lernen die SchülerInnen gemäß der systemtheoretischen Logik aber vor allem, „nur wenige Entscheidungen wirklich selber treffen zu können.“ (Ebd., S. 9) Dieser Umgang mit Komplexität scheint im religiösen Bildungskontext problematisch. Eine weltgesellschaftlich fundierte Reflexion sozialer Gegebenheiten fokussiert nämlich stark auf einen effektiven Umgang mit dem gesellschaftlichen Status Quo, normativ orientierte Kritiken von Missständen spielen hingegen eine untergeordnete Rolle (Ziegler, 2019, S. 89–110). Die „Religion und Bildung inhärente Normativität“ (Simojoki, 2012, S. 248) würde damit ein Stück weit ausgeblendet.

Eine andere, normativ verankerte Perspektive auf die komplexen sozialen Zusammenhänge der globalisierten Welt liefert der allgemeinpädagogische Ansatz der globalen experimentellen Moralerziehung (Ziegler, 2019, S. 129–154). Er teilt Youngs (2011, S. 111) Prämisse, dass viele moralisch fragwürdige Phänomene der Globalisierung (wie etwa der Welttextilmarkt) aus kollektiven Handlungen von unüberschaubar vielen Akteuren resultieren. Darin liegt ihre soziale Komplexität begründet. Diese komplexen Handlungszusammenhänge lassen sich dann auch am ehesten durch Kollektive – also politisch agierende Individuen – wieder zum Besseren verändern (ebd., S. 112). Wie der/die einzelne AkteurIn dazu aus seinem/ihrer lokalen Kontext heraus beitragen kann, hängt stark von seiner/ihrer individuellen sozialen Positionen ab. Eine gewisse Hilfestellung zur Analyse der jeweiligen Handlungsoptionen sieht Young in den Beurteilungsparametern Macht, Privileg, Interesse und Kollektivfähigkeit gegeben (ebd., S. 144). Die globale experimentelle Moralerziehung fordert die Subjekte durch ein „Fragen und Zeigen“ (Benner et al., 2015, S. 187) entlang dieser Parameter zu einer eigenständigen Analyse ihrer Handlungsmöglichkeiten auf: Welche Macht, Privilegien, welches Interesse und welche Kollektivfähigkeit kann eine Person nutzen, um aus ihrer lokalen sozialen Position heraus gegen komplexe globale Missstände politisch vorzugehen?

Dieser Umgang mit der Komplexitätsherausforderung der Globalisierung hat Anknüpfungspunkte an die Didaktik eines politisch dimensionierten Religionsunterrichts. Grümme zufolge begründet ein Christentum, das sich als „öffentliche Religion [...] in den zivilgesellschaftlichen Gegenwartsdiskurs kritisch einbringt“, auch einen emanzipatorischen „Beitrag des Religionsunterrichts zur Bildung in der Demokratie.“ (2019, S. 170) Dieser Anspruch wird in einem politischen Kompetenzmodell didaktisch konkretisiert. Es kennt u.a. die Dimension der *Wahrnehmungskompetenz*, die auf die

Fähigkeit zielt, „im Sinne des weiten Politikbegriffs [von Thomas Meyer; BZ] politisch relevante Situationen, Kontexte und Erfahrungen zu entdecken“ (Grümme, 2009, S. 159). Außerdem nennt Grümme die Dimension der *Handlungskompetenz*, die „ein Wollen und Können der SchülerInnen“ beschreibt, „sich in der politischen Sphäre kognitiv, affektiv, pragmatisch zu bewegen“ (ebd., S. 160). Beide Kompetenzdimensionen spielen auch für den Umgang mit der Komplexität globaler Probleme eine Rolle (Ziegler, 2020, S. 80): Wer im Horizont einer religiösen Überzeugung gegen komplexe globale Ungerechtigkeiten eintreten will, muss zunächst einmal *wahrnehmen* können, dass z.B. die Verfügbarkeit von T-Shirts aus menschenunwürdigen Produktionsbedingungen in Deutschland Anfragen an die politische Organisation des Welttextilmarktes mit sich bringt. Um den komplexen globalen Markt aber aus ihrer sozialen Position aus verändern zu können, müssen die SchülerInnen *handlungsfähig* werden, d.h. „die Fähigkeit politischer Partizipation [...] erwerben etwa durch Einweisung, Einübung bzw. Teilhabe an politischen Prozessen.“ (Grümme, 2009, S. 160)

