

Globale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit im Religionsunterricht: Überlegungen zum Umgang mit weltweiten Leitbildern

Bernd Ziegler

Katholische Privat-Universität Linz

Kontakt: b.ziegler@ku-linz.de

eingereicht: 25.03.2021; überarbeitet: 03.08.2021; angenommen: 02.10.2021

Zusammenfassung: Im Zuge der fortschreitenden Globalisierung der Gesellschaft wird vermehrt darüber nachgedacht, wie der Religionsunterricht eine ethisch-moralische Reflexion globaler Probleme fördern kann. Grundgelegt sind derartige Bildungsbemühungen meist in den Leitbildern der weltweiten Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Der vorliegende Beitrag versucht, aus der Perspektive des allgemeinpädagogischen Diskurses zum Globalen Lernen drei didaktische Herausforderungen beim Umgang mit diesen Leitbildern zu fixieren und daraus theoretische Impulse für den Religionsunterricht abzuleiten. Erstens wird dargelegt, dass Globales Lernen auch im religiösen Kontext eine reflexive Verhältnisbestimmung zwischen der Normativität der weltweiten Gerechtigkeits- bzw. Nachhaltigkeitsidee und dem Anspruch der Lerner*innen auf eine eigene Entscheidung anregen kann. Zweitens liefert der allgemeinpädagogische Diskurs Impulse zur gleichberechtigten Integration von Sichtweisen aus Süd und Nord in den religiösen Bildungsprozess. Zuletzt deutet das Globale Lernen auch Möglichkeiten an, mit der enormen Komplexität weltweiter Gerechtigkeits- bzw. Nachhaltigkeitsfragen im Religionsunterricht umzugehen.

Schlagwörter: Globales Lernen, globale religiöse Bildung, globale Gerechtigkeit, religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Religion und Globalisierung

Abstract: In the course of the advancing globalization of society, more and more thought is being given to how religious education can promote ethical-moral reflection on global problems. Such educational efforts are usually grounded in the guiding principles of global justice and sustainability. From the perspective of the general pedagogical discourse on Global Education, this article tries to fix three didactical challenges in dealing with these guiding principles and to derive theoretical impulses for religious education from them. Firstly, it is shown that Global Education can stimulate a reflexive determination of the relationship between the normativity of the idea of global justice and sustainability and the claim of the learners to make their own decisions. Secondly, the general pedagogical discourse provides impulses for the equal integration of perspectives from South and North in the religious educational process. Finally, Global Education also suggests possibilities to deal with the enormous complexity of global justice and sustainability issues in religious education.

Keywords: global education, global religious education, global justice, religious education for sustainable development, religion and globalization

I. Globale Probleme im Religionsunterricht

Laut der jüngsten Sinus-Jugendstudie (Calmbach et al., 2020, S. 405) sind die „politischen Megathemen“ der in Deutschland lebenden 14- bis 17-Jährigen allesamt „globale Probleme.“ Die Jugend eint, dass sie den Klimawandel und die vielen kriegerischen Auseinandersetzungen in der Welt als zentrale Herausforderungen aktueller Politik erachten (Calmbach et al., 2020, S. 405–407; ähnlich Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2019, S. 35). Im konkreten Umgang mit weltweiten Themen zeigen sich hingegen „auffällige bildungsspezifische Unterschiede“ (Calmbach et al., 2020, S. 547). So sehen formal niedrig gebildete Jugendliche zwar die Problematik z. B. des Klimawandels, haben aber wenig Wissen über die dahinterstehenden globalen Zusammenhänge. Außerdem haben sie keine Vorstellung, inwiefern das eigene

Handeln oder Entscheidungen auf politischer Ebene zu Veränderungen beitragen können (Calmbach et al., 2020, S. 544–549). Bei der Gruppe der formal hoch Gebildeten ist ein grundlegendes Wissen über weltweite Zusammenhänge eher vorhanden. Jugendliche aus bildungsnahen Lebenswelten reflektieren ihre Rolle in der Globalisierung sehr differenziert (Calmbach et al., 2020, S. 548f.) und haben „häufiger das Bewusstsein eines persönlichen Impacts“ (Calmbach et al., 2020, S. 550). Dementsprechend bilden sie ein breiteres globales Engagement-Verständnis aus, das von überlegten Konsumententscheidungen bis zur Teilnahme an Demonstrationen reichen kann (Calmbach et al., 2020, S. 553).

