

Bernd Ziegler

Umgang mit Normativität und Komplexität im Kontext globaler Probleme

Impulse für den Religionsunterricht aus der allgemeinpädagogischen Theoriedebatte zum
Globalen Lernen

Der Autor

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

Dr. Bernd Ziegler
LMU München
Geschwister-Scholl Platz 1
D-80539 München
e-mail: bernd.ziegler@kaththeol.uni-muenchen.de



Umgang mit Normativität und Komplexität im Kontext globaler Probleme

Impulse für den Religionsunterricht aus der allgemeinpädagogischen Theoriedebatte zum Globalen Lernen

Abstract

Im aktuellen religionspädagogischen Diskurs wird vermehrt gefordert, dass der Religionsunterricht eine Urteils- und Handlungsfähigkeit für weltweite Problemzusammenhänge fördern soll. Inwiefern darf die Förderung dieser Fähigkeiten aber an normativen Zielen ausgerichtet sein? Und wie ist mit der sozialen Komplexität weltweiter Handlungszusammenhänge umzugehen? Beide Fragestellungen werden in der allgemeinpädagogischen Debatte zum Globalen Lernen schon länger diskutiert. Dieser Beitrag zeigt die zentralen Antwortperspektiven auf und leitet daraus Impulse für den Religionsunterricht ab. Daraus ergibt sich ein Plädoyer für die Initiierung freier ethisch-moralischer Bildungsprozesse auf Basis eines christlichen Gerechtigkeitsbegriffs innerhalb eines politisch dimensionierten Unterrichts.

Schlagworte

Globales Lernen – Globalisierung – Normativität – soziale Komplexität – Ethisches Lernen

Dealing with normativity and complexity in the context of global issues

Impulses to religious education from the debate on global education

Abstract

In the current discourse, there is an increasing demand that religious education should promote a capacity to judge and act in the context of worldwide problems. To what extent may the promotion of these capacities be oriented towards normative goals? And how can the social complexity of global issues be dealt with? Both matters have been discussed in the debate on global education. This article derives impulses from the different theoretical positions in global education to dealing with global issues from a religious point of view: Religious education should initiate a free reflection on worldwide problems – on the foundation of a Christian concept of justice within a politically dimensioned education.

Keywords

global education – globalization – normativity – social complexity – ethical education

1. Theorieherausforderungen einer ethisch-moralischen Bearbeitung globaler Handlungszusammenhänge im Religionsunterricht

Die Debatte über eine angemessene pädagogische Reaktion auf die ungerechte Organisation der globalen Arena ist anfänglich stark von der Religionspädagogik mitgeprägt worden. Aus der 1972 skizzierten Idee des ökumenischen Lernens¹ sind diverse Konzepte mit dem Anspruch entstanden, eine „Antwort auf die drängende Frage nach der Gerechtigkeit vor dem Hintergrund eines spezifisch religiösen Werte- und Begründungshintergrunds christlicher Prägung“² zu formulieren. Nach der Hochphase des ökumenischen Lernens in den 1980er- und 1990er-Jahren hat es im Umfeld einer verstärkt ästhetisch dimensionierten Religionspädagogik jedoch bald an Profil verloren.³ Die Wechselwirkungen zwischen der Vision von weltweiter Gerechtigkeit und religiöser Bildung sind derweil vor allem in der Allgemeinen Pädagogik diskutiert worden.⁴

Seit einigen Jahren stößt die ethisch-moralische Reflexion globaler Handlungszusammenhänge aber auch wieder auf ein dezidiert religionspädagogisches Interesse. Hans Mendl stellt etwa heraus, dass eine Religionspädagogik mit öffentlicher Relevanz „auf verschiedenen Ebenen für die Wahrnehmung einer kritischen Weltverantwortung“⁵ sensibilisieren muss. Für den Religionsunterricht wird die Globalisierung damit „das herausgehobene Schlüsselthema schlechthin.“⁶ Er sollte – wie Henrik Simojoki in seiner grundlegenden Studie zur religiösen Bildung in der Weltgesellschaft herausgearbeitet hat⁷ – auf eine „Ausweitung des eigenen Welthorizonts“⁸ abzielen. SchülerInnen müssen u.a. komplexe globale Handlungszusammenhänge in ihrem Alltag erkennen können und in der Lage sein, die moralischen Implikationen christlicher Leitbilder (auch im Dialog mit Menschen anderer Überzeugung) auf die Weltgestaltung handelnd zu bezie-

1 Vgl. LANGE, Ernst: Die ökumenische Utopie oder Was bewegt die ökumenische Bewegung? Am Beispiel Löwen 1971. Menscheneinheit, Kircheneinheit, Stuttgart: Kreuz 1972, 197. Vgl. zu einem Überblick über die Entwicklung des ökumenischen Lernens: SIMOJOKI, Henrik: Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft, Tübingen: Mohr Siebeck 201 (= PThGG 12), 254–263.

2 ASBRAND, Barbara / SCHEUNPFLUG, Annette: Zum Verhältnis zwischen interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen, in: ELSENBAST, Volker / SCHREINER, Peter / SIEG, Ursula (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh: Wiss. Buchges 2005, 277.

3 Vgl. SIMOJOKI 2012 [Anm. 1], 265.

4 Vgl. SCHEUNPFLUG, Annette: Globales Lernen und religiöse Bildung, in: ZPT 64 (2012) 3, 225–229. DIES.: Diskurs zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik: Weltbürgerliche Erziehung, evolutionäre Pädagogik und Religion, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg / SCHMIDT, Günter (Hg.): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Freiburg im Breisgau: Herder 2006, 76–81.

5 MENDEL, Hans: Weltverantwortung. Politisch und global lernen im Religionsunterricht, in: ÖRF 27/1 (2019), 64.

6 EBD., 69.

7 SIMOJOKI 2012 [Anm. 1], 298. Des Weiteren muss ein weltgesellschaftlich fundierter Religionsunterricht noch spezielle ökumenische und interreligiöse Kompetenzen fördern: Vgl. EBD., 309–373.

