



Österreichisches Religionspädagogisches FORUM

Andrea Lehner-Hartmann • Oskar Dangl • Martin Rothgangel
• Jennifer Jakob • Katrin Bederna • Claudia Gärtner •
Bernd Ziegler • Hans Hisch • Michael Holzwieser •
Lena Tacke • Barbara Pusch • Stephanie Langenkämper
• Karin Peter • Britta Baumert • Eva Spiegelhalter •
Johannes Brunner • Agnes Gmoser • Sabine Pemsel-Maier
• Silvia Habringer-Hagleitner • Eva Wenig •
Irene Hinterndorfer • Christian Feichtinger •

Nachhaltiges Lernen

Inhalt

Editorial

Andrea Lehner-Hartmann / Oskar Dangl / Martin Rothgangel

Nachhaltiges Lernen

5

Thementeil

Jennifer Jakob

Bildung für nachhaltige Entwicklung. Grundlagen und Perspektiven

11

Katrin Bederna

Die Klimakrise im Lichte der Coronakrise oder:

Kann Religionsunterricht zu zukunftsfähigem Handeln motivieren?

28

Claudia Gärtner

Mit religiöser Bildung die Welt retten? Spannungsfelder einer politischen religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung

47

Bernd Ziegler

Umgang mit Normativität und Komplexität im Kontext globaler Probleme.

Impulse für den Religionsunterricht aus der allgemeinpädagogischen

Theoriedebatte zum Globalen Lernen

65

Johann Hisch

Spiritualität und Bildung für Nachhaltige Entwicklung bei PILGRIM

82

Michael Holzwieser

Grüne Pädagogik und konstruktivistische Religionspädagogik.

Ein Vergleich zweier konstruktivistischer pädagogischer Konzepte

100

Lena Tacke

„Nur noch kurz die Welt retten...“? Ermutigung und Befähigung zu einem nachhaltigen Lebensstil durch den Religionsunterricht. Eine Unterrichtsidee **117**

Barbara Pusch

Bildung für nachhaltige Entwicklung in Orientierungs- und Wertekursen? Ein österreichisch-deutscher Kursbuchvergleich **132**

Stephanie Langenkämper

Genesis und Greta-Wetter. Nachhaltiges Lernen durch induktive Sprachreflexion im Religionsunterricht **149**

Weitere wissenschaftliche Beiträge

Karin Peter

Bedeutung und Auswirkungen schulischer Viktimisierungserfahrungen. Qualitativ-empirische Einblicke und religionspädagogische Perspektiven **173**

Britta Baumert

Die Potentiale des Ästhetische Lernens für den Religionsunterricht an Grundschulen **190**

Eva-Maria Spiegelhalter

Fragen treffen Inhalte. Ergebnisse eines Unterrichtsdesigns zum Thema „Was meine ich, wenn ich von Auferstehung spreche?“ **211**

Weitere wissenschaftliche Beiträge

Johannes Brunner

Masterarbeit: Sexuelle Gewalt: Eine religionspädagogische Perspektive. Implikationen infolge einer Analyse der katholischen Soziallehre **228**

Rezensionen

Agnes Gmoser

Rezension zu: BEDERNA, Katrin: Every Day for Future.

Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung

233

Sabine Pemsel-Maier

Rezension zu: KROBATH, Thomas / LINDNER, Doris / PETSCHNIGG, Edith (Hg.):

Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt? Zwischen Konflikt
und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit

238

Silvia Habringer-Hagleitner

Sammelrezension zu: Matthias Scharer mit Michaela Scharer: Ruth C. Cohn.

Eine Therapeutin gegen totalitäres Denken // Vielheit couragiert leben.

Die politische Kraft der Themenzentrierten Interaktion (Ruth C. Cohn) heute

242

Eva Wenig

Rezension zu: UNSER, Alexander: Social inequality and interreligious learning. An
empirical analysis of students' agency to cope with interreligious learning tasks

247

Irene Hinterndorfer

Rezension zu: WAGERER, Wolfgang: Zum Hören ermutigen.

Identitätskonstruktionen in Begegnung mit biblischen Texten

250

Christian Feichtinger

Rezension zu: GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-
emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie,
Pädagogik und Politischer Bildung

254

Andrea Lehner-Hartmann / Ednan Aslan

Terroranschlag in Wien.

Stellungnahme des ÖRF-Vorstandes

259

Nachhaltiges Lernen

Editorial

In der Religionspädagogik kommen – einige engagierte Personen und Einzelprojekte ausgenommen – erst langsam systematische Überlegungen zum Umgang mit Umweltkrisen in Schwung. Vielleicht geschieht dies aufgrund der Einsicht, dass Schöpfung und Natur nicht einfach gleichzusetzen sind, oder aufgrund der Sorge, dass entsprechende religionsunterrichtliche Initiativen als religiöse Moralisierung (miss-)verstanden werden können. Gleichwohl rechtfertigt dies nicht die weitgehende Vernachlässigung des Nachhaltigen Lernens in der Religionspädagogik. Das vorliegende Heft will diese Hürden überwinden und einen Diskurs, der in anderen Bereichen bereits intensiv betrieben wird, aufgreifen und unter religionspädagogischer Perspektive weiterführen.

Der Beitrag von **Jennifer Jakob** erörtert die Grundlagen der BNE anhand der Definition und Geschichte von Nachhaltigkeit und den einschlägigen UNESCO-Dokumenten zur Bildung für nachhaltige Entwicklungen (BNE) in Verbindung mit den Sustainable Development Goals (SDGs). Es folgt eine Begriffsklärung mit einer Unterscheidung in starke und schwache Nachhaltigkeit, dem Vorstellen des Nachhaltigkeitsdreiecks sowie einer Skizzierung der historischen Entwicklung des Nachhaltigkeitsbegriffes. Dabei wird auch herausgearbeitet, dass Bildung sowohl ein Ziel als auch ein Mittel zur Erreichung der SDGs ist. Daran anschließend werden Perspektiven für die praktische Umsetzung vorgestellt (fünf Schlüsselkompetenzen, Strategien für die Implementierung der SDGs, der Beitrag religiöser Bildung) sowie kritische Perspektiven benannt, die auf die Gefahr der Ideologisierung verweisen.

Katrin Bederna verweist in ihrem Beitrag auf bisherige Leerstellen in der Religionspädagogik zur Klimakrise und leitet aus dem Vergleich im Umgang mit der Corona-Krise Perspektiven für den Umgang mit der Klimakrise ab. Dazu werden in einem ersten Schritt Anmerkungen zur planetaren Grenzüberschreitung gemacht, auf die die BNE reagieren wollen. Daran anschließend erarbeitet sie aus einem theologisch-ethisch motivierten Krisenvergleich, worin die Schwierig-

keiten im Umgang mit der Klimakrise bestehen. Motivationstheoretisch lassen sich hier zentrale Unterschiede ausmachen. Drittens wird die Frage nach der moralischen Motivation bei Klimafragen gestellt, um danach Überlegungen für den Umgang mit Motivationsschwierigkeiten im schulischen Religionsunterricht zu tätigen. Konkret wird das BNE Service Learning vorgestellt.

Claudia Gärtner zeigt auf, wie man christliche Perspektiven in den Diskurs zur Klimakrise, die sie als Teil einer multiplen Krise sieht, einspielen kann, und welche Vorbehalte es dabei zu überwinden gilt, um Relevanz zugestanden zu bekommen. Sie schlägt vor, das ideologiekritische Potenzial von Theologie zu nutzen, und macht dies an theologischen Grundthemen wie Alterität, der anamnetischen Dimension des Christentums und der Frage, wie der Mensch zu denken ist, deutlich. Dimensionen religiöser BNE werden in Auswahl vorgestellt: hermeneutische, spirituell-liturgische, leiblich-ästhetische und ethische. Nach einer theologischen Verortung werden Spannungsfelder identifiziert, die sich aus Sicht der lernenden Subjekte ausmachen lassen, und Überlegungen angestellt, wie religiöse BNE zwischen Determinismus und Veränderungshoffnung, zwischen Selbstzweck und Funktionalisierung und zwischen Wahrheitsanspruch und Ideologieverdacht konzipiert werden kann.

Bernd Ziegler beleuchtet den Diskurs zu Globalem Lernen – auch hinsichtlich seiner unterschiedlichen theoretischen Ausprägungen – unter der Perspektive des Umgangs mit Normativität und Komplexität im Religionsunterricht. Er ortet dabei zwei gegensätzliche theoretische Zugänge: zum einen handlungstheoretische Ansätze, die normativ orientiert sind, und systemtheoretische Zugänge, die moralisches Handeln an der Komplexität scheitern sehen. Vor diesem Hintergrund wird ausgelotet, welche Perspektiven sich für den Umgang mit Normativität und sozialer Komplexität im Religionsunterricht ergeben. Intensiver diskutiert werden die allgemeinpädagogischen Ansätze der AutorInnen Annette Scheunpflug (evolutions- und systemtheoretischer Zugang zu Globalem Lernen) und Dietrich Benner (globale experimentelle Moralerziehung), aus denen Impulse zur Förderung ethisch-moralischer Urteils- und Handlungskompetenz im Religionsunterricht und damit verbundene neue Fragestellungen generiert werden.

Hans Hisch gibt Einblick in das PILGRIM-Projekt, das seine Anfänge in einem Forschungsprojekt aus dem Jahr 2002/03 hat und das sich der vierten Dimension der Nachhaltigkeit, der Spiritualität, widmete. Im Anschluss an dieses Forschungsprojekt wurde das Konzept der PILGRIM-Schulen entwickelt, das sich mittlerweile international etabliert hat. Es stellt das einzige Nachhaltigkeitskonzept dar, in dem Religionen einen integralen Bestandteil bilden. Die internationa-

len Wurzeln und Vernetzungen von Nachhaltigkeitsinitiativen werden am Beispiel von UNO und Kirchen (insbesondere am Beispiel des Sozialwortes des Ökumenischen Rates der Kirchen in Österreich und der Enzyklika „Laudato Si““) nachgezeichnet. Ausführlicher wird das pädagogische Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung und Spiritualität vorgestellt.

Der Beitrag von **Michael Holzwieser** stellt das didaktische Konzept der Grünen Pädagogik als eine systemisch-konstruktivistische Didaktik (nach Hans Mendl) vor. Die Grüne Pädagogik wird mit der konstruktivistischen Religionspädagogik verglichen, die beide von der gleichen Lerntheorie ausgehen. Dieser Ansatz kann bei Themen wie Schöpfung, Schöpfungsverantwortung und Natur sowie Religion als Bildung für Nachhaltige Entwicklung für den Religionsunterricht Impulse bieten. Abschließend werden einige Themen genannt, wo die Grüne Pädagogik und die Religionspädagogik von Bedeutung sein können.

Der Beitrag von **Lena Tacke** bietet eine Unterrichtsidee für den Religionsunterricht, die laut Untertitel zu einem nachhaltigen Lebensstil ermutigen und befähigen soll. Damit wird ein hohes Lernziel anvisiert. Einleitend wird die Nachhaltigkeitstransformation als globale Herausforderung skizziert, unter anderem mit Hinweis auf die Jugendbewegung Fridays for Future. Bildung für nachhaltige Entwicklung wird sodann als umfassende religionspädagogische Herausforderung begriffen. Dem folgt ein Blick in die Praxis in Gestalt einer konkreten Unterrichtsidee für die Sekundarstufe I. Angesetzt wird bei biblischen Propheten, um dann einen Bezug zu Greta Thunberg als moderne Prophetin herzustellen. Abschließend wird die Komplexität des Modells der Bildung für nachhaltige Entwicklung als Gefahr und Chance für den Religionsunterricht reflektiert.

Der Beitrag von **Barbara Pusch** stellt angesichts der Flüchtlingskrise ab 2015 in Deutschland und Österreich installierte Orientierungs- und Wertekurse kritisch vor. Gefragt wird, ob und wie Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen in österreichischen Werte- und deutschen Orientierungskursen behandelt werden. Der Blick richtet sich dabei auf das so genannte ‚intendierte Curriculum‘ und untersucht, ob in diesen Kursen das Thema nachhaltige Entwicklung relevant ist. Im Zuge der Untersuchung wird auch das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung selbst kurz thematisiert. Der Beitrag kommt zu einem eher kritischen Schluss: Umwelt und ökologische Nachhaltigkeit stellen nur ein Randthema dar. Das in den Kursunterlagen dargelegte Umwelt- und Nachhaltigkeitswissen impliziert keine globalen Interdependenzen und zielt nicht auf transformative Kompetenzen ab, sondern beschränkt sich auf die Darstellung einer erwünschten Lebensführung in den Aufnahmegesellschaften. Der im Beutelsbacher Konsens

formulierte Anspruch an politische Bildung wird in den Kursmaterialien damit nicht eingelöst.

