

Mehr globale Perspektiven!

Henrik Simojoki

1 Was denn sonst? Zur Notwendigkeit einer globalen Profilierung der Inhalte des Religionsunterrichts

Manchmal sprechen Zahlen eine klare Sprache – wie etwa bei der Pfingstbewegung. Wie viele Menschen dieser weltweit zugkräftigen christlichen Aufbruchsbewegung angehören, lässt sich nur schwer ermitteln, weil sie sich nicht organisationsförmig nach Mitgliedern strukturiert. Unzweifelhaft ist aber: Es sind sehr viele – und es werden immer mehr. Den nur partiell belastbaren Schätzungen des International Bulletin of Mission Research zufolge gehörten im Jahr 2020 644 Millionen Menschen dem pfingstlich-charismatischen Christentum an – ca. 200 Millionen mehr als im Jahr 2000 (Zurlo, Johnson & Crossing, 2020, S. 16). Nur zum Vergleich: Die Gesamtzahl von Christ:innen in Europa lag 2020 den für die Zählung verantwortlichen Statistiker:innen zufolge bei 565 Millionen (Zurlo et al., 2020, S. 10). Es ist also nicht übertrieben, die Pfingstbewegung als einen »big player« im globalen religiösen Feld zu bezeichnen.

Gibt man aber auf der Seite <https://material.rpi-virtuell.de> die Suchbegriffe »Pfingstbewegung« und »Pentekostalismus« ein, werden die Zahlen plötzlich viel kleiner. Ein entsprechender Suchgang im Februar 2023 ergab vier Treffer, von denen keiner spezifisch pädagogisch dimensioniert war. De facto gab es auf dieser materialreichen und viel frequentierten Onlineplattform für »handverlesene Praxishilfen für einen zeitgemäßen Religionsunterricht« zum Zeitpunkt der Abfrage keine einzige Unterrichtshilfe zur Pfingstbewegung. Vor diesem Hintergrund mutet der Ruf »Mehr globale Perspektiven!« nicht besonders radikal an. Viel weniger können es ja nicht sein.

Aber natürlich lassen sich inhaltliche Schwerpunkt des Religionsunterrichts über Zahlen allein nicht entscheiden. Unter dem normativen Leitgesichtspunkt religiöser Bildung kommt es vielmehr auf die Relevanz dieser Inhalte für die Schülerinnen und Schüler und ihre Subjektwerdung an (EKD, 2022, S. 57–59). Darauf Bezug nehmend lautet ein gelegentlich eingebrachter Einwand gegen eine Aufwertung globaler Perspektiven im Religionsunterricht: Zwar wären im Blick auf das Christentum Schwerpunktverschiebungen in den globalen Süden unabweisbar. Dies sei jedoch religionsdidaktisch wenig erheblich, weil die Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland vor allem von beschleunigten Säkularisierungsschüben gekennzeichnet sei. Auch wenn

die nachlassende Bindungskraft insbesondere der etablierten Großkirchen unabweisbar ist, übersieht diese Argumentation die kontextuelle Mehrbezüglichkeit des Religiösen in der Weltgesellschaft (Simojoki, 2020), in der Säkularisierungs- und Globalisierungsdynamiken ineinandergreifen und die Lebenswelt vor Ort auch in religiöser Hinsicht zunehmend von globalen Einflüssen bestimmt wird. Exemplarisch verdichtet sich dieses Ineinander in der Hauptstadt Deutschlands (Simojoki, 2023b): Berlin ist keineswegs nur eine säkular gestimmte Großstadt, sondern ebenso ein religiös pulsierender Schauplatz globalisierter Religion. Während die Zahl landeskirchlich-evangelischer Kirchenmitglieder in allen Bezirken seit Jahren rückläufig ist, manifestiert sich gelebtes Christentum in diesem urbanen Zielpunkt globaler Migration immer markanter in einem vielverzweigten Netz von Migrationsgemeinden (Nieswand, 2008; Höwelmeier & Krause, 2014). Hinzu kommt ein konstanter Zuzug von orthodoxen Christ:innen, der seinen wichtigsten Hintergrund in der EU-Freizügigkeitsmigration hat. Auch unter den Asylsuchenden gab es im vergangenen Jahrzehnt einen beträchtlichen Anteil von Orthodoxen, deren Anteil infolge des russischen Angriffs auf die Ukraine im Februar 2022 in Berlin überproportional angestiegen ist. Man kann also sagen: Das globale Christentum ist in Berlin schon längst heimisch geworden.

