

Religionsunterricht und Globalisierung – religionspädagogische Perspektiven

‘Globalisierung’ dient in politischen und anderen Diskursen nicht selten als Leitwort, um wichtige, epochaltypische Entwicklungen der Gegenwart auf den Begriff zu bringen. Der vorliegende Beitrag¹ fragt, ob dieses Stichwort auch für den Religionsunterricht und die Religionspädagogik relevant ist, ob es, genauer gesagt, für sie heuristischen Wert hat.²

Zunächst skizziere ich knapp, was mit dem Begriff ‘Globalisierung’ gemeint sein soll (Kap. 1), anschließend nenne ich Gesichtspunkte, unter denen Religionsunterricht – theologisch bzw. religionspädagogisch begründbar – auf Globalisierung zu beziehen ist (Kap. 2). Am Ende sollen Aufgaben erkennbar werden, die aus der Wahrnehmung des Phänomens Globalisierung für den Religionsunterricht und für die religionspädagogische Theoriebildung nach meiner Auffassung erwachsen (Kap. 3 und 4).

1. Globalisierung – Phänomene hinter einem unbestimmten Begriff

Der Begriff ‘Globalisierung’³ ist eigentümlich nichtssagend – sachlich, weil die Welt, in der wir leben (zumal in theologischer Perspektive) immer schon eine ist und insofern keiner Globalisierung bedarf, sprachlich, weil der Begriff, wenn schon ein Subjekt nicht auszumachen ist, zumindest eines Objektes bedarf: Was wird globalisiert?

Aussagekräftig wird der Begriff folglich erst durch Auslegung, die in zwei Richtungen zielt:

Globalisierung bezeichnet *entweder* den Prozess, im Zuge dessen Menschen *bewusst* wird, dass die Welt, in der sie leben, eine ist. In diesem Sinne bringt die Rede von ‘Globalisierung’ auf den Begriff, was zuvor schon mit anderen Termini bezeichnet wurde – entwicklungspolitische Aktionsgruppen etwa sprachen schon seit den 1970er Jahren von der ‘einen Welt’, um hervorzuheben, dass das Schicksal der sog. 3. und 4. Welt unlösbar mit demjenigen der 1. verbunden ist. Analog zu *Ulrich Becks* Überlegungen zur Modernisierung könnte man in dieser Hinsicht präziser von *reflexiver Globalisierung* sprechen.⁴

Oder die Rede von der Globalisierung bezeichnet das empirische Knüpfen und Verdichten von ‘Netzwerken’ mit weltumspannender Reichweite in einzelnen oder mehreren Subsystemen moderner Gesellschaften, etwa in der Wirtschaft, im Bildungsbereich, im Freizeitsektor usw. Dieser Prozess hat sich in den 1990er Jahren des vergangenen Jahr-

¹ Es handelt sich um den leicht veränderten Text meiner Antrittsvorlesung als Professor für Religionspädagogik an der Fachrichtung Evangelische Theologie der Universität des Saarlandes am 10.6.2002.

² Mit anderen Worten: Im Folgenden soll ein Entdeckungs-, nicht ein Begründungszusammenhang religionspädagogischer Theoriebildung zur Darstellung kommen. Siehe dazu *Wolfhart Pannenberg*, *Wissenschaftstheorie und Theologie*, Frankfurt/M. 1973, 323f.

³ Die Rede von der „globalization“ kam erstmals Ende der 1950er Jahre auf – so ein Hinweis bei *Robert J. Schreier*, *Die neue Katholizität. Globalisierung und die Theologie*, Frankfurt/M. 1997, 20.

⁴ *Ulrich Beck*, *Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt/M. 1986, spricht von ‘reflexiver Modernisierung’ (17), will sagen „Der Modernisierungsprozess wird [...] sich selbst zum Thema und Problem.“ (26) Zurückführen lässt sich dieses Verständnis der Globalisierung etwa auf *Roland Robertson*, *Globalization: Social Theory and Global Culture*, London 1992.

hunderts in bis dahin unbekannter Intensität und Geschwindigkeit entwickelt – auch wenn er keineswegs ohne Vorstadien war.⁵ So schreibt der im kalifornischen Berkeley lehrende Sozialwissenschaftler *Manuel Castells* (*1942) im Prolog seines opus magnum über „Das Informationszeitalter“: „Gegen Ende des zweiten Jahrtausends christlicher Zeitrechnung haben mehrere Ereignisse von historischer Tragweite die gesellschaftliche Landschaft des menschlichen Lebens verändert. Eine technologische Revolution, in deren Mittelpunkt die Informationstechnologien stehen, hat begonnen, die materielle Basis der Gesellschaft in zunehmendem Tempo umzuformen. Volkswirtschaften auf der ganzen Welt sind heute global interdependent [...]. Der Zusammenbruch des sowjetischen Etatismus [... hat ...] die geopolitische Weltlage grundlegend verändert. Der Kapitalismus selbst hat einen Prozess grundlegender Neustrukturierung durchgemacht.“⁶ Globalisierung ist eine *durchgängige Dimension und zugleich Chiffre aller hier nur in Stichworten benannten Veränderungsprozesse*⁷, unter denen – jedenfalls nach *Castells*' Analyse – zwei hervorrangen:

- Zum einen die *Genese eines „informationstechnologischen Paradigmas“* und dessen Technik wie Kommunikation revolutionierende Verbreitung.⁸
- Und zum anderen die *Ökonomisierung* der Lebenswelt. Das heißt, die Ökonomie übernimmt eine Leitfunktion in laufenden sozialen Entwicklungen. Namentlich die Finanzmärkte bilden „das Rückgrat der neuen globalen Wirtschaftsform“⁹, erkennbar etwa an der scherenförmigen Auseinanderentwicklung des Wachstums von Handel (mit Gütern und Dienstleistungen) und Kapitalströmen sowie an etlichen anderen Indikatoren, für die *Castells* eine Fülle von Daten zusammenträgt.¹⁰

⁵ Dazu Hinweise z.B. bei *Rudolf Stichweh*, Die Weltgesellschaft, Frankfurt/M. 2000 und *Knut Borchardt*, Globalisierung in historischer Perspektive, München 2001.

⁶ *Manuel Castells*, Das Informationszeitalter. Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur, Band 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft, Opladen 2001, 1. Jenseits dieses Werkes, an dem ich mich hier orientiere, ist aus der Fülle der Literatur etwa hinzuweisen auf *Ulrich Beck*, Was ist Globalisierung?, Frankfurt/M. 1998 [1997] und *Jörg Dürrschmidt*, Globalisierung, Bielefeld 2002 (mit soziologischem Schwerpunkt); *Carl Christian von Weizsäcker*, Logik der Globalisierung, Göttingen 1999 (in ökonomischer Sicht); *Wolfram Wilss* (Hg.), Weltgesellschaft, Weltverkehrssprache, Weltkultur, Tübingen 2000 und *Bernad Wagner* (Hg.), Kulturelle Globalisierung, Essen 2001 (zu kulturellen Aspekten); *Annette Scheunpflug* (Hg.), Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik, Frankfurt/M. 2000 und *Karl-Josef Kuschel u.a.* (Hg.), Ein Ethos für eine Welt? Globalisierung als ethische Herausforderung, Frankfurt/M. – New York 1999 (zu pädagogischen bzw. ethischen Aspekten).

⁷ Datenmaterial zu den verschiedenen Facetten der Globalisierung stellen etwa bereit das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) mit seinen seit 1990 jährlich erscheinenden „Human Development Reports“ (z.B. „Bericht über die menschliche Entwicklung: Globalisierung mit menschlichem Antlitz“, hg. von der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen, Bonn 1999) sowie die Stiftung Entwicklung und Frieden mit ihren seit 1991 zweijährlich erscheinenden „Globalen Trends“ (z.B. Globale Trends 1998, hg. von *Ingomar Hauchler u.a.*, Frankfurt/M. 1997).

⁸ Als Kennzeichen dieser neuen Informationstechnologien benennt *Castells*, dass sie im Unterschied zu herkömmlichen Technologien nicht mit Hilfe von Informationen fortentwickelt werden, sondern ihrerseits „Informationen [als ihren Rohstoff] bearbeiten“. Weiterhin sind sie universell wirksam, sie verfahren drittens in der Logik von Netzerkennung, ermöglichen viertens ein hohes Maß an Flexibilität und führen fünftens dank ihrer Kooperationsfähigkeiten zur Entstehung „eines hochgradig integrierten System[s]“. (*Castells* 2001 [Anm. 6], 76f.)

⁹ Ebd., 113.