Der Beitrag von **Stephanie Langenkämper** geht von der Erfahrung aus, dass sich die Sprache von Kindern und Jugendlichen immer weiter von christlich-kirchlichen Sprachformen entfernt. Es ist das Ziel des Artikels, mit der induktiven Sprachreflexion ein Modell zur Vorbeugung sprachlicher Diskrepanzen im Religionsunterricht vorzustellen. Hierfür wird zunächst mithilfe psycholinguistischer Modelle die Speicherung und Vernetzung von Sprachinformationen im menschlichen Gehirn erläutert, um die Einflüsse religiöser Sozialisation auf korrelative Transferleistungen darzustellen. Danach werden als Konsequenzen die Auswirkungen fehlender Teilhabe auf die unterschiedlichen Partizipationsressourcen im Religionsunterricht zusammengefasst. Als Lösung wird das Modell der induktiven Sprachreflexion vorgestellt und anhand zweier Schülerprodukte aus einer Unterrichtsreihe zu Schöpfungstexten hinsichtlich der Effekte für nachhaltige Lernprozesse im Religionsunterricht ausgewertet. Basis des Beitrags ist ein Forschungsprojekt, das religiöse mit nicht-religiösen ProbandInnen vergleicht. Induktive Sprachreflexion führt zu nachhaltigen Lernprozessen, weil sie durch die Aktivierung des rezeptiven und aktiven Wortschatzes das Vorwissen der Lernenden berücksichtigt und semantischen Diskrepanzen vorbeugt.

Jenseits des Thementeils zum Nachhaltigen Lernen runden drei weitere Beiträge die vorliegende Ausgabe von ÖRF ab. **Karin Peter** reflektiert die Bedeutung und Auswirkungen schulischer Viktimisierungserfahrungen, deren Relevanz sie durch internationale quantitative Studien aufzeigen kann. Anhand qualitativer Interviews nimmt sie eine Vertiefung vor und zeigt u.a., welche vielschichtigen Folgen das Mobbing für Betroffene auf der individuellen Ebene nach sich zieht. Vor diesem Hintergrund wird der Blick auf den Schulkontext als systemische Ebene gerichtet. Der Beitrag wird durch religionspädagogische Überlegungen abgerundet, wobei ein Schwerpunkt auf exemplarischen Anknüpfungspunkten in der biblischen Tradition gelegt wird.

Ausgehend von Englerts Diagnose einer Versachkundlichung des Religionsunterrichts arbeitet **Britta Baumert** die Potenziale des Ästhetischen Lernens für den Religionsunterricht heraus, um gegen diese Tendenzen die Theologizität des Religionsunterrichts an Grundschulen sicherstellen zu können. Aus ihren grundlegenden religionspädagogischen Überlegungen leitet sie schließlich auch konkrete Impulse für die Ausbildung von ReligionslehrerInnen an Grundschulen ab, wobei über die theoretische Auseinandersetzung mit dem religionsdidaktischen

Prinzip des Ästhetischen Lernens das eigene Erleben ästhetischer Lernprozesse entscheidend ist.

Last but not least folgt der Beitrag von **Eva Spiegelhalter**, die als Ausgangspunkt die vielbeachtete COACTIV-Studie nimmt, welche im Kontext der Mathematikdidaktik entwickelt wurde und einen zentralen Bezugspunkt des bildungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurses darstellt. Auf dieser Grundlage entwickelt sie ein Unterrichtsdesign zum Thema „Was meine ich, wenn ich von Auferstehung spreche?“, wobei sie u.a. anhand eines Fragebogens die Vorkonzepte der SchülerInnen erhebt und durch deren Analyse u.a. gruppenspezifische Lernhürden ermittelt. Aufschlussreich sind ihre Konsequenzen für das Erklärungswissen im Bereich eschatologischer Fragen, weil hier eine Besonderheiten im Unterschied zum Mathematikunterricht hervortritt: Entscheidend für den Religionsunterricht ist „die Fähigkeit der Lehrkraft zur Unterscheidung von Fragen, die auf Erklärungswissen zielen, und Fragen, die die hermeneutische Kompetenz schulen und Möglichkeiten zur Korrelation durch die SchülerInnen eröffnen.“

Eine ganze Reihe von Rezensionen zu jüngst erschienenen religionspädagogischen Publikationen und die Vorstellung einer Qualifikationsarbeit runden diese neue Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums ab.

Bitte beachten Sie die Homepage der Zeitschrift in Bezug auf die zukünftigen Themenschwerpunkte – die Ankündigungen mit den aktuellen *Calls for Papers* werden laufend ergänzt und aktualisiert. Die nächsten Ausgaben werden sich mit den Themen ‚Religionsdidaktik im Kontext der Fachdidaktiken‘ und ‚Jugendliche Religiosität – Religiosität von Jugendlichen‘ befassen. Falls Sie als AutorIn einen Beitrag für eine der nächsten Ausgaben einreichen wollen, finden Sie dort auch alle Informationen rund um den Einreich- und Begutachtungsprozess.

Wir **bedanken** uns wie immer sehr herzlich bei den SubventionsgeberInnen der Zeitschrift: Die substantielle Unterstützung seitens der österreichischen Pädagogischen Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft (KPH Graz, KPH Edith Stein, KPH Wien/Krems, PPH Linz) ist für uns ein wichtiger finanzieller Eckpfeiler. Ebenso bedanken wir uns für die Subvention seitens der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz, die die Zeitschrift in den Jahren 2020 und 2021 wesentlich unterstützt. Dadurch werden die organisatorische Abwicklung des Peer-Review-Verfahrens sowie die Betreuung der Webpräsenz des ‚Österreichischen Religionspädagogischen Forums‘ entscheidend erleichtert.



KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ
UNIVERSITY OF GRAZ
Katholisch-Theologische Fakultät



Großer Dank gebührt darüber hinaus Stefanie Langbauer und Andreas Bogensberger für alle Organisationsarbeit – die beiden behalten den Überblick angesichts der Notwendigkeit, oft drei Ausgaben gleichzeitig zu betreuen, mit den AutorInnen und den GutachterInnen im Kontakt zu bleiben, darauf zu achten, dass alle Informationen zur richtigen Zeit am richtigen Ort sind, und die Ausgabe lektoriert beim Layout landet. Danke auch an Wiktorija Kalis vom Institut für Praktische Theologie an der Universität Wien, die unser Team in den letzten Wochen im Bereich der Korrekturen intensiv und effektiv verstärkt hat. Herzlichen Dank wie immer an Katrin Staab für die gewissenhafte Gestaltung des Layouts.

Bei dieser Gelegenheit noch eine letzte Danksagung an das Team von ‚UniPub‘, das unsere Zeitschrift seitens der UB Graz seit Jahren kompetent, verlässlich und in viel intensiver Kleinarbeit betreut – danke!

Wir wünschen Ihnen eine intensive und bereichernde Auseinandersetzung mit den Beiträgen dieser Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums.

Verantwortlich für die inhaltliche Konzeption und Betreuung dieser Ausgabe:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Andrea **Lehner-Hartmann**, Universität Wien

HS-Prof DDr. Oskar **Dangl**, KPH Wien-Krems

Univ.-Prof. DDr. Martin **Rothgangel**, Universität Wien

Jennifer Jakob

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Grundlagen und Perspektiven

Die Autorin

Jennifer Jakob, BEd MA MSc, Lehrende an der KPH Wien/Krems (Fachdidaktik Evangelische Religion) und Doktorandin am Institut für Religionspädagogik der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Jennifer Jakob, BEd MA MSc
KPH Wien/Krems, Campus Gersthof
Severin Schreiber-Gasse 1+3
A-1180 Wien
e-mail: jennifer.jakob@kphvie.ac.at



Bildung für nachhaltige Entwicklung

Grundlagen und Perspektiven

Abstract

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist ein Konzept, das wesentlich von den Vereinten Nationen, vor allem von der UNESCO geprägt wurde. Von ihr stammen die entscheidenden Initiativen und Programme in Bezug auf BNE. Das aktuelle Programm ESD for 2030 stellt das Erreichen der Sustainable Development Goals in den Mittelpunkt und hebt die zentrale Rolle von Bildung dafür hervor. In diesem Artikel werden die Grundlagen von BNE erörtert und vor allem das neue UNESCO-Programm für BNE vorgestellt.

Schlagworte

Bildung für nachhaltige Entwicklung – Sustainable Development Goals – ESD for 2030 – UNESCO

Education for Sustainable Development

Basics and Perspectives

Abstract

Education for Sustainable Development (ESD) is a concept that is shaped by the United Nations, respectively UNESCO. UNESCO provided the most important policy and programmes in relation to ESD. The current ESD-program ESD for 2030 emphasises the achievement of the Sustainable Development Goals and the central role of education within this process. This article discusses the basics of ESD and introduces the current UNESCO-program for ESD.

Keywords

Education for Sustainable Development – Sustainable Development Goals – ESD for 2030 – UNESCO

1. Ausgangspunkte

Das Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) hat in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen und hat sich dementsprechend auch stetig weiterentwickelt. Die Entwicklung von BNE darf aber nicht isoliert betrachtet werden, sondern hängt eng mit der Entwicklung des Nachhaltigkeits-Diskurses, vor allem der Vereinten Nationen der letzten Jahrzehnte, zusammen. Die UNESCO ist als federführende Organisation in der Entwicklung des BNE-Diskurses beteiligt.

Dieser Beitrag erörtert die Grundlagen der BNE anhand der Definition und Geschichte von Nachhaltigkeit und den einschlägigen UNESCO-Dokumenten zur BNE. Das aktuelle BNE-Programm der UNESCO wird im Zuge dessen vorgestellt und dabei auch die Verbindung von BNE und den Sustainable Development Goals (SDGs) aufgezeigt. Auf dieser Grundlage wird über die praktische Umsetzung von BNE nachgedacht, die auch kritische Meinungen zu Wort kommen lässt.

Damit soll ein grober Überblick über die Grundlagen von Bildung für nachhaltige Entwicklung gegeben werden, aber auch Perspektiven für die praktische Umsetzung aufgezeigt werden.

1.1 Bildung, Nachhaltigkeit und Entwicklung

Im Wesentlichen besteht Bildung für nachhaltige Entwicklung aus drei Komponenten: Bildung/Lernen, Nachhaltigkeit und Entwicklung. Dabei verknüpft BNE nachhaltige Entwicklung mit den Methoden von Bildung/Lernen.¹

Bildung in BNE meint jegliche Art von Bildung, formelle und informelle Bildung, der Bildungsbegriff geht über den Schulkontext hinaus. Lebenslanges Lernen ist ein wesentliches Merkmal von BNE.

1.2 Definitionsversuche von Nachhaltigkeit

Nachhaltigkeit besitzt viele Dimensionen und kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Obwohl der Begriff in den letzten Jahren sehr populär wurde, gibt es keine klare und eindeutige Definition von Nachhaltigkeit. Auch wenn der Begriff „zunächst positiv besetzt [ist], da mit Langfristigem, Dauerhaftem assoziiert, klingt er aber auch abstrakt und verschwommen“.²

1 Vgl. LENGLET, Frans: ESD and Assessing the Quality of Education and Learning, in: THORESEN, Victoria W. / DOYLE, Declan / KLEIN, Jorgen / DIDHAM, Robert J. (Hg.): Responsible Living, Cham: Springer International Publishing 2015, 57–72, 58.

2 PUFÉ, Iris: Nachhaltigkeit, Konstanz / München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius³2017 (= utb 8705), 23.

Man kann Nachhaltigkeit auf unterschiedliche Weise beschreiben. Häufig wird von drei Dimensionen von Nachhaltigkeit gesprochen – nämlich der ökologischen, der ökonomischen und der sozialen Dimension.