Aber selbst wenn dem nicht so wäre, behielte die Forderung nach mehr globalen Perspektiven ihr Recht. Angesichts der innerdeutschen Migration, der Internationalisierung von Berufslaufbahnen und der künftig wohl weiter steigenden Reisemobilität spricht vieles dafür, Inhalte des Religionsunterrichts in kontextueller Hinsicht auch kompensatorisch anzulegen (Simojoki, 2019, S. 57–59). Diese Logik lässt sich besonders gut am Beispiel interreligiösen Lernens veranschaulichen: Wenn junge Menschen in ihren lokalen Alltagskontexten kaum muslimischen Menschen begegnen, kommt es besonders darauf an, dass sie in der Schule auf das Leben in einer multireligiösen Gesellschaft vorbereitet werden. Dies gilt umso mehr als, um beim Islam zu bleiben, ihre Haltung zu dieser Religion nicht allein von den Verhältnissen vor Ort bestimmt sein wird. Durch die mediale Berichterstattung und die transnationalen Kommunikationskanäle des World Wide Web kommen sie unausweichlich auch mit fernen Repräsentationen der islamischen Weltreligion in Berührung. Dabei sind die Bilder, Kontexte und Wertungen, die sich ihnen vermitteln, zumeist konfliktbestimmt. Oft zeigen sie zornige Männer und verhüllte Frauen in fernen Ländern – oder polarisierte Talkshow-Debatten um ein mit dem Islam verbundenes Streitthema. Hier zeigt sich: Auch in interreligiöser Bildung sind globale und lokale Faktoren unentwerrbar ineinander verknäult (Simojoki, 2014).

Vollends einsichtig wird die Forderung nach mehr globalen Perspektiven, wenn man den Blick über die im engeren Sinne religiöse Sphäre hinaus ausweitet und das Weltgeschehen der vergangenen Jahre ins Auge fasst. Dann wird deutlich, dass diese Forderung aus der Wahrnehmung tiefgreifender Veränderungen in der Welterfahrung von Kindern und Jugendlichen erwächst (Simojoki, 2023a). Ob man sich die erbittert geführten Konflikte um den Anstieg der Asylmigration nach 2015 oder die für Heranwachsende nachweislich besonders dunklen Jahre der Coronapandemie vergegenwärtigt, ob es, die Titelformulierung dieses Bandes aufnehmend, um die aus ökologischen Untergangsszenarien erwachsene Fridays for Future-Bewegung geht oder um die durch Russlands Angriff auf die Ukraine ausgelösten Erschütterungen – all diesen Krisen ist zweierlei gemeinsam:

Erstens sind sie global strukturiert und bringen zum Ausdruck, wie sehr heutiges Aufwachsen von den veränderten Gefährdungsstrukturen der Weltrisikogesellschaft (Beck, 2008) geprägt ist. Zweitens sind mit all diesen Krisen fundamentale, zumeist strittige und für Kinder und Jugendliche oft existenziell besonders dringliche Orientierungsherausforderungen verbunden. Dass der Religionsunterricht Kinder und Jugendliche bei der sinnerschließenden Bearbeitung solcher »telischen« Herausforderungen unterstützen soll (dazu ausführlicher Simojoki, 2012, S. 268–309) dürften die wenigsten bestreiten. Wenn man diese Notwendigkeit aber ernsthaft bejaht, sind mehr globale Perspektiven an der Zeit.

2 Die Grenzen des Rufs nach Mehr. Herausforderungen einer globalen Profilierung der Inhalte des Religionsunterrichts

Nur ist der Ruf nach Mehr auf der religionsdidaktischen Ebene ohnehin schon mit grundlegenden Schwierigkeiten verbunden. Besonders akut und religionspädagogisch chronisch vernachlässigt ist das Selektionsproblem. Im Optimalfall können Religionslehrkräfte bei ihren Planungen mit zwei Wochenstunden rechnen. Dass es künftig mehr werden, ist (vorsichtig ausgedrückt) eher unwahrscheinlich. Daher muss jede Forderung nach mehr durch möglichst konkrete Vorschläge zu Inhalt(sbereich)en ausbalanciert werden, die der beabsichtigten Umgewichtung weichen sollen. Daher endet dieser Beitrag mit einem solchen Vorschlag, zu dessen Plausibilisierung aber noch argumentative Zwischenschritte nötig sind.