8 MENDEL 2019 [Anm. 5], 69.

hen.⁹ Ganz ähnlich fordert Ralf Gaus: „In der Auseinandersetzung mit globalen Fragen und Problemen bringt der Religionsunterricht die *christliche Vorstellung einer gerechten Welt* mit ihrer Option für die Armen ein.“¹⁰

Dabei haben sich zwei grundlegende theoretische Fragestellungen herauskristallisiert. Die erste betrifft die Präskriptivität des christlichen Gerechtigkeitsbegriffs. Wie kann diese normativ stark aufgeladene Perspektive auf globale Zusammenhänge so in unterrichtliche Bildungsprozesse integriert werden, dass sie das freie Reflexionsvermögen des/der Einzelnen fördert – nicht aber in eine plumpe Werteaffirmation führt?¹¹ Zweitens ist der Umgang mit der sozialen Komplexität weltweiter Handlungszusammenhänge nicht ausreichend geklärt. Inwiefern können also Problemgegenstände wie z.B. die Organisation des globalen Textilmarktes im Unterricht einer ethisch-moralischen Reflexion zugänglich gemacht werden, ohne ihre enorme Komplexität zu ignorieren oder die oft begrenzten Möglichkeiten des Individuums zur Veränderung komplexer sozialer Prozesse überdehnt darzustellen?¹²

Beide Fragestellungen werden – ohne ihre religiösen Implikationen – unter dem Schlagwort ‚Globales Lernen‘ auch in der Allgemeinen Pädagogik behandelt. Dieser Artikel befragt den Diskurs zum Globalen Lernen auf mögliche Impulse für den Umgang mit Normativität und Komplexität im Religionsunterricht. Damit ist das Interesse verbunden, zentrale Thesen und Erkenntnisse aus der allgemeinpädagogischen Debatte über eine angemessene unterrichtliche Bearbeitung weltweiter Problemgegenstände für den religionspädagogischen Kontext fruchtbar zu machen.

Hierzu wird der Begriff des Globalen Lernens in seinen unterschiedlichen theoretischen Ausprägungen zunächst näher bestimmt (2). Dabei zeigen insbesondere Annette Scheunpflugs system- und evolutionspädagogische Globalisierungsreaktion sowie der Ansatz der globalen experimentellen Moralerziehung Perspektiven für den Umgang mit Normativität und Komplexität auf, die auch für den Religionsunterricht gewinnbringend sein können (3). Der Schluss systematisiert die gewonnenen Impulse und legt Anknüpfungsmöglichkeiten für weitere religionspädagogische Forschungen dar (4).

9 Vgl. EBD.

10 GAUS, Ralf: Globales Lernen im Religionsunterricht, in: SAUTERMEISTER, Jochen / ZWICK, Elisabeth (Hg.): Religion und Bildung. Antipoden oder Weggefährten?, Paderborn: Schöningh 2019, 344.

11 Vgl. MENDL 2019 [Anm. 5], 70.

12 Vgl. SIMOJOKI 2012 [ANM. 1], 272.

2. Theoretische Zugänge zum Globalen Lernen

Der Begriff des Globalen Lernens ist im Jahr 1996 vom Schweizer ‚Forum Schule für Eine Welt‘ in den deutschsprachigen Raum eingeführt worden. Er war von Anfang an mit einer normativen Perspektive auf die Globalisierung verbunden. Aus der entwicklungspolitischen Bildung hervorgegangen, sollte die begriffliche Neuausrichtung eine endgültige Abkehr vom Lernen *über* die sogenannte Dritte Welt signalisieren.¹³ Globales Lernen will „einer sich wandelnden Welt, in der alle aufeinander angewiesen sind“¹⁴, gerecht werden und nicht mehr die vermeintlichen Entwicklungsdefizite anderer Länder aus der Perspektive der Industrienationen benennen. Im Zentrum des pädagogischen Interesses stehen nun die „sozialen und auch politischen Zusammenhänge“¹⁵ der globalen Arena. Dabei sollen Heranwachsende vor allem für die „Ungerechtigkeit“ im Nord-Süd-Verhältnis sensibilisiert werden bzw. sich die Frage stellen, „wer in unserer [globalisierten; BZ] Gesellschaft hauptsächlich Macht ausübt und wer darunter zu leiden hat.“¹⁶ Dieser mehrperspektivische, normative Blick auf die Globalisierung bleibt auch für den gegenwärtigen Diskurs bestimmend: „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.“¹⁷

Im Zuge einer kontrovers geführten Debatte über die Präskriptivität Globalen Lernens haben sich zwei theoretische Grundzugänge kristallisiert.¹⁸ Auf der einen Seite stehen handlungstheoretische Ansätze.¹⁹ Ihnen liegt in der Regel ein ganzheitliches Welt- und Menschenbild zugrunde, d.h. sie gehen von einem Kausalzusammenhang zwischen den lokalen Handlungen einzelner Subjekte und der

13 Vgl. ASBRAND, Barbara / KATER-WETTSTÄDT, Lydia: Globales Lernen – Konzeptionen, in: LANG-WOJTASIK, Gregor / KLEMM, Ulrich (Hg.): Handlexikon Globales Lernen, Ulm: Klemm & Oelschläger 2017, 151.

14 Forum Schule für Eine Welt (Hg.): Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt, Jona: Forum Schule für Eine Welt 1996, 11.

15 EBD., 26.

16 EBD.

17 OVERWIEN, Bernd: Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: GOGOLIN, Ingrid u.a. (Hg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018, 252.

18 Vgl. ASBRAND, Barbara / SCHEUNPFLUG, Annette: Globales Lernen, in: SANDER, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach: Wochenschau-Verlag 2014, 402f.