Das Verständnis von Nachhaltigkeit lässt sich auf einer Skala von schwache bis starke Nachhaltigkeit positionieren. Schwache Nachhaltigkeit ist vor allem gekennzeichnet durch seine anthropozentrische Sichtweise. Wirtschaftswachstum und die Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse stehen im Mittelpunkt, beides im Einklang mit der Umwelt. Es wird davon ausgegangen, dass Naturkapital durch Sachkapital ersetzt werden könne. Dagegen ist starke Nachhaltigkeit durch ihre ökozentrische Sichtweise geprägt. VertreterInnen dieser Positionierung gehen davon aus, dass Naturkapital nicht ersetzt werden kann, außerdem wird starke Kritik am unendlichen Wirtschaftswachstum geübt. Anders ausgedrückt, kann in der Unterscheidung der beiden genannten Positionen auch von den Gegenpolen neoklassische Ökonomie und ökologische Ökonomie gesprochen werden.³

Die Komplexität von Nachhaltigkeit und die Wechselwirkung ihrer Dimensionen können außerdem mit Hilfe von Modellen dargestellt werden. Neben dem Drei-Säulen-Modell und dem Schnittstellenmodell ist das Nachhaltigkeitsdreieck sehr eindrücklich. Das Nachhaltigkeitsdreieck zeigt die drei Nachhaltigkeitsdimensionen als ein gemeinsames Ganzes. „Das *gleichschenkelige Dreieck* veranschaulicht, dass allen drei Seiten die gleiche Bedeutung zukommt, auch wenn in der Praxis oft eine Schwerpunktverlagerung in den einen oder anderen Bereich (meist den ökonomischen) geschieht.“⁴ In der Innenfläche des Dreiecks können die Dimensionen inhaltlich differenziert werden, womit deutlich wird, „dass die einzelnen Bereiche operativ abtrennbar, aber logisch zwingend miteinander verbunden sind.“⁵

Interessant ist der Vorschlag von GROBER, Nachhaltigkeit an folgenden Fragen zu messen:

Reduziert sich der ökologische Fußabdruck?

Steigt – für jeden frei zugänglich – die Lebensqualität?⁶

3 Vgl. EBD., 105ff.

4 EBD., 113.

5 EBD.

6 GROBER, Ulrich: Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs, München: Antje Kunstmann Verlag 2013, 273.

Er begründet diese Wahl damit, dass die Erde auf einen Kollaps zusteuert, den es abzuwenden gilt. Dazu ist es notwendig, dass sich unsere Lebensweise ändert, ebenso sich aber Wirtschaftskreisläufe ändern. Sie sollen in Zusammenhang mit der Natur und ihren Kreisläufen gestellt werden. Außerdem konnte GROBER bis zu den Urtexten nachzeichnen, wie der Mensch nach Glück und dem guten Leben für alle strebt, unabhängig von der reinen Anhäufung von Waren. Dabei geht es vielmehr um persönliches und kollektives Wachstum.⁷

Dieser Vorschlag zur Messung von Nachhaltigkeit ist außerdem interessant, da er alle drei Dimensionen von Nachhaltigkeit vereint und in vielen Lebensbereichen angewandt werden kann.

1.3 Meilensteine der geschichtlichen Entwicklung des Nachhaltigkeitsbegriffes

Laut GROBER lassen sich die Spuren der Nachhaltigkeitsidee bis zu Urtexten, wie dem Sonnengesang von Franz von Assisi zurückverfolgen.⁸ Der Begriff Nachhaltigkeit stammt aber aus der Forstwirtschaft und taucht erstmals in seiner heutigen Bedeutung bei Hans Carl von CARLOWITZ in seinem 1713 erschienenen Werk *Sylvicultura oeconomica* oder *Anweisung zur wilden Baumzucht* auf. CARLOWITZ fordert in diesem Werk, dass der Wald beständig und nachhaltig genutzt werden soll.⁹ Ursprünglich ist Nachhaltigkeit also ein ressourcenökonomisches Prinzip. In seiner heutigen modernen und erweiterten Bedeutung taucht das Wort „nachhaltig“ im 1972 erschienenen Bericht *Grenzen des Wachstums* des Club of Rome auf. In dieser Studie werden unterschiedliche Zukunftsszenarien unter Berücksichtigung ökologischer, ökonomischer und sozialer Aspekte von Nachhaltigkeit vorgestellt.¹⁰ Im selben Jahr fand auch die erste internationale Konferenz über die menschliche Umwelt in Stockholm statt, die den Beginn der Auseinandersetzung der Vereinten Nationen mit dem Thema nachhaltige Entwicklung markiert.

Nachhaltige Entwicklung kann gut anhand seiner ursprünglichen Definition im sogenannten Brundtland-Bericht aus dem Jahr 1987 erklärt werden. Dort wird sie beschrieben als “development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations”.¹¹ Das heißt, die heutigen Gene-

7 Vgl. EBD., 273f.

8 Vgl. EBD., 43ff.

9 Vgl. EBD., 112ff.

10 Vgl. MEADOWS, Dennis L.: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, Stuttgart: Dt. Verl.-Anst. 172000.

11 WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT: Our common future. The Brundtland Report, in: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> [abgerufen am 22.05.2020].

rationen sollen auch ein Auge auf zukünftige Generationen und deren Bedürfnisse haben. Deshalb werden im Brundtland-Bericht Empfehlungen gegeben, wie dies umgesetzt werden könnte. Die 17 Entwicklungsziele (engl. Sustainable Development Goals, kurz: SDGs), die 2015 in der Agenda 2030 festgehalten wurden, greifen diese Empfehlungen wieder auf und spannen damit auch einen Bogen in der Geschichte des Begriffes der nachhaltigen Entwicklung. Alle Staaten der Erde sind dazu aufgerufen, diese Entwicklungsziele zu erreichen. Obwohl es einzelne Ziele mit vielen Unterzielen sind, gehören sie alle zusammen und sind voneinander abhängig. Darauf soll später noch im Detail eingegangen werden, vor allem auf die Zusammenhänge mit Bildung.

Nachhaltige Entwicklung reagiert damit auf Probleme wie globale Ungerechtigkeiten (wie z.B. Unterschiede zwischen dem globalen Süden und dem globalen Norden), Armut, globale Erderwärmung, Verlust der Artenvielfalt und fortschreitende Technologisierung. Schon im Brundtland-Bericht werden ökologische, ökonomische und soziale Probleme als Ursachen für das Bedürfnis nach nachhaltiger Entwicklung genannt.

2. UNESCO-Initiativen zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung

Im BNE-Diskurs spielen die Vereinten Nationen eine Schlüsselrolle. Von der UNESCO stammen die wesentlichen Initiativen und Dokumente in Bezug auf BNE, die hier in Grundzügen vorgestellt werden sollen.

2.1 Weltdekade und Weltaktionsprogramm

Bereits im Brundtland-Bericht wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Bildung einen wesentlichen Beitrag in der Bekämpfung der globalen Probleme leisten kann. Die Vereinten Nationen haben damit schon früh erkannt, dass Bildung eine Schlüsselrolle in der nachhaltigen Entwicklung zukommt. Denn durch Bildung werden Menschen zu kritischem Denken befähigt, sie lernen Grundlagen nachhaltiger Entwicklung und nachhaltige Handlungsweisen, außerdem kann Bildung Zusammenhänge und Strukturen aufzeigen und vermitteln.

Während der von den Vereinten Nationen ausgerufenen *Weltdekade für BNE* von 2005–2014 waren alle Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen dazu aufgefordert, die Prinzipien von Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung in alle Aspekte ihrer nationalen Bildungssysteme zu implementieren. Die Weltdekade wurde auf dem *Weltgipfel für Nachhaltige Entwicklung* 2002 in Johannesburg von

den Vereinten Nationen beschlossen und gleichzeitig wurde die UNESCO damit beauftragt, die führende Rolle in der Umsetzung einzunehmen. Das Hauptziel der Weltdekade war, Aufmerksamkeit für BNE zu erzeugen.

2013 wurde das *Weltaktionsprogramm* (2015-2019) als Nachfolgeprogramm der Weltdekade beschlossen. In der Evaluation der *Weltdekade* wurde festgestellt, dass es strukturelle Unterstützung braucht, um BNE umzusetzen und in die Bildungssysteme zu implementieren. Darauf wurde im *Weltaktionsprogramm* reagiert. Es hatte das Ziel, konkretere Maßnahmen für die Umsetzung und Implementierung von BNE zu entwickeln und zu intensivieren. Die Maßnahmen sollten in fünf Handlungsfeldern gesetzt werden: Politische Unterstützung, Ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen, Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikatoren, Stärkung und Mobilisierung der Jugend und Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene.¹² Die Aktivitäten sollten auf allen möglichen Ebenen umgesetzt werden, unter besonderer Verantwortung der Regierungen und Mitgliedsstaaten. Dabei wurde mit Partner-Netzwerken und Institutionen zusammengearbeitet, um die strukturellen Voraussetzungen zu schaffen.

2.2 Education for Sustainable Development: Towards achieving the Sustainable Development Goals (SDGs)

Das Nachfolgeprogramm *Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs*, kurz: *ESD for 2030* sollte im Juni 2020 auf der UNESCO-Weltkonferenz in Berlin vorgestellt werden.¹³ Aufgrund der Coronavirus-Pandemie wird diese Vorstellung aber auf Mai 2021 verschoben.

Das Ziel des Programmes *ESD for 2030* ist, durch die Umsetzung der 17 SDGs eine gerechtere und nachhaltigere Welt zu schaffen. Dabei soll der Beitrag der BNE zu allen SDGs gestärkt werden, mit dem Schwerpunkt auf SDG 4 *Hochwertige Bildung*.¹⁴ Damit legt das neue UNESCO-Programm zur BNE einen Schwerpunkt auf die SDGs und deren Verbindung zur BNE. Basis des Programmes *ESD for 2030* bilden die drei Schlüsselbegriffe *transformative Handlungen*, *strukturelle Veränderungen* und *die technologische Zukunft*.

-
- 12 Vgl. UNESCO: UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung.“, in: https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2015_Roadmap_deutsch.pdf [abgerufen am 22.05.2020], 15.
- 13 Vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: *ESD for 2030 – Mit BNE in die Zukunft | BNE - Bildung für nachhaltige Entwicklung 2020*, in: <https://www.bne-portal.de/sites/default/files/40%20C%2023%20ESD.pdf> [abgerufen am 05.04.2020].
- 14 Vgl. UNESCO: *Framework for the implementation of Education for Sustainable Development (ESD) beyond 2019*, in: <https://www.bne-portal.de/sites/default/files/40%20C%2023%20ESD.pdf> [abgerufen am 05.04.2020], Annex I.

Transformative Handlungen legen den Fokus auf die Transformationsprozesse des Einzelnen und genauso auf die dahinterliegenden Prozesse, die beschreiben, wie diese Transformation geschieht. Dabei schließt der Transformationsbegriff nicht nur formelle und informellen Bildung mit ein, sondern auch kognitives und sozio-emotionales Lernen, genauso wie „community and citizenship education“¹⁵.

Bei den *strukturellen Veränderungen* soll das Augenmerk auf die Strukturen gelegt werden, die zu nicht-nachhaltiger Entwicklung führen, vor allem auf die Verbindung von Wirtschaftswachstum und nachhaltiger Entwicklung. Dabei ist es wesentlich, auf die speziellen Lebensbedingungen von Menschen einzugehen und ihnen die Fähigkeiten beizubringen, die sie brauchen, um ihren Lebensunterhalt bestreiten zu können und ein würdevolles Leben zu führen.

In Verbindung mit der *technologischen Zukunft* ist kritisches Denken immer bedeutender und daher ein wesentlicher Bestandteil von BNE. Der gezielte Einsatz von grünen Technologien soll daher gefördert werden, aber darf auch kritisch hinterfragt werden. Die BNE trägt dazu bei, dass Menschen die notwendigen Fähigkeiten dafür erwerben. Dadurch rücken auch BNE und Stakeholder aus den technologischen Bereichen näher zusammen.¹⁶

Im Rahmen des Programmes *ESD for 2030* sollen Aktivitäten von den UN-Mitgliedsstaaten geplant und durchgeführt werden, aber auch von der UNESCO selbst. Für die Aktivitäten werden die bestehenden Strukturen des Weltaktionsprogrammes übernommen, also auch die fünf prioritären Handlungsfelder (Politische Unterstützung, Ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen, Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikatoren, Stärkung und Mobilisierung der Jugend, Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene).

In den kommenden zehn Jahren werden also die SDGs in Verbindung mit BNE mehr in den Fokus rücken. Bildung soll einen wesentlichen Teil dazu beitragen, dass die SDGs bis 2030 erreicht werden. Dies soll durch transformative Handlungen, strukturelle Veränderungen und die technologische Zukunft im Bildungsbereich unterstützt werden.

