

Religiöse Bildung als »transnationales Humankapital«?

Soziologische, historische und religionspädagogische Aspekte

David Käbisch

Wer gegenwärtig in der Religionspädagogik die gesellschaftlichen Veränderungen und bildungspolitischen Herausforderungen auf dem Feld der Religion auf einen einheitlichen Begriff zu bringen sucht, stößt früher oder später auf den Begriff der Globalisierung. Dieser bezeichnet in anderen thematischen Zusammenhängen »die Zunahme einer ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Vernetzung zwischen Regionen und vor allem zwischen vormals nationalstaatlich verfassten Gesellschaften« (Gerhards, Hans & Carlson, 2014, S.7). Es ist insbesondere das Verdienst der 2012 erschienenen Habilitationsschrift von Henrik Simojoki, die sozialen und kulturellen Aspekte der Globalisierung nicht nur theologisch und erziehungswissenschaftlich, sondern auch religionspädagogisch reflektiert zu haben (Simojoki, 2012). Die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes zu evangelischen Schulen in Deutschland stehen in dieser Forschungsperspektive: Denn vieles verändert sich, wenn der Blick auf Religion, Bildung und Schule global ausgeweitet wird.

Der folgende Beitrag schließt an den aktuellen Globalisierungsdiskurs in der Religionspädagogik an und beschreibt religiöse Bildung als »transnationales Humankapital«. Er greift damit einen Leitbegriff der soziologischen Bildungsforschung auf, der in der Religionspädagogik kritische Rückfragen hervorruhen dürfte: Steht doch die damit verbundene Frage nach der »Verwertbarkeit von transnationalen Kompetenzen« im Widerspruch zum theologischen Postulat der Zweckfreiheit des Glaubens und einer darauf bezogenen religiösen Praxis bzw. Bildung. Darüber hinaus wird der Begriff des »Humankapitals« sehr unterschiedlich verwendet, worauf Jürgen Gerhards, Silke Hans und Sören Carlson explizit hinweisen: Andere Autorinnen und Autoren des von ihnen herausgegebenen Sammelbandes sprechen von »transnationalem Kapital« (so Schneickert, 2014, mit Blick auf politische Eliten aus dem »globalen Süden«, sowie Van Mol, 2014, zum Ertrag des ERASMUS-Programms), von »transnationalem kulturel-

len Kapital« (Weenink, 2014, zu Schüleraustauschprogrammen in den Niederlanden), von »(transnationalem) linguistischem Kapital« (Díez Medrano, 2014; Rössel & Schroedter, 2014) oder von »Mobilitätskapital« (so Brodersen, 2014, in seinem ideologiekritischen Beitrag zu Globalisierungsnarrativen in der Bildungspolitik). Klärungsbedarf ergibt sich schließlich aus dem mehrdeutigen Begriff der Transnationalität. Mit Friedrich Schweitzer (2018, S. 467) lassen sich insbesondere die folgenden offenen Fragen zusammenfassen:

- »When exactly should the designation ›transnational‹ be used in religious education? Religion always tends to include a core dimension that is not limited to a particular country. The New Testament itself, for example, could be called a document of transnationalism.
- Does transnational connote intentional reception? Does it also include or even imply possibly unwanted influences? Is it limited to unilateral influences or does it also refer to bi-lateral or even multi-lateral exchange? Does this make a difference?
- Does transnational always mean cooperation and dialogue? Does it also include espionage, stealing, breaching copyrights and dodging patents?
- Does transnational imply that international knowledge transfer is really possible in religious education? How can this be reconciled with the fact that, at least today, many research findings in religious education in a particular country or location go completely unnoticed by an international audience, sometimes because they are only published in the respective vernacular, for example, in Finnish or Hungarian – to mention only two languages that very few people read outside these countries? What does this imply for the nature of religious education as an integrated field of research?«

Die uneinheitliche Begriffslage und die von Schweitzer formulierten Fragen machen deutlich, dass die Analyse transnationaler Dimensionen religiöser Bildung noch neu und ungewohnt ist. Ausgehend von einem Beispiel sollen daher im Folgenden transnationale Forschungsperspektiven in der soziologischen und historischen Bildungsforschung in ihrer Relevanz für die Religionspädagogik beschrieben werden. Aus drei Gründen bieten sich dafür Austauschprogramme an: Sie sind (erstens) ein Beispiel für grenzüberschreitende Mobilität im Bildungsbereich, an dem sich (zweitens) das soziologische Konzept transnationalen Humankapitals erproben und (drittens) auf religionspädagogischen Fragestellungen beziehen lässt.

1. Austauschprogramme für Schülerinnen und Schüler als Thema der soziologischen Bildungsforschung

Im Anschluss an die Arbeiten von Gary Becker (1964) und Pierre Bourdieu (1983) verstehen Gerhards, Hans & Carlson (2014) unter Humankapital »*personenbezogenes* Wissen und Fertigkeiten von Menschen, die es diesen erlauben, in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern« handlungsfähig und erfolgreich zu sein:

»Der Begriff grenzt sich ab gegenüber anderen Kapitalien, die nicht personenbezogen sind (z. B. Maschinen oder Grundstücke). Transnationales Humankapital bezeichnet eine spezielle Form des Humankapitals, und zwar diejenigen Wissensbestände, Fertigkeiten und Qualifikationen, die eine Person in die Lage versetzen, *jenseits* des eigenen Nationalstaates in unterschiedlichen Feldern agieren zu können. Die Bedeutsamkeit von transnationalem Humankapital entsteht dadurch, dass außerhalb eines Nationalstaates andere Strukturen und Kulturen bestehen, z. B. andere Sprachen, andere Rechtssysteme, andere Formen der informellen Kommunikation.« (Gerhards, Hans & Carlson, 2014, S. 10)

Die historische Bildungsforschung ist unter dem Vorzeichen der Transnationalität vor allem an grenzüberschreitenden Beziehungen und Transfers durch Migration, Mobilität und (Zivilisierungs-)Missionen interessiert (zum Forschungsstand siehe Käbisch & Wischmeyer, 2018). Die soziologische Bildungsforschung setzt demgegenüber mit dem Leitbegriff des transnationalen Humankapitals andere Akzente: Sie widmet »sich den veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die transnationale Kompetenzen zunehmend erforderlich werden lassen, und den Institutionen, die sich auf deren Vermittlung spezialisiert haben«; darüber hinaus steht hier die Frage im Mittelpunkt, inwieweit transnationale Fertigkeiten ein Elitephänomen sind, da diese »ungleich verteilt sind und insofern auch Ausdruck einer neuen sozialen Ungleichheit sein können«; und schließlich geht es »um die Verwertung von transnationalem Humankapital« und die Frage, ob sich »der Erwerb von transnationalen Kompetenzen für die Individuen lohnt und im Lebensverlauf in irgendeiner Weise »auszahlt«« (Gerhards, Hans & Carlson, 2014, S. 7f.).