19 Siehe u.a. Forum Schule für Eine Welt 1996 [Anm. 14]; BÜHLER, Hans: Perspektivenwechsel? Unterwegs zu „globalem Lernen“, Frankfurt am Main: IKO-Verlag 1996; FÜHRING, Gisela: Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik, Münster: Waxmann 1996 (= Schriften der Arbeitsstelle Eine Welt/Dritte Welt-Initiativen 3); SELBY, David / RATHENOW, Hanns-Fred: Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen 2003; ZIEGLER, Bernd: Eine globale experimentelle Moralerziehung. Studie zur Applizierbarkeit von Dietrich Bennis moralpädagogischen Überlegungen auf das Globale Lernen, Berlin: LIT 2019 (= Reform und Innovation 31).

Organisation globaler sozialer Zusammenhänge aus.²⁰ Es wird die Überzeugung vertreten, dass engagierte AkteurInnen unter bestimmten Bedingungen zur Bekämpfung weltweiter Ungerechtigkeit beitragen können. Handlungstheoretische Ansätze Globalen Lernens haben deswegen auch kein Problem mit normativ ausgerichteten Erziehungszielen und -inhalten, sondern wollen die Heranwachsenden zu einem solidarischen Handeln mit den Leidtragenden der Globalisierung befähigen.

Deutlich anders geht der evolutions- und systemtheoretisch fundierte Zugang²¹ mit der Normativität Globalen Lernens um. Seine VertreterInnen beziehen sich in entscheidenden Punkten auf die soziologischen Grundannahmen des Weltgesellschaftstheorems von Niklas Luhmann, das der holistischen Denkweise der Handlungstheoretiker diametral entgegensteht.²² Für SystemtheoretikerInnen sind „gesellschaftliche Veränderungen multikausal [...], also nicht nur Ergebnis eines engagierten Eingriffs in bzw. politischer Einwirkung auf die Wirklichkeit.“²³ Soziale Prozesse sind im Zuge der Entwicklung zur Weltgesellschaft so komplex geworden, dass sie nur noch begrenzt intentional steuerbar sind. Unter diesen Bedingungen ist ein handlungstheoretisches Globales Lernen, das Menschen zu einem moralisch begründeten Engagement gegen weltweite Missstände anregt, nicht mehr zielführend. Die normativen Konzepte der HandlungstheoretikerInnen wirken wie eine „Postulativpädagogik“, die in die Praxis umgesetzt „nicht Neugier, sondern Abwehr“ verursacht und zudem die freie Urteilsbildung des Subjekts auf eine bestimmte Weltsicht beschränkt.²⁴ Im systemtheoretischen Verständnis soll der eigentlich auf den Nahbereich evolvierte Mensch deswegen lediglich lernen, seine Handlungsmöglichkeiten zur humanen Gestaltung einer

20 Vgl. SCHEUNPFLUG, Annette: Globales Lernen – Theorie, in: LANG-WOJTASIK, Gregor / KLEMM, Ulrich (Hg.): Handlexikon Globales Lernen, Ulm: Klemm & Oelschläger 2017, 169.

21 Siehe u.a. TREML, Alfred: Desorientierung überall – oder: Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht, in: SCHEUNPFLUG, Annette / SEITZ, Klaus (Hg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht, Tübingen: Schöppe & Schwarzenbart 1993, 15–36; SCHEUNPFLUG, Annette: Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: OVERWIEN, Bernd / KARCHER, Wolfgang (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft, Frankfurt am Main: IKO-Verl. 2000, 315–327; SCHEUNPFLUG, Annette / SCHRÖCK, Nikolaus: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung, Stuttgart: Brot für die Welt 2002; ASBRAND, Barbara: Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen, in: ZEP 25/3 (2002), 13–19; SCHEUNPFLUG, Annette: Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen, in: LANG-WOJTASIK, Gregor / LOHRENSCHEIT, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP, Berlin: Waxmann 2003, 129–140; SCHEUNPFLUG, Annette: Lernen in der Globalisierung. Anmerkungen aus anthropologischer Perspektive, in: HELLER, Hartmut (Hg.): Raum – Heimat – fremde und vertraute Welt. Entwicklungstrends der quantitativen und qualitativen Raumansprüche des Menschen und das Problem der Nachhaltigkeit, Berlin: LIT 2006, 104–112; SCHEUNPFLUG, Annette: Entwicklungspolitische Bildung und Globales Lernen. Ein Beitrag zur politischen Bildung, in: Außerschulische Bildung 47/2 (2016), 30–37.

22 Vgl. ASBRAND / SCHEUNPFLUG 2014 [Anm. 18], 403.

23 SCHEUNPFLUG 2017 [Anm. 20], 169.

24 ASBRAND 2002 [Anm. 21], 14.

komplexen Welt realistisch einzuschätzen, und dazu befähigt werden, den herausfordernden Lebensvollzug in ihr gut zu meistern.²⁵

Die deutliche Kontrastierung in der Theoriedebatte mag auf den ersten Blick ein wenig verwundern, ist aber eine große Stärke der allgemeinpädagogischen Auseinandersetzung um eine angemessene Globalisierungsreaktion. Schließlich stoßen Widerstreite meist neue Denkprozesse an. In diesem Sinne können die verschiedenen Zugänge zum Globalen Lernen als produktive Impulsgeber für den Umgang mit Normativität und Komplexität bei weltweiten Problemzusammenhängen im Religionsunterricht dienen.