15 EBD.

16 Vgl. EBD.

2.3 Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Sustainable Development Goals (SDGs)

2.3.1 SDG 4 Hochwertige Bildung

In den SDGs spielt Bildung eine zentrale Rolle. Dabei ist *Hochwertige Bildung* nicht nur ein eigenes Ziel (SDG 4), Bildung ist Teil vieler Unterziele. SDG 4 lautet: „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern.“¹⁷ Zu den Unterzielen gehört die kostenlose und gleichberechtigte Bildung aller, der Zugang aller Menschen zu frühkindlicher Bildung, aber auch zu fachlicher Aus- und Weiterbildung, sowie zu Universitäten. Der Zugang zu Bildung muss unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozio-ökonomischen Hintergrund sein. Dazu braucht es entsprechende Bildungseinrichtungen in allen Teilen der Welt, qualifizierte Lehrkräfte und Stipendien.

Bildung ist aber auch ein Mittel, um die SDGs zu erreichen und damit ein wesentlicher Teil der strategischen Umsetzung der SDGs. Bildung nimmt hier eine Schlüsselrolle ein. BNE wird in SDG 4 im Unterziel 4.7 auch explizit genannt: „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“¹⁸ Durch BNE sollen alle Lernenden dazu befähigt werden, durch das Aneignen von entsprechendem Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten, zum Erreichen der SDGs beizutragen.

2.3.2 Bildung und die Umsetzung der SDGs

Die einzelnen SDGs sind auf verschiedene Weisen miteinander verbunden – keine Armut und kein Hunger (SDG 1 und SDG 2) führen zum Beispiel zu besserer Gesundheit und Wohlergehen (SDG 3). Das heißt, durch das Erreichen eines Zieles, kann ein anderes Ziel auch rascher erreicht werden. Daher sind sie nicht isoliert zu betrachten, sondern als großes Ganzes.

17 VEREINTE NATIONEN: Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung 2015, in: <http://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [abgerufen am 22.05.2020], 18.

18 EBD.

Da der Schwerpunkt hier aber auf Bildung liegt, soll besprochen werden, wie die anderen SDGs mit SDG 4 *Hochwertige Bildung* zusammenhängen, wodurch auch die zentrale Rolle von Bildung für die nachhaltige Entwicklung deutlich wird.

Bildung ermöglicht es Menschen, sich aus Armut zu befreien (SDG 1: *Keine Armut*), und auch Kenntnisse über gesunde Ernährung und nachhaltige landwirtschaftliche Methoden zu erwerben (SDG 2: *Kein Hunger*). Durch Bildung erwerben Menschen Kenntnisse über Krankheiten, Gesundheit und Wohlergehen (SDG 3: *Gesundheit und Wohlergehen*). Besonders Frauen und Mädchen, die in manchen Teilen der Erde benachteiligt werden, brauchen grundlegende Kompetenzen, um ihre Lebenschancen zu verbessern (SDG 5: *Geschlechtergerechtigkeit*). Bildungsprogramme können dazu beitragen, dass Ressourcen nachhaltiger genutzt werden. Sie fördern das Wissen um Hygiene (SDG 6: *Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen*) und erneuerbare Energie (SDG 7: *Bezahlbare und saubere Energie*). Eine Steigerung des individuellen Bildungsniveaus lässt nicht nur gleichzeitig den materiellen Wohlstand steigen, sondern führt zu arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen (SDG 8: *Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum*). Damit können entsprechende nachhaltige Infrastrukturen aufgebaut werden (SDG 9: *Industrie, Innovation und Infrastruktur*). Ein chancengerechter Zugang zu Bildung verringert nachweislich soziale und wirtschaftliche Ungleichheit (SDG 10: *Weniger Ungleichheiten*). Durch entsprechende Kenntnisse können Menschen dazu beitragen, dass sich ihre Städte und Gemeinden nachhaltig entwickeln (SDG 11: *Nachhaltige Städte und Gemeinden*). Bildung trägt auch dazu bei, dass das Bewusstsein für nachhaltigen Konsum und nachhaltige Produktion geschärft wird, damit können KonsumentInnen bewusstere Entscheidungen beim Einkaufen treffen (SDG 12: *Nachhaltiger Konsum und Produktion*). Ein grundlegendes Verständnis des Klimawandels wird durch Bildung vermittelt und kann auf lokaler Ebene dazu beitragen, dass Anpassung und Abschwächung umgesetzt werden (SDG 13: *Maßnahmen zum Klimaschutz*). Bildung schafft außerdem ein Bewusstsein für Lebewesen und deren Umwelt unter Wasser (SDG 14: *Leben unter Wasser*), aber auch am Land. Dabei werden grundlegende Kenntnisse über Biodiversität und die natürliche Nutzung von Ressourcen vermittelt (SDG 15: *Leben am Land*). Zum sozialen Zusammenhalt trägt soziales Lernen wesentlich bei (SDG 16: *Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen*). Durch lebenslanges Lernen werden die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse gestärkt, die zu

einer nachhaltigen Entwicklung beitragen (SDG 17: *Partnerschaften zur Erreichung der Ziele*).¹⁹

Eine detaillierte Ausarbeitung von möglichen Unterrichtszielen bei der Vermittlung der SDGs wurde von der UNESCO herausgegeben²⁰. Dabei werden die Unterrichtsziele in den kognitiven, den sozial-emotionalen und den verhaltensbezogenen Bereich eingeteilt. Auf die entsprechenden Kompetenzen, die durch BNE erworben werden sollen, wird im Folgenden noch näher eingegangen.

3. Perspektiven für die praktische Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung

3.1 Merkmale von und Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die UNESCO erklärt, was Bildung für nachhaltige Entwicklung ist: „BNE befähigt Lernende, informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt, für eine beständige Wirtschaft und einer gerechten Gesellschaft für aktuelle und zukünftige Generationen zu handeln und dabei die kulturelle Vielfalt zu respektieren.“²¹ Zentrale Aspekte dabei sind: transformative und ganzheitliche Bildung, der whole-school-approach bzw. whole-institution-approach und lebenslanges Lernen. Damit soll eine Transformation der Gesellschaft, des Denkens und Handelns erreicht werden. Lernende sollen zu „sustainability change-makers“²² werden.

Durch die aktuelle Kompetenzorientierung in der Bildung stellt sich auch die Frage, welche Kompetenzen Lernende durch die BNE erwerben sollen. WIEK et al. (2011) haben in einer breit angelegten Literaturrecherche fünf Schlüsselkompetenzen für Nachhaltigkeit identifiziert. Demnach braucht es für Nachhaltigkeit systemdenkende Kompetenz, vorausschauende Kompetenz, normative Kompetenz, strategische Kompetenz und zwischenmenschliche Kompetenz.²³ Die Kompetenzen hängen teilweise miteinander zusammen und können in der Literatur auch unter anderen Begriffen gefunden werden. Unter *systemdenkender Kompetenz* ist die Fähigkeit gemeint, komplexe Systeme quer durch verschiedene Bereiche und Skalen zu analysieren. Dazu braucht es entsprechendes Wis-

19 Vgl. MALINA, Barbara / DISSELBECK, Philipp / PETER, Julia: Bildung für Mensch und Erde. Eine nachhaltige Zukunft für alle schaffen, in: https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2016_UNESCO_Weltbildungsbericht_Summary_de.pdf [abgerufen am 22.05.2020], 3.

20 Vgl. UNESCO: Education for sustainable development goals. Learning objectives, Paris 2017.

21 UNESCO [Anm. 12], 12.

22 UNESCO [Anm. 20], 7.

23 Vgl. WIEK, Arnim / WITHYCOMBE, Lauren / REDMAN, Charles L.: Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development, in: Sustainability Science 6/2 (2011), 203–218.

sen über Systeme und deren Mechanismen, außerdem die Fähigkeit Verbindungen und Zusammenhänge zu erkennen und mit Unsicherheit umzugehen. Die *vorausschauende Kompetenz* kann auch als Zukunfts-Denken beschrieben werden. Dabei geht es darum, sich die Zukunft im Hinblick auf Nachhaltigkeits-Probleme vorstellen zu können und diese Vorstellungen zu analysieren und evaluieren zu können. Wichtig ist, dabei auch die Konsequenzen von Handlungen zu bedenken und verschiedene Risiken und Chancen abwägen zu können. Die *normative Kompetenz* setzt sich mit Werten, Prinzipien und Zielen von Nachhaltigkeit auseinander. Damit verbunden ist die Fähigkeit, ethisch denken zu können und das Handeln an Werten zu orientieren. Unter *strategischer Kompetenz* ist die Fähigkeit gemeint, strategische Interventionen entwickeln und implementieren zu können. Diese Strategien sollen zu einer Transformation führen. Die *zwischenmenschliche Kompetenz* befähigt Menschen dazu, gemeinsam nach Lösung zu suchen und zusammenzuarbeiten.²⁴

Weitere Kompetenzen in Bezug auf Nachhaltigkeit und BNE sind außerdem die Fähigkeit, kritisch zu denken, die Fähigkeit, die eigenen Rollen und Werte zu reflektieren und die Fähigkeit, für komplexe Nachhaltigkeits-Probleme verschiedene Problemlösestrategien anwenden zu können.²⁵

3.2 Implikation für Bildung für nachhaltige Entwicklung in der (Schul-)Praxis

Aus den vorherigen Ausführungen, vor allem des laufenden UNESCO-Programmes zur BNE, ergeben sich die folgenden Implikationen für BNE in der Praxis.

Dem whole-school-approach bzw. whole-institution-approach entsprechend sollen nicht nur einzelne Projekte und Themen im Schulalltag zu einer Auseinandersetzung mit BNE führen, sondern es soll eine Implementierung von BNE auf allen Ebenen erfolgen.

Für eine Schule oder Bildungsinstitution würde das bedeuten, zum Beispiel den eigenen Umgang mit Ressourcen (z.B. Strom, Wasser, aber auch Nahrungsmittel) kritisch zu hinterfragen und auf eine nachhaltige Ressourcennutzung auszurichten. Das ganze Schulleben wäre demnach auf Nachhaltigkeit ausgerichtet, vom Weg zur Schule über die Unterrichtszeit bis hin zu den freizeitpädagogischen Aktivitäten, aber eben auch die vorhandenen Ressourcen wie Schulgebäude und Ausstattung. Dazu kommt noch die soziale Dimension von Nachhaltigkeit, die sich im Schulleben vor allem im Umgang miteinander niederschlägt.

²⁴ Vgl. EBD., 207ff; UNESCO [Anm. 20], 10.

²⁵ Vgl. UNESCO [Anm. 20], 10.

Hier ist auf Inklusion hinzuweisen, aber auch Geschlechtergerechtigkeit. Eine große Rolle spielt auch das Thema Bildungsgerechtigkeit, das in SDG 4 angesprochen wird. Das Wertschätzen verschiedener Meinungen und Ansichten ist ebenso wichtig, wie die Fähigkeit, verschiedenen Perspektiven in Bezug auf ein Problem einnehmen zu können. Auf die entsprechenden Kompetenzen wurde weiter oben bereits näher eingegangen.

Laut WALS und BENAVIDOT sollten Schulen nicht nur die Verbindung zwischen Lernenden und Natur stärken, sondern auch ihre Verbindung zur lokalen Infrastruktur. Dabei geht es vor allem um die Vorteile, die Lernende haben, wenn sie im Freien lernen.²⁶ Genauso wichtig ist aber auch das Kennenlernen der lokalen Infrastruktur, zum Beispiel des Gemüsebauern in der Nähe der Schule oder des Naturschutzgebietes in der Gegend. Solche Gelegenheiten sollen genutzt werden als Lernmöglichkeiten und Lernorte.

Didaktisch wird im Unterrichtsgeschehen dabei vor allem der transformative Aspekt von BNE im Mittelpunkt stehen. Lernen sollte aktionsorientiert stattfinden und auf die Lernenden fokussiert sein. Außerdem sollte es kritisches Denken fördern und zu selbstständigem Handeln befähigen.

An dieser Stelle soll auch darauf hingewiesen werden, dass BNE nicht alleinige Sache einer Schule oder sonstiger Bildungsinstitution ist. WALS und BENAVIDOT weisen darauf hin, dass es Bemühungen und Rahmen von vielen Sektoren und AkteurInnen auf verschiedenen Leveln braucht.²⁷ Dazu zählen zum Beispiel auch die politischen, räumlichen und gesellschaftlichen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen.