Von den drei Leitfragen der soziologischen Bildungsforschung hat die Frage nach den veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bislang die meiste Aufmerksamkeit in der Religionspädagogik gefunden. Religionspädagogische Situationsanalysen stützen sich in der Regel auf soziologische Modernisierungstheorien, um die Säkularisierung, Individualisierung, Pluralisierung und/oder Globalisierung moderner Gesellschaften als Rahmenbedingung für das religi-

öse Lernen in Familien, Schulen und Gemeinden beschreiben zu können. Neu ist demgegenüber die Perspektive, religiöse Kompetenzen als transnationale Fertigkeiten zu verstehen. Insbesondere den verschiedenen Konzepten des ökumenischen und interreligiösen Lernens geht es darum, nicht nur den lebensdienlichen Umgang mit anderen Konfessionen und Religionen in Deutschland, sondern auch in anderen Nationen und Regionen der Welt zu erlernen. Die Grenzen einer Nation erweisen sich nicht selten auch als Grenzen innerhalb einer Konfession: Wenn beispielsweise römisch-katholische Schülerinnen und Schüler aus Deutschland während eines Schüleraustauschs mit den römisch-katholischen Traditionen ihrer Gasteltern in Frankreich nichts anzufangen wissen, oder evangelische Schülerinnen und Schüler den Gottesdienst einer evangelikalen Gemeinde in den USA befremdlich finden.

Austauschprogramme sind ein Spezialfall privater Mobilität und können als ein Aspekt transnationaler Vergesellschaftung in der Moderne analysiert werden. Im Unterschied zu Klassenfahrten, Exkursionen und Sprachreisen wohnen Schülerinnen und Schüler in aller Regel für sechs bis zwölf Monate in einer Gastfamilie. Im Jahr 2011 haben etwa 2,5 Prozent der 16-Jährigen, d. h. etwa 19.000 Jugendliche an einem Langzeitaustauschprogramm teilgenommen, das je nach Gastland und Austauschorganisation zwischen 5.000 und 20.000 Euro kostet (dazu Weichbrodt, 2014, S. 78). Die hohen Kosten und die Tatsache, dass 90 % der Jugendlichen ein Gymnasium besuchen, weisen darauf hin, dass Austauschprogramme ein Elitenphänomen sind. Fremdsprachenkenntnisse, landeskundliches Wissen, grenzüberschreitende Netzwerke, eine positive Selbstdarstellung im Lebenslauf und andere Formen des transnationalen Bildungskapitals scheinen daher die in einer Gesellschaft bestehenden sozialen Unterschiede zu reproduzieren und zu verstärken. Eine niederländische Studie, bei der 549 Jugendliche in Austauschprogrammen interviewt wurden, bestätigt diese Tendenz auch für dieses Land (dazu Weenink, 2014, S. 111–126).

Zum transnationalen Humankapital, das in bildungssoziologischen Untersuchungen zu Austauschprogrammen bislang nicht untersucht wurde, gehören auch religiöse Wissensbestände und Fähigkeiten, die »eine Person in die Lage versetzen, *jenseits* des eigenen Nationalstaates« zu leben (Gerhards, Hans & Carlson, 2014, S. 10), darunter konfessions- und religionskundliches Wissen, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und die sog. Ambiguitäts-, Unsicherheits- oder Ungewissheitstoleranz. Von 60 verschiedenen Austauschorganisationen in Deutschland weisen viele auf ihren Homepages darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler zumindest die Bereitschaft und Offenheit mitbringen müssen, sich auf fremde religiöse Traditionen einzulassen: Denn Religion spiele beispielsweise

»in den USA eine wichtige Rolle«,¹ und Religion und Alltag seien etwa »in Nepal untrennbar miteinander verbunden.«² Da sich die Schülerinnen und Schüler in der Regel ihre Gastfamilie nicht selbst aussuchen können, kann es, worauf Anbieter gelegentlich hinweisen, zu Konflikten kommen, zum Beispiel: »Entspricht die Familie nicht deinen Wunschvorstellungen auf Grund der Konstellation oder Religion, kannst du diese nicht ablehnen. Das wäre verletzend und nicht fair für die Familie.«³ Ein anderer Anbieter schreibt:

»Du solltest bereit sein, zusammen mit deiner Gastfamilie [in den USA] am Kirchenbesuch teilzunehmen. Die Familie möchte dich schließlich in ihren Alltag und ihre Kultur integrieren. Dazu gehört oftmals auch die Ausübung der Religion und du solltest dich diesem Teil des Familienlebens nicht von vornherein verschließen.«⁴

Religion spielt auch an den Gastschulen eine sehr unterschiedliche Rolle. So müssen sich Jugendliche bei einem Aufenthalt in Irland darauf einstellen, an einer katholischen Schule zu lernen, da das gesamte Schulsystem auf der grünen Insel konfessionell geprägt ist. In der Regel findet sich hier (wie bei der St. Mary's Secondary School, einer Mädchenschule in einem Vorort von Dublin) der Hinweis, dass auch eine katholische Schule »Austauschschülerinnen anderer Konfessionen oder Religionen offen steht.«⁵ Während Religion hier (neben Englisch und Gälisch) zu den Kernfächer gehört,⁶ weisen andere katholische Schulen (wie das Kavanagh College in Dunedin, Neuseeland) darauf hin, dass Religion kein Pflichtfach sei.⁷

Die Länder, in denen Jugendliche ein Austauschjahr verbringen können, unterscheiden sich auch hinsichtlich der Stellung des Religionsunterrichts im Fächerkanon staatlicher Schulen. Keinen Religionsunterricht in der Schule gibt es bekanntlich in den USA, in Frankreich und den frankophonen Kantonen der Schweiz (z. B. Geneve und Neuchatel) sowie in der Sekundarstufe II an staat-

1 www.aifs.de/schueleraustausch/usa/deine-zeit-in-den-usa/usa-entdecken.html [04.06.2018].