3. Perspektiven für den Umgang mit Normativität und sozialer Komplexität im Religionsunterricht

3.1 Der evolutions- und systemtheoretische Zugang zum Globalen Lernen

Annette Scheunpflugs evolutions- und systemtheoretischer Zugang zum Globalen Lernen prägt die theoretische Debatte seit Mitte der 1990er-Jahre entscheidend. Ihrem Ansatz liegt mit dem Weltgesellschaftstheorem eine systemisch argumentierende Globalisierungsanalyse zugrunde. Globalisierung wird 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“²⁶ gefasst. Damit ist eine Aggregationsschwelle erreicht, mit der die Absichten der AkteurInnen als weitestgehend entkoppelt von den tatsächlichen Handlungsfolgen gesehen werden müssen: „The assumption of a direct connection between intentions and consequences may not describe the complexity of world society anymore.“²⁷ Das Soziale muss nun als ein sich selbst organisierendes System verstanden werden. Der Mensch, der evolutiv eigentlich auf Problemlösungen im Nahbereich angelegt ist, ist von der komplexen systemischen Operationslogik globaler Prozesse überfordert. Seine Begrenztheit auf den Mesokosmos kann er nur überwinden, indem er lernt, abstrakt zu denken und dadurch die Mechanismen der Weltgesellschaft besser zu verstehen.²⁸ Konsequenterweise zielen Scheunpflugs didaktische Überlegungen dann auch darauf ab, SchülerInnen

²⁵ Vgl. SCHEUNPFLUG 2006 [Anm. 21], 105.

²⁶ SCHEUNPFLUG, Annette: Globalisierung als Bildungsherausforderung, in: BEILLEROT, Jacky / WULF, Christoph (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen. Deutschland und Frankreich, Münster: Waxmann 2003 (= European studies in education 20), 264.

²⁷ SCHEUNPFLUG, Annette / ASBRAND, Barbara: Global education and education for sustainability, in: Environmental Education Research 12/1 (2006), 37.

²⁸ Vgl. SCHEUNPFLUG 2006 [Anm. 21], 110.

nen durch die unterrichtliche Förderung ihres Abstraktionsvermögens dazu zu befähigen, komplexe globale Zusammenhänge nachzuvollziehen und soweit möglich human zu gestalten.²⁹

Ein besonderes Augenmerk legt die evolutions- und systemtheoretische Didaktik Globalen Lernens dabei auf das Verhältnis zwischen der Normativität einer weltweiten Gerechtigkeitsperspektive und der Freiheit des Lerners in der Urteilsbildung. So muss die unterrichtliche Bearbeitung globalisierungsbezogener Themen einerseits „unter der Perspektive von Gerechtigkeit“³⁰ stattfinden. Die normative Ausrichtung darf andererseits aber nicht die Freiheit des/der Heranwachsenden zur eigenständigen Urteilsbildung unterminieren. Bei der Ausbalancierung beider Pole bezieht sich Scheunpflug auf die kantische Freiheitsidee: „But key to the global learning and education approach is the recognition of the Kantian concepts of freedom in order to become world citizens.“³¹ Demnach sollen Heranwachsende zu freien WeltbürgerInnen erzogen werden, die sich mit ihrem Verstand selbstständig für einen global gerechten Lebensstil entscheiden. Wie ein solches Verhalten im Detail aussehen kann, obliegt dem freien Urteil des/der Einzelnen. Er/sie muss aber in jedem Fall auch die Bedürfnisse der anderen berücksichtigen.³²

Was bedeutet das konkret für die Unterrichtsgestaltung? Es dürfen keine feststehenden Handlungsrezepte als vermeintliche Lösungen für komplexe globale Handlungszusammenhänge vermittelt werden. Vielmehr gilt es aus einer weltweiten Gerechtigkeitsperspektive heraus freie Reflexionsangebote zu formulieren, „zu denen sich Teilnehmende verhalten können, ohne dass sie moralisch überwältigt werden.“³³ Globales Lernen soll den bei Kant (und im ‚Beutelsbacher Konsens‘ der bundesdeutschen Kultusminister von 1968) dargelegten „Konsens über die Legitimität des Dissens, oder anders: die Notwendigkeit von Perspektivenvielfalt“³⁴ mittransportieren. So bilden die SchülerInnen letztlich die „klassischen Kompetenzen des Wissens, des Verstehens und des *Urteilens* [Hervorhebung BZ]“ aus, d.h. sie können „Phänomene und Argumente durchschauen und Maßnahmen oder Zusammenhänge beurteilen.“³⁵

29 Vgl. SCHEUNPFLUG / SCHRÖCK 2002 [Anm. 21], 10.

30 EBD., 15.

31 SCHEUNPFLUG 2008 [Anm. 21], 26.

32 Vgl. EBD., 20.

33 SCHEUNPFLUG 2016 [Anm. 21], 34.

34 SCHEUNPFLUG, Annette: Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre, in: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008, Bonn: VENRO 2007, 16.

35 SCHEUNPFLUG / SCHRÖCK 2002 [Anm. 21], 16.

Wenn auch noch genauer ausdifferenziert werden muss, wo sich das Urteil des/der Lerner/s/in innerhalb einer Gerechtigkeitsperspektive bewegt bzw. wo es die Grenzen vernünftiger Moralität überschreitet³⁶, ist dieser Umgang mit Normativität doch ein interessanter Impuls für den Religionsunterricht. Wie soll aber eine freie, vernunftgeleitete Urteilsfähigkeit zu globalen Fragen gefördert werden, ohne die im christlichen Kontext wichtigen materialen Weisungen aus der biblischen Tradition oder der Glaubensüberlieferung auszublenden? Bernhard Grümme's allgemeine Ausführungen zum ethischen Lernen im Religionsunterricht zeigen einen Weg auf: „Die Autonome Ethik würdigt in einem prinzipiellen Sinne die Autonomie der Subjekte bei der Findung und Begründung ethischer Urteile. Der Glaube hat freilich stimulierende, integrierende und kritisierende Bedeutung.“³⁷ Gerade beim Thema Globalisierung bringt der christliche Glaube mit seiner biblisch fundierten Option für die Armen und zahlreichen lehramtlichen Aussagen z.B. in der Enzyklika ‚Laudato Si‘ viel kritisches Potenzial mit. Dies darf aber nicht einfach material übertragen werden. Ein solch affirmierendes Vorgehen wäre nicht vereinbar mit einer christlichen Theorie von globaler Gerechtigkeit, die die Menschen aus schöpfungstheologischen und anthropologischen Gründen ja „zu den eigentlichen Subjekten der Moralbegründung macht.“³⁸ Materiale Weisungen einer Religionsgemeinschaft und autonome Ethik müssen vielmehr als wechselseitig aufeinander verwiesene Dimensionen gedacht werden, innerhalb deren sich die Heranwachsenden frei bilden können.