Diese Beobachtungen deuten problematische Tendenzen an. Einerseits haben viele (vor allem formal niedrig gebildete) Jugendliche nur wenig Wissen über weltweite Zusammenhänge, obwohl dieses für die Teilhabe an einer globalisierten Gesellschaft eigentlich grundlegend ist. Andererseits setzen sich bildungsnahen Lebenswelten trotz ihres stärkeren globalen Bewusstseins nur selten für die Veränderung von weltweiten Missständen ein. Das wirft insbesondere Fragen an den Lernort Schule auf, an dem sich die meisten Jugendlichen mit Fragen der Globalisierung erstmals explizit auseinandersetzen (Calmbach et al., 2020, S. 543; Asbrand, 2009, S. 229). Die Ergebnisse der Sinus-Jugendstudie 2020 verdeutlichen noch einmal die Notwendigkeit einer „stärkeren Beachtung globaler Dimensionen in der Politischen Bildung“ (Overwien, 2016, S. 11), die schultypen- und altersspezifisch ausdifferenzieren ist. Insofern scheint auch ein weltweit perspektivierter Religionsunterricht, der „in besonderer Weise noch einmal zur Mündigkeit und weltbürgerlichen Offenheit junger Menschen beitragen“ bzw. sie zur „Teilhabe an der Weltgestaltung“ befähigen kann (Gaus, 2019, S. 344f.), mehr denn je gefordert.

Simojoki (2012, S. 298) hat die unterrichtliche Auseinandersetzung mit globalen Problemen durch einen Begriff von „religiöser Kompetenz im Umgang mit den Herausforderungen der globalisierten Welt“ bereits didaktisch konkretisiert. Demnach sollte Religionsunterricht die Schüler*innen dazu befähigen, weltweite Zusammenhänge im Alltag zu erkennen und sie vor dem Hintergrund der moralischen Leitbilder des Christentums (diskursiv mit Menschen anderer Überzeugung) zu beurteilen. Auf dieser Basis können dann Handlungen für eine zukunftsfähige globale Entwicklung entworfen werden (Simojoki, 2012, S. 298f.). Weitestgehend offen ist bisher aber, welche religionsdidaktischen Herausforderung sich bei der Integration weltweiter Leitbilder in Unterrichtsprozesse ergeben und wie darauf reagiert werden kann.

Impulse hierfür lassen sich aus der allgemeinpädagogischen Debatte zum Globalen Lernen gewinnen, die die Herausforderungen der Globalisierung für das menschliche Lernen seit den 1990-Jahren bearbeitet. Erste Berührungen mit der Religionspädagogik haben schon stattgefunden (Groß, 2001; Simojoki, 2012, S. 223–247; Scheunpflug & Stadler-Altman, 2009; Scheunpflug, 2012; Gaus, 2019; Mendl, 2019; Ziegler, 2020; Ziegler, 2021; wissenschaftshistorisch Simojoki, 2012, S. 254–263). Daran knüpft dieser Beitrag an. Er versucht, aus der begrifflichen Perspektive des Globalen Lernens einige Herausforderungen im Umgang mit den Leitbildern der weltweiten Gerechtigkeit bzw. Nachhaltigkeit zu fixieren und daraus theoretische Impulse für den Religionsunterricht abzuleiten.

Im Folgenden wird dafür argumentiert, dass die zentralen didaktischen Problemgegenstände aus der allgemeinpädagogischen Globalisierungsdebatte (2) sowohl eine reflexive Verhältnisbestimmung zwischen der Normativität weltweiter Leitbilder und dem Anspruch der Lerner*innen auf eine eigene Entscheidung (3) als auch die Integration nicht-westlicher Gerechtigkeits- bzw. Nachhaltigkeitsperspektiven in religiöse Bildungsprozesse anregen (4). Außerdem zeigt der Diskurs zum Globalen Lernen Wege auf, wie mit der sozialen Komplexität von Globalisierungsproblemen im Religionsunterricht umgegangen werden kann (5). Der Schluss systematisiert die gewonnenen Impulse zu drei Themenkomplexen und deutet deren Relevanz für das Selbstverständnis des Religionsunterrichts an (6).

2. Der Umgang mit weltweiten Leitbildern im Globalen Lernen

Seit das Schweizer Forum ‚Schule für eine Welt‘ (1996) den Begriff des Globalen Lernens in den deutsch-

sprachigen Raum eingeführt hat, ist er mit einer normativen Perspektive auf die Globalisierung verknüpft. Im Zentrum des pädagogischen Interesses stehen die „sozialen und auch politischen Zusammenhänge“ der globalisierten Welt, es soll vor allem für die „Ungerechtigkeit“ im Nord-Süd-Verhältnis sensibilisiert werden (Forum Schule für eine Welt, 1996, S. 26). In jüngerer Zeit wird das Globale Lernen häufig auch als besonderer, den weltweiten Problemkontext betonender Zugang zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verstanden (Seitz, 2007) oder als transformatives Bildungskonzept in eine dekolonialisierende Global Citizenship Education (GCE) integriert (Lang-Wojtasik & Erichsen-Morgenstern, 2019). Bestimmend bleibt dabei immer ein mehrperspektivischer, normativer Blick auf weltweite Zusammenhänge. Insofern gilt: „Globales Lernen – so kann man festhalten – 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 [...]“ (Overwien, 2018, S. 252).