¹⁰ Zu den zentralen Auswirkungen dieses Innovationsschubs gehört u.a. eine neue Konkurrenz zwischen Kapital und Arbeit, die „zunehmend [...] in unterschiedlichen Räumen und Zeiten [...] existie-

Damit einhergehend sind zwei weitere Entwicklungen zu nennen:

- Die eine lässt sich auf den Begriff der *Mobilität* bringen: Globale Wirtschaft und Kommunikation verstärken – allerdings bis auf weiteres beschränkt auf die sog. „höchstqualifizierten Fachkräfte“ – die Erwerbsmigration (und hinzuzufügen ist: die Verkehrsmobilität); in weitaus größerem Maße verursachen zugleich „Entwurzungen [...] durch Krieg und Hunger“ weltweite Migrationsströme.¹¹
- Die andere Entwicklung betrifft *Wandlungen im Bereich kulturellen Lebens*. „Präsenz [...] oder [...] Absenz im Multimedia-Kommunikationssystem“ wird zusehends zum Schlüsselkriterium für die öffentliche Wahrnehmung und den Geltungsanspruch jeglicher kultureller Ausdrucksform. „Alle [...] Botschaften [die hier nicht repräsentiert sind] werden auf die individuelle Vorstellung oder auf zunehmend marginalisierte, auf persönlichen Kontakten beruhende Subkulturen reduziert.“ Pointiert formuliert *Castells*: Kulturelle Ausdrucksformen werden „von Geschichte und Geografie abgezogen“ und sukzessive „einem digitalisierten audiovisuellen Hypertext subsumiert“; es entsteht eine „Kultur der realen Virtualität“.¹²

Über weite Strecken mag dies nach „schöner neuer Welt“ (*Aldous Huxley*) klingen, doch *Castells* versäumt nicht, auf die Schattenseiten der Globalisierung immerhin hinzuweisen – zwei führe ich an:

- So konstatiert *Castells* u.a., dass die Globalisierung zur „Verschärfung der ungleichmäßigen Entwicklung“ führt, „und zwar diesmal nicht nur zwischen dem Norden und dem Süden, sondern zwischen den dynamischen Segmenten und Territorien in Gesellschaften an jedem beliebigen Ort und jenen anderen, die Gefahr laufen, für die Logik des Systems irrelevant zu werden. Wir beobachten zeitgleich nebeneinander das Entfesseln der gewaltigen Produktivkräfte der informationellen Revolution und die Konsolidierung schwarzer Löcher menschlichen Elends innerhalb der globalen Wirtschaft sei es in Burkina Faso, in den South Bronx, in Kamagasaki, in Chiapas oder in La Courneuve.“¹³
- Und als zweite markante Schattenseite der Globalisierung fokussiert er die „Situation struktureller Schizophrenie zwischen Funktion und Sinn“¹⁴. Mit anderen Worten: Im Zuge der Globalisierung, angesichts ihres Interesses an funktionaler und materieller Optimierung wird die Suche nach Identität und deren Bewahrung erschwert und zugleich immer dringlicher.

ren“ – Kapital „im Raum der Ströme und [...] Instant-Zeit der Computernetzwerke“, Arbeit „im Raum der Orte [...] und in der [...] Uhrenzeit des Alltagslebens“ (ebd., 534).

¹¹ Zitate ebd., 264f. *Castells* beruft sich hier v.a. auf *Douglas R. Massey u.a.*, *Worlds in Motion: Understanding International Migration at the End of the Millennium*, Oxford 1999.

¹² Zitate aus *Castells* 2001 [Anm. 6], 427, 534 und 425. Zur kulturell-religiösen Komponente der Globalisierung vgl. differenzierend etwa *Peter Beyer*, *Religion and Globalization*, London 1994, dazu die von *dems.* hg. Textsammlung: *Religion im Prozeß der Globalisierung*, Würzburg 2001 sowie *Schreier* 1997 [Anm. 3].

¹³ *Castells* 2001 [Anm. 6], 2.

¹⁴ Ebd., 3.

Ich fasse zusammen: Der Begriff der Globalisierung meint zweierlei, die reflexive Globalisierung und die empirische, näherhin informationstechnologische, ökonomische, auch kulturelle Vernetzung mit planetarer Reichweite.

Es ist *die Ambivalenz der empirischen Globalisierung*, die dazu drängt, ihre Wahrnehmung und damit zugleich die reflexive Globalisierung als Aufgabe theologischer Reflexion, christlich-religiöser Bildung und eben auch des Religionsunterrichts anzunehmen. Dabei steht – anders als in weiten Teilen der öffentlichen Debatte¹⁵, genannt sei etwa die jüngste programmatische Rede des Bundespräsidenten „Chance, nicht Schicksal – die Globalisierung politisch gestalten“ (Berlin, den 13. Mai 2002) oder Initiativen wie „Colloquium 2000“¹⁶ oder „attac“¹⁷ – nicht die Frage nach politisch-ökonomischer Kontrollier- und Steuerbarkeit der Globalisierung im Vordergrund, sondern die nach den Möglichkeiten religiös geförderter Identitätsfindung und angemessenen ethischen Handelns im Zeichen der Globalisierung. Und ich ergänze: Es geht um *die Frage danach, ob und wie es gelingen kann, auch die dergestalt globalisierte Welt im Licht des Evangeliums zu betrachten und dessen Verheißungen Raum zu geben.*

2. Religionsunterricht und Globalisierung – Bezugspunkte

Die Komplexität der Entwicklungen und Phänomene, die mit dem Begriff der Globalisierung in Abbeviatur bezeichnet werden, führt unmittelbar zu der Frage: Was hat der Religionsunterricht damit zu tun? In welchen Hinsichten kann und soll er Globalisierung berücksichtigen? Vier meines Erachtens grundlegende Bezugspunkte will ich darlegen.

2.1 *Globalisierung als Kontext und Deuterahmen gegenwärtiger Erfahrungen*

Dieser erste Bezugspunkt ergibt sich aus dem schlichten Umstand, dass evangelischer – und auch katholischer – Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland in einer zunehmend global vernetzten Welt (im oben skizzierten Sinne) stattfinden, genauer: in einem Land, das aktiv wie passiv in hohem Maße an Globalisierungsprozessen teilhat.

Dies betrifft in verschiedener Hinsicht auch Schüler/innen (primär in den Zentren der Bundesrepublik, aber auch an deren Peripherie) – genannt seien etwa folgende Umstände:

(1) Schüler/innen erleben die Folgen von Migration im schulischen Alltag: Etwa 9,5% der Schülerschaft allgemeinbildender Schulen in der Bundesrepublik sind ausländischer Herkunft – umgerechnet also jeder 11. Schüler (zum Vergleich: 1975 war nur jeder 26. Schüler ausländischer Herkunft).¹⁸ Hinzu kommt die Präsenz von Aussiedlern (also von deutschen Staatsangehörigen mit Migrationshintergrund) und Mitschüler/innen, die als

¹⁵ Aus der Fülle globalisierungskritischer Publikationen nenne ich exemplarisch *Elmar Altvater / Birgit Mahnkopf* (Grenzen der Globalisierung, Münster 1996), *Johann Galtung* (Die andere Globalisierung. Perspektiven für eine zivilisierte Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert, Münster 1998) und *Nomi Klein* (No logo. Der Kampf der Global Players um Marktmacht, Gütersloh 2002).

¹⁶ Darüber berichtet die Broschüre „Colloquium 2000. Glaubensgemeinschaften und soziale Bewegungen im Streit mit der Globalisierung“, hg. von *Ulrich Duchrow* und *Frank Kürschner-Pelkmann*, Hamburg 2000 sowie die Homepage www.econ-theo.org.

¹⁷ Dazu etwa *Christiane Grefe / Mathias Greffrath / Harald Schumann*, attac. Was wollen die Globalisierungskritiker?, Berlin 2002. Vgl. a. www.attac.org und www.attac-netzwerk.de.

¹⁸ Laut Datenreport 1999. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland, hg. vom Statistischen Bundesamt, Bonn 2000, 60f.

Kinder ausländischer Eltern bereits in Deutschland geboren sind, dazu temporär in Deutschland lebende Menschen: „Die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit direkter oder in der Familie vermittelter Migrationserfahrung ist also weit höher als die Zahl der [statistisch erfassten] ausländischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland.“¹⁹

(2) Schüler/innen erfahren die Pluralisierung weltanschaulich-religiöser Orientierungen und kultureller Ausdrucksformen: Aufgrund der hohen Zahl von Migrant/innen begegnen sie, zumal in Ballungsgebieten wie dem Ruhrgebiet oder Berlin, im Klassenzimmer Angehörigen nicht nur verschiedener christlicher Konfessionen, sondern auch Muslimen, Buddhisten, Angehörigen von Sekten u.a. Zudem werden ihnen kulturell-religiöse Einflüsse zugänglich durch Auslandsreisen bzw. -aufenthalte, insbesondere auch durch ihre Teilhabe an der Pop-Kultur. Der „Elfter Kinder- und Jugendbericht“ der Bundesregierung weist zu Recht darauf hin, dass Kinder und Jugendliche dabei „nicht nur bloße Reproduzenten, sondern wirksame Mitgestalter“ kultureller Internationalisierung sind; kulturelle Vielfalt drückt sich in entsprechenden „Selbstinszenierungen von Jugendlichen“ aus.²⁰ Und der Bericht betont auch: „Die Internationalisierung der Verbreitung von ‘Kulturgütern’ beinhaltet [...] gleichzeitig den Gegentrend: die Ausformung von lokalen Szenen und lokal gebundenen Ausdrucksformen.“²¹

(3) Durch das Internet – in Nordrhein-Westfalen etwa haben bereits 50% der Schüler/innen in den Klassen vier bis sieben im Familienhaushalt Zugang zum Internet²² –, durch Kabel- und Satellitenfernsehen haben sie „auch ohne eigene Mobilität“ teil an internationalen Trends in Kleidung, Musik, Sport usw. Handys, vor allem die Nutzung des Short Message Service (SMS) universalisieren ihre Kommunikation – im Jahr 2000 besaß jeder vierte Jugendliche zwischen 12 und 18 Jahren ein eigenes Handy, die Quote steigt exponentiell. Ohne dass man die Folgen dessen jetzt bereits im Einzelnen absehen könnte, betreffen sie „gewohnte Lebenspraxen, Wahrnehmungs- und Kommunikationsweisen“, ja, „die überkommenen Auslegungen bzw. Empfindungen von ‘Raum’, ‘Zeit’, oder ‘Natur’“.²³

(4) Im Zeichen der Globalisierung werden Leistungen von Schüler/innen hierzulande mit denjenigen von Schüler/innen in anderen OECD-Staaten vergleichbar und in ein Konkurrenzverhältnis gesetzt (TIMSS, PISA)²⁴ – ein Baustein der Eingewöhnung junger Menschen in das Paradigma weltumspannender Ökonomie und Konkurrenz (zumal die Ergebnisse der Studien entsprechend instrumentalisiert werden).