Aus dieser Perspektive müsste die ethisch-moralische Bearbeitung globaler Probleme im Religionsunterricht ganz besonders auf jenes „kritisch-befragendes Moment“ abzielen, das nach Konstantin Lindner „in religiös grundierten, Werte thematisierenden Lernprozessen“ grundsätzlich zur Geltung kommt.³⁹ Die SchülerInnen sollen also darin gefördert werden, ihre autonom gefällten Gerechtigkeitsurteile über weltweite Handlungszusammenhänge aus dem spezifischen Blickwinkel von Glaubensüberzeugungen noch einmal kritisch zu reflektieren – und anders herum auch christlich begründete Urteile diskursiv zu überprüfen.⁴⁰ Dies leistet ein Religionsunterricht, der „dialogische Bewegungen“⁴¹ mit religiös

36 Vgl. SCHEUNPFLUG 2008 [Anm. 21], 25.

37 GRÜMME, Bernhard: Ethisches Lernen im Kontext des Religionsunterrichts, in: SCHRÖDER, Bernd (Hg.): Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018, 115.

38 MACK, Elke: Eine christliche Theorie der Gerechtigkeit, Baden-Baden: Nomos 2015, 169.

39 LINDNER, Konstantin: Werte im Religionsunterricht. Die bildende Dimension religiöser Bezugnahmen in religionspluraler Zeit, in: SCHAMBECK, Mirjam / PEMSEL-MAIER, Sabine: Welche Werte braucht die Welt? Wertebildung in christlicher und muslimischer Perspektive, Freiburg im Breisgau: Herder 2017, 109; vgl. auch LINDNER, Konstantin: Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven, Berlin: Schöningh 2017 (= RPG 21), 240.

40 LINDNER 2017a [Anm. 39], 109.

41 EBD.

fundierten Gerechtigkeitsvorstellungen anstößt. Er provoziert Selbstreflexionen, aber auch personal-kommunikative Lernprozesse im Sinne des Diskutierens und Aushandeln eines globalen Problems mit einem personalen Gegenüber.⁴² Diese dialogisch orientierte Bearbeitung globaler Probleme schützt den Religionsunterricht auch vor der im Kontext Globalen Lernens oft geäußerten Sorge, zu einem „Instrument des beherrschenden Nordens zu werden, das westlichen Normen, Welt- und Fremdbildern einen scheinbar globalen Anspruch verleiht.“⁴³ Schließlich werden die Heranwachsenden hier zu einer *freien und kritischen Auseinandersetzung* mit globalen Problemen im Horizont des Gottesglaubens angeregt, nicht aber zur Übernahme bestimmter (religiöser) Überzeugungen aus der westlichen Welt.

Scheunpflugs Umgang mit Normativität wohnen also einige Anknüpfungspunkte für die Religionspädagogik inne. Ihre systemtheoretische Perspektive auf die soziale Komplexität weltweiter Problemzusammenhänge stellt hingegen eine gewisse Herausforderung dar. Demnach ist die Operationslogik komplexer weltgesellschaftlicher Prozesse „by teleonomy and not by teleology“⁴⁴ zu erklären, d.h. nicht mehr durch die intentionalen Handlungen von Individuen, sondern durch systemische Selektionsvorteile nach dem Kriterium der Einheits- bzw. Anschlussfähigkeit.⁴⁵ Aus dieser Globalisierungsbeschreibung werden didaktische Konsequenzen gezogen. Scheunpflug kommt zu dem Schluss, dass die in der globalen Raumdimension systemisch operierenden Prozesse durch eine unterrichtliche Veranschaulichung im Lokalen oft nicht angemessen darstellbar sind.⁴⁶ Folglich steht weniger die Veränderung weltweiter Handlungszusammenhänge mittels lokalen Handelns im Mittelpunkt ihres didaktischen Interesses, es geht mehr um das Nachvollziehen der abstrakt-systemischen Operationslogik des Globalen durch „simulative Prozesse, etwa in Computer-Spielen.“⁴⁷ Entsprechend zurückhaltend gibt sich die evolutions- und systemtheoretische Didaktik auch bei der Förderung von Handlungskompetenzen: Es finden sich zwar auch Zielsetzungen wie „solidarisches Handeln“⁴⁸ oder „Engagement“⁴⁹; letztlich

42 Vgl. ohne Globalisierungsbezug EBD., 112.

43 BECKER, Sonja: Globales Lernen aus weisssenskritischer Perspektive, in: GRITSCHKE, Hannah / METZNER, Christian / OVERWIEN, Bernd (Hg.): Erkennen, Bewerten, (Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel, Kassel: Kassel University Press 2011, 140.

44 SCHEUNPFLUG / ASBRAND [Anm. 26], 37.

45 Vgl. SCHWINN, Thomas: Brauchen wir den Systembegriff? Zur (Un-)Vereinbarkeit von Akteur- und Systemtheorie, in: ALBERT, Gert / SIGMUND, Steffen (Hg.): Soziologische Theorie kontrovers, Wiesbaden: VS-Verl. (= 50. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie), 251.