Wenn sich auch alle Ansätze Globalen Lernens auf die Leitbilder der weltweiten Gerechtigkeit bzw. Nachhaltigkeit beziehen, differiert der Umgang mit diesen „ambitionierten“ Vorstellungen einer „wünschenswerten gesellschaftlichen Entwicklung“ (Seitz, 2006, S. 38) doch sehr. Die unterschiedlichen Zugänge hängen eng mit den grundgelegten Globalisierungsbegriffen zusammen. Handlungstheoretische Positionen Globalen Lernens interpretieren den „Befund einer zunehmenden Interdependenz gesellschaftlichen Lebens auf diesem Planeten“ (Niederberger & Schink, 2011, S. 1) vor dem Hintergrund eines holistischen Welt- und Menschenbildes (Asbrand & Scheunpflug, 2014, S. 405). Diese Ansätze gehen von einem Kausalzusammenhang zwischen den lokalen Handlungen einzelner Subjekte und der Organisation weltweiter sozialer Zusammenhänge aus (Scheunpflug, 2017, S. 169). Es wird die Überzeugung vertreten, dass ein*e engagierte*r Akteur*in direkt zur Bekämpfung weltweiter Ungerechtigkeit beitragen kann und dies auch tun sollte (Scheunpflug, 2017). Dementsprechend haben handlungstheoretische Zugänge kein Problem mit normativ ausgerichteten Lernzielen, sondern wollen ein dem Leitbild der Gerechtigkeit bzw. Nachhaltigkeit entsprechendes globales Denken und Handeln fördern.

Evolutions- und systemtheoretische Positionen Globalen Lernens fassen weltweite Zusammenhänge hingegen mit Luhmanns Weltgesellschaftstheorem (Asbrand & Scheunpflug, 2014, S. 403f.). Sie verstehen Globalisierung 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). Damit ist eine soziale Aggregationsschwelle erreicht, ab der die Absichten der Akteur*innen 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 dann nicht mehr zielführend. Im systemtheoretischen Verständnis soll der auf den Nahbereich evolvierte Mensch vor allem lernen, die komplexen globalen Zusammenhänge durch abstraktes Denken nachzuvollziehen und soweit möglich human zu gestalten (Scheunpflug, 2006, S. 110).

Der Widerstreit der beiden Theorieperspektiven spiegelt die typische „bildungsbezogene Spannung“ (Lang-Wojtasik, 2019a, S. 38) von Globalisierungsphänomenen wider. Einerseits ist globalisierungsbezogene Bildung – wie von handlungstheoretischen Positionen herausgestellt – in weltweiten Leitbildern normativ verankert. Sie visiert eine Veränderung des Individuums „hin zu einer Haltung der Nachhaltigkeit als wertschätzender Umgang mit Ressourcen sowie Gerechtigkeit als gleichwürdiger Zugang und Teilhabe“ (Lang-Wojtasik, 2019a, S. 36) an. Diesen Optimismus braucht eine Bildung in der Weltgemeinschaft, um sich Ziele setzen zu können. Andererseits kann ein Globales Lernen, das sich auch auf das Weltgesellschaftstheorem bezieht, keinen ‚kausalen Durchgriff‘ auf die Veränderung des mündigen

Individuums (Lang-Wojtasik, 2019b, S. 34–39) oder der komplexen globalisierten Gesellschaft (Lang-Wojtasik, 2019c) annehmen.

Welche didaktischen Herausforderungen im Umgang mit weltweiten Leitbildern legt der spannungsreiche Begriff des Globalen Lernens offen? Erstens bringt er die Frage mit sich, wie die von handlungstheoretischen Ansätzen fokussierte Normativität der globalen Gerechtigkeits- und Nachhaltigkeitsperspektive mit der systemtheoretisch stark gemachten Mündigkeit der Schüler*innen ausbalanciert werden kann (Scheunpflug, 2017, S. 171f.). Die zweite Herausforderung hängt eng mit der ersten zusammen. Jede Verhältnisbestimmung zwischen moralischen Leitbildern und der Freiheit der Lernenden steht im Kontext der Globalisierung vor der Problemstellung, auch nicht-westliche Gerechtigkeits- und Nachhaltigkeitsvorstellungen miteinzubeziehen. Globales Lernen fragt also nach Wegen, in Bildungsprozessen „die Sichtweise jener zur Sprache zu bringen, die im Sinne des vorherrschenden eurozentrischen Weltbildes (je nach Kontext) als *nicht modern*, also *nicht zivilisiert*, *nicht aufgeklärt*, *nicht emanzipiert* etc. verortet wurden und werden“ (Knobloch, 2019, S. 16). Die dritte Herausforderung ist vor allem von systemtheoretischen Positionen herausgearbeitet worden: Wie können weltweite Probleme im Unterricht einer Reflexion zugänglich gemacht werden, ohne ihre enorme Komplexität zu ignorieren bzw. die oft begrenzten Möglichkeiten des Individuums zur Veränderung komplexer sozialer Prozesse überdehnt darzustellen (Scheunpflug, 2017, S. 172)?