2 www.aifs.de/index.php?id=76 [04.06.2018].

3 www.intrax.de/faq/schueleraustausch-gastfamilie-selbst-aussuchen.html [04.06.2018].

4 www.gls-sprachenzentrum.de/353_auslandsjahr_usa.html [04.06.2018].

5 www.carl-duisberg-schueleraustausch.de/irland/oeffentliche-schulen/dublin/st-marys-secondary-school-girls.html [04.06.2018].

6 www.carl-duisberg-schueleraustausch.de/irland/oeffentliche-schulen/dublin/st-marys-secondary-school-girls.html [04.06.2018].

7 www.carl-duisberg-schueleraustausch.de/neuseeland/oeffentliche-schulen-suedinsel/dunedin/kavanagh-college.html [04.06.2018].

lichen Schulen in den Niederlanden, die allerdings nur ein Drittel der dortigen Schullandschaft ausmachen (vgl. dazu und im Folgenden Schröder, 2012). Unterricht in religionsgemeinschaftlicher Verantwortung gibt es demgegenüber in Polen, in Ungarn, in einigen Kantonen der Schweiz (z. B. Schwyz) und, wie gezeigt, in Irland. In England und in fast allen Ländern Skandinaviens gibt es demgegenüber verschieden akzentuierte Konzeptionen eines überkonfessionellen, religionskundlichen Unterrichts. Austauschschülerinnen und -schüler in Italien, Spanien und Griechenland müssen demgegenüber damit rechnen, den römisch-katholischen bzw. griechisch-orthodoxen Unterricht der jeweiligen Mehrheitskonfession besuchen zu müssen. Für welches Land auch immer sich Jugendliche entscheiden: Staatliche Schulen in anderen Ländern bieten (im Unterschied zum deutschen Modell nach Art. 7.3 GG) in der Regel keine Wahl- bzw. Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht. Einige Austauschprogramme weisen daher folgerichtig darauf hin, dass Religion u. a. in Spanien,⁸ in Schweden⁹ und in Ecuador¹⁰ zu den Pflichtfächern gehöre.

Die Durchsicht der Anbieterportale für Austauschprogramme gibt noch keine Auskunft darüber, wie Religion im Gastland wahrgenommen wurde und inwieweit sich der Erwerb von religiösen bzw. transnationalen Kompetenzen »für die Individuen lohnt und im Lebensverlauf in irgendeiner Weise auszahlt« (Gerhards, Hans & Carlson, 2014, S. 7f.). Einen ersten Eindruck zu dieser Fragestellung geben jedoch die Erfahrungsberichte, die sich auf den Homepages der meisten Anbieter bieten. Darunter finden sich auch pointierte Aussagen wie die folgende: »Sonntags nach der Kirche gingen wir schießen. Das ist Texas!«¹¹ Neben dieser für Deutschland ungewohnten Freizeitaktivität treffen Jugendliche in den USA auch auf Konfessionen, die in Deutschland weniger anerkannt sind:

»Meine Gastfamilie [in Utah, USA] war und ist immer noch super. Auch wenn es manchmal für mich mit der mormonischen Religion ungewohnt war, könnte ich mir keine bessere vorstellen. [...] In den Osterferien machte meine Familie sogar mit mir eine Reise mit dem Wohnmobil, bei der wir die geschichtlichen Meilensteine der mormonischen Kirche durch einige amerikanische Staaten bis in den Staat New York verfolgten.«¹²

8 www.intrax.de/schueleraustausch/spanien/schule.html [04.06.2018].

9 www.intrax.de/schueleraustausch/schweden/schule.html [04.06.2018].

10 www.intrax.de/schueleraustausch/ecuador/schule.html [Lesedatum: 04.06.2018].

11 www.carl-duisberg-schueleraustausch.de/usa/erfahrungsberichte/detail-erfahrungsberichte-usa/kommentar/130.html [04.06.2018].

12 www.carl-duisberg-schueleraustausch.de/usa/erfahrungsberichte/detail-erfahrungsberichte-usa/kommentar/127.html [04.06.2018].

Andere Erfahrungsberichte aus den USA beziehen sich auf den Besuch christlicher Gottesdienste, deren wöchentlicher Besuch für die meisten deutschen Austauschüler ungewohnt ist.¹³ Andere berichten davon, wie »Kirche und Religion« im Laufe der Zeit zu einem »Bestandteil« des Alltags wurden, da man nicht nur »regelmäßig jede Woche in die Kirche« ging, sondern die kirchlichen Angebote als »viel cooler« als in Deutschland empfand: »Ich war echt begeistert. Jeden Mittwoch ging ich mit Freunden in die Jugendkirche, was auch eine Art Treffpunkt für viele Freunde und Jugendliche von anderen Schulen war.«¹⁴ Auch wenn die zitierten Beispiele nicht repräsentativ für die etwa 19.000 deutschen Austauschschülerinnen und -schüler im Jahr sind und religionspädagogische Studien zu diesem Thema noch ausstehen, wird deutlich, dass transnationale Forschung den Blick auf religiöse Bildung erweitert und Religion als transnationales Humankapital analysiert werden kann.

2. Grenzüberschreitende Mobilität als Thema der historischen Bildungsforschung

Das Kapitalkonzept Pierre Bourdieus hat auch Eingang in die historische Bildungsforschung gefunden. Im Zentrum steht hier u. a. die Frage, wie bildungsfernen Schichten oder religiösen Minoritäten ein sozialer Aufstieg durch neue Institutionen, Medien, Inhalte und Methoden religiöser Bildung möglich wurde. Als Beispiel für diese Forschungsperspektive sei die 2004 erschienene Studie von Simone Lässig angeführt, mit der die Historikerin die »Modernisierung, Verankerung und Breitenwirkung bürgerlich-jüdischer Bildungs- und Erziehungskonzepte« im 19. Jahrhundert analysiert hat (Lässig, 2004, S. 113). Neben den Inhalten, Zielen und Methoden jüdischer Reformschulen schenkt sie den Bildungskonzepten im Alltag jüdischer Gemeinden und Familien besondere Aufmerksamkeit, um den Zusammenhang von Bildung, kulturellem Kapital und sozialem Aufstieg differenziert beschreiben zu können. Zum kulturellen Kapital des Judentums (wie dem anderer »Welt«-Religionen) gehört dabei auch das Selbstverständnis, eine globale, nicht an nationale Grenzen gebundene Glaubensgemeinschaft zu sein.

