

**Henrik Simojoki, Annette Scheunpflug,
Martin Schreiner (Hrsg.)**

Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft

**Die Bamberger
Barbara-Schadeberg-Vorlesungen**

Schule in evangelischer Trägerschaft

20

WAXMANN

Schule in evangelischer Trägerschaft

herausgegeben von
Peter Schreiner, Münster
Sylvia Losansky, Hannover
Martin Schreiner, Hildesheim
Frank Olie, Berlin
Cornelia Schäfer, Erfurt
Friedrich Schweitzer, Tübingen
Birgit Sandler-Koschel, Hannover

Band 20

Henrik Simojoki, Annette Scheunflug,
Martin Schreiner (Hrsg.)

Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft

Die Bamberger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen



Waxmann 2018
Münster · New York

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN Print 978-3-8309-3798-2

ISBN E-Book 978-3-8309-8798-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Plessmann Design, Ascheberg
Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen
Druck: CPI books, Leck
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Martin Schreiner

Vorwort der Barbara-Schadeberg-Stiftung 7

Annette Scheunpflug und Henrik Simojoki

Evangelische Schulen global verorten
Eine Einleitung in diesen Band 11

1 Globalisierung des Christentums

Andreas Nehring

Afrika, Europa und die Zukunft des Christentums
Interkulturelle Theologie und die Einheit der Christenheit
angesichts des globalen Wandels 25

William O. Obaga

The Globalization of Christianity
African Perspectives 37

2 Bildung und Religion in der Weltgesellschaft

David Käbisch

Religiöse Bildung als »transnationales Humankapital«?
Soziologische, historische und religionspädagogische Aspekte 51

Michael Fricke

Diakonisches Lernen für die Eine Welt 69

Manfred L. Pirner

Öffentliche Religionspädagogik im globalen Horizont
Perspektiven für evangelische Schulen 83

3 Evangelische Schulen in der Einen Welt

Gregor Lang-Wojtasik

Schulen in der Einen Welt
Perspektiven einer global orientierten Schulentwicklungsforschung ... 97

Annette Scheunpflug

Evangelische Schulen in der Einen Welt Erziehungswissenschaftliche Perspektiven	119
--	-----

Henrik Simojoki

Evangelische Schulen in der Einen Welt Religionspädagogische Perspektiven	133
--	-----

*Mimii Rubindamayugi, Rudolf Heinrichs-Drinhaus, Ingo Müller,
François Rwambonera und Annette Scheunpflug*

Evangelische Schulen in Subsahara-Afrika Zwei Fallstudien zu deren geschichtlicher Entwicklung	147
---	-----

4 Praxen Evangelischer Schulen in der Einen Welt*Uta Hallwirth*

Global denken – lokal handeln Anregungen aus der Praxis evangelischer Schulen	159
--	-----

Susanne Krogull

Schulische Begegnungen in der Weltgesellschaft Anregungen für die Praxis evangelischer Schulen	179
---	-----

Martin Affolderbach

Luther in Afrika Anmerkungen zur Aktualität der Reformation	191
--	-----

5 Programmatischer Ausblick*Henrik Simojoki, Annette Scheunpflug, Evi Plötz und
Birgit Sandler-Koschel*

»Establishing common ground for Protestant schools« (2016) Zur Genese eines Positionspapiers im Rahmen des Projekts schools500reformation / GPENreformation	203
---	-----

»Establishing common ground for Protestant schools« A position paper by schools500reformation	209
--	-----

Autorinnen und Autoren	217
----------------------------------	-----

Vorwort der Barbara-Schadeberg-Stiftung

Martin Schreiner

Die Barbara-Schadeberg-Stiftung wurde 1994 aus dem privaten Vermögen der Unternehmerin Barbara Lambrecht-Schadeberg nach dem Stiftungsrecht der Evangelischen Kirche von Westfalen errichtet. Die Stiftung verfolgt das Ziel, im Evangelium begründete Bildung und Erziehung zu fördern. Die Fördermittel dienen evangelischen Schulen, Internaten und Schulneugründungen, der Lehrerfortbildung und der Wissenschaft. Bereits 1988 und 1989 wurden von der Stifterin zusammen mit ihrem Konfirmator Pfarrer Paul Netz erste Schritte unternommen, das christliche Schulwesen evangelischer Kirchen zu fördern. Die Arbeitsgemeinschaft evangelischer Schulbünde, ein Fachverband des Diakonischen Werkes der Evangelischen Kirche in Deutschland, bildete eine gute Brücke zu den evangelischen Schulen, denn hier arbeiteten Schulen unterschiedlicher evangelischer Trägerschaften zusammen: einige Landeskirchen, Diakonische Werke, Freikirchen und Verbände. 1989 löste die Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern eine unerwartete Welle von Gründungen evangelischer Schulen aus. Die Förderung solcher Initiativen brauchte eine verlässliche Struktur, die eine gemeinnützige Stiftung leichter bieten konnte als die Arbeitsgemeinschaft. Am 26. Oktober 1993 wurde die Satzung der Barbara-Schadeberg-Stiftung notariell protokolliert, am 10. Februar 1994 von der Evangelischen Kirche von Westfalen als der Stiftungsaufsicht und am 10. Dezember 1994 vom Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen genehmigt. Damit war die Stiftung errichtet und konnte ihre Arbeit aufnehmen. Den ersten Vorstand bildeten Barbara Lambrecht-Schadeberg aus Kreuztal-Krombach als Stifterin und erste Vorsitzende, Landeskirchenrat Karl Heinz Potthast als geschäftsführender zweiter Vorsitzender, die Schulleiter Werner Kast und Herbert Ochel sowie Landesdiakoniepfarrrer Friedrich Thiele. Bis 2002 lag die Geschäftsführung bei Karl Heinz Potthast, von 2002 bis 2009 bei Herbert Ochel und ab 2009 bei Christel Ruth Kaiser. Der Vorstand wird seit 1994 von einem Kuratorium sachkundig beraten. Nach beinahe 25jährigem Engagement als Vorstandsvorsitzende der Barbara-Schadeberg-Stiftung hat die Stifterin Barbara Lambrecht-Schadeberg im Oktober 2017 die Leitung der Förderarbeit für evangelische Schulen in Deutschland und Europa an Martin Schreiner übergeben und ist ins Kuratorium gewechselt.