Denn im Fall einer globalen Profilierung verschärft sich das Selektionsproblem, weil die globale Horizonterweiterung dem Religionsunterricht eine potenziell uferlose Fülle an Inhalten und Themen zuspielt. Weitet man etwa den didaktischen Blickwinkel auf den Islam global aus, stellt sich sofort die Frage, welcher Wirklichkeitsausschnitt nun konkret fokussiert werden soll. Richtet man sich nach den für die deutsche Migrationsgesellschaft ausschlaggebenden Herkunftskontexten, kommt etwa der Türkei eine besondere Bedeutung zu; orientiert man sich dagegen an der globalen Verbreitung, müssten Indonesien oder Länder des mittleren Ostens (Pakistan, Indien, Bangladesch) viel stärker im Blick sein.

Hinzu kommt das Repräsentationsproblem: Wie Julia Henningsen in ihrer durch einen postkolonialen Analyserahmen abgestützten Diskursanalyse zu den verschiedenen Auflagen des Schulbuchs »Kursbuch Religion« eindrücklich nachweist, ist eine angemessene inhaltliche Repräsentation des Globalen Südens keineswegs nur eine Frage der Quantität. Es kommt vielmehr entscheidend darauf an, wie global dimensionierte Inhalte didaktisch repräsentiert werden (Henningsen, 2022).

3 Multikontextuell unterrichten! Wege zu einer globalen Profilierung der Inhalte des Religionsunterrichts

Vor diesem Problemhorizont öffnen sich Wege für einen konstruktiven Umgang mit den skizzierten Selektionsaporien bei globalen Bildungsgehalten. Es geht dann nicht primär

darum, viele zusätzliche Themen in den Religionsunterricht einzuführen, sondern bei der didaktischen Erschließung bereits etablierter Themen stärker als bisher der kontextuellen Mehrbezüglichkeit von Religion in der heutigen Weltgesellschaft Rechnung zu tragen.

Wenn etwa im Religionsunterricht einmal mehr Jesus Christus »dran« ist, bieten afrikanische Alltagschristologien in ihrer Fremdheit wie in ihrer Lebensnähe eine Chance, einem für viele Schüler:innen allzu bekannten Thema neue Facetten und existenzielle Relevanz zu verleihen (Simojoki, 2017). Ähnlich kann eine – womöglich kritische, aber nicht exotisierende – Auseinandersetzung mit Erfahrungsbeständen pfingstlich-charismatischer Bewegungen dazu dienen, dem didaktisch siechenden Thema des Heiligen Geistes Leben einzuhauchen (Lütze & Simojoki, 2021, S. 142f.). Dass der Islam eine globale Religion ist, wird kaum irgendwo so deutlich, als an der Kaaba, die tagein, tagaus von Wallfahrer:innen aus der ganzen Welt umrundet wird. Man kann auch im Religionsunterricht über Livestream daran teilhaben, was aber im Beisein einer muslimischen Lehrkraft oder eines »Hadschi« bzw. einer »Hadscha« geschehen sollte. Überhaupt ist das kontextverbindende Überbrückungspotenzial digitaler Medien religionsdidaktisch längst nicht ausgeschöpft: So fanden sich auf der Homepage des Evangelischen Schulnetzwerkes GPENreformation während der Coronapandemie Videos, Gebete und Berichte, die Einblicke in die Nöte und Leidenserfahrungen, aber auch Coping-Strategien und Zukunftshoffnungen von Schüler:innen an evangelischen Schulen des globalen Südens gaben.