3.3 Exkurs: Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung

Religionspädagogische Beschäftigung mit Bildung für nachhaltige Entwicklung ist noch spärlich gesät. Die aktuellste religionspädagogische Auseinandersetzung mit BNE stammt von BEDERNA, die didaktische Prinzipien für religiöse BNE formuliert. Ein zentrales Merkmal dieser Prinzipien ist die Freiheit. Es finden sich in diesen Prinzipien auch viele Ähnlichkeiten mit dem bereits Beschriebenen, damit knüpfen sie an das BNE-Verständnis der UNESCO an. Die didaktischen Prinzipien religiöser BNE sind: emanzipatorisch, partizipationsorientiert, handlungsorientiert, zukunftsorientiert, schöpferorientiert, vernetzt und vernetzend, ethisch orientiert, politisch dimensioniert, korrelativ und ästhetisch und spiritu-

²⁶ Vgl. WALS, Arjen E. J. / BENAVIDOT, Aaron: Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning, in: European Journal of Education 52/4 (2017) 1–10, 6.

²⁷ Vgl. EBD., 7.

ell.²⁸ BNE lässt sich damit auch gut im Religionsunterricht verankern, der ebenso fächerübergreifend an Themen nachhaltiger Entwicklung mitarbeiten kann.

Dennoch sind in Bezug auf den Zusammenhang von Religionspädagogik und BNE noch viele Fragen offen, wie zum Beispiel die Umsetzung in der Praxis. Was geschieht konkret (und bewusst) im Unterricht? Interessant ist auch die grundsätzliche Frage nach den Verbindungen von Religionspädagogik und BNE. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es? Was ist/kann der Beitrag des Religionsunterrichts zur BNE sein?

In diesem Feld sind noch viele spannende Fragen offen, die sich die Religionspädagogik stellen wird und die in diesem Themenheft (an-)diskutiert werden.

3.4 Kritische Perspektiven

Kritik am BNE-Konzept bezieht sich vor allem darauf, wie von BNE gesprochen wird.

IDELAND und MALMBERG kritisieren, dass der BNE-Diskurs von Foucault's Konzept der ‚pastoral power‘ geprägt ist. Dabei geht es im Wesentlichen um die Sprache und Sprachbilder, die verwendet werden und die Verbindungen zwischen dem Einzelnen und dessen Verantwortung zur Gesellschaft darstellen. Deswegen haben sie Unterrichtsmaterial anhand dieses Konzeptes analysiert. Die analytischen Instrumente der Untersuchung waren Erlösung, Opfer, Schuld, Seele, das ‚ganze Leben‘ und die Beziehung zwischen dem Einzelnen und der ganzen Herde.

Sie haben herausgefunden, dass es im BNE-Diskurs vor allem um wissenschaftliche und mathematische Objektivität geht, aber auch um den Glauben an technologische Entwicklung und Konsum. Die Verantwortung des Einzelnen gegenüber der Gemeinschaft wird immer wieder betont. Die fast religiösen Ausdrücke – wie ‚unsere gemeinsame Zukunft‘, ‚rette die Welt‘ oder ‚kommende Generationen‘ – die im Diskurs verwendet werden, werden ebenso kritisch gesehen.²⁹ IDELAND und MALMBERG schließen daraus: „It is a neoliberal rationality, operating through pastoral power. This is a way of governing souls into ‚reason‘ and adaptation to market economical ideals. With the help of education for sustainable development, an economic discourse becomes dressed in a poetic and irresistible language.“³⁰

28 Vgl. BEDERNA, Katrin: Every day for future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ostfildern: Matthias-Grünewald 2019, 256ff.

29 Vgl. IDELAND, Malin / MALMBERG, Claes: Governing ‚eco-certified children‘ through pastoral power: critical perspectives on education for sustainable development, in: Environmental Education Research 21/2 (2015) 173–182, 181.

30 EBD.

Das Ziel von BNE betreffend fragt JICKLING: "Is it the job of education to make people behave in a particular way?"³¹ Er argumentiert, dass ausgehend vom Brundtland-Bericht nachhaltige Entwicklung als gemeinsames Interesse aller Menschen verstanden wird und jede/r Einzelne dafür verantwortlich ist, es zu erreichen. Außerdem argumentiert er, dass er Lernende lieber *über* nachhaltige Entwicklung bilden würde als *für* nachhaltige Entwicklung. Lernende sollten alle Argumente und Ansätze kennen, aber für sich selbst entscheiden können. "In a rapidly changing world we must enable students to debate, evaluate, and judge for themselves the relative merits of contesting positions."³²

Die Frage ist also, wie von BNE gesprochen wird, in welcher Art und Weise. Bedient sich der Diskurs der pastoralen Macht, wie von IDELAND und MALMBERG kritisiert oder kommt der Diskurs ganz ohne diese Sprachbilder aus? Andererseits ist der Zweck von BNE ein bestimmtes Verhalten bei den Lernenden herbeizuführen und ist das der Zweck von Bildung überhaupt? Bei all den Überlegungen zur BNE sollten diese beiden Fragen nicht außer Acht gelassen werden, sonst besteht leicht die Gefahr, dass der BNE Indoktrination unterstellt wird und der moralische Zeigefinger schnell ins Spiel kommt. Und das sollte nicht passieren. Es ist klar, dass es bei BNE auch um Werte geht und mit Werten sollte sensibel umgegangen werden, damit eben nicht das Bild entsteht, dass den Lernenden etwas eingepflegt oder übergestülpt wird. In der Kritik von IDELAND und MALMBERG aber auch von JICKLING wird gut deutlich, wie wichtig es ist, wie von BNE und im Zusammenhang mit BNE gesprochen wird.

4. Fazit

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein ganzheitliches Konzept, das Lerninhalte, Pädagogik und Lernumgebung, Lernergebnisse und gesellschaftliche Transformation umfasst.³³ Gleichzeitig ist es auch ein sehr komplexes Konzept, das vielschichtig ist und alle Bereiche von Bildung und Lernen umfasst. Nicht zuletzt hängt es an der nicht eindeutigen Definition von Nachhaltigkeit und ist eng mit dem Nachhaltigkeits-Diskurs verbunden.

Wie lernen wir nun nachhaltig, für eine Zukunft, die auf nachhaltige Entwicklung ausgerichtet ist? Eine wesentliche Voraussetzung dafür sind die entsprechenden Rahmenbedingungen, die auf politischer und struktureller Ebene geschaffen wer-

31 JICKLING, Bob: Why I Don't Want my Children to be Educated for Sustainable Development: Sustainable Belief, in: Trumpeter 11/3 (1994) 114–116.

32 EBD.

33 Vgl. UNESCO [Anm. 12].

den müssen. Das heißt, auf den formellen Bildungsbereich bezogen, braucht es zum Beispiel entsprechende Curricula, die auf nachhaltige Entwicklung ausgerichtet sind. Aber auch alle anderen Rahmenbedingungen müssen auf nachhaltige Entwicklung ausgerichtet sein, indem zum Beispiel Partnerschaften eingegangen werden, um einen ressourcenschonenden und sozial nachhaltigen Schulbetrieb zu ermöglichen.

Aus den vorangegangenen Ausführungen ergibt sich, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung kein einmaliger, punktueller Projektunterricht sein bzw. bleiben darf. Es muss viel mehr eine grundsätzliche Haltung in der ganzen Schule, im ganzen formellen und informellen Bildungssystem werden, die selbstverständlich auch aus einem Projekt entstehen und wachsen kann. Es sollte aber nicht nur bei punktuellen Projekten bleiben.

Entsprechend des aktuellen BNE-Programms der UNESCO wird der Schwerpunkt in den nächsten Jahren auf den SDGs liegen. Dabei rückt nicht nur SDG 4 *Hochwertige Bildung* in den Fokus, sondern auch das Erreichen aller anderen SDGs und wie Bildung dazu beitragen kann. Dementsprechend werden die SDGs in den kommenden Jahren auch im Bildungsbereich eine immer größere Rolle spielen. Bildung vermittelt die wesentlichen Kompetenzen, die Lernende dazu befähigen, an einer Zukunft mitzuwirken, die auf nachhaltige Entwicklung ausgerichtet ist und das Erreichen der SDGs im Blick hat. Damit spielt Bildung eine Schlüsselrolle für nachhaltige Entwicklung.

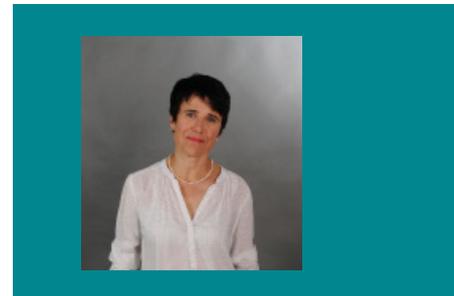
Katrin Bederna

Die Klimakrise im Lichte der Coronakrise oder: Kann Religionsunterricht zu zukunfts- fähigem Handeln motivieren?

Die Autorin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ theol. Katrin Bederna, Leiterin der Abteilung Kath. Theologie/Religionspädagogik und Studiendekanin der Fakultät für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (D).

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ theol. Katrin Bederna
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Reuteallee 46
D-71634 Ludwigsburg
e-mail: bederna@ph-ludwigsburg.de



Die Klimakrise im Lichte der Coronakrise oder: Kann Religionsunterricht zu zukunfts- fähigem Handeln motivieren?

Abstract

Gegen die Coronakrise wird machtvoll und solidarisch gehandelt. Gegen die Klimakrise fehlen ähnlich konsequente Maßnahmen. Die beiden Krisen sind vielfach parallel und stellen teils ähnliche Herausforderungen an religiöse Bildung. Sie unterscheiden sich aber vor allem in ihrer Zeitstruktur. Diese schwächt die moralische Motivation in Klimafragen. Religiöse Bildung hat spezifische Ressourcen, die Probleme zu bearbeiten, die beiden Krisen gemeinsam sind (z.B. Reflexion von Retinität und Endlichkeit, Traditionen der Suffizienz und Solidarität), und die moralische Motivation zu nachhaltigem Handeln zu stärken: durch Förderung von Imaginations-, Komplexitäts- und Antizipationskompetenz sowie durch Erzählung von Schöpfungsgeschichten und Reflexion des Schöpfungsglaubens als Vision vernetzten zukunftsfähigen Lebens aus dem Sich-Geben Gottes.

Schlagworte

Nachhaltigkeit – Bildung für nachhaltige Entwicklung – Klimawandel – Schöpfung – Corona

The clima crisis in the light of the corona crisis. Can religious education motivate to act sustainably?

Abstract

The coronavirus crisis is met with force and solidarity. The same is missing when it comes to the climate crisis. There are several parallels between both crises and both similarly challenge religious education. The main difference between the two crises lies in their respective speed, their reference to time which explains the feeble moral motivation in matters concerning environmental issues.

Religious education has specific resources needed to deal with the problems innate in both crises with its reflection on retinity and finiteness and its traditions of sufficiency and solidarity. Also religious education can strengthen the moral motivation to live and act sustainably by promoting competencies of imagination, complex thinking and anticipation as well as by telling creation stories and reflecting on these as visions of the sustainable interconnected way of life given us by God.

Keywords

sustainability – education for sustainable development – climate change – creation – Corona

Während die Klimakrise an Schärfe und Bedrohungspotential gewinnt, wird die Menschheit gerade (März 2020) mit der Covid19-Pandemie von einer zweiten Krise bedrängt. Viele KlimaforscherInnen sorgen sich nun, dass die Corona-Krise zu einem Rollback im Kampf gegen den Klimawandel werden könnte, dass also zwar punktuell die Umwelteffekte der Pandemie positiv sind, diese aber im Anschluss überkompensiert werden und Energie und Geld von der sozial-ökologischen Transformation abgezogen werden könnten. Dieser Effekt könnte sich auch pädagogisch einstellen, weil so viel ‚Stoff‘ nachgeholt werden muss, dass für Projekte zu BNE kaum Zeit bleibt. Im Umkehrschluss wird bereits jetzt nach Strategien gesucht, die Unterbrechung durch die Coronakrise für einen Fortschritt in Klimafragen zu nutzen¹ und aus der einen Krise für die andere zu lernen, denn zumindest eines ist auffällig: Es gelingt derzeit, die eine mächtig zu bekämpfen, während die andere nicht hinreichend ernst genommen wird.