Seit ihrer Gründung konnte die Barbara-Schadeberg-Stiftung das evangelische Schulwesen in Deutschland, aber auch in Polen, Lettland, Slowakei, Tschechien, Rumänien, Ungarn und Österreich mit insgesamt 2,7 Millionen Euro unterstützen. Dazu gehören verschiedene Förderinstrumente:

Unterstützung von Neugründungen und bestehenden Schulen: Über 250 einzelne Schulen und Internate – darüber hinaus auch wissenschaftliche Projekte – wurden gefördert, in den frühen Stiftungsjahren insbesondere als Anschlag bei Schulgründungen in den neuen Bundesländern. Die Barbara-Schadeberg-Stiftung unterstützt dabei satzungsgemäß Projekte, die das evangelische Profil einer Schule stärken. *Barbara-Schadeberg-Preis:* ein mit insgesamt 10.000,00 Euro dotierter Wettbewerb, der alle drei Jahre für beispielhafte Entwicklungen an drei evangelischen Schulen und Internaten vergeben wird.

Barbara-Schadeberg-Vorlesungen: zuerst 2001 in Kooperation mit der Eberhard-Karls-Universität Tübingen, dann 2002 mit der Universität Wien, 2004 mit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2007 mit der Humboldt-Universität zu Berlin, 2010 mit der Stiftung Universität Hildesheim, 2013 mit der Universität Erfurt und zuletzt 2016 mit der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Für 2019 sind sie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster geplant. Die Vorlesungen richten sich an eine breite Öffentlichkeit in Pädagogik, Theologie und Schulpraxis.

Wissenschaftliche Arbeitsstelle Evangelische Schule: im März 2003 gegründet von der Barbara-Schadeberg-Stiftung gemeinsam mit der Evangelischen Kirche in Deutschland in enger Zusammenarbeit mit dem Comenius-Institut in Münster. Die Arbeitsstelle mit Dienstsitz im Kirchenamt der EKD dient angesichts der wachsenden Bedeutung freier Schulen im Allgemeinen und evangelischer Schulen im Besonderen zu deren Unterstützung und Stärkung ihres evangelischen Profils durch gezielte Verknüpfung von Schulpraxis und Theorie in Forschung und Lehre, Ausbildung und Fortbildung. Geleitet wurde die Wissenschaftliche Arbeitsstelle bis 2017 von Uta Hallwirth, seit 2018 von Sylvia Losansky.

Die Barbara-Schadeberg-Stiftung befürwortet, dass an evangelischen Schulen religiöse Bildung selbstverständlicher Teil allgemeiner Bildung ist und dass evangelische Schulen nicht *resignieren*, sondern *prosignieren*: Sie stehen für etwas ein, nämlich für die Erfahrbarkeit der Menschenfreundlichkeit des christlichen Gottes. Sie bieten Ermöglungsräume für eine religionssensible Schulkultur inklusive interkultureller und interreligiöser Bildung. Die Barbara-Schadeberg-Stiftung teilt die Überzeugung des Global Pedagogical Network – Joining in Reformation (GPENreformation), dass evangelische Schulen einen wichtigen Beitrag zur Achtung der menschlichen Würde und zum Gemeinwohl leisten, indem

sie bestrebt sind, eine Kultur der Hoffnung, des Dienstes am Anderen und der Entfaltung eines und einer jeden zu entwickeln. Dadurch sollen die Lehrkräfte und die Lernenden in die Lage versetzt werden, mit Zuversicht in die Zukunft zu gehen.