Die genannten Anknüpfungspunkte zwischen religiös-politischer und globalisierungsbezogener Bildung in der Schule sind lediglich exemplarisch. Eine systematische Untersuchung, inwieweit die Förderung einer politischen Kompetenz im Religionsunterricht zu einem verantworteten Umgang mit komplexen globalen Missständen beitragen kann, steht noch aus. Hier dürften auch postkoloniale Theorien eine Rolle spielen. Darüber hinaus eröffnet der Postkolonialismus in ökumenischen und interreligiösen Bildungskontexten neue Blickwinkel.

4 Fragestellungen Globalen Lernens im ökumenischen und interreligiösen Bildungshorizont

Im ökumenischen und interreligiösen Horizont religiöser Bildung wird größtenteils aus einer rein westlichen Perspektive definiert, was als christlich, katholisch usw. zu gelten hat. Die weitestgehende Ausblendung nicht-westlicher Denk- und Ausdrucksformen birgt die Gefahr, dass eurozentristische Machtkonstellationen aus der Kolonialzeit bestärkt und sowieso schon marginalisierte Menschen aus dem Globalen Süden in ihrer kulturellen Identität noch weiter exkludiert werden (Simojoki, 2018b, S. 270). Diese Problematik hat Ansätze einer postkolonialen bzw. dekolonisierenden GCE in der Allgemeinen Pädagogik schon seit längerer Zeit erkannt und bearbeitet. Aus einigen dieser Ideen können auch produktive Anfragen an die religiöse Bildung abgeleitet werden.

Eine erste Anfrage betrifft die Missionsgeschichtsdidaktik. Zunächst ist festzuhalten, dass prominente Ansätze von GCE das „Anknüpfen an die kosmopolitische und weltbürgerliche Tradition im europäischen Denken“ explizit auch als schulunterrichtliche Auseinandersetzung mit „der dunklen Seite der europäischen Geschichte, mit Kolonialismus und Imperialismus“ (Wintersteiner et al., 2014, S. 24) verstehen. SchülerInnen sollen dabei sowohl ein Wissen über die koloniale Geschichte Europas erwerben als auch einen postkolonialen Blick ausbilden, d.h. dieses Wissen in die Beurteilung aktueller gesellschaftlicher Zusammenhänge miteinfließen lassen können (ebd., S. 25). Ein solcher Blick bezieht explizit auch nicht-westliche Perspektiven auf Geschichte, Gegenwart und Zukunft mit ein. Es geht darum, „die Sichtweise jener zur Sprache zu bringen, die im Sinne des vorherrschenden eurozentristischen Weltbildes (je nach Kontext) als nicht modern, also nicht zivilisiert, nicht aufgeklärt, nicht emanzipiert etc. verortet wurden und werden.“ (Knobloch, 2019, S. 16)

Auch Königs Didaktik der christlichen Missionsgeschichte belässt die Betrachtung des „Zusammenhang[s] von Mission und Kolonialismus“ (2004, S. 211) nicht im rein historischen Rahmen. Sie zielt auf eine – der Sache nach postkoloniale – „Entzifferung“ (ebd.) der Ursachen gegenwärtiger daseinsverletzender Strukturen vor dem geschichtlichen Hintergrund. Eine dekolonialisierende GCE kann Königs Didaktik um den Aspekt erweitern, die „Austauschprozesse zwischen der missionierenden und missionierten Kultur“ (ebd., S. 200) nicht nur aus der Sichtweise der westlichen MissionarInnen und Ortskirchen zu bearbeiten. Im Unterricht sollen explizit auch die oft marginalisierten Stimmen der Missionierten zur Sprache kommen. Aus geschichtsdidaktischer Sicht stellt sich dem Religionsunterricht damit die Frage, wie bei der Bearbeitung missionsgeschichtlicher Inhalte den historischen Akteuren aus dem globalen Norden *und* Süden eine Agency zugeschrieben sowie beide Perspektiven auf die Missionierung gerecht transportiert werden können (ohne expliziten Bezug auf die Missionsgeschichte Hinz & Mayer-Hamme, 2016, S. 136). Theologisch wäre eine solche Missionsgeschichtsdidaktik im Grundprinzip der Interkulturalität verankert. Ein Theologietreiben nach dem Interkulturalitätsprinzip spricht keiner Kultur Eigentumsrechte am Evangelium zu, sondern bezieht auch außereuropäische Ausdrucksformen christlicher Identität mit ein (Vellguth, 2017, S. 318).