Die wissenschaftliche Religionspädagogik hat die Klimakrise und andere Überschreitungen planetarer Grenzen nur anfanghaft als Herausforderungen wahrgenommen. Die Publikationen zur Sache widmen sich vornehmlich Einzelaspekten (bspw. der Enzyklika *Laudato Si'*), sind reflektierte Praxisberichte und -anleitungen oder noch in der Tradition der Umweltbildung angesiedelt.² Als relevante Teilnehmerin am breiten internationalen Forschungsdiskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), wie er vor allem von der Pädagogik sowie Biologie-, Geographie- und Politikdidaktik vorangetrieben wird, trat die Theologie bisher wohl kaum in Erscheinung.³

Religionspädagogisch wird nun diskutiert, welche Bedeutung die Coronakrise für religiöse Bildung hat, sei es in Bezug auf den schulischen Bereich (von der Bedeutung von Schulschließungen und fehlenden analogen Sozialkontakten für Kompetenzen, psychische Stabilität und soziale Entwicklung junger Menschen über Fragen der Bildungsgerechtigkeit bis hin zu Möglichkeiten spiritueller Unterstützung im Homeschooling und bei Wiederbeginn der Schulen), sei es für die Katechese (z.B. zur Online-Erstkommunionkatechese bei ausfallenden Erstkommunionfeiern).⁴ Die Reflexion dieser Themen sei anderen überlassen. Hier soll

-
- 1 Vgl. FISCHEDICK, Manfred / SCHNEIDEWIND, Uwe: Folgen der Corona-Krise und Klimaschutz. Langfristige Zukunftsgestaltung im Blick behalten. Diskussionspapier des Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie, März 2020, in: https://wupperinst.org/fa/redaktion/downloads/publications/Corona-Krise_Klimaschutz.pdf [abgerufen am 26.03.2020].
 - 2 Vgl. METTE, Norbert: „Laudato si“ von Papst Franziskus – (religions-)pädagogisch gelesen. Hintergrund, in: *Katechetische Blätter* 140/5 (2015) 359; *Katechetische Blätter* 144/3 (2019); zur Forschungslage vgl. BEDERNA, Katrin: *Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Ostfildern: Matthias-Grünwald ²2020, 210, 220–235.
 - 3 Zum BNE-Diskurs vgl. EBD.
 - 4 Vgl. bspw. die „relichats“ Nr. 80–82, in: <https://news.rpi-virtuell.de/2020/04/20/82-relichat-religionsunterricht-nach-corona/> oder die Corona-Katechesen von Markus TOMBERG, in: <https://thf-fulda.de/aktuell> [beide abgerufen am 24.06.2020].

stattdessen ein Vergleich beider Krisen den Blick auf Möglichkeiten schulischer religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung schärfen: Warum fehlt in der einen Krise die (moralische) Motivation zum Handeln, während sie in der anderen selbstverständlich zu sein scheint – und kann Religionsunterricht solche Motivation stärken?

In der Akutphase der Coronakrise, während der dieser Artikel geschrieben wird, könnte ein solcher Vergleich kontraproduktiv sein, da er den Unwillen gegen Klima-Maßnahmen auf die Corona-Maßnahmen übertragen und die Covid19-Bekämpfung schwächen könnte. In der Spätphase (oder vielleicht auch nur Zwischenphase) der Corona-Krise, während der dieser Artikel veröffentlicht werden wird, werden hingegen Fragen der Zukunftsgestaltung wieder in den Mittelpunkt treten können.

In einem ersten Schritt wird deshalb im Folgenden das Konzept der planetaren Grenzüberschreitung, also die Situation, auf die BNE reagiert, skizziert. In einem zweiten Schritt soll ein struktureller Vergleich der Krisen aus theologisch-ethischer Perspektive herausarbeiten, was eine angemessene Reaktion auf die Klimakrise vergleichsweise schwierig macht. In einem dritten Schritt werden die Ergebnisse in den Kontext der Frage moralischer Motivation gestellt, an der es in Klima-Fragen (ganz anders als aktuell in Corona-Fragen) mangelt, bevor viertens gefragt wird, inwiefern diese Motivations-Schwierigkeiten in schulischem Religionsunterricht bearbeitet werden können. Dabei werden Überlegungen zu religiöser BNE weitergeführt, die jüngst im Buch „Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung“ dargestellt wurden.⁵

1. „Für die Natur ist immer Corona“ – Vorbemerkungen zur Klimakrise und anderen Überschreitungen der planetaren Grenzen

Mit dem Satz „Für die Natur ist immer Corona“⁶ charakterisierte Bernd Ulrich das rasante Schwinden der Artenvielfalt, hervorgerufen u.a. durch die Globalisierung, welche auch zur raschen Verbreitung des Corona-Virus führte. Für die Natur ist nicht nur Corona: Die Auslöschung der Arten ist eines von neun großen Krankheitsbildern, die von internationalen Forschergremien (WBGU, PIK, Stockholm Resilience Centre) im Konzept der planetaren Grenzen zusammengefasst wer-

5 BEDERNA 2020 [Anm. 2]; BEDERNA, Katrin: Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon 2020, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200572/> [abgerufen am 23.03.2020].

6 ULRICH, Bernd: So nah ist zu nah. Für die Natur ist immer Corona: Warum die Globalisierung langsamer werden muss, in: ZEIT 12 (12.3.2020) 3.

den.⁷ In mindestens vier dieser Bereiche seien die für die Stabilität des Gesamtsystems relevanten Grenzen überschritten, am deutlichsten hinsichtlich der biologischen Diversität, des Stickstoffkreislaufs, des Klima- und des Landnutzungswandels. Die Überschreitungen der planetaren Grenzen sind systemisch verwoben (so verstärkt bspw. die Globalisierung sowohl den Klimawandel als auch den Artenschwund), sie verstärken einander wechselseitig (so treibt der Landnutzungswandel den Klimawandel an, welcher wiederum zum Landverlust führt, und beide beschleunigen das Artensterben) und sie wirken selbstverstärkend (beim Klimawandel bspw. durch die Ausgasung von Methan aus tauenden Permafrostböden).

Die Überschreitungen der planetaren Grenzen sind nicht nur Krankheiten der Natur. Das Nichtseinsollen dieser Prozesse lässt sich rein anthropozentrisch begründen, also gänzlich ohne das religiös oder naturphilosophisch fundierte Argument, Ökosysteme, einzelne Arten oder einzelne Tiere hätten einen Wert in sich selbst. Dies sei am Beispiel klimatischer Stabilität erläutert, die eine Scharnierstellung einnimmt: Der Klimawandel ist ein eminent soziales Problem. Er schränkt u.a. die Nahrungs- und Süßwasserversorgung sowie den bewohnbaren Lebensraum ein, führt zur Zunahme an vektorübertragenen Krankheiten (Dengue-Fieber, Schistosomiasis u.a.m.) und Entstehung neuer Krankheiten und in der Folge all dessen zu Migrationsbewegungen und kriegerischen Auseinandersetzungen.⁸ Dies trifft die Ärmsten am stärksten, weil sie klimatisch ungünstigere Gegenden bewohnen und sich Anpassungsmaßnahmen kaum leisten können. Sozial sind die planetaren Krankheitsbilder auch deshalb, weil sie nur eingedämmt werden können durch eine kulturelle Transformation, also eine Transformation der Wirtschaftsweisen und der bislang als normal geltenden und mit sozialer Anerkennung verknüpften Mobilitäts-, Ernährungs- und Konsummuster. Technischer Fortschritt kann und muss eine solche Transformation flankieren, reicht aber nicht allein zur Eindämmung der Überschreitung planetarer Grenzen, u.a. weil die technische Vermeidung von Klimaschädigungen oft durch soziale Rebound-Effekte überkompensiert wird (z.B. emissionsärmere Motoren durch den Kauf größerer Autos und deren häufigere Verwendung) und weil in einer endlichen Welt auch ‚grüne Produkte‘ nicht endlos wachsen können.⁹ Summa sum-

7 ROCKSTRÖM, Johan u. a.: A safe operating space for humanity, in: Nature 461 (2009) 472–475. Vgl. <https://www.stockholmresilience.org/research/planetary-boundaries/planetary-boundaries/about-the-research/the-nine-planetary-boundaries.html> [abgerufen am 21.03.2020].

8 Vgl. die Berichte des IPCC, in: <https://www.de-ipcc.de/> [abgerufen am 1.4.2020]. Zur Frage der klimawandelinduzierten Friedensgefährdung siehe: BICC BONN INTERNATIONAL CENTER FOR CONVERSION U.A. (Hg.): Friedensgutachten 2020. Im Schatten der Pandemie: letzte Chance für Europa, Bielefeld: transcript 2020.

9 Vgl. BEDERNA 2020 [Anm. 2], 50–57, 121–127; zur Postwachstumsökonomie: PAECH, Niko: Nachhaltiges Wirtschaften jenseits von Innovationsorientierung und Wachstum. Eine unternehmensbezogene Transformationstheorie, Marburg: Metropolis-Verl. 2012; PAECH, Niko: Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie, München: oekom Verlag 2016.

marum: Das soziale Leben wird sich gravierend ändern, wenn ökologisch-soziale ‚Krankheiten‘ nicht gemindert werden, und müsste sich gravierend ändern, wenn diese Minderung möglich werden sollte.

Das Ziel der UN-Klimarahmenkonvention von 1992, gefährliche menschliche Eingriffe in das Klimasystem zu verhindern, wurde verfehlt. Auch das Pariser Klimaziel von 2015, die Erderwärmung auf 1,5°C zu begrenzen, bedarf weit stärkerer politischer Maßnahmen als die weltweit beschlossenen. Warum passiert hier nicht das Notwendige, obwohl die naturwissenschaftlichen Bestandsaufnahmen und Prognosen an Eindeutigkeit und Einigkeit kaum zu überbieten sind? Aus der Perspektive des März 2020, während also europaweit gravierende Maßnahmen zur Eindämmung der Coronakrise beschlossen werden, stellt sich die Frage im Vergleich verstärkt: Warum handelt dort der Staat so stringent und die BürgerInnen so solidarisch, hier jedoch nicht? Diese Frage soll weder insinuieren, es bedürfte gegen die Klimakrise ähnlich einschneidender Maßnahmen wie gegen die Pandemie (was nicht der Fall ist), noch, es sei angebracht, gegen Letztere ähnlich wenig zu tun wie gegen Erstere (was menschenverachtend wäre). Die Frage ist rein analytisch zu verstehen. Ein knapper struktureller Vergleich zwischen beiden Situationen aus der Perspektive theologischer Ethik soll den Blick auf beide schärfen.

2. „Gegen den Klimawandel wird es keinen Impfstoff geben“ – Klima- und Coronakrise im Vergleich

Mit dem Satz, gegen den Klimawandel werde es aber keinen Impfstoff geben, drückte mein jüngster Sohn seine Verwunderung darüber aus, dass die Coronakrise derart ernst genommen wird, die Klimakrise hingegen nicht. Im Folgenden sollen zuerst fünf strukturelle Parallelen zwischen beiden Krisen aus ethischer Perspektive herausgearbeitet werden. Anschließend wird nach den Differenzen gefragt, die die so unterschiedlichen Reaktionen erklären.

Beide Krisen führen uns paradigmatisch die Eingebundenheit von Menschen und Gesellschaften in natürliche Zusammenhänge und die Verwobenheit (Retinität) allen Seins vor Augen. Diese Retinität zeigt sich hier einerseits als Angewiesenheit (auf stabile klimatische Bedingungen, auf Tiere und Pflanzen), andererseits als Endlichkeit und Verletzlichkeit (durch Viren, durch anthropogene Wetterextreme etc.). Gegen beide Krisen werden analoge Strategien aufgeboten. Diese dienen der Mitigation (Minderung: Es soll nicht so weit kommen) bzw. der Adaption (Anpassung: Die Folgen sollen uns nicht so hart treffen bspw. durch Rückzug von den Küstenlinien / Kreditprogramme). Die erste von zwei Mitigations-

strategien zollt der Retinität Tribut und kann demütig genannt werden: Es geht hier um Suffizienz, Maßhalten bzw. in der Pandemie um ein Aussetzen der relevanten Handlungen (bspw. Einschränkung von Mobilität zur Verringerung der CO₂-Emissionen / zum Abschneiden von Infektionsketten). Die zweite Mitigationsstrategie will die Verletzlichkeit und natürliche Bedingtheit naturwissenschaftlich-technisch beherrschen (bspw. durch Erschließung von Quellen erneuerbarer Energie und Entwicklung von Verfahren zur Entnahme von CO₂ aus der Atmosphäre / von Impfstoffen, Testverfahren und Medikamenten). In der Corona-Krise ist allgemein anerkannt, dass Suffizienz und naturwissenschaftliche Strategien (Arznei- und Impfstoffentwicklung, Tracing) komplementär sind und nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen, während die notwendigen Adaptionsmaßnahmen (wie Aufstockung der Zahl der Intensivbetten) abhängig vom Erfolg dieser beiden nötig sind. Angesichts der Klimakrise werden hingegen insbesondere politisch in erster Linie technische Strategien sowie die Adaption propagiert. Der Aufruf zu Suffizienz angesichts der Klimakrise scheint in demokratischen Gesellschaften politisch und ökonomisch zu riskant. Wer auf die Notwendigkeit von Verzicht und Reduktion angesichts der Klimakrise hinweist, dem wird nicht selten vorgeworfen, zu moralisieren.¹⁰

Eine zweite markante Parallele beider Krisen ist, dass sie gleichermaßen einen durchsetzungsfähigen Staat und mutige politische Entscheidungen nötig machen. Beide Krisen werden zudem von rechts-nationalistisch gesinnten Regierungen weit weniger ernst genommen als von den meisten anderen. Während in der Corona-Krise die freiheitlich-demokratischen Rechtsstaaten ihre Möglichkeiten, das Unheil abzuwenden, allerdings weit ausspielen, geschieht dies in der Klimakrise viel zu wenig.