13 www.carl-duisberg-schueleraustausch.de/usa/erfahrungsberichte/detail-erfahrungsberichte-usa/kommentar/161.html [04.06.2018].

14 www.into.de/schueleraustausch/ziellaender/usa/leon-in-monroe/ [04.06.2018].

Neben dem Kapitalkonzept haben auch transnationale Forschungsperspektiven die historische Bildungsforschung ausdifferenziert. Im Zentrum stehen hier u. a. die grenzüberschreitenden Beziehungen und Transfers durch freiwillige und erzwungene Migration, berufliche und private Mobilität sowie religiöse und politische (Zivilisierungs-)Missionen. Bei den mit den drei »M« verbundenen Phänomenen wanderten nicht nur Menschen, sondern auch neue Ideen und Praktiken religiöser Erziehung und Bildung von einem Ort zu einem anderen.

Die historische Bildungsforschung hat sich diesen Fragestellungen bislang in sehr unterschiedlichen Länderkonstellationen zugewendet. Als besondere ertragreich haben sich dabei die vielfältigen Wahrnehmungs-, Austausch- und Transferprozesse zwischen den Ländern des Nahen Ostens und Europas sowie den USA und Deutschland erwiesen. Als Beispiel für die Bildungspolitik europäischer Kolonial- und Mandatsmächte im Nahen Osten seien die seit 1909 bestehenden französischen Schulen der *Mission laïque française* im Libanon erwähnt. In Frankreich ausgebildete Lehrerinnen folgten in der Regel ihren Männern, die ihren Militärdienst im französischen Mandatsgebiet versahen. Sowohl die französischen Lehrkräfte als auch die Soldaten hatten den Auftrag, ein säkulares Schul- und Staatswesen nach französischem Vorbild im Libanon zu etablieren, was zu zahlreichen Konflikten führte (Möller, 2018). Algerien, das 1830 von Frankreich erobert worden war und 1962 die Unabhängigkeit errang, ist mit seinem Bildungswesen auf (vermeintlich) laizistischer Grundlage ein weiteres Beispiel für einen intendierten, im Ergebnis jedoch gescheiterten Bildungstransfer von Europa nach Nordafrika, der die dort gewachsenen Religions- und Schulstrukturen nachhaltig verändert hat (Gräbe, 2018). Am Beispiel Libanons und Algeriens lässt sich damit zeigen, dass immer nur ausgewählte Aspekte einer Rechts-, Religions- und Bildungskultur aus einem Kontext in einen anderen transferiert werden und mit vielfältigen Formen der Inkulturation zu rechnen ist.

Seit dem Ende der Mandats- bzw. Kolonialzeit im Nahen Osten und dem verstärkten Zuzug von Menschen aus mehrheitlich muslimisch geprägten Regionen hat sich die Transferrichtung gleichsam umgekehrt. Mit den Migrant*innen kamen neue politische Überzeugungen, kulturelle Bräuche, religiöse Ideen und pädagogische Praktiken nach Europa. Migrant*innen bleiben (nicht zuletzt durch die Kommunikationsmöglichkeiten sozialer Medien) in Kontakt mit ihren Freunden und Familien in ihren Herkunftsländern und bilden transnationale Sozialräume. Fauser, Faist und Reisenauer unterscheiden in diesem Zusammenhang typische Sozialräume, die für die weitere transnationale Religions- und Bildungsforschung aufschlussreich sein dürften:

	<i>Primary resources in ties</i>	<i>Main characteristic</i>	<i>Typical examples</i>
Transnational kinship groups	<i>Reciprocity</i> : what one party receives from the other requires something in return	Upholding the <i>social norm</i> of equivalence; control over members of small groups	<i>Remittances</i> of household or family members from country of immigration to country of emigration – e. g., contract workers
Transnational circuits	<i>Exchange</i> : mutual obligations and expectations of the actors; outcome of instrumental activity – e. g., the tit-for-tat principle	Exploitation of <i>insider advantages</i> : language; strong and weak social ties in peer networks	<i>Trading networks</i> , e. g., Chinese, Lebanese, and Indian business people
Transnational communities	<i>Solidarity</i> : shared ideas, beliefs, values and symbols expressed in some sort of collective identity	Mobilization of <i>collective representations</i> within (abstract) symbolic ties – e. g., religion, nationality, ethnicity	<i>Diasporas</i> : e. g., Jews, Armenians, Palestinians, Kurds

Tab. 1: Forschungsfelder und Erkenntnisinteressen transnationaler Mobilitäts- und Migrationsforschung nach Fauser, Faist & Reisenauer 2013, S. 57.

Am Beispiel von Schüleraustauschprogrammen in die USA konnte bereits gezeigt werden, dass transnationale Forschungsperspektiven auch für den deutsch-amerikanischen Bildungsraum aufschlussreich sind. Dies betrifft auch die Geschichte der Religionspädagogik als Wissenschaft im 20. Jahrhundert. In einer Reihe von Artikeln aus den *Katechetischen Blättern* der 1950er Jahre zeigt sich, dass viele Autoren auf die USA Bezug nehmen, um »Reformimpulse für die Verbesserung der religionspädagogischen Praxis in Deutschland« zu finden (Müller, 2018). Die USA dienten hier als positive Referenzgesellschaft für die Reform des katholischen Religionsunterrichts in Deutschland. Dieser Spur folgend konnte Markus Müller zahlreiche transnationale Verflechtungen zwischen den Autoren der *Katechetischen Blätter* und Akteuren der US-amerikanischen Re-Education-Politik aufzeigen, die teilweise in die Zeit der Weimarer Republik zurückreichten. Erwähnt sei die 90-tägige Studienreise des amerikanischen Priesters William E. McManus im Sommer 1948, die auch Gespräche mit dem Katecheten-Verein in

München umfasste. McManus, der federführend am Ausbau katholischer Schulen in den USA involviert war, arbeitete nach 1945 als *Visiting Expert* für das *Office of Military Government for Germany* (OMGUS) und hatte in dieser Funktion bereits zuvor Deutschland besucht.