Die allgemeinpädagogische Debatte zum Globalen Lernen macht nicht nur Herausforderungen beim Umgang mit weltweiten Leitbildern deutlich. Sie bietet auch Reaktionsmöglichkeiten an, aus denen sich interessante Impulse für den Religionsunterricht ableiten lassen.

3. Eine reflexive Verhältnisbestimmung zwischen weltweiten Leitbildern und freiem Urteil

Die Verhältnisbestimmung zwischen der Normativität weltweiter Leitbilder und der Freiheit des mündigen Subjekts zur eigenen Entscheidung ist eine zentrale Herausforderung globalisierungsbezogener Pädagogik. Scheunpflugs Didaktik Globalen Lernens balanciert beide Pole mithilfe der kantischen Freiheitsidee aus: „But key to the global learning and education approach is the recognition of the Kantian concepts of freedom in order to become world citizens“ (Scheunpflug, 2008, S. 26). Der/die Schüler*in muss lernen, die Bedürfnisse anderer bei der Beurteilung weltweiter Zusammenhänge zu berücksichtigen. Wie ein global gerechtes Verhalten aber konkret aussieht, obliegt dem Urteil des Individuums (Scheunpflug, 2008, 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).

Scheunpflugs reflexiv ausgerichtete Didaktik unterscheidet sich von klassischen handlungstheoretischen Zugängen zum Globalen Lernen. Diese argumentieren eher im Sinne einer Wertübertragung, wenn sie die „Denkstrukturen“ der Schüler*innen zugunsten einer radikalen Allverbundenheit zwischen Menschen und Umwelt „verändern“ wollen (Rathenow, 2000, S. 336). Jüngere empirische Untersuchungen betonen aber, dass eine reflexive Verhältnisbestimmung zwischen der Normativität weltweiter Leitbilder und der Mündigkeit des Individuums durchaus sinnvoll ist. Schüler*innen bilden globale Urteils- und Handlungsentwurfsmöglichkeiten nämlich am ehesten aus, wenn sie sich mit den Herausforderungen der Globalisierung in offenen Lehr-Lernsettings auseinandersetzen können (Asbrand, 2009, S. 240; Kater-Wettstädt, 2015, S. 257). Sie wollen didaktische Arrangements zu Themen der Globalisierung als „Erprobungsraum [erleben], in welchem sie ihr eigenes Handeln ausprobieren und reflektieren können“ (Bergmüller & Höck, 2019, S. 141). Die Erfahrung des selbstständigen ‚Aktiv-Seins‘ etwa in Schüler*innen-AGs ist konstitutiv für den Aufbau und die Stabilisierung eines Selbstverständnisses als Multiplikator*in für eine gerechte Welt (Bergmüller & Höck, 2019, S. 141).

Welche Impulse ergeben sich daraus für den Religionsunterricht? Er könnte eigene Erprobungsräume zur Reflexion global gerechten Urteilens und Handelns arrangieren. Einem solchen Religionsunterricht geht es nicht um die affirmative Vermittlung von materialen Weisungen zu Globalisierungsproblemen z. B. aus Sozialenzyklen, sondern um die Eröffnung eines im „christologischen Imperativ der Betroffenenperspektive“ (Mack, 2015, S. 172) fundierten Reflexionshorizonts. Damit sind alle Schüler*innen zur Identifikation mit den Leidtragenden der Globalisierung angehalten, bekommen aber keine vermeintlichen ‚Lösungen‘ für die komplexen Probleme der globalisierten Welt vorgesetzt. Sie reflektieren die Problemfelder weltweiter Gerechtigkeit aus der christlich-religiösen Betroffenenperspektive selbsttätig, sei es real durch die Mitwirkung an (kirchlichen) Eine-Welt-Projekten oder durch materialgestützte Unterrichtsdiskussionen. Aus Sicht des Globalen Lernens werden die Schüler*innen so am ehesten dazu angeregt, sich eine eigene Meinung zu Güterverteilungsfragen und einem nachhaltigen Lebensstil im Weltkontext zu bilden bzw. sich entsprechend zu engagieren.

Diese Überlegungen gehen konform mit aktuellen Konzepten einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung (Bederna, 2019; Gärtner, 2020). Schließlich bemüht sich auch eine als Transformationsbildung verstandene religiöse BNE darum, die Normativität des sozialetischen Prinzips Nachhaltigkeit (Vogt, 2013, S. 456–496) mit dem Anspruch der Schüler*innen auf eine eigene Entscheidung reflexiv auszubalancieren. Bildungsangebote legen dann aus einer „messianische[n], den Fluss der Normalität unterbrechende[n]“ (Bederna, 2019, S. 237) Perspektive Möglichkeiten dar, wie sich Heranwachsende zu Anwält*innen für die Schöpfung, die Armen und die Zukunft machen können. Wertübertragungen oder vorgefertigte Lösungen für Nachhaltigkeitsprobleme erscheinen hingegen ähnlich problematisch wie in Scheunpflugs Ansatz. Die letztgültige Entscheidung für oder gegen ein Engagement bleibt – ganz im Sinne des Überwältigungsverbots und Kontroversitätsgebots des Beutelsbacher Konsenses – beim Individuum (Bederna, 2019, S. 233).