(5) Nicht zuletzt machen sich Mechanismen der Globalisierung auch in den sozioökonomischen Lebenslagen von Schüler/innen bemerkbar: „Von den Folgen sozialer Ungleichheit und gesellschaftliche Polarisierung sind Kinder und Jugendliche stärker be-

¹⁹ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland [Juli 2001], Berlin 2002, 204.

²⁰ Ebd., 180 und 190.

²¹ Ebd., 181.

²² So laut LBS-Kinderbarometer 2001, Opladen 2001, 58-60.

²³ Elfter Kinder- und Jugendbericht 2002 [Anm. 19], 184 und 183.

²⁴ Jürgen Baumert u.a. (Hg.), Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001; ders. u.a. (Hg.), TIMSS III, Opladen 2000.

troffen als andere Bevölkerungsgruppen: Ihre materielle Position hat sich [...] strukturell verschlechtert“, resümiert der bereits erwähnte „Elfte Kinder- und Jugendbericht“²⁵; allerdings nicht ohne darauf hinzuweisen, dass auch in diesem Bereich wachsende Polaritäten erkennbar werden: So wächst einerseits etwa „ungefähr jedes siebte Kind [in der Bundesrepublik] – zumindest zeitweilig – in Einkommensarmut“ auf.²⁶ Andererseits können „Kinder und Jugendliche [...] heute in der Summe so viel eigenes Geld ausgeben, wie keine Generation vor ihnen, und sie stellen daher eine massiv umworbene Konsumentengruppe dar [...]. Im Alter zwischen 6 und 17 Jahren verfügten sie im Jahr 1999 insgesamt über eine Kaufkraft von fast 9,2 Mrd. Euro“²⁷.

Weder die Globalisierung im eingangs skizzierten Sinn noch diese Spuren der Globalisierung im Schulleben sind für den Religionsunterricht belanglos. Denn Religionsunterricht versteht sich konzeptionell seit der Aufklärung, spätestens aber seit dem Ende der 1950er Jahre, also seit Aufkommen des sog. hermeneutischen Religionsunterrichts nicht mehr als unveränderliches Weitergeben der einen, immer gleichen Botschaft. Vielmehr wurde seit den genannten Epochen religionspädagogischer Konzeptionsgeschichte schrittweise immer deutlicher, dass Religionsunterricht in seinen Verfahren wie in seinen Inhalten notwendigerweise variabel sein muss – veränderlich, je nachdem mit welchen Individuen, mit welchen Schüler/innen er zu tun hat (‘Individualgeschichte’), je nachdem in welcher theologischen und kirchlich-religiösen Landschaft er stattfindet (‘Christentumsgeschichte’), je nachdem auch in welchem gesellschaftlichen Kontext er sich vorfindet (‘Gesellschaftsgeschichte’). Religionsunterricht hat im Interesse seines Erfolges, nämlich der möglichst dichten Kommunikation des Evangeliums zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen in jeder dieser drei Hinsichten möglichst „pünktlich“ zu sein – so eine Formulierung von *Rudolf Englert*.²⁸ Der Religionsunterricht hat also auch, aber eben nicht nur aufmerksam den entwicklungspsychologisch beschreibbaren „sensiblen Phasen“ (*Maria Montessori*) nachzuspüren, auch, aber nicht nur Formen kindlicher und jugendlicher Religiosität wie etwa dem „Modus einer okkasionell-sozialen Aneignung von Sinn“²⁹, den *Dietlind Fischer* und *Albrecht Schöll* herausgearbeitet haben. Religionsunterricht hat auch, aber nicht nur dem aktuellen theologischen Diskussionsstand zu genügen. Über all das hinaus muss er eben auch die *gesellschaftliche* Großwetterlage berücksichtigen, deren Druckverhältnisse, Niederschläge und Strahlungsintensität durchaus den Einzelnen prägen. Diesbezüglich ist nicht zuletzt deshalb der Globalisierung Beachtung zu schenken, weil sie mit ihren ökonomisch geprägten Verhaltensmustern, der technischen Veränderung menschlicher Kommunikation, ihrem

²⁵ Elfter Kinder- und Jugendbericht 2002 [Anm. 19], 141. Dazu außerdem *Heinz Gerhard Beisenherz*, *Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung*, Opladen 2002.

²⁶ Elfter Kinder- und Jugendbericht 2002 [Anm. 19], 141. Etwa 7,5% der 7-18-jährigen Schüler/innen aller allgemein- und berufsbildenden Schulen dürften mittlerweile Sozialhilfe empfangen.

²⁷ Ebd., 144. Bei 15-20-jährigen Schüler/innen ist – nicht zuletzt aufgrund eigener Arbeit neben der Schule – von einem Monatseinkommen von 152 Euro auszugehen (vgl. ebd., 144f. und 340 – Tab. B.III.9).

²⁸ So mit *Rudolf Englert*, *Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie*, München 1985, insb. 146ff.

²⁹ *Dietlind Fischer / Albrecht Schöll*, *Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen*, Gütersloh 1998, insb. 272-277.

Mobilitätsparadigma und ihren kulturellen Implikationen an Grundkoordinaten menschlicher Befindlichkeit rührt: an die Muster zwischenmenschlicher Kontakte und die Verortung von Menschen im geographischen wie kulturell-religiösen Raum.

Wie die Kairologie religionspädagogischer Konzeptionen vor Augen geführt hat, so lenken auch die didaktischen Grundsätze des Religionsunterrichts den Blick auf Phänomene wie die Globalisierung. Denn: Der Religionsunterricht – einerseits das einzige grundgesetzlich gesicherte ordentliche Lehrfach (Art. 7,3 GG), andererseits auch das einzige, im Zeichen der Religionsfreiheit, für die einzelnen Schüler/innen persönlich nicht verbindliche Unterrichtsfach (Art. 4 GG) – versteht sich wie wohl kein zweites Fach schon seit langem als erfahrungsorientiert. Entsprechend unterstreicht auch die erste Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) zu Fragen christlich-religiöser Bildung, veröffentlicht 1994 unter dem Titel „Identität und Verständigung“, diese Option eines „erfahrungsorientierten Religionsunterricht[s] [...], in welchem die Zeugnisse der christlichen Glaubenserfahrung und die Erfahrungen der jungen Generation heute verbunden werden“³⁰. Mit anderen Worten: Religionsunterricht will Schüler/innen dazu verhelfen, Erfahrungen (also Erlebnisse samt deren Deutungen), vorzugsweise solche von religiöser Relevanz, zur Sprache zu bringen und sie im Licht des Evangeliums zu reflektieren, ‘umzuwenden’. Aufgrund dieses didaktischen Grundsatzes ist der Religionsunterricht auf Realitätssinn und Wahrnehmungssensibilität verpflichtet – in diesem Fall: verpflichtet, auch Phänomene wie die Globalisierung als Rahmen und Prägefaktor von Schülererfahrungen zur Kenntnis zu nehmen.

2.2 Globalisierung als Signum zukünftiger Lebenssituationen von Schüler/innen

Seit *Saul B. Robinsohn* im Zuge der vor beinahe vierzig Jahren erstmals apostrophierten „Bildungskatastrophe“ (*Georg Picht*) nach „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ rief, gehört es zum common sense pädagogisch reflektierter Bildungstheorie und Didaktik, dass Unterricht und Erziehung der „Ausstattung [von Schüler/innen] zur Bewältigung von [zukünftigen] Lebenssituationen“³¹ dienen sollen. Jüngst forderte in diesem Sinne *Wolfgang Edelstein* ein Konzept „zukunftsbeste[r] Bildung für die globalisierte Wissensgesellschaft“³².

Dieses Kriterium der Zukunftsorientierung wendet sich primär gegen die einlinige Ableitung von Unterrichtsinhalten aus der Tradition bzw. aus der dem jeweiligen Unterrichtsfach zugeordneten Fachwissenschaft. Es ist darüber hinaus aber deshalb von herausragender Bedeutung, weil es den Lehrenden eine konstruktiv-anspornende Unge-

³⁰ Kirchenamt der EKD (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 1994, 27. Als Belege anzuführen wären zudem etwa die Stellungnahme der Kommission I der EKD (vom Rat der EKD in seiner Sitzung vom 7./8. Juli 1971 zustimmend entgegengenommen): „Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts“ (in: *Die Denkschriften der EKD*, Bd. 4/1: *Bildung und Erziehung*, Gütersloh 1987, 56-63, 60f.) sowie der Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974; sog. ‘Würzburger Synodenbeschluss’, abgedruckt in: *Alfred Läßle* (Hg.), *Der Religionsunterricht 1945-1975*, Aschaffenburg 1975, 197-201). Auf’s Ganze gesehen fehlt jedoch in den kirchlichen Stellungnahmen zum Religionsunterricht, wenn ich recht sehe, weithin das Stichwort Kontextualität; die Argumentation zielt primär auf die Wahrnehmung und Würdigung des Individuums.

³¹ *Saul B. Robinsohn*, *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied 1973 [1967], 45.

³² Interview mit *Wolfgang Edelstein*, in: *DIE ZEIT* Nr. 20 vom 8.05.2002, 40.

wisheit ihres Handelns bewusst hält: Die zukünftigen Lebenssituationen der Schüler/innen sind zum Zeitpunkt der auf sie vorbereitenden Lehr-Lernprozesse nicht exakt zu prognostizieren; aufgrund dessen besteht Anlass wenn nicht zur permanenten Revision des Curriculums, so zumindest dazu, sich dessen potentielle Revisionsbedürftigkeit vor Augen zu führen.