46 Vgl. SCHEUNPFLUG 2000 [Anm. 21], 324.

47 EBD.

48 SCHEUNPFLUG / SCHRÖCK 2002 [Anm. 21], 17.

49 EBD., 18.

müssen die SchülerInnen aber lernen, „nur wenige Entscheidungen wirklich selber treffen zu können“ und auf dieser Basis „den eigenen Handlungsspielraum realistisch einschätzen zu können.“⁵⁰

Offen bleibt bei Scheunpflug, inwieweit die Beschreibung weltweiter Problemzusammenhänge mit der Systemlogik von Einheit und Anpassung einen Widerspruch zur normativen Fundierung der Didaktik im kantischen Freiheitsbegriff darstellt. Anders als bei Kant sind in der luhmannschen Systemtheorie Reflexion, Kritik oder Widerstand – also Figuren, die einen kontinuierlichen Reproduktionsfluss eher nicht befördern – meist negativ konnotiert.⁵¹ Konsequenterweise müsste sich auch die unterrichtliche Bearbeitung weltweiter Probleme vor allem um die Frage drehen, wie ein System seine Reproduktion möglichst effektiv aufrechterhalten kann. Die kritische Beurteilung globaler gesellschaftlicher Zusammenhänge auf Basis moralischer Prinzipien *sensu* Kant und der Entwurf von Alternativen zum Status Quo würden dann nur noch eine untergeordnete Rolle spielen.⁵²

Das kann gerade im Kontext religiöser Bildung problematisch werden. Schließlich soll der Religionsunterricht die Möglichkeit bieten, „die Themen und Fragestellungen der anderen Weltzugänge und damit schulischen Fächer aufzugreifen und noch einmal unter seiner spezifischen Perspektive (Gottesbeziehung, biblisches Gerechtigkeitsverständnis ...) zu reflektieren.“⁵³ Die „Religion und Bildung inhärente Normativität“⁵⁴ kann bei der unterrichtlichen Bearbeitung weltweiter Problemzusammenhänge nicht einfach mit Verweis auf die globalisierungsbedingte Komplexitätssteigerung aufgegeben werden. Vielmehr muss kritisch hinterfragt werden, ob der vermeintlich deskriptive systemtheoretische Blick auf globale Prozesse nicht von einer „Normativität des Faktischen“⁵⁵ ausgeht. Der Religionsunterricht kann bei der Förderung einer globalisierungsbezogenen Handlungsentwurfskompetenz nämlich nicht Gegenwartsverhältnisse zur Norm erheben, die von einer massiven Ungleichheit zwischen globalem Süden und Norden geprägt sind. Damit würde er zur Reproduktion bzw. Verfestigung sozialer Probleme beitragen und der ihm immanenten Gerechtigkeitsperspektive nicht genügen. Insofern scheint sich Grümmeres Skepsis gegenüber der Systemtheorie

50 EBD., 9.

51 Vgl. PONGRATZ, Ludwig: *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*, Paderborn: Schöningh 2009, 154.

52 Vgl. ausführlich ZIEGLER 2019 [Anm. 19], 89–110.

53 GAUS 2019 [Anm. 10], 343.

54 SIMOJOKI 2012 [ANM. 1], 248.

55 PONGRATZ 2009 [Anm. 51], 156.

als religionspädagogischer Basistheorie vor dem Hintergrund weltweiter Zusammenhänge noch einmal zu bestätigen: „Die Unterstellung, dass eine reine Beschreibung der Praxis möglich sei ohne Beteiligung an ihr, ist selbst bereits eine Praxis und damit gerade angesichts des Eindrucks zunehmender Entpolitisierung und des geringer werdenden Vertrauens in die Veränderbarkeit gesellschaftlicher und politischer Prozesse legitimationsbedürftig.“⁵⁶

Im Endeffekt fehlt dem Religionsunterricht bis hierher ein theoretisches Element, das mit der sozialen Komplexität weltweiter Handlungszusammenhänge umgehen kann, ohne deren normative Implikationen einfach auszublenden. Eine Perspektive hierfür bietet die globale experimentelle Moralerziehung.

3.2 Der handlungstheoretische Zugang der globalen experimentellen Moralerziehung

Die globale experimentelle Moralerziehung versucht auf Basis von Dietrich Benner's moralpädagogischen Überlegungen⁵⁷ eine unterrichtliche Erziehung zur bildenden Reflexion globaler Gerechtigkeitsprobleme zu begründen. Letztlich sollen die SchülerInnen in der Lage sein, komplexe weltweite Handlungszusammenhänge aus einer Gerechtigkeitsperspektive frei zu beurteilen und im Falle von Ungerechtigkeit lokale Handlungen zu deren Veränderung kritisch zu entwerfen. Der Umgang mit Präskriptivität weist dabei einige Parallelen zu Scheunpflugs Ansatz auf: Die experimentelle Moralerziehung will keine festgefügte Moral vermitteln; sie fordert Heranwachsende vielmehr zu einem bildenden „Experimentieren“ mit verschiedenen Meinungen innerhalb eines normativen Rahmens auf, der durch Herbarts zehn Elementarurteile abgesteckt und damit in Kants Freiheitsbegriff grundgelegt ist. Im religionspädagogischen Kontext ist vor allem der Umgang mit der Komplexitätsherausforderung interessant. Die globale experimentelle Moralerziehung will Heranwachsende nämlich dazu befähigen, auch unter den Bedingungen sozialer Komplexität Handlungen zur Veränderung weltweiter Probleme zu entwerfen.⁵⁸

Grob skizziert, initiiert eine globale experimentelle Moralerziehung zwei miteinander verknüpfte Bildungsprozesse. Zunächst werden die Heranwachsenden

56 GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Religionspädagogik innovativ 9), 67.

57 Siehe u.a. BENNER, Dietrich u.a.: Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik, Paderborn: Schöningh 2015; BENNER, Dietrich / NIKOLOVA, Roumiana: Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem. Zur pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Begründung des Ansatzes, in: DIES. (Hg.): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung, Paderborn: Schöningh 2016, 13–68.