Eine reflexive Verhältnisbestimmung zwischen der Normativität des weltweiten Gerechtigkeits- bzw. Nachhaltigkeitsbegriffs und der Mündigkeit des lernenden Subjekts scheint also ein sinnvoller Impuls des Globalen Lernens für den Religionsunterricht zu sein. Welche Bedeutung kommt in diesem Verhältnis aber nicht-westlichen Sichtweisen zu?

4. Die gleichberechtigte Integration von Perspektiven aus Süd und Nord

Pädagogische Offerten, die mit genuin europäischen Denkmustern auch Gegebenheiten aus anderen kulturellen Kontexten zu fassen versuchen, laufen Gefahr, „zum Instrument des beherrschenden Nordens zu werden, das westlichen Normen, Welt- und Fremdbildern einen scheinbar globalen Anspruch verleiht“ (Becker, 2011, S. 140). Diese Kritik ist jüngst vor allem am Bildungsziel Nachhaltigkeit geäußert worden (Danielzik, Kiesel & Bendix, 2013; kritisch Bechtum & Overwien, 2017). Wenn die Anfragen an BNE auch ignorieren, dass sich zentrale Dokumente wie der ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘ (BMZ & KMK, 2016) auf einen von Nord wie Süd getragenen Prozess beziehen, kann dennoch „eine Dominanz des Nordens in internationalen Prozessen nicht geleugnet werden“ (Overwien, 2013, S. 3). Deswegen ist ein ideologiekritischer Blick pädagogischer Angebote auf mögliche eurozentristische Auslegungen der Nachhaltigkeitsidee unabdingbar.

Im religionspädagogischen Kontext bietet Gärtners (2020) politische religiöse BNE hierzu einen Anknüpfungspunkt. Ihr Ansatz ist nämlich auch ideologiekritisch konturiert. Er zielt unter anderem auf „eine machtkritische Reflexion von sich derzeit im Nachhaltigkeitsdiskurs abzeichnenden Ideologien“ sowie eine selbstkritische Prüfung möglicher Beiträge der Religionspädagogik „zur Stabilisierung von Macht und Ideologie“ (Gärtner, 2020, S. 115f.). Aus globaler Perspektive kann dann kritisch gefragt werden, ob ein religionsdidaktisches Arrangement zu weltweiten Nachhaltigkeitsfragen der eurozentristischen, nicht-westliche Sichtweisen marginalisierenden Logik einer „exercise in deduction“ (Drerup, 2019, S. 9) folgt. Oder trägt das jeweilige Lehr-Lernsetting produktiv dazu bei, dass religiöse BNE deko-

lonialisierend „zwischen kritischen Perspektiven aus dem Globalen Norden und Süden oszilliert, und dabei sowohl Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede reflektiert“ (Knobloch, 2019, S. 17)?

Jegliche kritische Perspektive auf globale Zusammenhänge in religiösen Bildungsbemühungen würde allerdings ins Leere laufen, wenn die besondere Komplexität von Globalisierungsphänomenen nicht angemessen berücksichtigt wird.

5. Reaktionsmöglichkeiten auf die soziale Komplexität globaler Probleme¹

Eine Reaktionsmöglichkeit auf die Komplexität der Globalisierung wird in Scheunpflugs Didaktik skizziert. Demnach ist die Operationslogik einer sachlich, zeitlich, räumlich und sozial komplex gewordenen 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“ (Scheunpflug & Schröck, 2002, S. 18); letztlich lernen die Schüler*innen gemäß der systemtheoretischen Logik aber vor allem, „nur wenige Entscheidungen wirklich selber treffen zu können“ (Scheunpflug & Schröck, 2002, S. 9).

Dieser Umgang mit Komplexität scheint im religiösen Bildungskontext problematisch. Eine weltgesellschaftlich fundierte Reflexion von sozialen Gegebenheiten fokussiert nämlich stark auf einen effektiven Umgang mit dem gesellschaftlichen Status Quo, normativ orientierte Kritiken von Missständen spielen hingegen eine eher untergeordnete Rolle (Pongratz, 2009, S. 197). Das Gerechtigkeitsmoment, das der Religionspädagogik grundlegend eingeschrieben ist (Könemann, 2019, S. 53–56), würde damit genauso in den Hintergrund gestellt wie der emanzipatorische Charakter einer religiösen BNE (Gärtner, 2020, S. 120–124).