Die Rede von der 'Globalisierung' nun scheint mir mittelfristig geeignet zu sein, jene zukünftigen Lebenssituationen, auf die Unterricht, auch Religionsunterricht vorbereiten soll, auf den Begriff zu bringen. Sie ist notwendigerweise allgemein, um allen Fächern Perspektiven und Konkretisierungsspielräume zu eröffnen; sie lässt zugleich hinreichend präzise wichtige Faktoren zukünftiger Lebenssituationen bestimmen: eben die Dominanz ökonomisch geprägter Verhaltensmuster, die Notwendigkeit mentaler und geographischer Mobilität, die Enträumlichung, Entkörperlichung und Beschleunigung von Kommunikation durch entsprechende Technologien, die Indifferenz gegenüber kultureller Tradition und Besonderheit.

Auf diese Momente zukünftiger Lebenssituationen vorzubereiten, heißt nun nicht, ihnen beschleunigend vorzuarbeiten, sondern im Gegenteil, sie kritischer Reflexion zu unterziehen. Die Bedeutung eines religionsunterrichtlichen Themas der Gegenwart für zukünftige Lebenssituationen³³ im Zeichen der Globalisierung kann sowohl in der konformen als auch in der oppositionellen Vorbereitung darauf liegen. Beides ist – wie die beiden folgenden Abschnitte immerhin andeuten – notwendig. In jedem Fall liegt die Bedeutung von Unterricht, zumal des Religionsunterrichts vor allem in der „Verlangsamung“³⁴, um die sich abzeichnende Zukunft intellektueller, aber auch emotionaler und handlungsorientierender, dergestalt also konstruktiver Bearbeitung zugänglich zu machen.

2.3 Globalisierung als Mittel zur Förderung von Ökumene und Konziliarem Prozess

Religionsunterricht, jedenfalls der als *res mixta* von Staat und Kirche organisierte Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes, wird erteilt „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (Art. 7,3 GG) – im Falle des konfessionell-christlichen Religionsunterrichts also in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland. Diese sind markante Spielarten des Christentums, das seinerseits zu den ersten und durchschlagend wirksamen globalen Bewegungen zählt.

Mit dieser Bemerkung will ich nicht auf etwaige strukturelle Analogien zwischen ökonomisch bestimmter Globalisierung und der früheren, von Sendungsbewusstsein und Absolutheitsanspruch vorangetriebenen, über weite Strecken leider gewalttätigen Ausbreitungsgeschichte des Christentums abheben – obwohl es auch lohnen würde, dem

³³ So schon die dritte didaktische Grundfrage der didaktischen Analyse *Wolfgang Klafkis* (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung [1958], in: ders., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim u.a. ¹⁰1975 [1963], 126-153).

³⁴ Vgl. *Georg Hilger*, Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit, in: ders. / *George Reilly* (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 261-279.

Gedanken nachzugehen, dass das Christentum in der derzeitigen Globalisierung und ihren Schattenseiten *auch* seiner eigenen Wirkungsgeschichte begegnet.³⁵ Hervorzuheben ist vielmehr, dass das Christentum – grundgelegt in der Glaubenseinsicht der Hebräischen Bibel „Die Erde ist des Herrn und was darinnen ist, der Erdkreis und die darauf wohnen“ (Ps 24,1) – vor jeder Rede von Globalisierung schon ein *Zusammengehörigkeits- und Verantwortungsbewusstsein für den gesamten Erdkreis* entwickelt hat, das sich in der vergangenen Dekade etwa im Konziliaren Prozess der Kirchen für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung aktualisierte. Im gleichen Atemzug mit diesem ‘Weltethos’ ist das *Bewusstsein von Ökumene*, von Zusammengehörigkeit und ‘Einheit in der Vielfalt’ der Kirchen zu nennen, das im Selbstverständnis der frühen Gemeinden selbstverständlich aufgehoben war und im 20. Jahrhundert sowohl von der ökumenischen Bewegung als auch der römisch-katholischen Kirche wiederentdeckt und gefördert wurde.³⁶ In diesen beiden Hinsichten ist die gegenwärtige Globalisierung, sofern sie die Zusammengehörigkeit der ganzen Welt ins Bewusstsein rückt und die Kommunikation innerhalb der Weltbevölkerung erleichtert – kommunikationstechnisch, sprachlich, im Blick auf die Zugänglichkeit von Informationen und die gedankliche Öffnung für andere Kulturen und ideelle Traditionen – Kooperationspartner der Ökumene. Die Kirche(n) und auch der Religionsunterricht können ihr aufgeschlossen und nutznießend gegenüberstehen. Der Religionsunterricht kann und muss, dazu unten mehr, die ethische, die ökumenische und auch die interreligiös anregende Komponente der Globalisierung thematisieren.

2.4 Globalisierung als „goldenes Kalb“ (Ex 32) der Gegenwart

Schließlich, ein letzter grundsätzlicher Punkt: Im Religionsunterricht geht es wesentlich um die Frage nach Gott. Dieselben Grundsätze, die den Religionsunterricht an „eine lebendige Kirche“ als „Lebensrückhalt des Religionsunterrichts“ verweisen³⁷, rücken auch ein spezifisches, eben ein theologisches Wirklichkeitsverständnis als inhaltlich grundlegend für den Religionsunterricht ins Bewusstsein. Dessen Pointe nun liegt nicht schlicht in der abstrakten Annahme der Existenz Gottes, sondern in einer bestimmten Sicht von Welt und Mensch, deren Plausibilität freilich an der Antwort auf die Frage nach Gott hängt.³⁸

Diese Sicht des Menschen ist dadurch ausgezeichnet, dass sie ihn als nicht aus eigener Kraft konstituiert betrachtet und den Lebenssinn bzw. Wert des Menschen nicht aus seiner Leistung oder seinem Leistungspotential ableitet. Vielmehr wird der Grund und

³⁵ Hinweise dazu etwa in *Theodor Ahrens* (Hg.), *Zwischen Regionalität und Globalisierung*, Amersbek 1997, insb. 20f.56ff.

³⁶ Dazu z.B. *Reinhard Frieling*, *Der Weg des ökumenischen Gedankens*, Göttingen 1992 und *Konrad Raiser*, *Ernstfall des Glaubens. Kirche sein im 21. Jahrhundert*, Göttingen 1999. Hinsichtlich der römisch-katholischen Kirche schreibt etwa *Walter Kasper*, dass sie im Zuge der Globalisierung „erstmal in einem aktuellen Sinn Welt-Kirche [wird] (was sie potentiell schon immer war)“ (Art. Kirche III. Systematisch-theologisch, in: *LThK³ V* (1996) 1465-1474, 1472).

³⁷ Synode der EKD, *Kundgebung zum Religionsunterricht*, in: Kirchenamt der EKD, *Bericht über die erste Tagung der neunten Synode der EKD*, Friedrichroda 1997, Hannover 1997, 243-250, 250.

³⁸ Vgl. *Eberhard Jüngel*, *Quae supra nos, nihil ad nos. Eine Kurzformel der Lehre vom verborgenen Gott – im Anschluß an Luther interpretiert* [1972], in: ders., *Entsprechungen*, München 1986, 202-251.

Sinn menschlicher Existenz in christlich-theologischer Perspektive als von Gott geschenkt und somit unverfügbar wahrgenommen³⁹ – jeden Menschen dergestalt im Licht der Verheißung betrachten zu können, darin liegt die Bedeutungsgrundschrift der Rede von Schöpfung und Rechtfertigung, darin liegt zugleich der Ausgangspunkt der „Logik der Theologie“ (*Dietrich Ritschl*).

Dieser – hier nur angedeuteten – Wirklichkeitssicht kann man Recht geben oder auch nicht, und zwar in Gestalt theoretischer Auseinandersetzung wie in Gestalt der eigenen Lebenspraxis. In jedem Fall bewegt man sich – den Prämissen des christlichen Glaubens gemäß – mit dieser Entscheidung zwischen Gott und Götzen. In provozierender Klarheit brachte dies bereits *Martin Luther* in seinem Großen Katechismus von 1529 auf den Punkt: „Worauf Du nu Dein Herz hängest und verlässest, das ist eigentlich Dein Gott“⁴⁰.

Gewiss nahezu jedes Individuum schwebt in der Gefahr, ja es erliegt ihr nach *Luther*, angesichts dieser Alternativen der falschen Option Recht zu geben. Die ökonomische Globalisierung droht diese verkehrte Neigung noch zu verstärken. Es ist die „universalisierende Kraft“⁴¹ ihres Leitmediums, des Geldes, die sie zum Konkurrenten Gottes macht, zudem das zunehmend einseitige Abheben auf Leistungs- und Konkurrenzfähigkeit und das dafür erforderliche, geradezu demonstrative *Selbstvertrauen* als Kriterium für die Zuteilung von Lebenschancen.

Ihr sich nicht selbst begrenzendes, sondern verabsolutierendes Gefälle, gepaart mit ihrem Desinteresse an den Menschen, die ihren Kriterien nicht genügen, macht die quasi-religiöse – in theologischer Perspektive: götzendienerische – Konnotation der Globalisierung aus. Am deutlichsten wird sie anhand der in der globalen Ökonomie selbst gewählten Zeichen-Sprache – drei Beispiele seien angeführt:

Ein Börsenmagazin warb schon vor Jahren für sich mit dem Spruch „Wer in die Kirche geht [sprich: Aktien kauft], sollte ab und zu auch in die Bibel [sprich: eben das besagte Magazin] schauen.“⁴² Eine weitere Wirtschaftszeitschrift bediente sich wortlos derselben Metaphorik, als es jüngst das letzte Abendmahl Jesu in einem Büroraum vor der Skyline Frankfurts darstellte – statt Brot und Kelch, den ‘Heilmitteln’ der Kirche, wird allerdings die neueste Ausgabe des Magazins gereicht.⁴³ Und schließlich hat ja die Deutsche Post in einem beispiellosen Akt der Selbstentlarvung ausgerechnet einen gelben Bullen als Werbeträger gewählt – gleichsam das goldene Kalb (Ex 32) der Gegenwart.