Der deutsch-amerikanische Kulturaustausch hat auch Spuren in der evangelischen Religionspädagogik hinterlassen. Das Beispiel Hermann Werdermanns macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass transatlantische Kulturbegegnungen nicht per se dazu führen, dass nationale Stereotype abgebaut und kulturelle Vielfalt bejaht wird. Der evangelische Theologe und Religionspädagoge lehrte 1925 ein Semester am *Eden Theological College* in St. Louis. Im Jahre 1929 wurde Werdermann außerordentlicher Professor an der Pädagogischen Akademie in Hannover. Über seine Reise in die USA hat Werdermann ein Buch verfasst, in dem er vor allem auf das vielfältige kirchliche Leben in den USA eingeht (Werdermann, 1926). Ohne den von Folkert Rickers (1995) nachgezeichneten Werdegang Werdermanns an dieser Stelle weiterverfolgen zu können, lässt sich sagen, dass Werdermann die Weimarer Demokratie verachtete und mit seinen deutsch-christlichen Positionen den nationalsozialistischen Führerstaat 1933 begrüßte. Bereits 1926 fungierten die USA als negative Referenzgesellschaft für seine eigenen Erziehungsvorstellungen (vgl. Werdermann, 1926, S. 304).

Als Beispiel für transatlantische Wahrnehmungs- und Transferprozesse nach dem Zweiten Weltkrieg seien die Veröffentlichungen des Religionspädagogen Oskar Hammelsbeck erwähnt. Dessen Demokratieverständnis in den Jahren nach 1945 hat Thomas Schlag (2010) nachgezeichnet: So zeigte Hammelsbeck »eine weitreichende Skepsis gegenüber den ersten demokratischen Gehversuchen bzw. der politischen Neuorientierung« nach Kriegsende; er warnte insbesondere davor, »in einem Stadium der politischen Unreife eine demokratische Illusion zu hegen, da dies die Chance eines grundlegenden Neuanfangs verspielen« könne; auch die US-amerikanischen Versuche der Re-Education kritisierte Hammelsbeck, da »dieser Versuch der politischen Umerziehung gerade der deutschen politischen Tradition nicht gerecht werde« Schlag, 2010, S. 111). Im Jahr 1955 reiste Hammelsbeck in die USA, worüber er ein siebenteiliges Reisetagebuch veröffentlichte. Mit dem knapp 30 Jahre zuvor erschienenen Reisebericht von Werdermann teilt das Reisetagebuch von Hammelsbeck das Anliegen, aus den Beobachtungen Rückschlüsse für die deutsche Situation zu ziehen. Auch in diesem Fall können die USA als Referenzgesellschaft für die eigenen politischen und religionspädagogischen Ideen verstanden werden (Hammelsbeck 1955/1956).

Die Bedeutung der Migration für das politische und religiöse Leben in den USA ist heute gut erforscht. Für die transatlantische Religions- und Bildungsforschung ist dabei bedeutsam, dass mit den Menschen auch vielfältige religiöse Ideen und pädagogische Praktiken transferiert wurden. So gibt es nicht weniger als 300 Ausgaben von Luthers Kleinem Katechismus, die in und für Amerika entstanden sind. Gleiches gilt für den Heidelberger Katechismus, deutsche Kinderbibeln und weitere religiöse Bildungsmedien. Als Beispiel für den Wissenstransfer durch freiwillige Migration sei der 1869 in Bayern geborene evangelische Theologe und Religionspädagoge Johann Michael Reu genannt. Nach seinem Studium bei der *Neuendettelsauer Missionsgesellschaft* wanderte Reu in die USA aus und wurde 1899 Dozent am *Wartburg Theological Seminary* in Dubuque, Iowa, an dem er bis 1943 lehrte (vgl. Johnston, 1993, S. 425–450). Sein religionspädagogisches Denken – im Kern eine Adaption von Luthers Kleinem Katechismus an die amerikanischen Verhältnisse – ist ein aufschlussreiches Beispiel für transatlantische Transferprozesse im Bildungsbereich (Reu, 1918).

Als der theologisch und religionspädagogisch einflussreichste Auswanderer in die USA kann Paul Tillich bezeichnet werden. Die Bedeutung des deutschsprachigen Exils für sein Denken ist in der Theologiegeschichtsschreibung inzwischen gut erforscht (Kucher, 2017, 81–102), während die katholische und evangelische Religionspädagogik bisher nur beiläufig erwähnt, dass die theologischen Grundlagen der Korrelations- und Symboldidaktik in den USA entstanden sind (vgl. Kubik, 2011, S. 319, zu Tillichs Aufsatz »Religion und Erziehung«, der 1941 in den USA erschienen ist, GW 13, 331–335). Dass sich Tillich an den Re-Education-Planungen der US-Regierung beteiligte, zahlreiche Radioansprachen an die deutsche Opposition über die *Voice of America* hielt und sich u. a. im *Council for a Democratic Germany* engagierte (vgl. Tillich, 1973), hat erst neuerdings in der religionspädagogischen Tillich-Forschung Beachtung gefunden (vgl. Scheiwiller & Weiß, 2017).

Die genannten Beispiele aus der soziologischen und historischen Bildungsforschung machen deutlich, dass sich aus der transnationalen Mobilitäts- und Migrationsforschung weiterführende Einsichten für die Religionspädagogik ergeben. Als einer handlungsorientierenden Wissenschaft geht es ihr allerdings nicht nur darum, transnationale Bildungsräume (soziologisch, historisch, theologisch etc.) zu verstehen, sondern auch zu gestalten.

3. Transnationale Bildungsräume in Evangelischen Schulen

Schulen in konfessioneller Trägerschaft bieten prinzipiell keine anderen Möglichkeiten als andere Schulen, um transnationale Bildungsräume zu gestalten. Gleichwohl sind Schulen in konfessioneller Trägerschaft in besonderer Weise in der Pflicht, dem Welthorizont des christlichen Glaubens im Schulalltag Ausdruck zu verleihen. Die folgenden Überlegungen verstehen sich als Anregung, das »transnationale Humankapital« von Religion in konfessionellen Schulen stärker zur Geltung zu bringen.