Eine andere, normativ verankerte Perspektive auf die komplexen Zusammenhänge der globalisierten Welt lässt sich aus Youngs (2011) Social-Connection-Modell ableiten. Diese globale Gerechtigkeits- und Verantwortungstheorie geht davon aus, dass viele moralisch fragwürdige Phänomene der Globalisierung (wie etwa der Welttextilmarkt) aus kollektiven Handlungen von unüberschaubar vielen Akteur*innen resultieren (Young, 2011, S. 111). Darin liegt ihre soziale Komplexität begründet. Die komplexen Handlungszusammenhänge lassen sich dann auch am ehesten durch Kollektive – also politisch agierende Individuen – wieder zum Besseren verändern (Young, 2011, S. 112). Wie der/die einzelne Akteur*in 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 (Young, 2011, S. 144). Auf den pädagogischen Kontext übertragen, kann Globales Lernen die Subjekte dann durch ein „Fragen und Zeigen“ (Benner, von Oettingen, Peng & Stepkowski, 2015, S. 187) entlang dieser Parameter zu einer eigenständigen Analyse ihrer Handlungsmöglichkeiten auffordern: 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 von Youngs Gerechtigkeits- und Verantwortungstheorie inspirierte Umgang mit der Komplexitätsherausforderung der Globalisierung hat Anknüpfungspunkte an die Didaktik eines politisch dimensionierten Religionsunterrichts, wie ihn Grümme (2009) begründet. Sein Kompetenzmodell 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 entde-

¹ Dieser Absatz ist mit kleinen Änderungen auch enthalten in: Ziegler, 2021.

cken“ (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“ (Grümme, 2009, S. 160). Beide Kompetenzdimensionen spielen auch für den Umgang mit der Komplexität globaler Probleme eine Rolle: 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 Schüler*innen *handlungsfähig* werden, d. h. „die Fähigkeit politischer Partizipation [...] erwerben etwa durch Einweisung, Einübung bzw. Teilhabe an politischen Prozessen“ (Grümme, 2009, S. 160).

Die genannten Potentiale eines politisch dimensionierten Religionsunterrichts bei der Bearbeitung weltweiter Gerechtigkeits- bzw. Nachhaltigkeitsfragen sind lediglich exemplarisch. Dennoch machen sie bereits die Tendenz deutlich, dass die Komplexität globaler Probleme eine verstärkte Förderung von Kompetenzen auf kollektiver Ebene zu erfordern scheint.

6. Fazit: Drei fruchtbare Komplexe einer religionspädagogischen Auseinandersetzung mit globaler Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit

Insgesamt eröffnet der allgemeinpädagogische Diskurs zum Globalen Lernen (mindestens) drei fruchtbare Felder einer religionspädagogischen Auseinandersetzung mit weltweiten Gerechtigkeits- und Nachhaltigkeitsfragen. Diese sind allesamt durch die Komplexität der zugrundeliegenden Globalisierungssphänomene gekennzeichnet, d. h. sie entziehen sich ‚einfachen‘ Lösungen und erfordern eine gewisse Toleranz gegenüber Nicht-Wissen auf Seiten von Lernenden wie Lehrenden (Scheunpflug, 2006, S. 107).

Der erste Komplex betrifft die Ausbalancierung der Normativität moralischer Leitbilder mit dem Anspruch mündiger Schüler*innen auf eine eigene Entscheidung. Didaktisch arrangierte Reflexionsangebote zu globalen sozioökonomischen Verteilungsfragen und einem nachhaltigen Lebensstil unter dem religiös fundierten Imperativ einer Identifikation mit den Leidtragenden der Globalisierung könnten hier eine sinnvolle Option für den Religionsunterricht zu sein. Der zweite Komplex mahnt an, westliche Gerechtigkeits- und Nachhaltigkeitsvorstellungen nicht illegitim zum globalen Standard zu erheben. Ein ideologiekritisch konturierter religiöser Bildungsprozess, der Perspektiven aus Süd und Nord gleichberechtigt zu integrieren versucht, stellt eine mögliche Reaktion auf diese Herausforderung dar. Drittens scheint die soziale Komplexität weltweiter Missstände eine verstärkte Förderung von politischen Kompetenzen im Religionsunterricht zu erfordern. Schließlich ist die kollektive Handlungsebene zentral für die Veränderung globaler Probleme.

Eine didaktische Konkretisierung dieser Problemfelder dürfte auch mit weitreichenden Anfragen an das Selbstverständnis von Religionsunterricht einhergehen. Schließlich hat die Forderung nach einem gleichberechtigten Miteinbezug von Denksystemen aus dem Globalen Süden enge Bezugspunkte zu einer interkulturell verankerten religiösen Bildung in der Schule (Konz, 2020). Durch die starke Akzentuierung der kollektiven Handlungsebene berührt eine Bildung zur weltweiten Gerechtigkeit bzw. Nachhaltigkeit außerdem die Debatte um eine ‚neue politische Religionspädagogik‘ (Herbst, 2019). Es bleibt spannend, welche Rolle das Globale Lernen in diesen grundlegenden religionspädagogischen Diskursen zukünftig spielen wird.