Evangelische Schulen global verorten

Eine Einleitung in diesen Band

Annette Scheunpflug und Henrik Simojoki

1. Evangelische Schulen im globalen Kontext.

Eine Perspektivenerweiterung

Bildung an evangelischen Schulen ist grundsätzlich kontextgebunden. Sie zeigt sich von Land zu Land, von Region zu Region, von Ort zu Ort, von Stadtteil zu Stadtteil, von Schule zu Schule, ja sogar von Klassenraum zu Klassenraum stets spezifisch und manchmal grundverschieden. Folglich überrascht es nicht, dass sich auch die wissenschaftliche Forschung zu evangelischen Schulen verstärkt mit Kontextfaktoren evangelischer Schulbildung befasst hat. Was dabei als Kontext in Betracht kommt, hängt davon ab, wie weit (oder eng) der jeweils in Frage kommende Bildungsraum eingegrenzt wird. Ohne Frage spielt der lokale Nahbereich für die Profilbildung evangelischer Schulen eine ausschlaggebende Rolle – eine Einsicht, die im Modell von sog. Stadtteilschulen besonderes konzeptionelles Gewicht erhält (vgl. Hallwirth, 2015). Dass Entwicklungen im Feld evangelischer Schulen darüber hinaus stark regional geprägt sind, zeigt sich unter anderem an der Arbeit der evangelischen Schulbünde bzw. Schulstiftungen und ist in der einschlägigen Schulforschung vor allem für den ostdeutschen Kontext differenziert ausgewiesen worden (vgl. Lindner & Schulte, 2007; Frank & Schwerin, 2008). Natürlich lässt sich das Feld evangelischer Schulen auch entlang nationaler Grenzziehungen beobachten, etwa in Form von empirischen Länderstudien, wie sie für Deutschland (Standfest, Köller & Scheunpflug, 2005) oder Österreich (Pollit, Leuthold & Preis, 2007) durchgeführt worden sind. Auf Verbandsebene zeichnet sich zudem eine europäische Weitung der Perspektive auf evangelische Schulen ab. Als ein Zusammenschluss von nationalen Verbänden aus verschiedenen europäischen Ländern setzt sich die 2007 gegründete »International Association for Christian Education« dafür ein, evangelische Schulen im Bildungskontext Europa konzeptionell zu verankern, kommunikativ zu vernetzen und politisch zu vertreten.¹

¹ Siehe die Verbandshomepage www.int-v.org (18.04.2018).

Im vorliegenden Band wird eine weitere Perspektivenerweiterung theoretisch angebahnt und als Gestaltungsperspektive konkretisiert: Es geht darum, evangelische Schulen im übergreifenden Kontext der gegenwärtigen Weltgesellschaft zu verorten. Diese Expansion des Blickwinkels ist angesichts fortschreitender Globalisierungsschübe naheliegend – und zugleich doch auch besonders begründungsbedürftig, weil sich der für evangelische Schulen grundlegende Zusammenhang von Glaube, Bildung und Schule in dieser Sicht eben nicht nur vom Naheliegenden, sondern auch vom Fernliegenden her erschließt. Hinzu kommt, dass die Schule als Organisationsform selbst nur wenig globalisiert ist. Sie ist – auch in Deutschland – vor allem national und föderal verankert. Sie führt über eine bestimmte Kultur und eine partikuläre Sprache in einen nationalen Gesellschaftsvertrag ein.

In dieser Einleitung soll die Notwendigkeit einer globalen Perspektive auf evangelische Schulen in knapper Form plausibilisiert werden. Es sind vor allem vier Aspekte, die aus unserer Sicht dafür sprechen, Bildung und Religion in der Weltgesellschaft als eine für evangelische Schulen besonders dringliche Reflexions- und Gestaltungsherausforderung zu begreifen. Die ersten zwei orientieren sich an dem für schulisches Lernen regulativen Prinzip subjektorientierter Bildung, während die zwei weiteren auf der systemischen Ebene von Schulentwicklung anzusiedeln sind und unter der Analysekategorie transnationaler Bildungsräume entfaltet werden.

2. Globales Lernen angesichts weltgesellschaftlicher Komplexität

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft wird seit den frühen 1990er-Jahren unter der Programmformel »Globales Lernen« intensiv darüber nachgedacht, wie es unter globalisierten Bedingungen gelingen kann, an Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit orientierte Lernprozesse wirksam zu initiieren (vgl. Asbrand & Scheunpflug, 2014). Im Fokus steht also die Frage, wie Menschen pädagogisch auf ein selbstbestimmtes und verantwortliches Leben in der Weltgesellschaft vorbereitet werden können. Die Orientierung am systemtheoretischen Analysebegriff der Weltgesellschaft signalisiert, dass das Konzept Globalen Lernens sich nicht einfach generell auf die globale Dimension von Bildung und Lernen bezieht. Es hat vielmehr seinen spezifischen Ausgangspunkt in globalgesellschaftlichen Transformationsprozessen, die sich in sachlicher, zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht als fortwährende Komplexitätssteigerung auffassen lassen (vgl.

Luhmann, 1997; Seitz, 2002). Durch diesen umfassenden Fokus auf das Zusammenleben in der Weltgesellschaft unterscheiden sich Theorien globalen Lernens von den in den 1950er-Jahren erstmals aufkommenden Ansätzen einer Dritte-Welt-Pädagogik. Statt Globales Lernen handlungsorientiert an schwer operationalisierbaren Zielperspektiven globaler Solidarität, weltweiter Gerechtigkeit etc. auszurichten, legen sie den Schwerpunkt auf den Erwerb von Kompetenzen zur Bewältigung weltgesellschaftlicher Komplexität (Trembl, 2011).

Denn das »globale Zeitalter« (Albrow, 2007) mutet denen, die in ihm aufwachsen, viel zu. Sie müssen kognitiv mit den gestiegenen reflexiven Anforderungen der Weltgesellschaft zurechtkommen. Kulturell gilt es, die gewachsene Komplexität sinnorientiert zu erschließen. Ethisch wird man herausgefordert, die eigene Weltanschauung in eine persönlich stimmige und solidarische Lebensführung zu überführen. Kein Wunder, dass sich viele Menschen fortwährend am Rande der Überforderung wähnen. Sie sehen sich Anforderungen ausgesetzt, die ihnen wortwörtlich über den Kopf zu wachsen drohen, zumal sich ja mit der Welt auch die Risiken globalisiert haben (Beck, 2007). Der Einflusszuwachs religiöser Fundamentalismen und die Renaissance nationalistischer Ideologien belegt auf seine Weise, dass in Zeiten globalisierter Unübersichtlichkeit das Bedürfnis nach (zu) einfachen Antworten erkennbar zunimmt.