Unterricht: Die Thematisierung der transnationalen Dimension des christlichen Glaubens im Religionsunterricht ist die am einfachsten zu realisierende Möglichkeit, diese Dimension zur Geltung zu bringen. Einen guten Zugang dazu bietet die Übersetzungs- und Verbreitungsgeschichte des Neuen Testaments, das – worauf Schweitzer zu Recht hinweist – als ein »document of transnationalism« verstanden werden kann (dazu ausführlich Käbisch, 2018). Die freiwillige und erzwungene Migration von religiösen Minderheiten aus Europa in die USA, die gestiegene berufliche und private Mobilität im 19. Jahrhundert mit ihren gesellschaftlichen Folgen (z. B. die Auflösung konfessionell getrennter Milieus) sowie die politisch motivierten, oft antikirchlichen (Zivilisierungs-)Missionen im 20. Jahrhundert (Nationalsozialismus, Kommunismus etc.) sind demgegenüber ein kirchengeschichtliches Thema, das zur Zusammenarbeit mit dem Geschichts- oder Literaturunterricht einlädt (z. B. zur Exilliteratur). Das ökumenische und interreligiöse Lernen im Religionsunterricht ist schließlich eine weitere Möglichkeit, die transnationalen Dimensionen von Religion zur Geltung zu bringen.

Exkursionen: An zahlreichen außerschulischen Lernorten lässt sich das spannungsreiche Verhältnis nationaler und transnationaler Erinnerungsräume erkunden. Nicht wenige Kommentatoren des Reformationsjubiläums 2017 haben beispielsweise kritisiert, dass der Anlass weitgehend ungenutzt geblieben sei, die Reformation als europäisches und damit transnationales Ereignis zu feiern (Kaufmann, 2015). Nicht zuletzt der hundertausendfach reproduzierte Playmobil-Luther hat eine Erinnerungskultur befördert, die in der Tradition der nationalen Lutherdenkmale des 19. Jahrhunderts steht: Der Übersetzer der deutschen Bibel, der mit seinem Meisterwerk die sprachliche Einheit der Nation ermöglicht, die Auseinandersetzung mit feindlichen »Mächten« nicht gescheut und die nationale Unabhängigkeit (u. a. von Rom) vorbereitet habe. Im Unterschied zu den bekannten Lutherdenkmälern in Wittenberg, Eisleben und Eisenach fehlen allerdings bis heute Erinnerungsorte, die die transnationale Dimension der Reformation anschaulich machen. Auch die Durchsicht von Unterrichtsmaterialien

für den schulischen Religionsunterricht zeigt: Die Reformation wird kaum in einem europäischen oder transnationalen Zusammenhang thematisiert.

Klassenfahrten: Eine anders gelagerte Bildungsherausforderung, die zunehmend die Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft beschäftigt, ist der manifeste Antisemitismus unter muslimischen Migranten aus Ländern des Nahen Ostens. Viele Lehrerinnen und Lehrern an sog. Brennpunktschulen ist das Problem demgegenüber schon seit langem vertraut. So berichtet der Pädagoge Burak Yilmaz in einem Interview für die Frankfurter Allgemeine Zeitung von seinen Erfahrungen, die er mit muslimischen Schülerinnen und Schülern aus Duisburg-Marxloh auf Bildungsreisen nach Auschwitz sammeln konnte. Während die Schoa »der zentrale Punkt unserer [deutschen] Erinnerungskultur« sei, benötigen Migranten andere Zugänge, damit die Beschäftigung mit dem Thema nicht neue soziale Ungleichheiten schaffe (Hanfeld, 2018). Seit die polnische Regierung mit Unterstützung des Parlaments im Jahr 2018 ein Gesetz verabschiedet hat, das die Bezeichnung von Auschwitz als »polnisches Vernichtungslager« mit bis zu drei Jahren Haft bestraft, hat die Frage nach dem nationalen Charakter der Erinnerungskultur an Brisanz gewonnen: Als deutsches Vernichtungslager, in dem Menschen aus ganz Europa entwürdigt, gefoltert und ermordet wurden, ist Auschwitz seit 1945 ein transnationaler Erinnerungsort vor allem für die Ermordung europäischer Juden, aber auch für Polen, Sinti und Roma, Russen und andere Gruppen. Zugleich ist Auschwitz seit 1945 neben dem Warschauer Getto ein nationaler Erinnerungsort mit einer hohen Symbolhaftigkeit für die polnische Identität (Kucia, 2016). Das Beispiel zeigt, dass nationale und transnationale Erinnerungsräume miteinander verwoben sind, aber auch miteinander konkurrieren können.

Jugendbegegnungen: Internationale Begegnungen im Kontext der schulnahen Jugendarbeit sind eine weitere Möglichkeit, transnationale Bildungsräume zu gestalten. Obwohl, wie Wolfgang Ilg in seinen Studien zeigt, die unterschiedliche Rolle von Religion in anderen Ländern und die Stellung des Religionsunterrichts »eine wichtige Grundlage zum Verständnis eines Landes darstellt (man vergleiche hier nur Frankreich, Deutschland und Polen), vermeiden viele empirische Studien zur internationalen Jugendarbeit das Thema Religion in auffälliger Weise« (Ilg, 2016, S. 322). Gleichwohl bietet Ilg belastbare Indizien, dass internationale Jugendbegegnungen enorme Chancen bieten, die wachsende Mobilität jugendlicher und deren transnationales Humankapital auf dem Feld der Religion zu verstärken. Dies kann freilich aus religionspädagogischer Sicht nur dann gelingen, wenn das Thema interreligiöser Bildung bei der Planung, Durchführung und Auswertung entsprechender Angebote mit berücksichtigt wird.

Sprachreisen: Neben langfristigen Schüleraustauschprogrammen, von denen bereits ausführlich die Rede war, gibt es auch zahlreiche Kurzzeitformate für Schülerinnen und Schüler zum Spracherwerb, darunter auch christliche Camps in anderen Ländern. Neben den »typischen Camp-Aktivitäten« spielt hier, wie es auf einer Anbieterseite heißt, Religion eine zentrale Rolle: »Es gibt beispielsweise Gottesdienste und Bibelstudien. Die Camps unterscheiden sich aber in der Stärke der Ausprägung der Religion, sodass auch nicht religiöse Counsellor in einem christlichen Camp arbeiten können. Die meisten christlichen Camps werden von YMCA, ECCA oder der Salvation Army betrieben.«¹⁵