Literaturverzeichnis

Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (2019). Jugend 2019: Zwischen Politisierung und Polarisierung. In Mathias Albert, Klaus Hurrelmann & Gudrun Quenzel (Hg.), *Shell-Jugendstudie. Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 35–46). Weinheim: Beltz.

- Asbrand, Barbara (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann.
- Asbrand, Barbara & Scheunpflug, Annette (2014). Globales Lernen. In Wolfgang Sander (Hg.), *Handbuch politische Bildung* (4. Auflage) (S. 401–412). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Bechtum, Alexandra & Overwien, Bernd (2017). Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potenziale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit. In Hans-Jürgen Burchardt, Stefan Peters & Nico Weinmann (Hg.), *Entwicklungstheorie von heute – Entwicklungspolitik von morgen* (S. 59–84). Baden-Baden: Nomos.
- Becker, Sonja (2011). Globales Lernen aus weißseinskritischer Perspektive. In Hannah Gritschke, Christiane Metzner & Bernd Overwien (Hg.), *Erkennen – Bewerten – (Fair-)Handeln: Kompetenzerwerb im globalen Wandel* (S. 135–155). Kassel: Kassel University Press.
- Bederna, Katrin (2019). *Every Day for Future. Theologische und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Ostfildern: Matthias Grünewald.
- Benner, Dietrich; Oettingen, Alexander von; Peng, Zhengmei & Stepkowski, Dariusz (2015). *Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bergmüller, Claudia & Höck, Susanne (2019). Wirkungszusammenhänge bei schulbezogenen Kampagnen. In Claudia Bergmüller-Hauptmann, Bernward Causemann, Susanne Höck, Jean-Marie Krier & Eva Quiring (Hg.), *Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit* (S. 121–160). Münster: Waxmann.
- Calmbach, Marc; Flaig, Bodo; Edwards, James; Möller-Slawinski, Heide; Borchard, Inga & Schleer, Christoph (2020). *SINUS-Jugendstudie 2020 – Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Danielzik, Chandra-Milena; Kiesel, Timo & Bendix, Daniel (2013). *Bildung für nachhaltige Ungleichheit: Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Berlin: global e.V.
- Drerup, Johannes (2019). The West and the rest? Zur postkolonialen Kritik an Global Citizenship Education. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42(4), 4–11.
- Forum „Schule für eine Welt“ (1996). *Globales Lernen: Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt*. Jona: Forum "Schule für eine Welt".
- Gaus, Ralf (2019). Globales Lernen im Religionsunterricht. In Jochen Sautermeister & Elisabeth Zwick (Hg.), *Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht* (S. 337–348). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gärtner, Claudia (2020). *Klima, Corona und das Christentum: Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Groß, Engelbert (2001). Eine-Welt-Religionspädagogik: Skizze eines Begriffs. In Thomas Schreijäck (Hg.), *Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und praktische Theologie. Ein Handbuch* (S. 416–440). Freiburg: Herder.
- Grümme, Bernhard (2009). *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herbst, Jan-Hendrik (2019). Konturen einer ‚neuen politischen Religionspädagogik‘? Begriffstheoretische Betrachtungen einer zerfaserten Debatte. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 27(1), 28–41. <https://doi.org/10.25364/10.27:2019.1.3>
- Kater-Wettstädt, Lydia (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- Knobloch, Phillip (2019). Global Citizenship Education und die Herausforderung epistemischer Dekolonialisierung. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42(4), 12–18. <http://dx.doi.org/10.25656/01:21307>
- Konz, Britta (2020). Interkulturelle Theologie als herausfordernde Ressource im Religionsunterricht. In