Drittens bedürfen Politik und Öffentlichkeit sowohl in der Corona- als auch in der Klimakrise in besonderer Weise des Rats von ExpertInnen – wobei wiederum in ersterer Virologen und Epidemiologen diese Rolle auch faktisch zugewiesen wird, während in der Klimakrise wissenschaftliche Erkenntnisse das politische Handeln und die öffentliche Wahrnehmung weit weniger beeinflussen (als ein Beispiel sei für die Bundesrepublik hier der Streit um einen CO₂-Preis genannt, dessen Höhe weit hinter allen ExpertInnenempfehlungen zurückblieb, von den PolitikerInnen, die den Klimawandel ignorieren oder bagatellisieren, ganz zu schweigen).

¹⁰ Vgl. ROTH, Michael: Warum wir Moralapostel nicht mögen und das Moralisieren verabscheuen. Zur Lebensferne der Ethik, Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2017; HERRMANN, Horst G.: Im Moralapostolat. Die Geburt der westlichen Moral aus dem Geist der Reformation, Lüdinghausen / Berlin: Manuscriptum 2017 (= Edition Sonderwege). Vgl. zur Logik dieses Vorwurfs: BEDERNA 2020 [Anm. 2], 141–153.

Viertens wird die Krise in beiden Situationen angetrieben durch Handlungen mit Doppelwirkung, also Handlungen, die schädigen, deren Schaden aber nur die nicht intendierte Nebenfolge einer für sich allein betrachtet sittlich richtigen Handlung ist. So machen Menschen Fernreisen, um sich zu erholen, und nicht, um den Klimawandel anzutreiben. Andere würden nun gerne die Kar- und Ostergottesdienste liturgisch feiern, als Selbstzweck und nicht, um andere anzustecken. Auch hier ist der Unterschied wieder gravierend: In der Corona-Krise wird als selbstverständlich angenommen, dass die Aufklärung über den möglichen Schaden die primär intendierte Handlung delegitimiert, in der Klimakrise hingegen nicht.

Fünftens geht es in beiden Krisen um Solidarität eines und einer jeden mit jeder und jedem, insbesondere aber um Solidarität zwischen den Generationen: hier die Kinder, deren Recht auf Bildung geschmälert wird und die die Schulden werden bezahlen müssen, gegenüber den vorwiegend älteren RisikopatientInnen, dort die kreuzfahrenden RentnerInnen und die von ihnen gewählten Regierenden gegenüber ihren Enkeln und Enkel-Enkeln. Die Fridays for Future AktivistInnen forderten von Anfang an nichts anderes als (moralisch) Solidarität und (rechtlich) Einhaltung der vertraglichen Vereinbarungen zum Klimaschutz. Man stelle sich vor, sie hätten an einem Flughafen der Welt gefordert, was in Zeiten von Corona gilt: unsolidarisches Verhalten müsse mit Geldbußen und Gefängnis bestraft werden.

„Ich will nicht herzlos sein, nur ehrlich: Junge Amerikaner ohne Anstellung und ohne Krankenversicherung haben wirtschaftlich gesehen allen Grund, nicht drinnen zu bleiben. Sie haben jeden Anreiz, die Infektion unter ihren Eltern zu verbreiten. Immerhin haben ihre Eltern den Planeten zerstört und ihre Zukunft gestohlen. Wenn sie dafür nicht Rache nehmen wollen, ist das entweder ein Zeichen ihrer Feigheit oder ihrer Liebe.“¹¹ So fasst der Schriftsteller Joshua Cohen die Frage der Generationensolidarität angesichts von Corona- und ökologischer Krise zusammen. Ist es, im Umkehrschluss gefragt, Zeichen eines Mangels an moralischer Entschlusskraft oder an Liebe, dass die Elterngeneration nicht hinreichend gegen die Klimakrise kämpft?

Es könnte zuversichtlich stimmen, dass Suffizienz und Solidarität, stringentes staatliches Handeln in existentiellen Krisen und der Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnis in die politische Entscheidungsfindung sowie Abwägung von Handlungsnutzen und -schäden in der Breite der Gesellschaft möglich sind. Doch

11 COHEN, Joshua: New York City – Hose anziehen nicht vergessen, in: FAZ.net 2020 [abgerufen am 21.3.2020].

müssen dazu offensichtlich Rahmenbedingungen gegeben sein, die die Corona-Krise prägen, die Klimakrise hingegen nicht, die also die unterschiedliche Stringenz in der Bearbeitung historisch oder psychologisch erklären, wenn auch nicht rechtfertigen.

Mögliche KandidatInnen für eine Erklärung der so unterschiedlichen Reaktionen sind zum einen die potentiellen Opferzahlen, zum anderen die Annahme, das Handeln in Coronazeiten sei selbstbezogen, da es vor allem sich und das eigene Umfeld schütze, während es in der Klimakrise auf ‚Fernstensolidarität‘ ankomme. Allerdings bedroht auch die Klimakrise das Leben eines jeden und sind die zeitgenössischen Dimensionen der potentiellen Opfer – bei aller Unsicherheit der Prognosen – ähnlich.¹² Wenn die Auswirkungen auf zukünftige Generationen eingerechnet werden, neigt sich die Waage ohne baldige gravierende Maßnahmen weit zur Seite des Klimawandels.

Genau dieser Faktor, die *Zeit*, markiert den aus motivationstheoretischer Perspektive zentralen Unterschied beider Krisen:

Erstens gehören Erfahrungen mit Epidemien und Möglichkeiten, auf diese zu reagieren, zum kulturellen Gedächtnis der Menschheit. Klimatische Verschiebungen erlangten hingegen seit Entwicklung der Menschheit nie die Dimension des zeitgenössischen Klimawandels¹³ und waren zudem nicht anthropogen, verlangten also keine Mitigationsmaßnahmen.

Daraus folgt zweitens, dass es verwurzelte Handlungsroutinen gegen Pandemien gibt (Isolieren, Behandeln, Impfen), was sie – bei aller Größe und ökonomischen Neuheit – vergleichsweise handhabbar macht. Die Maßnahmen zur Mitigation des Klimawandels sind zwar als einzelne ebenfalls alt. So lebten die Menschen über Jahrtausende im Vergleich zu heute sehr suffizient und achteten auf die Permanenz der sie umgebenden Dinge sowie die Konsistenz des Stoffkreislaufs. Doch sind diese als Strategien gegen den Klimawandel heute eingebunden in ein komplexes Geflecht von Wechselwirkungen innerhalb einer globalisierten Welt. Schlicht gesagt: Gegen die Überschreitung der planetaren Grenzen wird es nie einen Impfstoff geben.

12 Vgl. für die Bundesrepublik Deutschland: UMWELTBUNDESAMT: Monitoringbericht 2019 zur Deutschen Anpassungsstrategie an den Klimawandel 2019, in: https://klivoportal.de/SharedDocs/Downloads/Monitoringbericht/Monitoringbericht2019.pdf;jsessionid=AF9C525CAE287D86D1A88E3C800C96FA.live11292?__blob=publicationFile&v=9 [abgerufen am 01.04.2020], 34.

13 Vgl. SCHELLNHUBER, Hans Joachim: Selbstverbrennung. Die fatale Dreiecksbeziehung zwischen Klima, Mensch und Kohlenstoff, München: C. Bertelsmann 2015, 244–277, Abb. 33.

Drittens sind Pandemien Notfälle, also Situationen, die erstens sehr schnell bearbeitet werden müssen, aber zweitens auch irgendwann vorübergehen: Erstens breitet sich das Virus exponentiell aus und muss sehr schnell gestoppt werden – kann aber, wenn dies gelingt, anschließend mit kleineren Ausbrüchen vermutlich unter Kontrolle gehalten werden. Tomas Pueyo nennt dieses Nacheinander Hammer und Tanz¹⁴. Zweitens gibt es jetzt schon das Wort Post-Corona. Es gibt Hoffnung und es kann erwartet werden, dass Post- und Prae-Coronazeit einander in vielem gleichen. Die Klimakrise kommt hingegen erstens fast zu langsam, um effektiv bekämpft werden zu können: Solange sie noch nicht akut ist, scheint sie vielen nicht dramatisch genug, um zu handeln. Wenn sie schließlich gänzlich akut ist, wird es für ein Handeln zu spät sein. Zweitens kennt der Klimawandel kein Zurück zum Zustand vor der Krise. Um ihn einzudämmen oder gar irgendwann zur *klimatischen* Situation vor der Krise zurückzufinden, bedürfte es dauerhafter gesellschaftlicher Transformationen. Die Post-Klimakrisen-Zeit ist sehr fern und wesentlich unbekannt. Es mangelt hier also an einem hinreichend konkreten Ziel (wie soll diese neue Gesellschaft aussehen?) und an Hoffnung (darauf, dass es irgendeine Form einer klimaneutralen Gesellschaft geben werde).

Viertens kann jeder sich vorstellen, wie es ist, zu erkranken. Die Pandemie stellt für alle eine zeitlich und emotional nahe Gefahr dar. Die Gefahr, durch Extremwetter der Lebensgrundlagen beraubt zu werden oder eines Hitzetodes zu sterben, dürfte ebenso leicht vorstellbar sein. Doch fehlt ihr die persönliche Lebenserfahrung und sie kann, weil die Folgen des jetzigen Handelns erst mit Zeitversatz drohen, leicht verdrängt werden.

Fünftens unterscheiden sich die Krisen hinsichtlich der zeitlichen und räumlichen Reichweite der Handlungen, sowohl in Bezug auf die Verantwortung für das Entstehen der Krise, als auch in Bezug auf die Verantwortung für deren weiteren Verlauf: Die Einzelnen (Menschen, Staaten) tragen keine momentan offensichtliche Mitschuld an der Entstehung der Pandemie, können aber allein etwas gegen deren Verschlimmerung tun. Die Pandemie bedarf zwar globaler Absprachen, verlangt aber vor allem nationale Lösungen. In der Klimakrise ist es umgekehrt: Der Klimawandel ist menschlich verschuldet. Der Kampf gegen ihn verlangt Anerkennung der Schuld und Umkehr – weshalb er gerne verdrängt wird. Zudem sind klimaschädliche Handlungen nur kumulativ schädlich, also erst wenn und weil viele so handeln. Folglich hilft auch die einzelne Unterlassung hier nur wenig, es sei denn, sie findet viele NachahmerInnen oder regt zur breiten Reflexion über

14 Vgl. PUEYO, Tomas: Coronavirus: Der Hammer und der Tanz. Wie die nächsten 18 Monate aussehen können, wenn Politiker uns Zeit kaufen 2020, in: <https://medium.com/tomas-pueyo/coronavirus-der-hammer-und-der-tanz-abf9015cb2af> [abgerufen am 29.03.2020].

das eigene Verhalten an. Das gilt auf Ebene der Individuen genauso wie auf Seite der Staaten: Der Klimawandel kann nur global gelöst werden. Wäre das Klima national zu retten, so wäre es vermutlich bereits gerettet.¹⁵ Das Handeln der Einzelnen scheint hier ein Tropfen auf dem heißen Stein zu sein. Man müsste (utilitaristisch gedacht) das eigene Handeln ansehen, als wäre es der Tropfen, der das Fass zum Überlaufen bringt, oder müsste (Kantianisch argumentiert) das sittlich Richtige um seiner selbst willen tun. Doch dies bedürfte gedanklicher Anstrengung bzw. moralischer Motivation, an denen es offenbar mangelt.