Schulpartnerschaften: Neben »realen« Schulpartnerschaften, die u. a. den Besuch des Religionsunterrichts in einem anderen Land umfassen, bietet das EKD-mitfinanzierte Schulnetzwerk »GPENreformation« die Möglichkeit, mit einer virtuellen Schulpartnerschaft (z. B. mit einer evangelischen Schule in Tansania) den Welthorizont des christlichen Glaubens zu entdecken, miteinander zu kommunizieren und gemeinsam an Themen zu arbeiten (Simojoki, Scheunpflug & Kohlmann, 2015). Die transnationale Perspektive eröffnet zudem eine Gelegenheit, sich mit der Entstehungsgeschichte von Schulen in evangelischer Trägerschaft zu beschäftigen, die untrennbar mit der ambivalenten Geschichte von Mission und (Post-)Kolonialismus verbunden ist. Aus dieser Forschungsperspektive ergeben sich eine Reihe an Desideraten, die das Autorenteam folgendermaßen zusammenfasst: »Welcher Raum wird durch protestantische Bildungnetzwerke heute aufgespannt? Wie sehen Netzwerke des globalen Bildungsprotestantismus aus? [...] Wie entstehen transnationale Identitäten, die über einen protestantischen Bildungsraum geprägt werden? Lässt sich eine transnationale ökumenische Identität feststellen und unter welchen Bedingungen entwickelt sie sich? [...] Schließlich bleibt die normative Frage zu beantworten, wie denn ein transnationaler Bildungsraum im Kontext evangelischer Schulen gestaltet sein könnte oder gestaltet werden sollte« (Simojoki, Scheunpflug & Kohlmann, 2015, S. 330 f.).

4. Zusammenfassung

Wer transnationale Bildungsräume im religiösen Schulleben verstehen und gestalten will, sollte soziologische und historische Zugänge in seine Überlegungen

15 www.aifs.de/sommerjobs-in-den-usa/deine-zeit-im-camp/die-camps.html [04.06.2018].

einbeziehen. Diesem mehrperspektivischen Forschungsprogramm kommt entgegen, dass in der historischen und soziologischen Bildungsforschung bereits Studien zu transnationalen Bildungsräumen vorliegen. Diese sind anschlussfähig an religionspädagogische Fragestellungen. Die Religionspädagogik wiederum hat sich unter dem Leitbegriff der Globalisierung intensiv mit den Auswirkungen der privaten und beruflichen Mobilität sowie der freiwilligen und erzwungen Migration beschäftigt. Digitale Medien, die in diesem Beitrag nicht ausführlich zur Sprache kamen, haben ebenfalls eine transnationale Dimension: Diese ermöglichen nicht nur Austauschschülerinnen und -schülern eine emotionale Nähe trotz physischer Distanz, sondern können auch zu einem grenzüberschreitenden Gefühl der Unsicherheit, Bedrohung und Angst beitragen (z. B. durch die Berichterstattung über entfernte Konflikte und Krisen).

Die in diesem Beitrag ausgeführten Beispiele machen zudem deutlich, dass religiöse Bildung einen Beitrag zum »transnationalen Humankapital« leisten kann. Mit dem mehrdeutigen Begriff der Transnationalität verbindet sich das Anliegen, drei Unterscheidungen zur Geltung zu bringen: Neben dem Vergleich von Regionen, Religionen und/oder Konfessionen auf der Mikro-, Meso-, Makro- und Metaebene (z. B. dem Schulsystem in den USA und in Deutschland) fragt die Transfergeschichte stärker nach den Beziehungen, Transfers und Verflechtungen zwischen Regionen, Religionen und/oder Konfessionen und den dafür maßgeblichen Medien, Akteuren und Netzwerken etc. (etwa im Rahmen von Austauschprogrammen). Neben der Unterscheidung von Vergleich/Transfer konnte am Beispiel nationaler und transnationaler Erinnerungsorte (Reformationsdenkmale, Auschwitz etc.) die Unterscheidung zwischen einer nationalen und einer transnationalen Bildungsforschung aufgezeigt werden: Im ersten Fall geht es um die Entstehung einer Nation (unter Einschluss einer nationalen Erinnerungskultur), im zweiten Fall geht es darum, nationale Geschichtsbilder zu dekonstruieren, zu relativieren und damit zu »trans«zendieren. Eine weitere Differenzierung ergibt sich aus der Unterscheidung internationaler und transnationaler Beziehungen: Im ersten Fall geht es um die (formellen) zwischenstaatlichen Beziehungen zwischen Regierungen oder staatlichen Organisatoren (Außenpolitik, Mandatspolitik etc.), im zweiten um die (informellen) Beziehungen nicht-staatlicher Akteure (z. B. in Migrantennetzwerken, Austauschprogrammen und Geschäftsbeziehungen).

Transnational-transferorientierte Forschungsperspektiven umfassen sowohl intentionale und nicht intentionale Formen des grenzüberschreitenden Transfers von religiösen Ideen und Praktiken, darunter pädagogisch gestaltete Austauschprogramme, Exkursionen und Klassenfahrten, zudem Transfers im Kontext be-

ruflich und privat bedingter Mobilität oder als Begleiterscheinung freiwilliger und erzwungener Migration. Transnationaler Kulturaustausch basiert, worauf Friedrich Schweitzer zu Recht hinweist, nicht nur auf Kooperation und Dialog, sondern kann auch Konflikte hervorrufen und bestehendes Desinteresse an anderen Menschen verstärken (vgl. nochmals Schweitzer, 2018). Nicht jede Begegnung mit Menschen in anderen Nationen, Religionen und Konfessionen führt zu einem Abbau von Vorurteilen und befördert Toleranz. Die transnationale Religions- und Bildungsforschung versteht sich daher auch als ein Versuch, die Gelingens- und Misslingensbedingungen religiöser Bildung an Fallbeispielen zu analysieren.

Literatur

- Becker, G. S. (1964). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Brodersen, M. (2014). Mobility: Ideological Discourse and Individual Narratives. In J. Gerhards, S. Hans & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität*. (S. 93–110). Wiesbaden: Springer VS.
- Diez Medrano, J. (2014). The Socio-Economic Returns of Fluency in English as a Foreign Language. In J. Gerhards, S. Hans & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität*. (S. 239–258). Wiesbaden: Springer VS.
- Fauser, M., Faist, T. & Reisenauer, E. (2013). *Transnational Migration*. Cambridge: Polity Press, (dt. Fauser, M., Faist, T. & Reisenauer, E. (2014). *Das Transnationale in der Migration. Eine Einführung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa).
- Gerhards, J., Hans, S. & Carlson, S. (2014). Transnationales Humankapital. Einleitende Bemerkungen zu Kontextbedingungen, Erwerb und Verwertbarkeit von transnationalen Kompetenzen. In J. Gerhards, S. Hans & Sören Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität*. (S. 7–23). Wiesbaden: Springer VS.
- Gräbe, V. (2018). Die ›halbherzige‹ Umsetzung des Laizismus. Religionspolitik und Religionsunterricht in der jungen Volksrepublik Algerien 1962–1978. In D. Käbisch & J. Wischmeyer (Hrsg.), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne* (S. 399–411). Göttingen: V&R.
- Hammelsbeck, O. (1955 & 1956). Pädagogisches Reisetagebuch New York – San Franzisko. *Der Evangelische Erzieher*, 7, 184–189 und 8, 29–32, 73–83, 130–140, 187–195, 241–254 und 298–307.
- Hanfeld, M. (2018). Muslime in Auschwitz. Ein Gespräch mit dem Pädagogen Yilmaz. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 98, 27. April 2018, 9.