Vor diesem Hintergrund zielt Globales Lernen darauf, junge und ältere Menschen »zu befähigen, auf sich gestellt in einer Welt voller Widersprüche (ihr) Leben zu führen« (Scheunpflug & Schröck, 2002, S. 9). Auch wenn sich diese Bildungsperspektive auf das ganze Leben erstreckt, kommt Schulen dafür eine Schlüsselbedeutung zu. Bahnbrechend für die schulische Implementierung Globalen Lernens als einem fächerverbindenden Lernbereich hat der von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit gemeinsam vorgelegte Orientierungsrahmen gewirkt (KMK & BMZ, 2016). Hier wird deutlich: Globales Lernen ist eine fächerverbindende Aufgabe der gesamten Schule und ein zukunftsweisendes Qualitätsmerkmal guter Schulbildung. Für evangelische Schulen gilt das in besonderem Maße. Denn »in evangelischer Sicht bemisst sich die Qualität von Schule daran, was sie für *Kinder und Jugendliche* leistet, sowie an ihrem Beitrag für die Gesellschaft« (Kirchenamt der EKD, 2008, S. 65, Hervorh. im Original).

3. Religiöse Bildung im Horizont globalisierter Religion

Während das Konzept Globalen Lernens auf eine grundlegende Bildungsdimension verweist, die allen allgemeinbildenden Schulen gemeinsam ist, tangiert die raumgreifende Globalisierung von Religion in der Gegenwart evangelische Schulen in besonderer Weise. Denn an evangelischen Schulen besitzt religiöse Bildung eine hervorgehobene Bedeutung. Sie ist zentral im Selbstverständnis dieser Schulen verankert und prägt das gesamte Schulleben über den Religionsunterricht hinaus. Wenn sich aber Religion verändert, kann religiöse Bildung nicht bleiben wie sie ist.

Die Transformation von Religion im Zuge der Globalisierung lässt sich auf zwei zusammenhängenden Ebenen greifen, mit zum Teil weitreichenden religionspädagogischen Implikationen (vgl. Simojoki, 2012). Die erste wird fassbar, wenn man – im Sinne des »cultural turn« – Globalisierung als kulturelles Phänomen versteht, also danach fragt, wie Menschen diesen Prozess sinnhaft verarbeiten. Wenn gegenwärtig Globalisierung erforscht wird, geht es schon lange nicht mehr um die bloße Analyse von Vernetzungs- und Verdichtungsprozessen. Die neuere Globalisierungsforschung interessiert sich besonders für die Umformung von Sinnentwürfen, Weltbildern und Lebenspraxen, die mit diesem Prozess einhergehen. Dabei geht es um Identität, Sinn und existenzielle Fraglichkeit – und, bei alledem, in wachsendem Maße um Religion.

Während Religion hier funktional bestimmt wird und als eine spezifische Form kultureller Reflexivität und Praxis in den Blick kommt, fokussiert die zweite Ebene im Sinne eines substanziellen Religionsverständnisses den globalen Formwandel der geschichtlichen Religionen (Christentum, Islam etc.). Auch in dieser Hinsicht macht es einen Unterschied, ob man sich dem religiösen Feld in nationaler/regionaler/lokaler oder in globaler Perspektive annähert. Dass der Kontext religiöser Bildung in Zeiten religiöser Globalisierung nicht mehr allein von der sozialen Nahwelt aus bestimmt werden kann, zeigt sich derzeit besonders im Blick auf den Islam (vgl. Simojoki, 2014). Durch die mediale Berichterstattung, die jüngst noch beschleunigten Migrationsbewegungen oder auch eigene Auslandserfahrungen kommen junge Menschen immer mehr auch mit fernen Repräsentationen dieser Weltreligion in Berührung. Daher wird es bei der Klärung der didaktischen Ausgangsbedingungen und Zielsetzungen immer mehr darauf ankommen, das Zusammenspiel des Lokalen und des Globalen in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sensibel aufzuspüren, auch hinsichtlich der – oft konfliktbestimmten – medialen Darstellung des Islam.

Im Unterschied zum interreligiösen Lernbereich, der bereits seit Längerem in globaler Reichweite diskutiert wird (vgl. Lähnemann, 1995; Fritsch-Oppermann,

2005), überwiegt bei der didaktischen Thematisierung des Christentums noch immer die Tendenz, die christliche Religion stillschweigend mit seinen europäischen Ausprägungen zu identifizieren. Dadurch aber schmälert sich nicht nur der Blick für die in ökumenischer Hinsicht gleichermaßen inspirierende wie herausfordernde Vielgestaltigkeit des Christentums in der heutigen Welt (vgl. Jenkins, 2006; Ahrens, 2009). Vielmehr wird auch der Blick auf das Eigene verstellt, und zwar gleich doppelt: Zum einen machen sich die globalen Verschiebungen im weltweiten Christentum mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum bemerkbar; zum anderen bedarf die Beschäftigung mit den eigenen Traditionen und Ausdrucksgestalten eines weiteren Horizonts, der ihre geschichtlich gewachsene Partikularität zuallererst sichtbar und gegebenenfalls auch kritisierbar macht.

Der damit angedeutete Perspektivenwechsel fordert evangelische Schulen besonders heraus, weil für sie die Frage nach der pädagogischen Normierungskraft des evangelischen Glaubens nicht nur unter dem Gesichtspunkt religiöser Bildung relevant ist, sondern ein grundlegendes Thema der Schulentwicklung darstellt.