³⁹ Grundlegend dazu etwa *Wilfried Härle / Eilert Herms*, Rechtfertigung. Das Wirklichkeitsverständnis des christlichen Glaubens, Göttingen 1980.

⁴⁰ Hier zitiert nach den Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche, hg. vom Deutschen Evangelischen Kirchenausschuß, Göttingen ¹⁰1986 [¹1930], 560. Zur Auslegung im Blick auf religiöse Bezüge ökonomischer Praxis und Theorie vgl. etwa *Friedrich-Wilhelm Marquardt*, Gott oder Mammon, in: *Einwürfe 1*, hg. von dems. u.a., München 1983, 176-216.

⁴¹ *Eberhard Jüngel*, Gewinn im Himmel und auf Erden [1994], in: ders., *Indikative der Gnade – Imperative der Freiheit*, Tübingen 2000, 231-251, 249. Vgl. dazu neben biblischen Sätzen wie Lk 16,13 par Mt 6,24 etwa *Marquardt* 1983 [Anm. 40].

⁴² Anzeige von „Börse online“ in der SZ vom 10.10.1996.

⁴³ Beilage der „WirtschaftsWoche“ zu „Der Spiegel“ vom 6. Mai 2002.

Man mag dies belächeln ('Das ist doch nur Werbung'), man mag darin ein implizites Lob der jüdisch-christlichen Tradition erkennen, die eine bis heute jedermann identifizierbare und werbeträchtige Ikonografie hervorgebracht hat; doch nicht zuletzt sind dies Ausdrücke religiöser Selbstaufladung globaler Ökonomie.⁴⁴

Dem Religionsunterricht kommt angesichts solcher Ausdrucksformen von Globalisierung eine kritisch-aufklärerische Funktion zu. Seinem Ziel, junge Menschen in das *christliche* Wirklichkeitsverständnis einzuführen, korrespondiert seine Aufgabe, anthropologische Implikationen *anderer* Wirklichkeitsverständnisse, die sich etwa im Zuge der Globalisierung ausprägen oder zu erkennen geben, bewusst zu machen, zu analysieren und anhand der eigenen – offen zu legenden – Kriterien für Wirklichkeit und Wahrheit zu kritisieren. Hier, im Bewusstwerden und streitbaren Kommunizieren dessen, woran wir unser Herz hängen, liegt eines der unersetzlichen Momente christlich-religiöser Bildung auch in der Schule.⁴⁵

Ich werfe einen kurzen Blick zurück: Dieser erste, an Bezugspunkten zwischen Religionsunterricht und Globalisierung interessierte Durchgang hat die Globalisierung als Deuterahmen gegenwärtiger Schülererfahrungen, als Orientierungsbegriff zukunftsbezogener Curriculumrevision, als Verstärker ökumenischer und interreligiöser Kommunikation und als Ausdruck eines mit Grundüberzeugungen des Christentums konkurrierenden Wirklichkeitsverständnisses kenntlich zu machen versucht.

Damit verbunden sind vier Weisen, Globalisierung im Religionsunterricht wie in der auf ihn bezogenen Theoriebildung zu berücksichtigen – im Modus der Wahrnehmung, der konstruktiven Aufnahme, der sympathisierenden Nutzung und – nicht zuletzt – der Kritik.

Und schließlich markieren die genannten vier Gesichtspunkte mehr oder weniger deutlich auch vier Felder, in denen die Globalisierung theologisches und religionspädagogisches Denken provoziert:

- im Bereich der Prolegomena – In welchem Maße sind Theologie und Religionspädagogik kontextuell?
- im Bereich der Hermeneutik – Welches sind die Faktoren der Lebenswirklichkeit, denen zugewandt die Grundfragen der Theologie entfaltet werden können und müssen?
- im Bereich der Ekklesiologie – Welche Bedeutung kommt der innerchristlichen Pluralität, der Ökumenizität der Kirche im theologischen und religionspädagogischen Denken, hier protestantischer Provenienz, zu?

⁴⁴ Vgl. dazu exemplarisch den Band: *Wilhelm Gräb* (Hg.), *Religion als Thema der Theologie. Geschichte, Standpunkte und Perspektiven theologischer Religionskritik und Religionsbegründung*, Gütersloh 1999, namentlich *Franz Segbers*, *Gott gegen Gott. Von der Alltagsreligion im Kapitalismus*, ebd., 63-90. Religionspädagogische Anstöße bietet zudem *John Hull*, *Gott und Geld. Ausgewählte Schriften 2*, Berg am Irchel 2000.

⁴⁵ Siehe auch *Wilfried Härle*, *Religion als Horizont und Element der Bildung*, in: Christoph Th. Scheilke / Friedrich Schweitzer (Hg.), *Religion, Ethik, Schule* (FS Karl Ernst Nipkow), Münster u.a. 1999, 249-262, 251f.

- im Bereich von Theologie im engeren Sinne – Wo drängt das in der Gotteslehre verankerte Wirklichkeitsverständnis christlichen Glaubens auf Kritik zeitgenössischer Religiosität?

Auf der Basis dieser elementar-grundsätzlichen Perspektiven will ich nun einige Aufgaben hervorheben, die der Religionsunterricht einerseits, die religionspädagogische Theorie andererseits angesichts der Globalisierung aufzugreifen haben.

3. Aufgaben des Religionsunterrichts angesichts der Globalisierung

3.1 Wirtschaftsethik

Globalisierung bedeutet Ökonomisierung, hieß es oben. Als *erstes Aufgabenfeld* ergibt sich von daher die Akzentuierung eines bisher kaum berücksichtigten thematischen Feldes des Religionsunterrichts – der *Wirtschaftsethik*.

Die bereits erwähnte Denkschrift der EKD zu „Identität und Verständigung“ hat nicht zuletzt dadurch Aufsehen erregt, dass sie dem Religionsunterricht die Konzentration auf ein sog. Kerncurriculum nahe legt, das einerseits den zentralen religiösen Fragen Jugendlicher nachgeht und zugleich wesentliche Topoi christlicher Glaubensreflexion spiegelt. Demnach soll sich Religionsunterricht namentlich auf die „Frage nach Gott“ konzentrieren. Dabei geht es im Einzelnen

- um die Frage nach Anfang und Ordnung der Welt (‘Schöpfung’),
- um die Frage nach einem Weiterleben nach dem Tod („Auferstehung“),
- um die Frage, warum Gott das Leiden zulässt („Kreuz“),
- um die Frage, ob Gott wirklich existiert („Jesus von Nazareth“),
- um die Frage, woran Menschen glauben und wofür sie leben („Kirche“),
- und schließlich um die Frage nach dem rechten Handeln, die „Ethik“.⁴⁶

Meine Anregung nun gilt diesem letzten Feld, der Ethik als Thema des Religionsunterrichts. Gewiss sind hier Fragen persönlicher Lebensgestaltung, individuelle ethische Gewissenskonflikte von vorrangiger Aktualität. Angesichts der ökonomischen Prägung unserer Alltags- und Lebenswelt verdient jedoch auch die Wirtschaftsethik deutlich mehr Beachtung.

Wirtschaftsethik im Sinne dieses Vorschlages umfasst Themen unterschiedlicher Reichweite, zum einen durchaus Fragen der ökonomischen Makrostrukturen, also nach ethischen Kriterien wirtschaftlichen Handelns, nach der Förderung des Gemeinwohls durch gewinnorientiertes Handeln des Einzelnen, nach developmentalpolitischen Perspektiven für die von struktureller Armut geplagten Länder der Erde. Zum anderen aber betrifft Wirtschaftsethik unmittelbar das Handeln der Schüler/innen, ihren Umgang mit Geld, den Einfluss ihrer Kaufkraft auf Arbeitsbedingungen und Umgang mit Ressourcen usw. – immerhin verfügen 15-20-jährige Schüler/innen durchschnittlich über 152 Euro pro Monat, Auszubildende bzw. Berufsschüler/innen über 450 Euro.⁴⁷ Dies alles kann und darf Gegenstand des Religionsunterrichts werden, weil die jüdisch-christliche Tradition – angefangen von den Wirtschaftsutopien, die in der Hebräischen Bibel be-

⁴⁶ Kirchenamt der EKD 1994 [Anm. 30], 17-19.

⁴⁷ Vgl. Elfter Kinder- und Jugendbericht 2002 [Anm. 19], 144f. und 340 – Tab. B.III.9.

zeugt sind (Stichwort: Sabbatjahr), über die in der Theologie bewusst gehaltene Grundspannung zwischen Gott und Mammon bis hin zu zeitgenössischen theologisch-wirtschaftsethischen Konzeptionen⁴⁸ – eine Vielzahl von bedenkenswerten Handlungsoptionen und -kriterien bereitgestellt hat; weil zum anderen die Folgen aktuellen weltwirtschaftlichen Handelns – ich nenne nur den Umstand, dass an der Wende zum 21. Jahrhundert noch immer 18.000 Kinder täglich an den Folgen chronischer Unterernährung sterben (im Jahr etwa 6,2 Millionen Kinder)⁴⁹, obwohl prinzipiell Ressourcen vorhanden sind, um dies zu verhindern – eine nicht zu übersehende Provokation für jedes ethisch reflektierte wie religiös sensible Individuum sind. Nicht zuletzt haben wirtschaftsethische Reflexionen darin ihre theologische Relevanz, dass sie auf die theologische Alternative zwischen Gottes- und Götzendienst zurückverweisen.⁵⁰

Zwei bereits bestehende Projekte ethischer Erziehung im Religionsunterricht bieten Ansatzpunkte zur Einbeziehung solcher wirtschaftsethischer Fragen, das „Projekt Weltethos in der Erziehung“⁵¹ und „Compassion – ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens“⁵².