Während in diesen Beispielen die »ferne« Welt auf medialen Wegen in den Klassenraum eingeholt wird, kann die Themenkonstitution für multikontextuelles Unterrichten umgekehrt auch beim lokalen Nahraum ansetzen. In jeder Schulklasse verdichten sich Weltbezüge personal, über Migrationsgeschichten, Auslandserfahrungen, das mediale Nutzungsverhalten und die religiöse Sozialisation der Schüler:innen. Ferner lohnt sich eine sensible Spurensuche im sozialen Nahraum: Besonders in Großstadtkontexten sind Migrationsgemeinden ein fester Bestandteil des lokalen religiösen Feldes, genauso wie orthodoxe Gemeinden, bei denen die Bindung zu den Herkunftskirchen oft stark ist. Solche Kontexte sollten im Blick sein, wenn es darum geht, für den Religionsunterricht Einheiten zu Kirche oder zur Ortsgemeinde zu planen. Auch bei interreligiösen Themen ist eine Kenntnis der »glokalen« Topografie der Religionslandschaft vor Ort unerlässlich. Gleich ob Menschen, Gemeinden oder Heilige Räumen, stets dürften das Globale und Lokale eng miteinander verflochten sein – ein wichtiger Ansatzpunkt für die Auswahl und Erschließung von Inhalten für den Religionsunterricht.

Auch wenn allein schon die Frage nach einer angemessenen Repräsentation globaler Perspektiven Fallstricken enthält (die Angemessenheit von Repräsentationen muss immer hinterfragbar bleiben), liefert Henningsen am Ende ihrer Dissertation dafür konkretisierende Empfehlungen (Henningsen, 2022, S. 283–297). In einem ersten Schritt stellt sie sieben Kriterien vor, die auch für die didaktische Selektion und Aufbereitung von Inhalten von Belang sind: (1.) Heterogenität darstellen, (2.) Dichotomien vermeiden, (3.) (Post)Kolonialismus und Mission thematisieren, (4.) Vielstimmigkeit fördern und Dynamik zeigen, (5.) Leerstellen zulassen, (6.) Medien variieren und (7.) (Zusatz-)Informationen angeben. Darauf aufbauend entwickelt sie ein weiteres Set an kriteriengeleiteten Handlungsstrategien, die auf den Umgang mit bereits medial ausgearbei-

ten Repräsentationen des Globalen Südens (etwa in Schulbüchern und weiteren Unterrichtsmaterialien) zielen. Hier kommt es darauf an, solche Repräsentationen (1.) umsichtig zu kontextualisieren, (2.) mit Hilfe von postkolonialen Referenztheorien zu dekolonisieren, (3.) gegebenenfalls durch Widerrepräsentationen zu relativieren, wahlweise bewusst (4.) zu bestärken bzw. (5.) zu ignorieren und schließlich auf jeden Fall (6.) meta- und machttheoretisch zu reflektieren. Alle diese Handlungsstrategien gehen davon aus, dass sich Lehrkräfte bei der Thematisierung global dimensionierter Inhalte die Perspektivität, Voraussetzungslastigkeit und potenzielle Machtförmigkeit ihrer eigenen Sichtweisen und Positionen immer neu selbstkritisch vergegenwärtigen müssen. Weniger kompliziert ausgedrückt: Multikontextuelles Unterrichten vollzieht sich auch in inhaltlicher Hinsicht als ein fortlaufender Prozess des Verlernens und Neulernens (Henningssen, 2022, S. 281–283).

4 Wovon weniger? Der fällige Abschied von volks- und landeskirchlichen Normalitätskonstruktionen

Zum Abschluss der Gedankenführung nehme ich die bislang suspendierte Frage nach dem Weniger auf. Meiner Wahrnehmung nach liegen heutigen Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien für den evangelischen Religionsunterricht immer noch breitenwirksame Normalitätskonstruktionen zugrunde, die Inhalte und Themen zumeist unausgesprochen im theologischen und religiösen Mainstream eines volks- und landeskirchlichen Protestantismus verorten. Beispielhaft zeigt sich dies etwa im Feld biblischen Lernens, in der die kontextuell bedingte Voraussetzungslastigkeit der leitenden Interpretationsperspektive in den seltensten Fällen expliziert wird. Auch bei interreligiösen oder ethischen Themenstellungen wird oft eine ›christliche‹ Perspektive konstruiert und diskursiv eingespielt, die jedoch de facto lediglich einen bestimmten, in Deutschland historisch etablierten Ausschnitt christlicher Wirklichkeitsauslegung repräsentiert. Auch wenn diese implizite Kontextbindung angesichts der organisatorischen Strukturen des in den meisten deutschen Bundesländern im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG an die »Grundsätze der Religionsgemeinschaften« gekoppelten Religionsunterrichts nachvollziehbar ist, steht sie doch in einer wachsenden Spannung zu den Realitäten des religiösen Feldes nicht nur weltweit, sondern auch in Deutschland. Pointierter ausgedrückt: Die vielfach immer noch ›selbstverständliche‹ Orientierung am landeskirchlichen Protestantismus wird meines Erachtens künftig nicht nur transparenter auszuweisen sein. Sie wird auch weniger dominant ausfallen müssen – gerade auf der Ebene inhaltlicher Repräsentation. Wenn man sich beispielsweise dafür entscheidet, die Frage nach Kirchenreform und Glaubenserneuerung im globalen Horizont zu thematisieren, kann die Ausweitung der Perspektive auf aktuelle Aufbrüche im globalen Christentum zur Folge haben, die in Lehrplänen dominierende Konzentration auf die Reformationsära etwas abzuschwächen.