Postkoloniale Fragestellungen in der globalen religiösen Bildung gehen weit über die Missionsgeschichtsdidaktik hinaus. Das wird am mit Theoriewerkzeugen des Postkolonialismus analysierten Phänomen des ‚intrareligiösen Otherings‘ deutlich. Konz versteht „Othering“ als Prozess oder Vorgang, bei dem andere Menschen oder Gruppen als fremd klassifiziert werden, um sich selbst hervorzuheben und eine Vormachtstellung zu behaupten.“ (2020, S. 212) Wenn Religionsunterricht ‚intrareligiöses Othering‘ vermeiden will, wird er sich sowohl in seinem konfessionellen Selbstverständnis als auch in seiner Didaktik des Theologisierens mit SchülerInnen vom Prinzip der Interkulturalität grundlegend neu herausfordern lassen müssen (ebd., S. 215–221). Darin könnte auch eine Chance für das ökumenische Lernen im Zeitalter der Globalisierung liegen. Vielleicht trägt ein interkulturell verankerter Religionsunterricht zur gleichberechtigten Wahrnehmung nicht-westlicher Ausdrucksformen des Christentums bei und eröffnet dem Individuum dadurch einen erweiterten – globalen – Rahmen für seine religiöse Identitätsbildung.

Darüber hinaus kommen im weltweiten Horizont interreligiöse Bildungsprozesse in den Blick. Weltgesellschaftliche Zugänge zum Globalen Lernen legen der Religionspädagogik hier eine „Umstellung von dialogischen Konzeptionen, die von der Begegnung ‚eigener‘ und ‚fremder‘ Religiosität ausgehen, auf eine differenzorientierte Konzeption interreligiösen Lernens nahe.“ (Asbrand & Scheunpflug, 2005, S. 274) Schließlich lösen sich eindeutige Zuschreibungen von eigener und fremder Identität in der funktional-ausdifferenzierten Weltgesellschaft auf (ebd.). Gerade Schulunterricht kann dann keine Differenzen mehr zwischen christlich sozialisierten und SchülerInnen anderer Religionszugehörigkeit konstruieren. Dies entspricht weder der weltgesellschaftlichen Realität, in der sich SchülerInnen nicht mehr als repräsentative Mitglieder einer homogenen Religionsgemeinschaft verstehen, noch fühlen sich religiöse Minderheiten dadurch in die Klassengemeinschaft integriert (ebd., S. 275). Statt eines kulturalistisch verengten Begegnungslernens plädieren Asbrand und Scheunpflug deswegen für eine multireligiöse Auseinandersetzung mit den heterogenen Bedürfnissen der Schülerschaft.

Die sozialwissenschaftlich angeschärften Überlegungen aus dem Globalen Lernen werfen die Frage auf, ob bisherige Ansätze interreligiöser Bildung die Diversität der SchülerInnen zu wenig wahrnehmen. Sollte Religionsunterricht also stärker auf die

„Heterogenität der diversen Religionen, Milieus, sozialen Lagen, kulturellen Ausrichtungen, Gender und Inklusion in ihrer gegenseitigen Wechselwirkung“ fokussieren, d.h. diese kontextuell artikulierbar und aus einer Gerechtigkeitsperspektive kritisch bearbeitbar machen (Grümme, 2017, S. 199f.)? Oder sind religiöse Bildungsprozesse doch stark „von der Aneignung und Auseinandersetzung mit einer konkreten historischen Religion und der späteren Erweiterung des Blicks auf andere Religionen abhängig“ (Benner, 2014, S. 20)?