Auf zwei Implikationen dieses Vorschlags will ich hinweisen:

(1) Die erste Implikation betrifft die Bildungs(mit)verantwortung der Kirche. Wirtschaftsethik unterrichtlich zu thematisieren, setzt entsprechende Sachkompetenz voraus: Dies fordert einmal mehr die Religionslehrer/innen; zugleich aber legt dieser Umstand nahe, dass die evangelische Kirche ihre Bildungsmitverantwortung dahingehend nutzt, die Forderung nach Wirtschaftsunterricht für die allgemeinbildende Schule zu unterstützen. Im Zeichen der Globalisierung würde eben dies ein Signal für ihren Willen sein, durch ihr Bildungengagement „die Menschen [zu] stärken, die Sachen [zu] klären“⁵³, Strukturen zu durchschauen.

(2) Die zweite Implikation betrifft die Gewichtung der Schulformen innerhalb der Religionsdidaktik: Wirtschaftsethik wird mit steigendem Alter der Schüler/innen leichter kommunizierbar, also zum einen vor allem für die Gymnasiale Oberstufe von Interesse

⁴⁸ Genannt seien hier nur *Arthur Rich*, Wirtschaftsethik [2 Bde.], Gütersloh ⁴1991 [1984] und ²1992 [1990] und *Ulrich Duchrow*, Alternativen zur kapitalistischen Weltwirtschaft, Gütersloh ²1997 [1994]. *Wolfram Stierle*, Chancen einer ökumenischen Wirtschaftsethik. Kirche und Ökonomie vor den Herausforderungen der Globalisierung, Frankfurt/M. 2001, bietet einen geschichtlichen Überblick über wirtschaftsethische Optionen in der ökumenischen Bewegung von 1925 bis in die Gegenwart.

⁴⁹ Angaben nach UNICEF 2001 (www.unicef.org) und nach der Welternährungsorganisation (FAO); hier angeführt nach SZ vom 8./9.06.2002, 21 („Gipfel der Satten“).

⁵⁰ In diesem Sinne fragt *Ulrich Duchrow* zu Recht „Weltwirtschaft heute – ein Feld für bekennende Kirche?“ (München 1986); vgl. a. „Der christliche Glaube und die heutige Weltwirtschaft. Ein Studiendokument des Ökumenischen Rates der Kirchen“, Genf 1992 sowie die „Erklärung des Colloquium 2000“, in: Colloquium 2000 [Anm. 16], 71-79.

⁵¹ Dazu neben *Hans Küngs* Grundimpuls (Projekt Weltethos, München 1990) und dessen Wirkungsgeschichte (aufgearbeitet von *Christel Hasselmann*, Die Weltreligionen entdecken ihr gemeinsames Ethos, Mainz 2002, insb. 250-266) v.a. *Johannes Lähnemann* (Hg.), 'Das Projekt Weltethos' in der Erziehung, Hamburg 1995; *ders.* / *Werner Haußmann* (Hg.), Unterrichtsprojekte Weltethos [2 Bde.], Hamburg 2000.

⁵² Vgl. *Adolf Weisbrod* / *Franz Kuhn* / *Friedrich Hirsch*, Compassion – ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens, in: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 2-3/1994, 268-307; *Johann Baptist Metz* / *Lothar Kuld* / *Adolf Weisbrod* (Hg.), Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg/Br. 2000.

⁵³ *Hartmut von Hentig*, Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung, Stuttgart 1985.

sein, zum anderen aber dürfte dieser Themenbereich insbesondere den Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen angehen. Diesem ansonsten in der Religionsdidaktik weithin vernachlässigten Schulbereich kann hier somit die Rolle des Impulsgebers zukommen, die mittelfristig den Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen innerhalb dieser Schulen selbst wie innerhalb der religionsdidaktischen Ausbildung stärken dürfte.

3.2 Sprachkompetenz

Globalisierung fußt auf informations- und kommunikationstechnologischen Revolutionen, hieß es oben. Als *zweites Aufgabenfeld* rückt von daher in einem spezifischen Sinne *Sprachkompetenz* in den Blick. Das informationstechnologische Paradigma legt es nahe, bereits in der Schule Informatik und mediale Kommunikationsformen grundzulegen. Der verstärkte internationale Austausch im ökonomischen wie im privaten Leben drängt darauf, dass Schüler/innen neben ihrer Muttersprache auch Fremdsprachen beherrschen. Und die Prägekraft der Ökonomie verlangt zusehends dergestalt Tribut, dass auch ihre Fachsprache je länger desto mehr zum allgemeinen Wissensvorrat gehören wird und gehören sollte.

Sprachkompetenz in diesem weiten Sinne wird fraglos eine Schlüsselkompetenz in der 'globalisierten Wissensgesellschaft' (Wolfgang Edelstein) sein. Wenn christlicher Glaube in diesem Kontext weiterhin kommunizierbar sein soll, dann wird es zur grundlegenden Aufgabe des Religionsunterrichts, die religiöse Sprachfähigkeit zu schulen – sei sie für die Schüler/innen noch Mutter- oder bereits 'Fremdsprache'⁵⁴. Religiöse Sprachfähigkeit – der Begriff insistiert auf dem Vorrang (nicht der ausschließlichen Bedeutung) der verbalen Sprache vor der symbolischen bzw. semiotisch-universalisierten Kommunikation – umfasst dabei im wesentlichen die Kompetenz,

- biographische und soziale Phänomene, die theologischer Reflexion zugrundeliegen (z.B. Angenommensein, Schuld, Neubeginn) als religiös relevant zu beschreiben;
- tradierte Ausdrucksformen christlicher Religion verstehend wiederzugeben und, darauf hat zuletzt *Helmut Hanisch* aufmerksam gemacht, ein „religiöses Begriffsinstrumentarium“⁵⁵ zu entwickeln;
- gegenwärtige kulturelle Ausdrucksformen auf religiöse Konnotationen und Verfremdungen hin zu analysieren;
- Ausdrucksformen nicht-christlicher Religionen angemessen, d.h. ohne peinliche bzw. verletzende Missverständnisse zu verwenden.

Im Fächerkanon und Bildungsauftrag der Schule ermöglicht der Religionsunterricht somit zweierlei, 'Sprachgewinn' und 'Sprachkritik'. Mit dem Erlernen religiöser Sprache wird nämlich das Sprachenrepertoire um eine wesentliche (eben die religiöse) Dimensi-

⁵⁴ Religiöse Sprache lässt sich in zweifacher Hinsicht als Fremdsprache begreifen. Einmal in einem *theologischen* Sinn: „Wir wüßten nichts von Gott zu sagen, wenn er sich uns nicht in seinem Wort offenbart hätte“ (*Albrecht Beutel*, „Scriptura ita loquitur, cur non nos?“ [1994], in: ders., *Protestantische Konkretionen*, Tübingen 1998, 104-123, 105). Sodann im *umgangssprachlichen* und zugleich *empirischen* Sinn: Religiöse Sprache wird zunehmend zur zweiten oder dritten Sprache, die Menschen lernen (wenn sie sie überhaupt lernen).

⁵⁵ *Helmut Hanisch / Siegfried Hoppe-Graff*, „Ganz normal und trotzdem König“. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart 2002, 197.

on erweitert, zugleich wird damit ein Potential der Kritik an bloß raum-zeitlicher Ausdrucksfähigkeit und Lebensführung erschlossen.

3.3 Religiöse Verortung

Globalisierung verlangt Mobilität und verursacht Migration, hieß es oben. Als *drittes Aufgabenfeld* – die Zählung markiert keine Hierarchie der Dringlichkeiten – rückt angesichts dessen verstärkt *die religiöse Verortung* von Schüler/innen in den Blick. Es handelt sich dabei strukturell keineswegs um ein spezifisch religiöses Desiderat; in etlichen von Globalisierung gekennzeichneten Lebensbereichen lässt sich zugleich eine Besinnung auf regionale bzw. eigene Spezifika beobachten.

Im Blick auf den Religionsunterricht ist in den vergangenen Jahren vor allem der Öffnung desselben große Aufmerksamkeit zuteil geworden – organisatorisch durch Artikulation und Ausloten alternativer Modelle, angefangen vom ökumenischen Religionsunterricht über den „Religionsunterricht für alle“ des Hamburger Modells bis hin zur Brandenburger Konzeption „Lebengestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER), inhaltlich durch quantitativ und qualitativ wachsende Berücksichtigung anderer Religionen im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts nach Artikel 7 des Grundgesetzes.⁵⁶

Demgegenüber scheint es mir nun an der Zeit zu sein, vorzugshalber dem Aspekt der religiösen Verortung Aufmerksamkeit zu widmen (ohne jene Öffnung damit revozieren zu wollen). Als Herausforderungen der Religionsdidaktik nehme ich in erster Linie wahr:

- Neugier gegenüber der vermeintlich allzu bekannten eigenen Tradition in Biographie und Kontext zu wecken;
- die eigenständige Bearbeitung und Entwicklung religiöser Identität zwar wertzuschätzen, aber doch zur selbstkritischen Auseinandersetzung mit den „Grundsätzen der christlichen Überlieferung“ (Dietrich Rössler) zu provozieren;
- den Rückzug auf in sich gekrümmte religiöse Positionen, den „Religionismus“ (John Hull) verhindern zu helfen;
- und nach Möglichkeit Erfahrungen mit gelebter christlicher Religion zu eröffnen.

Mehr als von einer neuerlichen Revision religionsdidaktischer Konzepte verspreche ich mir dabei von Experimenten im Bereich von Schulleben und schulnaher Jugendarbeit, also in Kooperation zwischen Gemeinde und Schule. Die Möglichkeit hier – etwa im Rahmen von Tagen religiöser Orientierung, von Projekttagen etwa mit kirchraumpädagogischem Akzent oder bei Gottesdiensten mit Jugendlichen – Erfahrungen mit christlicher Glaubens- und Lebenspraxis der *eigenen* Tradition zu ermöglichen und damit den genannten drei Herausforderungen zu begegnen, sind bisher keineswegs ausgeschöpft.