- Ilg, W. (2016). Internationale Begegnungen im Kontext der Jugendarbeit. Empirische Ergebnisse aus einem unterschätzten Feld non-formaler Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68, 312–326.
- Johnston, P. I. (1993). Reu's Understanding of the Small Catechism. *Lutheran Quarterly*, 7, 425–450.
- Käbisch, D. (2018). Bibel und Bibelübersetzungen in transnationaler Perspektive. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik*. (S. 92–99). Tübingen: Mohr Siebeck
- Käbisch, D. & Wischmeyer, J. (2018). Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne: Methodik und Forschungsstand. In D. Käbisch & J. Wischmeyer (Hrsg.), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne*. (S. 11–43). Göttingen: V&R.
- Kaufmann, T. (2015). Europa und die Reformation. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 248, 26. Oktober 2015, 6.
- Kubik, J. (2011). *Paul Tillich und die Religionspädagogik. Religion, Korrelation, Symbol und protestantisches Prinzip*. Göttingen: V&R.
- Kucher, P.-H. (2017). Kulturelle Netzwerke des deutschsprachigen Exils in den USA. In C. Danz & W. Schüßler (Hrsg.), *Paul Tillich im Exil*. (S. 81–102). Berlin: De Gruyter.
- Kucia, M. (2016). Die Symbolhaftigkeit von Auschwitz in der polnischen Erinnerungskultur von 1945 bis heute. In K. Schoor & S. Schüler-Springorum (Hrsg.), *Gedächtnis und Gewalt. Nationale und transnationale Erinnerungsräume im östlichen Europa*. (S. 166–183). Bonn: Wallenstein.
- Lässig, S. (2004). *Jüdische Wege ins Bürgertum. Kulturelles Kapital und sozialer Aufstieg im 19. Jahrhundert*. Göttingen: V&R.
- Möller, E. (2018). Negotiating Secularism: The Schools of the Mission laïque française in Lebanon 1909–1943. In D. Käbisch & J. Wischmeyer (Hrsg.), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne*. (S. 371–397). Göttingen: V&R.
- Müller, M. (2018). Von der »Operation Munich« zum »catechetical Sputnik«. Katholische Religionspädagogik der 1950er Jahre zwischen Re-education und Weltmission. In D. Käbisch & J. Wischmeyer (Hrsg.), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne*. (S. 272–293). Göttingen: V&R.
- Reu, J. M. (1918). *Catechetics, or, Theory and practise of religious instruction*. Chicago: Kessinger Publishing.
- Rickers, F. (1995). Bewahrung des Evangeliums und Bewährung im Glauben. Die weltanschauliche Orientierung des Religionspädagogen Hermann Werdermann 1933–1945. In F. Rickers. *Zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Untersuchungen zur Religionspädagogik im »Dritten Reich«*. (S. 100–143). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Rössel, J. & Schroedter, J. H. (2014). Der Erwerb linguistischen Kapitals: Transnationales und Schweiz-spezifisches linguistisches Kapital im Vergleich. In J. Gerhards, S. Hans & S. Carson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität*. (S. 153–184). Wiesbaden: Springer VS.
- Scheiwiller, T. & Weiß, T. (Hrsg.). (2017). *Paul Tillich und religiöse Bildungsprozesse. Religionspädagogische – systematisch-theologische – interdisziplinäre Perspektiven*. Münster & New York: Waxmann.

- Schlag, T. (2010). *Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive*. Freiburg, Br., Basel & Wien: Herder.
- Schneickert, C. (2014). Transnationale Eliten aus dem »globalen Süden«. Wirtschaftliche und politische Eliten in Brasilien und Indien. In J. Gerhards, S. Hans & S. Carson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität*. (S. 213–238). Wiesbaden: Springer VS.
- Schröder, B. (2012). Religionsunterricht in Europa. In M. Rothgangel, G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium*. (S. 175–190) Göttingen: V&R.
- Schweitzer, F. (2018). Rethinking the History and Challenges of Religious Education. The Meaning of Transnational Perspectives. In D. Käbisch & J. Wischmeyer (Hrsg.), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne*. (S. 449–472). Göttingen: V&R.
- Simojoki, H. (2012). *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Simojoki, H., Scheunpflug, A. & Kohlmann, S. (2016). Schulentwicklung und religiöses Lernen im transnationalen Horizont. Gestaltungsperspektiven am Beispiel des Projekts »schools500reformation«. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68, 327–339.
- Tillich, P. (1973). *An meine deutschen Freunde. Die politischen Reden Paul Tillichs während des 2. Weltkriegs über die »Stimme Amerikas«*, Berlin: De Gruyter.
- Van Mol, C. (2014). Erasmus Student Mobility as a Gateway to the International Labour Market? In J. Gerhards, S. Hans & S. Carson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität*. (S. 295–314). Wiesbaden: Springer VS.
- Werdermann, H. (1926). *Das religiöse Angesicht Amerikas. Einzeleindrücke und Charakterzüge*, Gütersloh: C. Bertelsmann.
- Weenink, D. (2014). Pupils' Plans to Study Abroad: Social Reproduction of Transnational Capital? In J. Gerhards, S. Hans & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität*. (S. 111–126). Wiesbaden: Springer VS.
- Weichbrodt, M. (2014). Einjährige Schüleraustauschprogramme in Deutschland – gesellschaftliche Bedeutung, historische Entwicklung und Struktur der Anbieterorganisationen. In J. Gerhards, S. Hans & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität*. (S. 72–92). Wiesbaden: Springer VS.