58 Für eine ausführliche Darlegung der globalen experimentellen Moralerziehung: Vgl. ZIEGLER 2019 [Anm. 19].

dazu aufgefordert, weltweite Handlungszusammenhänge auf ihre Dignität bzw. auf einen moralischen Grund für den Einsatz gegen ein Unrechtsphänomen zu reflektieren. Ist das Individuum zu dem Urteil gekommen, dass es eine un gerechte Struktur entweder aktiv mitverursacht oder durch seine Untätigkeit zumindest passiv aufrechterhält, löst dies ein Schuldbewusstsein in ihm aus und motiviert es zur Verbesserung des entsprechenden Missstandes. Diesen negativen moralischen Anreiz nutzt die globale experimentelle Moralerziehung, um einen zweiten Bildungsprozess in Gang zu setzen. Darin reflektiert das Individuum anhand der von der Gerechtigkeitstheoretikerin Iris Marion Young entwickelten Parameter Macht, Privileg, Interesse und Kollektivfähigkeit⁵⁹, welche konkreten Potentiale es aus seiner sozialen Position heraus zur politischen Veränderung der komplexen globalen Unrechtsstruktur entfalten kann. Die edukative Initiierung dieses Bildungsvorgangs reagiert auf die Komplexität weltweiter Handlungszusammenhänge. Mit Youngs Beurteilungsparametern wird nämlich speziell auf die Reflexion *kollektiven, d.h. politischen Handelns* gezielt, das für die lokale Umgestaltung von komplexen transnationalen Prozessen „in erster Linie entscheidend“⁶⁰ ist.

Youngs Parameter tragen der Tatsache Rechnung, dass globale Unrechtsphänomene meist aus kollektiven Handlungen von unüberschaubar vielen AkteurInnen resultieren. Darin liegt ihre soziale Komplexität begründet. Diese komplexen Handlungszusammenhänge lassen sich am ehesten durch Kollektive – also politisch agierende Individuen – zum Besseren verändern.⁶¹ Wie der/die einzelne AkteurIn dazu aus seinem lokalen Kontext heraus beitragen kann, hängt stark von seinen/ihren individuellen sozialen Positionen ab. Eine gewisse Hilfestellung zur Analyse der jeweiligen Handlungsoptionen („some guidance in reasoning“) geben die youngschen Beurteilungsparameter: „Such guidance can be had through what I call parameters of reasoning about individual and organizational action in relation to structural injustice.“⁶²

Wie geht die globale experimentelle Moralerziehung mit der enormen Komplexität weltweiter Handlungszusammenhänge konkret um? Sie nähert sich dem Komplexitätsproblem reflexiv, d.h. sie fordert die Heranwachsenden durch ein

59 Vgl. YOUNG, Iris Marion: Verantwortung und globale Gerechtigkeit. Ein Modell sozialer Verbundenheit, in: BROZIES, Christoph / HAHN, Henning (Hg.): Globale Gerechtigkeit. Schlüsseltexte zur Debatte zwischen Partikularismus und Kosmopolitismus, Berlin: Suhrkamp 2010, 329–369; Vgl. YOUNG, Iris Marion: Responsibility for Justice, Oxford: Oxford University Press 2011.

60 WEBER-GUSKAR, Eva: Wie viel muss ich wissen, um global handeln zu können? Verantwortung für Weltarmut und das Problem der epistemischen Überforderung, in: Zeitschrift für praktische Philosophie 2 (2015) 2, 42.

61 Vgl. YOUNG 2011 [Anm. 59], 111–113; WEBER-GUSKAR 2015 [Anm. 60], 42.

62 YOUNG 2011 [Anm. 59], 144.

„Fragen und Zeigen“⁶³ entlang von Youngs Beurteilungsparametern zu einer eigenständigen Analyse ihrer Handlungsoptionen bzgl. der Veränderung komplexer Unrechtsstrukturen auf. Jede Person soll anhand der Parameter Macht, Privileg, Interesse und Kollektivfähigkeit selbst reflektieren, ob bzw. mit welchen Handlungen sie aus ihrer lokalen sozialen Position heraus gegen ungerechte globale Prozesse politisch vorgehen kann. Ein solcher Bildungsprozess überfordert den/die Einzelne/n trotz der massiven Komplexität des Problemgegenstands nicht. Laut der Ethikerin Eva Weber-Guskar ist „epistemisch gar nicht so viel gefordert.“⁶⁴ Schließlich reflektiert das Subjekt weniger den tatsächlich schwer zu überblickenden Einfluss einer individuellen Handlung auf weltweite Handlungszusammenhänge als die Frage, ob es einen Beitrag zur *politischen* Veränderung weltweiter Unrechtsstrukturen leisten kann. Unter diesen Bedingungen reicht es aus, die groben Effekte kollektiver Handlungen (z.B. die negativen Folgen einer deregulierten globalen Kleidungsproduktion auf die produzierenden Arbeiter) abzuschätzen und zu wissen, wie man aus seiner sozialen Position heraus grundsätzlich auf eine politische Veränderung hinwirken kann.⁶⁵

Auf den Religionsunterricht übertragen, müsste überlegt werden, wie man dessen politische Dimension betont. Schließlich kann auch religiöse Bildung einen wichtigen Beitrag zur Förderung einer Handlungsentwurfskompetenz leisten, wie sie die globale experimentelle Moralerziehung skizziert: Die SchülerInnen können anhand der Parameter Macht, Privileg, Interesse sowie kollektive Fähigkeit eine politische Handlung entwerfen, mit der ein/e AkteurIn aus seiner/ihrer lokalen sozialen Position heraus zur Veränderung komplexer globaler Unrechtsstrukturen beiträgt. Wenn der Religionsunterricht also beispielsweise das Thema des globalen Textilmarktes bearbeitet, sollte er nicht nur individuelle Handlungen in den Blick nehmen (im Sinne von „Die SchülerInnen können ihr Wissen über Produktionsbedingungen in die Kaufentscheidung miteinbeziehen“). Er muss die Heranwachsenden auch dazu befähigen, die *politische* Dimension dieses Sachverhaltes wahrzunehmen und sich auf Basis der individuellen Überzeugungen entsprechend für eine dauerhafte Veränderung komplexer globaler Zusammenhänge kollektiv zu engagieren.