3.4 Streitbarkeit und Verständigung

Globalisierung generalisiert Kultur, hieß es oben. Als *viertes Aufgabenfeld* kommt somit schließlich *Streitbarkeit* und ökumenische, interkulturelle und interreligiöse Verständigung in den Blick.

⁵⁶ Vgl. als Überblick Christoph Th. Scheilke, Von Religionen lernen in der Pluralität. Ansätze, Aufgaben und Entwicklungserfordernisse eines interreligiösen Religionsunterrichts im Überblick, in: Friedrich Schweitzer (Hg.), Der Bildungsauftrag des Protestantismus, Gütersloh 2002, 164-178.

Die Reihenfolge ist mit Bedacht gewählt: Gewiss geht es im Interesse eines friedfertigen und gewaltlosen Miteinanders auch bei Begegnungen zwischen Menschen, die unterschiedlichen kulturellen Traditionen, konfessionellen oder religiösen Überlieferungen verbunden sind, um die Fähigkeit zur Verständigung. Doch zuvor muss in einem gesellschaftlichen Bedingungsfeld, das kulturelle und religiöse Positionen tendenziell ein ebnet oder ihnen indifferent gegenüber steht, deren Bedeutung markiert werden: Aufgabe des Religionsunterrichts im Gefüge der Unterrichtsfächer muss es deshalb sein, Überzeugungen des christlichen Glaubens als *streitwerte* Optionen der persönlichen Daseins- und Wertorientierung zu profilieren.

Für die Verständigungsfähigkeit von Schüler/innen die Rede von ökumenischer oder interreligiöser Kompetenz zu bemühen, überzeichnet indes m.E. in der Regel die Möglichkeiten des Religionsunterrichts. In der Pluralität expliziter und impliziter Wirklichkeitsverständnisse gilt es vor und in aller Verständigung schlicht sensibel für Korrespondenzen und Unverträglichkeiten, nicht zuletzt auch für die Peinlichkeiten der Unbedarftheit zu werden.⁵⁷

4. Aufgaben der Religionspädagogik angesichts der Globalisierung

Auch hier greife ich vier Aufgabenfelder heraus. Wie schon im vorangegangenen Abschnitt sind sie nicht exklusiv zu verstehen, als die einzigen Themen und Problemkonstellationen, die fortan Beachtung verdienen, sondern komplementär, als Ergänzung oder Verstärkung bisheriger Perspektiven, ohne die freilich das Spektrum religionspädagogischer Horizonte angesichts der Zeitumstände und Kontexte unvollständig bliebe. Die folgenden vier Aufgaben für die religionspädagogische Theoriebildung entsprechen formal den eben skizzierten Aufgaben für die Praxis des Religionsunterrichts.

4.1 Kooperation mit der Ethik

Das *erste Aufgabenfeld*: Ging es im Religionsunterricht um die Berücksichtigung wirtschaftsethischer Perspektiven, so geht es für die religionspädagogische Theoriebildung um die *Kooperation mit der Ethik* als Wissenschaftsmodell und Quelle von Kriterien.

Die Religionspädagogik ist unter dieser Bezeichnung bekanntlich gegen Ende des 19. Jahrhunderts als Theorie des Religionsunterrichts entstanden; seit den 1970er Jahren weitet sie ihren Horizont sukzessive aus⁵⁸: Indem sie anstelle von Unterricht oder Erziehung den Begriff der Bildung in den Mittelpunkt ihres Nachdenkens rückt, gestaltet sie sich als „Theorie kirchlicher Bildungs(mit)verantwortung“ (*Karl Ernst Nipkow*), indem sie auch außerschulische Lernorte christlicher Religion, zuerst Gemeinde, dann auch Medien und Familie einzubeziehen sucht, wird sie zu einer „Theorie religiöser, christlicher und kirchlicher Sozialisation, Erziehung und Bildung“ (*Christian Grethlein*).

Weil ihr die Ausdehnung ihres Horizontes – ihrem Charakter als Handlungswissenschaft gemäß – induktiv zuwächst, möchte ich deshalb vorschlagen, Religionspädagogik

⁵⁷ Dazu etwa die „Kommunikationsregeln für interreligiöse und interkonfessionelle Verständigung in wechselseitiger Achtung vor Differenz“ bei *Karl Ernst Nipkow*, *Bildung in einer pluralen Welt*. Bd. 2, Gütersloh 1998, 112-123.

⁵⁸ Eindrücklich nachgezeichnet wird diese Entwicklung bei *Christian Grethlein*, *Religionspädagogik*, Berlin – New York 1998, 1-214.

zu interpretieren und auszugestalten als *die der bildsamen Lebenswirklichkeit zugewandte Weise, Grundfragen der Theologie selbständig zu entfalten* (Trutz Rendtorff).⁵⁹ So verstanden, lässt sich nicht nur der Globalisierung als Kontext des Religionsunterrichts fachlogisch Platz einräumen. Darüber hinaus kann dieses in Analogie zur ethischen Theologie konzipierte Modell dazu beitragen, die Konsistenz des Fachverständnisses angesichts einer Vielzahl von internen Ansätzen durchsichtig zu machen und zugleich der Positionierung des Faches innerhalb der Theologie einen Dienst zu tun.

Über diese wissenschaftstheoretische Anregung hinaus birgt auch die Aufnahme (zumindest) eines Reflexionskriteriums theologischer Ethik ein bisher, soweit ich sehe, noch kaum entdecktes Potential: die Berücksichtigung der sog. Schwachen. Religionspädagogik sucht ihre Mitte in der Förderung von Menschen in allen Dimensionen ihrer Subjektwerdung und muss sich im Gespräch mit theologischer Ethik fragen lassen, ob sie diesem ihrem selbstgesetzten Ziel auch gegenüber denen gerecht wird, die die Schattenseite sozioökonomischer Globalisierung zu spüren bekommen. Die Kammer der EKD für Bildung und Erziehung hat in diesem Sinne bereits 1991 in ihrem Beitrag „Evangelisches Bildungsverständnis in einer sich wandelnden Arbeitsgesellschaft“ gefordert, Bildung in evangelischer Verantwortung müsse „Anwalt der Opfer und Verlierer der derzeitigen Entwicklung“⁶⁰ sein. Entsprechend ist u.a. nachdrücklich zu fragen, ob Programme und Anstöße religionspädagogischer Theorie für eben diese lebensfördernd und identitätsstabilisierend sind: Ob sie etwa in hinreichendem Maße neben subjektiv befriedigender Sinnsuche auch die Dimension sozialer Verantwortung christlicher Daseins- und Wertorientierung zur Geltung bringen⁶¹, ob sie etwa Theologumenen christlicher Religion so auszulegen helfen, dass sie nicht nur den zukünftigen ‘young urban professionals’ gerecht werden, sondern auch dem zukünftigen Langzeitarbeitslosen – keine weltfremde Frage, bedenkt man, dass die Arbeitslosenquote bei Jugendlichen unter 25 Jahren zu Beginn des Jahres 2000 in Ostdeutschland bei gut 17%, in Westdeutschland bei gut 9% lag.⁶²

4.2 Mediale Kommunikationskompetenz

Das *zweite Aufgabenfeld*: Ging es im Religionsunterricht um Sprachkompetenz, so geht es für die religionspädagogische Theorie um *mediale Kommunikationskompetenz*. Das informationstechnologische Paradigma spielt im Zeichen der Globalisierung eine bahnbrechende Rolle – und dies bleibt nicht ohne Folgen für Wege und Inhalte der „Kommunikation des Evangeliums“ (Ernst Lange).

⁵⁹ Trutz Rendtorff definierte theologische Ethik in seinem Sinne („Ethische Theologie“) als „die der ethischen Lebenswirklichkeit zugewandte Weise, die Grundfragen der Theologie selbständig zu entfalten“ (Ethik, Bd.1, Stuttgart 1990, 44). Als „die Grundfragen der Theologie“ gelten nach Rendtorff die Grundfragen der einzelnen theologischen Disziplinen (vgl. ebd., 43). Auch für die Praktische Theologie insgesamt scheint mir dies eine beleihbare Formulierung zu sein – dazu Bernd Schröder, In welcher Absicht nimmt die Praktische Theologie auf Praxis Bezug?, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 98 (2001) 101-130, 127.

⁶⁰ Kirchenamt der EKD (Hg.), Evangelisches Bildungsverständnis in einer sich wandelnden Arbeitsgesellschaft. Ein Beitrag der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Hannover 1991, 22.

⁶¹ Vgl. dazu Anstöße etwa in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für eine Eine-Welt-Religionspädagogik, Münster u.a. 2000.

⁶² Elfter Kinder- und Jugendbericht 2002 [Anm. 19], 204.

Religionspädagogik kann sich nicht darauf beschränken, in ihrer Rolle als Fachdidaktik Unterrichtsmedien zu reflektieren – obwohl auch dieser Strang ihrer Reflexionstätigkeit durchaus ausbaufähig ist. Sie muss vielmehr auch der Modifikation christlich-religiöser Inhalte durch mediale Kommunikation und deren möglicher Thematisierung in christlich-religiösen Lehr-Lernprozessen nachspüren.⁶³ Schenkt man dabei insbesondere der Einzeichnung von Religion in ökonomische Zusammenhänge Beachtung – das liegt nahe angesichts der Rezeption von Religion im Marketing und angesichts des kulturindustriellen Charakters von Medienproduktion – wird die Religionspädagogik nicht nur des eigensinnig-kreativen Umgangs der Medien mit Religion gewahr, sondern auch der notwendigen Kritik an medialer Einebnung unterschiedlicher Wirklichkeitsverständnisse.⁶⁴ Beides allerdings setzt ein erhebliches Maß an Vertrautheit mit medialer Kommunikation voraus, das Religionspädagogik sich erst zu erwerben hat – und das nicht ohne Kooperation mit Medientheorie und (christlicher) Publizistik.