4. Schulentwicklung und Profilbildung im Identitätsraum des globalen Protestantismus

Evangelische Schulen nehmen für sich ein wie auch immer begründetes »evangelisches« Profil in Anspruch, das vor allem im gestalteten Schulethos der jeweiligen Schule Ausdruck finden soll (vgl. Schulte, 2014). Eine solche theologisch-pädagogische Profilfindung ist aus evangelischer Sicht vor allem eine Angelegenheit der einzelnen Schule, die nicht etwa durch kirchliche Vorgaben oder theologische Normierungen festgelegt werden kann. Daher verwundert es nicht, dass das Feld evangelischer Schulen im deutschsprachigen Raum auch »konzeptionell [...] von einem typisch protestantischen Pluralismus gekennzeichnet« ist (Pirner, 2015). In den letzten Jahrzehnten »ist allerdings das Interesse der Kirche und auch der Schulen selbst nach stärkerer Vernetzung und gemeinsamer Profilierung deutlich gestiegen« (ebd.) – wozu die 2008 veröffentlichte EKD-Handreichung »Schulen in evangelischer Trägerschaft« als Orientierungshilfe einen wichtigen inhaltlichen Beitrag geleistet hat (Kirchenamt der EKD, 2008). Ein Motor dieser Entwicklung ist die Barbara-Schadeberg-Stiftung, die den Prozess vernetzter Schulentwicklung und Profilentwicklung auf mehreren Ebenen vorantreibt: durch die Unterstützung von Schulprojekten, durch die von

ihr geförderte »Wissenschaftliche Arbeitsstelle Evangelische Schulen« (WAES) und eben ganz besonders durch die alle drei Jahre ausgerichteten Barbara-Schadeberg-Vorlesungen (s. das Vorwort von Martin Schreiner zu diesem Band).

So gesehen hat die Barbara-Schadeberg-Stiftung mit dem Thema der Bamberger Vorlesungen im Oktober 2016 ein wichtiges Signal gesetzt: Die vielverhandelte Frage nach der Identität und dem Profil evangelischer Schulen sollte in der gegenwärtigen Weltgesellschaft in einem globalen Horizont diskutiert und beantwortet werden. Warum das so ist, wird deutlich, wenn man evangelische Schulen im Sinne der transnationalen Bildungsraumforschung (s. den Beitrag von David Käbisch in diesem Band) als einen Identitätsraum versteht (vgl. Simojoki, Scheunpflug & Kohlmann, 2016). Während der Sitz im Leben individueller und kollektiver Identitätsbildung herkömmlicherweise mit lokal bestimmten Begriffen wie »Umwelt«, »Umfeld« oder »Kontext« ausgedrückt wurde, akzentuiert die Rede von Identitätsräumen den konstruktiven Charakter solcher Verortungen. Identitätsräume bilden sich in komplexen, verstärkt medial vermittelten Kommunikationsprozessen aus (vgl. Hipfl, 2015).

Dabei muss mitbedacht werden, dass solche Prozesse der Identitätsaushandlung von Inklusions- und Exklusionsdynamiken mitbestimmt werden und daher eine Machtdimension besitzen. Entscheidend ist immer auch, wer *nicht* mitspielt. Die Bedeutung solcher Exklusionsmomente lässt sich auch anhand der skizzierten Profilbildungsdebatten evangelischer Schulen veranschaulichen. Da der diskursprägende Bildungs- und Identitätsraum hier auf den deutschsprachigen und zum Teil europäischen Kontext fokussiert bleibt, kommt Afrika in den bisherigen Debatten kaum vor, obwohl dieser oft ignorierte Kontinent ein pulsierendes Wachstumszentrum des gegenwärtigen Protestantismus ist und allein schon aus quantitativen Gründen nicht übergangen werden sollte, wenn es um evangelische Schulen in der heutigen Welt geht. Denn die Zahlen sprechen hier für sich: Allein in der Demokratischen Republik Kongo gibt es fast 20.000 evangelische Schulen (Mutabazi, 2016, S. 23).

Einer der hoffentlich nachhaltigsten Impulse des mittlerweile abgeschlossenen Reformationsjubiläums bestand darin, die Bedeutung der Reformation in einem ökumenischen Horizont reflektiert und gefeiert zu haben – wobei der Begriff der Ökumene hier im Sinne seiner Ursprungsbedeutung auf die gesamte bewohnte Erde bezogen wurde. So stand das dem Jubiläum unmittelbar vorausgehende Themenjahr 2016 unter der Leitperspektive »Reformation und die Eine Welt«. ² Davon inspiriert hat sich das in diesem Band mit mehreren Beiträgen

2 Siehe www.luther2017.de/de/2017/lutherdekade/themenjahr-2016/ (18.04.2018).

vertretene internationale Schulvernetzungsprojekt »schools500reformation«, das 2017 in das Netzwerk »GPENreformation« überführt wurde, zum Anliegen gemacht, die identitätsrelevanten Räume evangelisch verantworteter Bildung in der heutigen Weltgesellschaft kommunikativ auszuweiten und zu verschränken (vgl. Simojoki, Scheunpflug & Sandler-Koschel, 2016).

5. Positionierung im transnationalen Solidaritätsraum evangelischer Schulen

Während sich Identitätsräume auf das Selbstverhältnis individueller und kollektiver Akteure beziehen, verweist die Rede von Solidaritätsräumen auf die Art und Weise, wie sich Sozialbeziehungen im menschlichen Zusammenleben formieren. Dass Solidaritätsräume unter den Vorzeichen beschleunigter Digitalisierung verstärkt transnationale Formen annehmen, zeigt sich beispielhaft an der globalen Anteilnahme und Identifikation mit den Opfern der terroristischen Anschläge in New York, London, Berlin oder Paris. Jedoch zeigt sich an diesen Beispielen auch die Selektivität solcher Solidarisierungsprozesse. Für den größten Teil weltweit erlittener Ohnmacht, Gewalt und Ungerechtigkeit gilt, dass sie gerade nicht die globale Öffentlichkeit erreichen und weltweite Betroffenheit auslösen. Der Krieg im Kongo, der unter Experten als »Afrikanischer Weltkrieg« bezeichnet wird, ist dafür ein beredtes Beispiel.