5 Fazit: Die religionspädagogische Relevanz Globalen Lernens

Insgesamt eröffnet der Diskurs zum Globalen Lernen aus der Allgemeinen Pädagogik diverse Fragekomplexe, die auch religionspädagogisch relevant sind. Ein erster Komplex betrifft den ethischen Horizont religiöser Bildung. Gerade der schulische Religionsunterricht steht hier vor der Herausforderung, die moralische Beurteilung weltweiter Handlungszusammenhänge zwischen einer freien, reflexiv orientierten Gerechtigkeitsperspektive und materialen Weisungen z.B. aus der Bibel auszubalancieren. Mit Blick auf die Komplexitätsherausforderung der Globalisierung stellt sich außerdem die Frage, inwieweit religiöse Bildung auch politische Kompetenzen beinhaltet. Schließlich scheint die kollektive Handlungsebene zentral für die Veränderung komplexer weltweiter Missstände zu sein.

In einem zweiten Fragekomplex konfrontiert der allgemeinpädagogische Globalisierungsdiskurs den ökumenischen Horizont religiöser Bildung mit Ideen aus der postkolonialen Theorie. Wie lassen sich bei der kritischen Bearbeitung missionsgeschichtlicher Zusammenhänge die oft marginalisierten Sichtweisen der Missionierten aus dem globalen Süden gerecht transportieren? Darüber hinaus kann der Postkolonialismus auch einen interkulturell verankerten Religionsunterricht anregen, der nicht-westliche Ausdrucksformen des Christentums gleichwertig zu solchen mit Ursprung im europäischen Kulturraum bearbeitet. In einem dritten Komplex, den das Globale Lernen eröffnet, können interreligiöse Bildungskonzepte kritisch auf ihren Umgang mit Heterogenität untersucht werden.

Es fällt auf, dass alle drei Fragekomplexe über rein didaktische Problemstellungen hinausgehen. Eine (welt-)politische Dimensionierung religiöser Bildung, der Miteinbezug postkolonialer Theorie und die Fundierung im Heterogenitätsbegriff sind letztlich Ideen, die das Selbstverständnis von Religionspädagogik berühren. Es bleibt spannend, welche Rolle das Globale Lernen in diesen grundlegenden religionspädagogischen Diskursen zukünftig spielen wird.

Literaturverzeichnis

- Asbrand, B. (2002). Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25(3), 13–19.
- Asbrand, B., & Scheunpflug, A. (2005). Zum Verhältnis zwischen interreligiösem, ökumenischem und globalem Lernen. In P. Schreiner, U. Sieg, & V. Elsenbast (Hrsg.), *Handbuch interreligiöses Lernen* (S. 268–281). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2014). Globales Lernen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4., völlig überarb. Aufl., S. 401–412). Schwalbach: Wo-chenschau.
- Benk, A. (2019). Globales Lernen als Kernaufgabe religiöser Bildung. In A. Benk (Hrsg.), *Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit* (S. 213–224). Ostfildern: Grünewald Verlag.
- Benner, D. (2014). *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 18). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Benner, D. (2016). Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem. Zur pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Begründung des Ansatzes. In D. Benner & R. Nikolova (Hrsg.), *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung* (S. 13–44). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Benner, D., Oettingen, A. v., Peng, Z. & Stepkowski, D. (2015). *Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bühler, H. (1996). *Perspektivenwechsel? Unterwegs zu „globalem Lernen“*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Forum ‚Schule für eine Welt‘ (1996). *Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt*. Jona: Forum ‚Schule für eine Welt‘.
- Fountain, S. (1996). *Leben in Einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen*. Braunschweig: Westermann.
- Führung, G. (1996). *Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik* (Schriften der Arbeitsstelle „Eine Welt/Dritte Welt-Initiativen“, Bd. 3). Münster: Waxmann.
- Gaus, R. (2019). Globales Lernen im Religionsunterricht. In J. Sautermeister & E. Zwick (Hrsg.), *Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten* (S. 337–347). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Grümme, B. (2009). *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme, Grundsatzüberlegungen, Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Grümme, B. (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg: Herder.