4.3 Reflexion auf christliche Präsenz jenseits des Religionsunterrichts

Das *dritte Aufgabenfeld*, das ich hervorheben möchte, ist die *Reflexion auf christliche Präsenz in der Schule jenseits des Religionsunterrichts*. Dieser Präsenz kommt m.E. für die verortende Leistung christlich-religiöser Bildung eine bisher weithin unterschätzte Bedeutung zu.

Mit der Akzentuierung christlicher Präsenz im Schulleben geht es mir, um Missverständnissen vorzubeugen, mitnichten um die Wiederbelebung des rechtlich bis 1919, praktisch z.T. bis in die 1960er Jahre hinein wirksamen Programms 'Kirche in der Schule'. Vielmehr gilt es, theologisch und schultheoretisch-pädagogisch zu argumentieren im Sinne des religionspädagogisch epochemachenden Wortes der EKD-Synode von 1958, in dem es heißt: „Die Kirche ist zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit.“⁶⁵ Wenn kirchliche Bildungsmitverantwortung als Beiträge zum Schulleben vornehmlich Gottesdienste, seelsorgliche Angebote und schulnahe Jugendarbeit umfasst, dann sind dies eben dem Grundsatz der Freiwilligkeit verpflichtete Offerten, die primär diakonisch, aus einem Selbstverständnis ihres Trägers als Kirche für andere, und pädagogisch, als Bereicherung des Schullebens sowie als Hilfe zur Subjektwerdung, zu legitimieren sind.

Religionspädagogik kann sich demnach selbst bei der Reflexion auf den Lernort Schule nicht länger auf eine Theorie des Religionsunterrichts konzentrieren, sondern muss fach- und unterrichtsübergreifende Aspekte grundlegend einbeziehen. Als Bezugswissenschaften rücken ihr dabei die praktisch-theologischen Disziplinen Liturgik, Poimenik und Theorie der Jugendarbeit näher. Dies nicht allein in der Weise, dass sie deren Ergebnisse rezipiert; vielmehr muss sie diese im Blick auf Schüler/innen eigensinnig auswerten und zugleich die Leitbilder dieser Disziplinen hinterfragen: So relativiert die religionspädagogische Theorie christlicher Präsenz in der Schule etwa die Fixierung der

⁶³ Genannt seien exemplarisch *Inge Kirsner / Michael Wermke* (Hg.), *Religion im Kino. Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen*, Göttingen 2000 sowie *Arbeiten von Andreas Mertin* (Videoclips im Religionsunterricht, Göttingen 1999, Internet im Religionsunterricht, Göttingen 2000, [zusammen mit *Andreas Futterlieb*:] *Werbung als Thema des Religionsunterrichts*, Göttingen 2001).

⁶⁴ Dazu vor allem *Günter Thomas*, *Medien – Ritual – Religion*, Heidelberg 1998.

⁶⁵ Abdruck etwa in: *Kirchenamt der EKD 1987* [Anm. 30], 37-39.

Liturgik auf Gottesdienste mit Erwachsenen, indem sie Gottesdienst mit Jugendlichen als Nagelprobe zeitgerechter Liturgik ins Bewusstsein rückt.⁶⁶ So verstärkt sie die Aufmerksamkeit der Poimenik für „die verletzlichen Jahre“, also für die Seelsorge an Kindern und Jugendlichen⁶⁷, und bringt in der gemeindepädagogischen Theorie der Jugendarbeit die Schule als basalen Anknüpfungspunkt zur Geltung⁶⁸.

4.4 Vergleichende Religionspädagogik

Das vierte Aufgabenfeld bezieht sich auf die *systematische Fortschreibung vergleichender Religionspädagogik*. Die Anfänge dieser Dimension religionspädagogischer Theoriebildung gehen bereits auf die Gründerzeit der Religionspädagogik zurück, doch ihre konsequente, methodisch ausgewiesene Fortschreibung steht noch aus: Habe ich andernorts auf ihre formalen Funktionen für die religionspädagogische Theoriebildung abgehoben – nämlich auf ihr ideografisches (die eigenen Spezifika betonendes), ihr generalisierendes (Gemeinsamkeiten zwischen den Vergleichsgrößen unterstreichendes), ihr elenchtisches (Schwachstellen und Desiderate markierendes) und ihr Dialog initiiierendes Potential⁶⁹ – so will ich hier in aller Kürze vordringliche Anwendungsfelder skizzieren.

An erster Stelle ist hier die Verortung christlich-religiöser Bildung im vereinten Europa zu nennen. Der Religionsunterricht in Deutschland im Sinne des Grundgesetzes ist ein Unikat; die europäische Einigung lässt es früher oder später dringlich werden, die Leistungskraft und Grenzen dieses Modells systematisch mit den Potentialen alternativer Ansätze zu vergleichen, um in kommenden bildungspolitischen Vereinheitlichungsbestrebungen Argumente zur Hand zu haben.⁷⁰ Am weitesten gediehen ist eine solche vergleichende Betrachtung im Hinblick auf Religious Education (RE) in England⁷¹, ansonsten aber gilt das grenzüberschreitende Arbeiten der Religionspädagogik vorerst noch weithin beschreibenden Bestandsaufnahmen oder aber gremienbezogener Kooperation – beides unverzichtbare Voraussetzung und Begleitmoment vergleichender Arbeit, aber noch nicht hinreichende Verfahrensweisen.⁷²

⁶⁶ Vgl. *Christian Grethlein*, Gottesdienst ohne Jugendliche!? Empirische Befunde und biblisch-theologische Perspektiven zu einem Dilemma, Hannover 1999 (Texte aus der VELKD [Vereinigte Evangelisch-Lutherische Kirche Deutschlands] 92).

⁶⁷ Dazu etwa: *Richard Riess* (Hg.), Die verletzlichen Jahre. Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen, Gütersloh 1993.

⁶⁸ *Harmjan Dam / Heike Zick-Kuchinke* (Hg.), Evangelische schulnahe Jugendarbeit, Neukirchen-Vluyn 1996.

⁶⁹ Dazu *Bernd Schröder*, Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik, Leipzig 2000 sowie *ders.*, Praktische Theologie im Zeichen der Internationalisierung!? Eine Skizze, in: Theologische Literaturzeitung 126 (2001) 873-890, 876-878 sowie 889f.

⁷⁰ Dazu bisher vor allem *Jörg Ohlemacher*, Religiöse Bildung in Europa und europäische Bildungspolitik, in: Berliner Theologische Zeitschrift 17 (2000) 238-261, daneben auch etwa *Peter Schreiner / Hans Spinder* (Hg.), Identitätsbildung im pluralen Europa. Perspektiven für Schule und Religionsunterricht, Münster u.a. 1997 sowie *dies. / Jeremy Taylor / Wim Westerman*, Committed to Europe's Future. Contributions from Education and Religious Education. A Reader, Münster 2002.

⁷¹ So zuletzt *Karlo Meyer*, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. 'Weltreligionen' im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.

⁷² Ein wichtige, vorantreibende Rolle spielt dabei das Comenius-Institut in Münster, das auch entsprechend hilfreiche Publikationen herausgibt – vgl. etwa *Peter Schreiner / Hans Fijn van Draat*

An zweiter Stelle steht die Aufgabe, Modelle christlich-religiöser Bildung in Schule und Gemeinde in Beziehung zu setzen zu Modellen solcher Lehr-Lernprozesse in anderen Religionen: Angesichts der Zahl muslimischer Schüler/innen in der Bundesrepublik ist vergleichendes Arbeiten in dieser Hinsicht vordringlich bezogen auf Formen muslimischer Bildung in der Bundesrepublik wie in den Herkunftsländer der Migranten, also vornehmlich in der Türkei.⁷³

An dritter Stelle möchte ich die didaktische Innovationsbegleitung als Aufgabe vergleichender Religionspädagogik anführen. Sie kann methodisch-didaktische Bausteine bzw. Konzeptionen des Religionsunterrichts in anderen Ländern bzw. Religionen beschreiben, um so gleichermaßen zweierlei zu erreichen: die andauernde Dynamisierung wie die Verlangsamung und Selbstrevision der religionsdidaktischen Diskussion. Nicht zuletzt kann das vergleichende Arbeiten auch ein Instrumentarium zur empirischen Evaluation von Unterrichtsverfahren entwickeln helfen.

Ich fasse zusammen: Acht Aufgaben für die Praxis des Religionsunterrichts wie für die religionspädagogische Theoriebildung habe ich angesichts der Globalisierung akzentuiert, sie lassen sich vier zentralen Herausforderungen zuordnen: *Kommunikation des Evangeliums* und *Ethik, Identität und Verständigung*.

Fragestellungen der Religionspädagogik unter dem Leitgesichtspunkt 'Globalisierung' zusammenzustellen, erfüllt somit neben einer entdeckenden auch eine vergewissernde Funktion. Es vermag so Anstöße zu geben für eine Agenda religionspädagogischer Theorie und religionspädagogisch reflektierter Praxis.

(Hg.), *Who's who in RE in Europe*, Münster 1998 und *Peter Schreiner* (Ed.), *Religious Education in Europe. A collection of basic information about RE in European countries*, Münster 2000.

⁷³ Als Beispiel können hier die Studien von *Hasan Alacacioglu* (Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden, Münster 1999) und *Yasemin Karakasoglu-Aydin* (Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Einen empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland, Frankfurt/M. 2000) dienen.