Der in diesem Kurzbeitrag angedeutete Ansatz der Multikontextualität geht davon aus, dass *alle* Inhalte des Religionsunterrichts bewusst kontextuell zu rahmen sind. Diese Aufgabe schließt eine Dekonstruktion und Relativierung bisheriger Normalitätsan-

nahmen ein – und schafft neuen Raum für bislang unterrepräsentierte, zumeist global dimensionierte Perspektiven.

Literatur

- Beck, U. (2008). *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- EKD (Hg.) (2022). *Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die vernetzende Steuerung evangelischer Bildung*. Leipzig: EVA.
- Henningsen, J. (2022). *Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien*. Paderborn: Brill/Schöningh.
- Höwelmeier, G. & Krause, K. (2014). Performing Intimacy with God. Spiritual Experiences in Vietnamese Pentecostal Networks. *German History*, 32(3), S. 414–430.
- Lütze, F. & Simojoki, H. (2021). Religiöse Bildung und Heiliger Geist. Wege zum religiösen Lernen. In: M. Meyer-Blanck & A. Obermann (Hg.), *Jesus von Nazareth und Gottes Geist im Religionsunterricht heute. Zur religiösen Sprachfähigkeit im BRU* (S. 135–148). Münster/New York: Waxmann.
- Nieswand, B. (2008). Wege aus dem Dilemma zwischen Transnationalismus- und Integrationsansatz. Simultane Inklusion von migranten-initiierten charismatischen Gemeinden in Berlin. In A. Lauser & C. Weißköppel (Hg.), *Migration und religiöse Dynamik. Ethnologische Religionsforschung im transnationalen Kontext* (S. 35–52). Bielefeld: transcript.
- Simojoki, H. (2012). *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Simojoki, H. (2014). Beirut in Berlin? Interreligiöse Bildung in der Spannung zwischen Globalem und Lokalem. *Evangelische Theologie*, 74(3), S. 167–179.
- Simojoki, H. (2017). Christus in Afrika – wie anderswo geglaubt wird. In R. Englert & F. Schweitzer (Hg.), *Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie* (S. 220–231). Göttingen: V&R.
- Simojoki, H. (2019). Kontextsensibles Unterrichten in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt. In S. Eisenhardt, K. S. Kürzinger, E. & U. Pohl-Patalong (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt: konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch* (S. 54–60). Göttingen: V&R.
- Simojoki, H. (2020). Die Nähe des Entfernten. Zur räumlichen Mehrbezüglichkeit des Religiösen im »global age«. In H. Knoblauch (Hg.), *Die Refiguration der Religion. Perspektiven der Religionssoziologie und der Religionswissenschaft* (S. 113–128). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Simojoki, H. (2023a). Religionspädagogik im globalen Horizont. In B. Grümme & M. L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 184–199). Stuttgart: Kohlhammer.
- Simojoki, H. (2023b). Sonderfall oder Fenster in die Zukunft? Religionsunterricht und Religionslehrkräftebildung in Berlin. In M. Hailer, A. Kubik-Boltres, M. Otte, M.

Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hg.), *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert – Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung*. Leipzig: EVA (im Erscheinen).

Zurlo, G. A., Johnson, T. M. & Crossing, P. F. (2020). World Christianity and Mission 2020: Ongoing Shift to the Global South. *International Bulletin of Mission Research*, 44(1), S. 8–19.