- Grümme, B. (2018). Ethisches Lernen im Kontext des Religionsunterrichts. In B. Schröder, M. Emmelmann & E. Starke (Hrsg.), *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation* (S. 111–127). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grümme, B. (2019). Religionsunterricht als Beitrag zur Bildung in der Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 71(2), 159–172.
- Hinz, F. & Meyer-Hamme, J. (2016). Geschichte lernen postkolonial? Schlussfolgerungen aus einer geschichtsdidaktischen Analyse postkolonial orientierter Unterrichtsmaterialien. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 15, 131–148.
- Kim, H.-S., Osmer, R. & Schweitzer, F. (2018). *The future of Protestant religious education in an age of globalization*. Münster, New York: Waxmann.
- Knobloch, P. (2019). Global Citizenship Education und die Herausforderung epistemischer Dekolonialisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42(4), 12–18.
- Konz, B. (2020). Interkulturelle Theologie als herausfordernde Ressource im Religionsunterricht. In B. Konz, B. Ortman & C. Wetz (Hrsg.), *Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen. Erkundungen in einem Grenzgebiet* (Studies in theology and religion, Bd. 26, S. 207–228). Leiden: Brill.
- König, K. (2004). Rückwärts verstehen, um vorwärts zu leben. Missionsgeschichtsdidaktische Perspektiven für die Eine-Welt-Religionspädagogik. In K. Diepold (Hrsg.), *Perspektiven der Eine-Welt-Religionspädagogik. Engelbert Groß zum 65. Geburtstag* (Forum Religionspädagogik interkulturell, Bd. 7, S. 193–215). Münster: LIT.
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne* (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung). Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Lang-Wojtasik, G. (2019). Große Transformation, Bildung und Lernen. Chancen und Grenzen einer Global Citizenship Education. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation: Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 33–49). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Lang-Wojtasik, G. & Erichsen-Morgenstern, R. M. (2019). Transformation als Herausforderung. Globales Lernen als lebenslanger Bildungsauftrag für alle. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele* (Bd. 1, S. 251–270). Berlin: Springer.
- Lindner, K. (2017). *Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 21). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. [= 2017a]
- Lindner, K. (2017). Werte im Religionsunterricht. Die bildende Dimension religiöser Bezugnahmen in religionspluraler Zeit. In S. Pemsel-Maier & Schambeck (Hrsg.), *Welche Werte braucht die Welt? Wertebildung in christlicher und muslimischer Perspektive* (S. 100–117). Freiburg: Herder. [= 2017b]
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mack, E. (2015). *Eine Christliche Theorie der Gerechtigkeit*. Baden-Baden: Nomos.