Der hier umrissene Umgang mit der sozialen Komplexität weltweiter Probleme hat Anknüpfungspunkte an einen politisch dimensionierten Religionsunterricht,

63 BENNER u.a. 2015 [Anm. 57], 187.

64 WEBER-GUSKAR 2015 [Anm. 60], 38.

65 Vgl. EBD.

wie ihn beispielsweise Grümme begründet. Grümme's Kompetenzmodell⁶⁶ kennt u.a. die Dimension der Wahrnehmungskompetenz, die auf die Fähigkeit zielt, „im Sinne des weiten Politikbegriffs [von Thomas Meyer; BZ] politisch relevante Situationen, Kontexte und Erfahrungen zu entdecken“⁶⁷, und die Dimension der Handlungskompetenz, die sich „auf ein Wollen und Können der SchülerInnen, sich in der politischen Sphäre kognitiv, affektiv, pragmatisch zu bewegen“⁶⁸ bezieht. Beide Kompetenzdimensionen sind auch für den Umgang mit der Komplexität globaler Probleme zentral: Wer im Horizont des Gottesglaubens gegen komplexe globale Ungerechtigkeiten eintreten will, muss zunächst einmal *wahrnehmen* können, dass z.B. die Verfügbarkeit von T-Shirts aus menschenunwürdigen Produktionsbedingungen in Deutschland auch Anfragen an die politische Organisation des globalen Textilmarktes mit sich bringt. Um den Markt aber entsprechend ihrer Vorstellungen mitgestalten zu können, müssen die SchülerInnen *handlungsfähig* werden, d.h. „die Fähigkeit politischer Partizipation [...] erwerben etwa durch Einweisung, Einübung bzw. Teilhabe an politischen Prozessen.“⁶⁹ Grümme verweist hier auch auf außerunterrichtliche Aktivitäten wie die Teilnahme in Eine-Welt-Projekten.⁷⁰ Dabei kann der Religionsunterricht einen besonderen Akzent setzen, da ihm in den Bistümern und internationalen Hilfswerken der Kirchen eine Vielzahl von KooperationspartnerInnen mit „eine[r] hohe[n] Kompetenz in Fragen der EZ [= Entwicklungszusammenarbeit; BZ]“⁷¹ zur Verfügung stehen. Bei aller gebotenen Vorsicht in der Zusammenarbeit mit NGOs im entwicklungsbezogenen Kontext⁷² scheint hierin dennoch ein gewisses Potential zu stecken. Schließlich betont Linder, dass auch aus Sicht einer religiösen Wertebildung „praktisches Engagement, das im Religionsunterricht selbst realisiert oder durch diesen vorbereitet wird“⁷³, der sozial-handlungsleitenden Dimension von Werten zuarbeiten kann.

66 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 156–163.

67 EBD., 159.

68 EBD., 160.

69 EBD.

70 Vgl. EBD.

71 ROTT, Gerhard: Lernprozesse im interkulturellen Management dialogischer Entwicklungsarbeit, Weinheim: Beltz 2019, 107.

72 Vgl. SCHEUNPFLUG 2007 [Anm. 34], 15.

73 LINDNER 2017 [Anm. 39], 112.

4. **Bleibende Herausforderungen für die Religionspädagogik**

Die allgemeinpädagogische Theoriedebatte zum Globalen Lernen gibt einige Impulse, wie der Religionsunterricht eine ethisch-moralische Urteils- und Handlungsentwurfskompetenz für weltweite Problemzusammenhänge fördern kann. Der erste betrifft den Umgang mit Normativität. Hier scheint es wichtig zu sein, keine feststehenden Rezepte gegen globale Probleme zu vermitteln. Die SchülerInnen sollen eher dazu befähigt werden, den moralischen Grund für ein Engagement gegen globale Probleme wissenschaftsbasiert selbst beurteilen zu können. Dazu formuliert der Religionsunterricht aus einer christlich fundierten Gerechtigkeitsperspektive heraus freie Reflexionsangebote, zu denen sich die Heranwachsenden autonom verhalten können. Der zweite Impuls betrifft die soziale Komplexität globaler Probleme. Komplexe weltweite Handlungszusammenhänge, an denen meist unüberschaubar viele AkteurInnen beteiligt sind, scheinen sich am ehesten durch Kollektive – also politisch agierende Individuen – verändern zu lassen. Demnach sollte der Religionsunterricht auf die Ausbildung einer politischen Handlungsentwurfskompetenz abzielen, mit der der/die Einzelne entsprechend seiner/ihrer Macht, seines/ihrer Privilegs, seinem/ihrer Interesse und seiner/ihrer kollektiven Fähigkeit Beiträge zur politischen Veränderung von ungerechten globalen Phänomenen entwerfen kann.

Aus diesen Impulsen ergeben sich neue Fragestellungen für die Religionspädagogik. Neben der noch ausstehenden didaktischen Konkretisierung muss die ethisch-moralische Bearbeitung globaler Probleme im Religionsunterricht einen Weg finden, jegliche Form von Eurozentrismus zu vermeiden. Liegt auch den hier skizzierten Ideen ein zwar dialogisches, aber dennoch rein westliches Gerechtigkeits- und Freiheitsverständnis zugrunde? Sind Denkfiguren aus anderen Kulturen in diesen Rahmen integrierbar oder muss er erweitert werden? Und darf Religionsunterricht überhaupt so politisch werden, wie es Teile des allgemeinpädagogischen Diskurses zum Globalen Lernen nahelegen? Die Religionspädagogik steht hier nicht nur vor Debatten, die die unterrichtliche Bearbeitung globaler Handlungszusammenhänge betreffen. Damit geht automatisch auch eine (erneute) Reflexion ihres Selbstverständnisses vor dem Hintergrund der ungerechten Organisation der globalen Arena einher.