So befinden sich viele evangelische Schulen in Subsahara-Afrika in einer zunehmend untragbaren Situation, weil der Staat die verfassungsgemäß abgesicherten Lehrergehälter nicht zahlt. In vielen Schulen wird die eklatante Mitelknappheit durch die grassierende Korruption noch erheblich verschärft. In autoritär und totalitär regierten Staaten müssen sich Lehrkräfte und auch Schülerinnen und Schüler evangelischer Schulen politischen Unterdrückungsmechanismen erwehren. Schließlich sind viele Schulen unmittelbar von ethnischen oder religionspolitischen Konflikten ihrer Region betroffen.

6. Aufbau und Beiträge dieses Buches

Vor dem Hintergrund der entfalteten Perspektiven lässt sich die Aufbau-logik der vorliegenden Veröffentlichung präziser umreißen: Sie bildet einen Erkenntnisweg ab, der sich schrittweise von einem theoriegeleiteten Verstehen von Religion,

Bildung und Schule in der Weltgesellschaft auf eine global ausgerichtete Praxis evangelischer Schulen hinbewegt.

Die zwei Beiträge des auf die Einleitung anschließenden *ersten Teils* befassen sich im Sinne der oben vorgeschlagenen Verortungen mit der *Globalisierung des Christentums*. Die topographischen, religionskulturellen und nicht zuletzt theologischen Verlagerungen im globalen Christentum treten besonders eindrücklich zutage, wenn man die Entwicklungen in Europa, dem vormaligen Zentrum des Weltchristentums, mit denen in Subsahara-Afrika vergleicht, das schon bald die Region mit den weltweit meisten Christen sein wird. *Andreas Nehring* zeigt in seinem Beitrag, dass sich die deutschsprachige Theologie bislang nur wenig auf die polyzentrischen Strukturen des globalen Christentums eingelassen hat. Erforderlich sei eine Neuausrichtung des christlichen Denkens, die den veränderten Realitäten im globalen religiösen Feld entspreche. Was das bedeuten könnte, veranschaulicht Nehring an den theologischen Konzepten von Reformation einerseits und Mission andererseits, die beide im globalen Kontext an Eindeutigkeit einbüßen und an Strittigkeit gewinnen. Angesichts der durchaus spannungsreichen Pluriformität des globalen Christentums sei Ökumene künftig stärker alteritätsorientiert anzulegen. Nehrings Forderung, »die Formen zu klären, in der der Andere und die Andere uns jeweils erscheinen« findet seine perspektivische Entsprechung im englischsprachigen Beitrag von *William O. Obaga*, der eine historisch-systematische Einführung in die Globalisierung des Christentums in Afrika bietet. Sein Beitrag lenkt die Aufmerksamkeit auf die enorme Pluralität christlicher Glaubenstraditionen und -formen auf dem afrikanischen Kontinent, die sich nur um den Preis einer unangemessenen Generalisierung auf den Nenner eines »afrikanischen Christentums« bringen lassen. Vor allem aber lässt er sehen, dass die Ausbreitung des Christentums in Afrika kein bloßes Produkt der missionarischen Bemühungen des Westens darstellt. Letztlich ist dieser Prozess viel stärker von den Akteuren vor Ort und ihrer kontextualisierenden Interpretationsarbeit bestimmt worden. Obaga verweist hier auf die Afrikanisch-Unabhängigen Kirchen und auf die afrikanischen Stränge der weltweiten Pfingstbewegung, die mittlerweile selbst globalisiert sind und einen migrationsbedingt wachsenden Einfluss auf die christliche Entwicklung anderer Kontinente ausüben.

Im *zweiten Teil* wird die globale Perspektive religionspädagogisch spezifiziert. In allen drei Beiträgen geht es um den *Zusammenhang von Religion und Bildung*, der im Lichte unterschiedlicher Konzepte im Horizont der Weltgesellschaft reflektiert wird. Eine für evangelische Schule besonders compatible Theorieperspektive wird von *David Käbisch* eingeführt und am Beispiel von schulischen

Austauschprogrammen veranschaulicht. Er knüpft an das soziologische Konzept »transnationalen Humankapitals« an, verbindet es mit der bildungshistorischen Perspektive transnationaler Bildungsräume und zeigt Wege auf, wie das »transnationale Humankapital« von Religion an evangelischen Schulen zur Geltung gebracht werden kann. Danach stellt *Michael Fricke* den religionspädagogischen Ansatz diakonischen Lernens vor, der mittlerweile integraler Bestandteil der Bildungspraxis vieler evangelischer Schulen ist. Allerdings führt ihn die Sichtung der Forschungsliteratur und der bestehenden Initiativen zu der angesichts der diakonischen Gesamtintention überraschenden Feststellung, dass die globale Lerndimension hier bislang nur wenig präsent ist – was wohl vor allem damit zu tun hat, dass die Projektpartner mehrheitlich im lokalen Nahraum zu finden sind. Schließlich demonstriert er an einem Projektbeispiel, wie diakonische Lernprozesse auch im weiteren Kontext der Einen Welt durchgeführt werden können. *Manfred L. Pirner* wiederum zeichnet die Aufgabe weltgesellschaftlicher Bildung in den relativ neuen Theorierahmen einer »öffentlichen Religionspädagogik« ein. Bei fortschreitender Globalisierung verschärft sich die Notwendigkeit, den konstruktiven Beitrag christlicher Positionen und Glaubensgemeinschaften zum gesellschaftlichen Gemeinwohl und zu einer globalen Kultur der Menschenrechte sowohl gesellschaftlich als auch kirchlich zu plausibilisieren. Für Pirner bietet John Rawls' sozialphilosophisches Modell des »überlappenden Konsenses« dafür eine auch für säkulare Verständigungspartner gangbare Basis. Die Praxisrelevanz dieser Theorieperspektive wird von Pirner in fünf orientierenden Schlussfolgerungen für evangelische Schulen unterstrichen.