- Matz, E., Knake, S. & Garbe, S. (2017). Gibt's das auch in postkolonial? Globales Lernen vor dem Hintergrund postkolonialer Kritik. In O. Emde, U. Jakubczyk, B. Kappes & B. Overwien (Hrsg.), *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung* (Schriftenreihe 'Ökologie und Erziehungswissenschaft' der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der DGfE, S. 91–109). Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Mendl, H. (2019). Weltverantwortung. Politisch und global lernen im Religionsunterricht. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 27(1), 57–72.
- Niederberger, A., & Schink, P. (2011). Phänomene, Theorien und Kontroversen der Globalisierung. In A. Niederberger & P. Schink (Hrsg.), *Globalisierung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 1–8). Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Noormann, H. (2017). Interreligiöses Lernen. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 242–245). Münster: Klemm & Oelschläger.
- Overwien, B. (2016). Globales Lernen und politische Bildung. Eine schwierige Beziehung? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(2), 7–11.
- Overwien, B. (2018). Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Gogolin, V. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik* (S. 251–254). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Scheunpflug, A. (2000). Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In B. Overwien (Hrsg.), *Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft* (Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung, Bd. 6, S. 315–327). Frankfurt (Main): IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Scheunpflug, A. (2003). Globalisierung als Bildungsherausforderung. In J. Beillerot & C. Wulf (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen. Deutschland und Frankreich* (European studies in education, Bd. 20, S. 262–278). Münster: Waxmann.
- Scheunpflug, A. (2006). Lernen in der Globalisierung: Anmerkungen aus anthropologischer Perspektive. In H. Heller (Hrsg.), *Raum-Heimat-fremde und vertraute Welt: Entwicklungstrends der quantitativen und qualitativen Raumannsprüche des Menschen und das Problem der Nachhaltigkeit* (S. 104–112). Wien: LIT.
- Scheunpflug, A. (2008). Why Global Learning and Global Education? An educational approach influenced by the perspectives of Immanuel Kant. In D. Bourn (Hrsg.), *Development Education. Debates and Dialogue* (S. 18–27). London: Institute of Education Press.
- Scheunpflug, A. (2012). Globales Lernen und religiöse Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 64(3), 221–230.
- Scheunpflug, A. (2017). Globales Lernen. Theorie. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 168–172). Münster: Klemm & Oelschläger.
- Scheunpflug, A. (2019). Transformatives Globales Lernen. Eine Grundlegung in didaktischer Absicht. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Trans-*

- formation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 63–74). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Scheunpflug, A. & Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*, 12(1), 33–46.
- Scheunpflug, A. & Schröck, N. (2002). *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung* (2. Auflage). Stuttgart: Brot für die Welt.
- Scheunpflug, A. & Stadler-Altman, U. (2009). Kompetenzorientierung und ökumenisches Lernen angesichts der Herausforderungen der Globalisierung. In A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner, & A. Schöll (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven* (S. 117–133). Münster: Waxmann.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Selby, D. & Rathenow, H.-F. (2003). *Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Simojoki, H. (2012). *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft* (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart, Bd. 12). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Simojoki, H. (2014). Die Ungleichzeitigkeit religiösen Wandels – Globalisierung. In R. Englert, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung* (Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 30, S. 23–32). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Simojoki, H. (2018). Globales Lernen. In M. Zimmermann & H. Lindner (Hrsg.), *WiReLex: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. URL: https://doi.org/10.23768/wirelex.Globales_Lernen.200378 (Zugriff am 16.09.2020). [= 2018a]
- Simojoki, H. (2018). Ökumenisches Lernen, Hybridisierung und Postkolonialismus. Versuch einer kritischen Verschränkung. In A. Nehring & S. Wiesgickl (Hrsg.), *Postkoloniale Theologien. Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum* (S. 256–270). Stuttgart: Kohlhammer. [= 2018b]
- Vellguth, K. (2017). In der Begegnung der Kulturen neuen Glauben finden. Unterwegs vom missionswissenschaftlichen Paradigma der Inkulturation hin zum theologischen Grundprinzip der Interkulturalität. In K. Krämer & K. Vellguth (Hrsg.), *Inkulturation. Gottes Gegenwart in den Kulturen* (Theologie der einen Welt, Bd. 12, S. 300–321). Freiburg: Herder.
- VENRO (2000). *Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen* (Arbeitspapier/Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen, Bd. 10). Bonn: VENRO.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H. & Diendorfer, G. (2014). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Klagenfurt: Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik.
- Young, I. M. (2011). *Responsibility for Justice* (Oxford political philosophy). Oxford: Oxford University Press.

Ziegler, B. (2019). *Eine globale experimentelle Moralerziehung. Studie zur Applizierbarkeit von Dietrich Benners moralpädagogischen Überlegungen auf das Globale Lernen* (Reform und Innovation, Bd. 31). Berlin: LIT.

Ziegler, B. (2020). Umgang mit Normativität und Komplexität im Kontext globaler Probleme. Impulse für den Religionsunterricht aus der allgemeinpädagogischen Theoriedebatte zum Globalen Lernen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 28(2), 65–81.

Dr. Bernd Ziegler, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der LMU München.