- Britta Konz, Bernhard Ortmann & Christian Wetz (Hg.), *Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen: Erkundungen in einem Grenzgebiet* (S. 207–228). Leiden: Brill.
- Könemann, Judith (2019). Bildungsgerechtigkeit im Kontext einer politischen Religionspädagogik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 27(1), 42–56. <https://doi.org/10.25364/10.27:2019.1.4>
- Kultusministerkonferenz [KMK] & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [BMZ] (Hg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2019a). Große Transformation, Bildung und Lernen – Chancen und Grenzen einer Global Citizenship Education. In Gregor Lang-Wojtasik (Hg.), *Bildung für eine Welt in Transformation: Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 33–49). Opladen: Barbara Budrich.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2019b). Globales Lernen als transformative Bildung – Überlegungen zu einer Allgemeinen Didaktik mit weltbürgerlichem Anspruch. In Gregor Lang-Wojtasik & Stefan König (Hg.), *Die Vielfalt methodischer Zugänge in der Unterrichtsforschung. Beispiele aus Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik. Weingartner Dialog über Forschung 3* (S. 23–48). Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2019c). Große Transformation von Gesellschaft und Mensch – differenztheoretische Überlegungen zum Weltkollektiv mit pädagogischem Interesse. In Gregor Lang-Wojtasik (Hg.), *Bildung für eine Welt in Transformation: Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 19–31). Opladen: Barbara Budrich.
- Lang-Wojtasik, Gregor & Erichsen-Morgenstern, Ronja M. (2019). Transformation als Herausforderung. Globales Lernen als lebenslanger Bildungsauftrag für alle. In Walter Leal Filho (Hg.), *Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele* (S. 251–270). Berlin: Springer.
- Mack, Elke (2015). *Eine Christliche Theorie der Gerechtigkeit*. Baden-Baden: Nomos.
- Mendl, Hans (2019). Weltverantwortung. Politisch und global lernen im Religionsunterricht. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 27(1), 57–72. <https://doi.org/10.25364/10.27:2019.1.5>
- Niederberger, Andreas & Schink, Philipp (2011). Phänomene, Theorien und Kontroversen der Globalisierung. In Andreas Niederberger & Philipp Schink (Hg.), *Globalisierung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 1–8). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Overwien, Bernd (2013). *Falsche Polarisierung: Die Critical Whiteness-Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht*. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/iz3w-overwien_globales_lernen_neu_kurzbeo-24-07-2013end.pdf
- Overwien, Bernd (2016). Globales Lernen und politische Bildung – eine schwierige Beziehung? *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(2), 7–11.
- Overwien, Bernd (2018). Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel & Uwe Sandfuchs (Hg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik* (S. 251–254). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pongratz, Ludwig (2009). *Untiefen im Mainstream: Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage). Paderborn: Schöningh.
- Rathenow, Hanns-Fred (2000). Globales lernen – global education. Ein systemischer Ansatz der politischen Bildung. In Bernd Overwien (Hg.), *Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft* (S. 328–341). Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Scheunpflug, Annette (2003). Globalisierung als Bildungsherausforderung. In Jacky Beillerot & Christoph Wulf (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich* (S. 262–278). Münster: Waxmann.
- Scheunpflug, Annette (2006). Lernen in der Globalisierung? Anmerkungen aus anthropologischer Perspektive. In Hartmut Heller (Hg.), *Raum – Heimat – fremde und vertraute Welt. Entwicklungstrends der quantitativen und qualitativen Raumansprüche des Menschen und das Problem der Nachhaltigkeit* (S. 104–112). Wien: Lit.

- Scheunpflug, Annette (2008). Why Global Learning and Global Education? An educational approach influenced by the perspectives of Immanuel Kant. In Douglas Bourn (Ed.), *Development Education. Debates and Dialogue* (pp. 18–27). London: Institute of Education Press.
- Scheunpflug, Annette (2012). Globales Lernen und religiöse Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 64(3), 221–230. <https://doi.org/10.1515/zpt-2012-0304>
- Scheunpflug, Annette (2017). Globales Lernen – Theorie. In Gregor Lang-Wojtasik & Ulrich Klemm (Hg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2. Auflage) (S. 168–172). Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Scheunpflug, Annette (2019). Transformatives Globales Lernen – eine Grundlegung in didaktischer Absicht. In Gregor Lang-Wojtasik (Hg.), *Bildung für eine Welt in Transformation: Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 63–74). Opladen: Barbara Budrich.
- Scheunpflug, Annette & Asbrand, Barbara (2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*, 12(1), 33–46.
- Scheunpflug, Annette & Schröck, Nikolaus (2002). *Globales Lernen: Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung* (2. Auflage). Stuttgart: Brot für die Welt.
- Scheunpflug, Annette & Stadler-Altmann, Ulrike (2009). Kompetenzorientierung und ökumenisches Lernen angesichts der Herausforderungen der Globalisierung. In Andreas Feindt, Volker Elsenbast, Peter Schreiner & Albrecht Schöll (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven* (S. 117–133). Münster: Waxmann.
- Seitz, Klaus (2007). Klimawandel in den Köpfen – Zur Rolle des Globalen Lernens in der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In VENRO (Hg.), *Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008: Standortbestimmung, Praxisbeispiele, Perspektiven* (S. 46–52). Bonn: Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen.
- Seitz, Klaus (2006). Das Janusgesicht der Bildung: Schlüssel für eine zukunftsfähige Entwicklung oder Entwicklungshemmnis? *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(1/2), 33–38. <http://dx.doi.org/10.25656/01:6096>
- Simojoki, Henrik (2012). *Globalisierte Religion: Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft*. Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 12. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Vogt, Markus (2013). *Prinzip Nachhaltigkeit: Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive* (3. Auflage). München: oekom-Verlag.
- Young, Iris Marion (2011). *Responsibility for Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Ziegler, Bernd (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. <https://doi.org/10.25364/10.28:-2020.2.5>
- Ziegler, Bernd (2021). Globales Lernen im Rahmen religiöser Bildung: Religionspädagogische Anknüpfungspunkte an den Diskurs zum Globalen Lernen aus der Allgemeinen Pädagogik. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 20(1), 240–255. <https://doi.org/10.23770/tw0189>