Im *dritten Teil* rückt der Analyse- und Handlungskontext evangelischer Schulen vollends in den Vordergrund. Die schultheoretischen Weichen werden von *Gregor Lang-Wojtasik* gestellt, der in seinem Beitrag deskriptive und normative Perspektiven einer global orientierten Schulentwicklungsforschung entwirft. Leitend dafür ist die Frage, wie sich Veränderungsprozesse im Sinne einer »weltgesellschaftlichen Literalisierung« an gegebene Strukturen von Schule anschließen und entfalten lassen. Dafür ist nach Lang-Wojtasik ein transformatives Grundverständnis von Schule und Schulentwicklung vonnöten, das aber nur über den forschungsgestützten Weg metatheoretischer Distanzierung schulpädagogisch einholbar ist. Die sich anschließenden Beiträge von *Annette Scheunpflug* und *Henrik Simojoki* sind in ihrem wechselseitigen Zusammenhang zu lesen. Beide Beiträge haben ihren Sitz im Leben im bereits erwähnten Schulvernetzungsprojekt GPENreformation. Vor diesem Hintergrund zielen sie darauf, die globale Verortung und Vernetzung evangelischer Schulen erziehungswissen-

schaftlich und religionspädagogisch zu fundieren. Scheunpflug verweist auf die gestiegenen Anforderungen an Lernen und Schule in der Weltgesellschaft, die auch insofern besonders ins Gewicht fallen, als sie den naturgegebenen Dispositionen und Intuitionen des als Nahbereichswesen evolvierten Menschen zuwiderlaufen. Vor diesem Hintergrund zeigt sie an konkreten Beispielen auf, wie sich evangelische Schulen im Modus der Vernetzung als Innovationskontext weltgesellschaftlichen Lernens profilieren können. Bei Simojoki dienen wiederum die im Rahmen von GPENreformation gesammelten Thesen von Schülerinnen und Schüler evangelischer Schulen weltweit als subjektorientierte Basis, von der aus er Orientierungspunkte für religiöse Lernprozesse an evangelischen Schulen im Horizont der Einen Welt skizziert. Bereits in diesem Beitrag bildet der in den erziehungswissenschaftlichen und religionspädagogischen Debatten eklatant unterrepräsentierte Schulkontext Subsahara-Afrikas einen wichtigen Referenzpunkt. Im letzten Beitrag des dritten Teils, verfasst von *Mimii Rubindamayugi, Rudolf Heinrichs-Drinhaus, Ingo Müller, François Rwambonera* und *Annette Scheunpflug*, wird dieser Kontext in Form von zwei Fallstudien zu Tansania und Ruanda vergleichend erschlossen. Der Beitrag basiert auf einer intensiven Literaturstudie, archivbasierten historischen Rekonstruktionen und 78 Interviews, die die Autorengruppe mit Schlüsselpersonen des jeweiligen Schulwesens geführt haben. Dabei treten länderbezogene Spezifika ebenso ins Blickfeld wie übergreifende Herausforderungen. Vor allem wird deutlich, dass eine stärkere internationale Zusammenarbeit und globale Vernetzung aus der Sicht afrikanischer Akteurinnen und Akteure einen zentralen Baustein für die zukünftige Schulentwicklung in ihrem Kontext darstellt, für den sie innovative Vorschläge einbringen.

Die Beiträge des *vierten Teils* sind noch unmittelbarer in *Praxen evangelischer Schulbildung* verankert. Das ist beim Thema dieses Bandes besonders wichtig, weil die schulische Aufbereitung globalen Lernens anspruchsvoll ist. Umso beeindruckender lesen sich daher die Good-Practice-Beispiele aus dem evangelischen Schulwesen, die von *Uta Hallwirth* unter systematischen Gesichtspunkten vorgestellt und ausgewertet werden. Es handelt sich um Schulprojekte, die im Rahmen des Barbara-Schadeberg-Preises 2016 zum Wettbewerbsthema *Evangelische Schulen in der Einen Welt: Protestantisch leben und lernen im Horizont der Globalisierung* eingereicht wurden. In der Zusammenschau wird einerseits deutlich, wie breit und bunt das Spektrum globaler Lernmöglichkeiten an evangelischen Schulen ist. Andererseits zeigt sich, dass erfolgreiche Schulprojekte sich dadurch auszeichnen, dass sie – nach dem Grundsatz »global denken, lokal handeln« – den weiten Möglichkeitsraum weltgesellschaftlicher Bildung auf das hin

»runterbrechen«, was vor Ort sinnvoll und machbar erscheint. *Susanne Krogulls* Überlegungen zu schulischen Begegnungen in der Weltgesellschaft verdienen allein schon dadurch besondere Aufmerksamkeit, dass sie – was im Forschungsfeld globalen Lernens noch immer selten ist – empirisch fundiert sind. Ein Befund ihrer Studie zu weltgesellschaftlichem Lernen in Begegnungsreisen gibt für den schulischen Bildungsbereich besonders zu denken: In Gruppendiskussionen, die in einem schulischen Begegnungskontext verortet waren, sind verstärkt hierarchische Zuordnungen anzufinden: »Bei Schulgruppen aus dem globalen Norden zeigt sich Paternalismus, bei Schulgruppen aus dem globalen Süden eine Selbstabwertung im Vergleich zum globalen Norden.« Offenbar ist globales Begegnungslernen nicht per se bildend. Vielmehr kommt es entscheidend darauf an, wie die Begegnungen pädagogisch gestaltet werden. Daher ist dem zweiten Teil von Krogulls Aufsatz intensive Rezeption zu wünschen, verweist er doch auf eine Reihe von Faktoren, welche die Gelingenswahrscheinlichkeit positiv beeinflussen. Eine andere Ebene von Praxis, nämlich die der Ausbildung, kommt in *Martin Affolderbachs* Beitrag zur Geltung. Er greift auf Studienarbeiten zurück, die im Rahmen bildungstheoretischer Module des Master-Studiengangs »Educational Quality in Developing Countries« von afrikanischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern verfasst wurden. Was er herausfindet, lässt aufhorchen und sollte bei der bildungsbezogenen Nachlese des Reformationsjubiläums mit bedacht werden: Während der Zugang zur Reformation in Deutschland weitgehend historisiert ist, erkennen die afrikanischen Studierenden in einer ganzen Reihe von Punkten Ähnlichkeiten zwischen der aktuellen Situation in Zentralafrika und der geschichtlichen Situation zur Zeit der Reformation. Offensichtlich sollte man bei der vieldiskutierten Frage nach der Bildungsbedeutung der Reformation weit über den deutschen oder auch europäischen Tellerrand hinausschauen.

Der inhaltliche Bogen des Bandes mündet abschließend mit dem *Ausblick* in das Positionspapier »Establishing common ground for Protestant schools« (2016), das zunächst von *Henrik Simojoki*, *Annette Scheunpflug*, *Evi Plötz* und *Birgit Sandler-Koschel* kontextualisiert und dann in seiner englischsprachigen Originalversion in Gänze wiedergegeben wird. In gewisser Weise verdichten sich in diesem Dokument viele Intentionen, die in diesem Band interdisziplinär analysiert werden. Und gleichzeitig steht es exemplarisch auch dafür, dass auf dem ökumenischen und globalen Weg aufeinander zu weitere Schritte nötig sind.

*

Für die Möglichkeit diesen Band zu realisieren, möchten wir uns von Herzen bedanken. Unser Dank gilt zuvorderst der Barbara-Schadeberg-Stiftung, die mit der Themenwahl der Barbara-Schadeberg-Vorlesungen 2016 einen mutigen Impuls gesetzt und danach die Entstehung dieser Veröffentlichung nicht nur konstruktiv begleitet, sondern auch finanziell großzügig unterstützt hat. Ferner danken wir den Herausgebenden der Reihe »Schule in evangelischer Trägerschaft« für das gezeigte Vertrauen und Melanie Völker vom Waxmann Verlag für die exzellente Betreuung des Publikationsprojektes. Evi Plötz hat das Projekt von seinen Anfängen an mitgestaltet; Tatjana Götzinger, Sebastian Blume und Hanna Röhrig haben das Manuskript mit bewundernswerter Sorgfalt verfeinert. Schließlich sollte nicht unerwähnt bleiben, dass auch dieses Projekt einen globalen Hintergrund hat: Die auf sechs Kontinente verteilten Akteure des Netzwerks GPENreformation, die mit ihrem Herzblut und ihrem Engagement dafür einstehen, dass die in diesem Band entfaltete Vision eines im emphatischen Sinne globalen Feldes evangelischer Schulen bereits im Werden ist. Für die damit verbundenen vielfältigen Ermutigungen danken wir in besonderer Weise.

Literatur

- Ahrens, T. (2009). *Zur Zukunft des Christentums. Abbrüche und Neuanfänge*. Frankfurt a. M.: Lembeck.
- Albrow, M. (2007). *Das globale Zeitalter* (erw. Neuausgabe). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2014). Art. Globales Lernen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4. Aufl.) (S. 401–412). Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Beck, U. (2007). *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Frank, J. & Schwerin, E. (Hrsg.) (2008). *Was evangelische Schulen ausmacht. Profil schärfen und zeigen* (Schule in evangelischer Trägerschaft 10). Münster u. a.: Waxmann.
- Fritsch-Oppermann, S. (2005). Globalisierung als Bedingung interreligiösen Lernens. In P. Schreiner, U. Sieg & V. Elsenbast (Hrsg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts* (S. 18–27). Gütersloh: Gütersloher Verlags-haus.
- Hallwirth, U. (2015). *Schule auf dem Weg. Von der Haupt- und Realschule zur Stadtteilschule – eine Fallanalyse* (Schule in evangelischer Trägerschaft 18). Münster u. a.: Waxmann.
- Hipfl, B. (2015). Mediale Identitätsräume. Skizzen zu einem »spatial turn« in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. In Dies., E. Klaus & U. Scheer (Hrsg.), *Identitätsräume. Nation, Körper und Geschlecht in den Medien* (S. 16–50). Bielefeld: transcript.