Parallelen Coronakrise (CK) und Klimakrise (KK)	
1)	Retinität, Angewiesenheit, Verletzlichkeit / Strategien der Demut und Suffizienz, der wissenschaftlich-technischen Beherrschung, der Adaption <ul style="list-style-type: none"> ➤ CK starke Suffizienzstrategie („Hammer“) / KK Vernachlässigung der Suffizienzstrategie
2)	Staatliche Rahmensetzung nötig <ul style="list-style-type: none"> ➤ CK stark ausgeprägt / KK vergleichsweise schwach ausgeprägt
3)	ExpertInnen relevant <ul style="list-style-type: none"> ➤ CK ExpertInnen nah an Politik und Öffentlichkeit / KK ExpertInnenrat weniger öffentlichkeitswirksam
4)	Handlung mit Doppelwirkung <ul style="list-style-type: none"> ➤ CK Aufklärung über den nicht intendierten Schaden bestimmt die gesamtgesellschaftliche Bewertung der Handlung / KK Aufklärung berührt diese kaum
5)	Intergenerationelle Solidarität <ul style="list-style-type: none"> ➤ CK Solidarität wird mit rechtlichen Mitteln eingefordert / KK Solidarität wird nicht eingefordert
Erklärende Gründe für die unterschiedlichen Reaktionen auf die strukturell parallelen Krisen: Zeit	
a)	kollektives Gedächtnis versus mangelnde Vorstellungskraft
b)	erprobte klare Strategien versus Neuheit und Komplexität
c)	zeitlich befristetes Problem mit Zielperspektive und Hoffnung versus dauerhafte grundlegende Transformation ohne klare Vision
d)	zeitliche und emotionale Nähe versus zeitliche Streckung und Distanzen der Wirkketten
e)	im Kern unverschuldete Situation und Relevanz des Verhaltens einzelner (Individuen, Gruppen, Staaten) versus verschuldete Situation und Notwendigkeit globaler Kooperation

Abb. Parallelen Coronakrise (CK) und Klimakrise (KK)

3. Moralische Motivation in der Krise

Das zentrale kulturelle Problem bei der Bekämpfung der Überschreitung planetarer Grenzen ist die Kluft zwischen Wissen (dass und wie diese in dramatischer Weise das Leben aller an die jetzigen Lebensbedingungen angepassten Lebewesen beeinträchtigt), Urteilen (eine Transformation ist sittlich geboten) und Glauben (die Welt als gute Schöpfung, Dankbarkeit und Vertrauen auf Gott) einerseits, dem entsprechenden Handeln andererseits.

¹⁵ M.W. nicht publizierte Zuspitzung von Axel OCKENFELS.

Oben wurde gezeigt, dass viele Handlungsweisen, die angesichts der Klimakrise nötig, aber bisher nicht möglich sind, in der Coronakrise realisiert werden. Hier ist die Kluft zwischen Wissen, Urteilen und Handeln ungleich kleiner, die moralische Motivation hingegen (noch) ungleich größer als dort.

Die oben herausgearbeiteten Unterschiede begünstigen die moralische Motivation zur Bewältigung der Krise: die Einbettung in das kollektive Gedächtnis, die Schlichtheit und Bekanntheit der Strategien, der Notfallcharakter, die zeitliche Befristung, Hoffnung und klare Zielorientierung, zeitliche und emotionale Nähe, Schuldlosigkeit an der Situation und deutliche Relevanz des Verhaltens aller Menschen, Gruppen und Institutionen. Diese Überlegungen werden bestätigt durch psychologische Studien zur moralischen Motivation: Solidarität steige mit physischer und sozialer Nähe, Anschaulichkeit des Problems, Relevanz des/der potentiellen Helfer/s/in, Notfallcharakter, Möglichkeit konkreter Hilfsmaßnahmen sowie Eindeutigkeit der Ursachen.¹⁶ Die genannten Charakteristika der Klimakrise (geteilte Verantwortung, zeitliche und emotionale Distanz ...) begünstigen hingegen psychologische Strategien, die helfen, das sittliche Urteil einzuklammern und sich selbst ethische Dispens zu erteilen. Nach Bandura sind dabei Strategien zentral, die aus der Klimadebatte hinlänglich bekannt sind: die Infragestellung der wissenschaftlichen Evidenz, relativierende Vergleiche und das Abschieben der Verantwortung.¹⁷

Die genannten Charakteristika der Klimakrise und anderer planetarer Grenzüberschreitungen sind wesentlich. Niemand kann die Klimakrise durch passende Rahmensetzungen zu einem weniger komplexen, nationalen, emotional nahen, klar zu bearbeitenden oder vorübergehenden Problem machen. Allerdings lassen sich diese Hürden kommunikativ und pädagogisch bearbeiten. Dies soll im Folgenden aus religionspädagogischer Perspektive für den Schulkontext konkretisiert werden.

4. **Motiviert schulische religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Einsatz für Nachhaltigkeit?**

Wenn die Schulen wieder öffnen, wird Zeit sein, ein Freudenfest zu feiern und wohl auch, gemeinsam zu trauern. Schulgottesdienste wären für beides vielleicht ein geeigneter Ort. Es sollten anschließend nicht nur die vielen Arbeitsblätter kontrolliert und Wissensstände angeglichen werden. Gerade in der Fachgruppe

¹⁶ Vgl. BIRNBACHER, Dieter: Klimaethik. Nach uns die Sintflut?, Stuttgart: Reclam 2016, 156 mit Bezug auf Peter Unger.

¹⁷ Vgl. dazu im Kontext der Klimakrise PEETERS, Wouter / DIEPENDAELE, Lisa / STERCKX, Sigrid: Moral Disengagement and the Motivational Gap in Climate Change, in: Ethical theory and moral practice 22/2 (2019) 425–447.

Ethik/Religion könnte Gelegenheit gegeben werden, zu reflektieren über die vergangene Zeit und was aus dieser Zeit nicht verloren gehen sollte. Das wird vielleicht mehr sein als Erfahrungen mit digitalem Lernen.

Das ist nicht rein seelsorglich gemeint. „Christliche Bildung stellt unter dem Wahrheitsanspruch der Glaubensbotschaft die Wahrheitsfrage. [...] Sie lädt dazu ein, Grenzen, Scheitern, Vergeblichkeit aushalten zu lernen, aber auch im Lichte einer größeren Hoffnung gesellschaftlich-kulturelle Fixierungen zu transformieren.“¹⁸ Christliche religiöse Bildung will praktisch die Freiheit des Evangeliums zusprechen – die keine unendliche Wahlfreiheit ist, sondern Freiheit des sich Öffnens, Anerkennens, der Selbstbindung und Verantwortungsübernahme. Diese drei Merkmale christlicher Bildung, die Frage nach der Wirklichkeit eines der Welt zugewandten, rettenden Gottes (wo ist Gott während Corona, was tut Gott gegen den Klimawandel?), der Zuspruch einer von vorgängiger Anerkennung getragenen Freiheit und die Einladung zur Transformation der Welt im Lichte Gottes, sind eingebunden in eine bestimmte historische Situation und müssen auf diese bezogen und in dieser je neu realisiert werden. Das gilt für die Klima- genauso wie für die Corona-Krise. Die Heranwachsenden sollen den christlichen Glauben so kennenlernen, dass sie diesen als „sinnvolle Grundlage für die eigene Lebensführung und für ein zukunftsträchtiges Zusammenleben mit Anderen“¹⁹ verstehen und lebendig machen können. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung zielt deshalb darauf, dass Lernende den Glauben als Inspiration, Unterbrechung und Anspruch in der ökologisch-sozialen Krise wahrnehmen und befähigt werden, an der Transformation zu einer nachhaltigen Gesellschaft mitzuwirken.

Oben wurde im Vergleich der beiden Krisen herausgearbeitet, dass sie trotz vieler struktureller Parallelen von den meisten Gesellschaften sehr unterschiedlich intensiv bearbeitet werden. Der zentrale Grund für diese Differenzen in der Krisenbearbeitung wurde in einem grundsätzlich unterschiedlichen Zeitbezug bei der Krisenbearbeitung lokalisiert (hinsichtlich historischer Erfahrung, Tempo, Dauer, zeitlicher Erstreckung der Verantwortung und Folgen, Komplexität), welche wiederum eminente Auswirkungen auf die moralische Motivation hat.

Das in der deutschsprachigen BNE-Diskussion dominierende Konzept der Gestaltungskompetenz zielt darauf, die SchülerInnen zu befähigen, nachhaltig zu han-

18 GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2015, 183.

19 METTE, Norbert: Was können evangelische und katholische Christ/innen voneinander lernen? Plädoyer für gemeinsame Erkundungen, in: ALTMEYER, Stefan u.a. (Hg.): Ökumene im Religionsunterricht, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016, 117–120, 119.

deln, wenn sie denn so handeln wollten.²⁰ Die meisten Publikationen zu religiöser Umweltbildung bzw. religiöser BNE gehen hingegen – ähnlich wie viele der politischen Dokumente zu BNE – mindestens implizit von der These aus, diese solle zudem zum Einsatz für eine nachhaltige Weltgestaltung *motivieren*.²¹ Auch die oben genannte Zielsetzung religiöser BNE versteht unter *Wahrnehmung* des Glaubens als Inspiration, Unterbrechung und Anspruch in der ökologisch-sozialen Krise nicht allein eine kognitive Leistung, sondern eine potentielle Aneignung, die zum Handeln drängt.

Im Folgenden soll unter Aufnahme der oben herausgearbeiteten motivationshemmenden Faktoren skizziert werden, inwiefern religiöse BNE die moralische Motivation begünstigen könnte. Damit wird die motivationstheoretische Position eines motivationalen Internalismus, aber rechtfertigenden Externalismus vorausgesetzt. Vorausgesetzt wird also, religionspädagogisch gewendet, dass der moralische Diskurs, die gemeinsame Suche nach dem sittlich Richtigen in Fragen der Überschreitung planetarer Grenzen, ein zentrales Element von BNE im Religionsunterricht ist, dass aber das sittliche Urteil und dessen gute Gründe allein noch kein entsprechendes Handeln motivieren. Es braucht flankierende Faktoren, zu denen der Religionsunterricht ebenfalls beitragen kann.

4.1 Selbstwirksamkeitserfahrungen und Komplexitätskompetenz

Gegen die Vorstellung, das eigene Handeln sei irrelevant, helfen auf der praktischen Ebene insbesondere Selbstwirksamkeitserfahrungen. Partizipation ist deshalb ein zentrales didaktisches Prinzip von BNE.²² Das heißt nicht nur, dass die SchülerInnen in Themenwahl und Unterrichtsgestaltung eingebunden werden, sondern dass die Bearbeitung der Themen die Mitgestaltung des Schul- und Stadtlebens ermöglichen solle. Es muss die Erfahrung angebahnt werden, dass es auch anders geht und dass die SchülerInnen dabei nicht allein sind. Um die Komplexität zu wahren, zugleich aber hinreichend didaktisch zu reduzieren, ist es hilfreich, an einer der Schlüsselstellen (Ernährung, Mobilität, Energieversorgung, Wohnen) anzusetzen, von denen sich jeweils die anderen erschließen lassen (so hängt Ernährung mit Mobilität der Waren, Energiebedarf von Treibhäu-

20 Vgl. DE HAAN, Gerhard u.a.: Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen, Berlin / Heidelberg: Springer 2008 (= Ethics of Science and Technology Assessment 33), 115–124.

21 Als ein Bsp. vgl. BIRKEL, Simone: Warum wir dran sind. Lernen für ein zukunftsfähiges Leben, in: KatBl 144/3 (2019) 177–181, die die Teilkompetenz der Gestaltungskompetenz *Kompetenz* zur Motivation seiner selbst und anderer schlicht als „Motivierung von sich und anderen“ (179) wiedergibt und unter der Überschrift „Motivieren statt Moralisieren“ argumentiert: „Die Motivation dafür [für Gratitude, KB] lässt sich aus der christlichen Überzeugung heraus erklären, dass Christinnen und Christen das Gute der Schöpfung Gottes umsonst empfangen haben und daher aufgerufen sind, das Gute auch unentgeltlich weiterzugeben“ (180).

22 Vgl. KÜNZLI, Christine / BERTSCHY, Franziska: Didaktisches Konzept: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. ³2008, in: http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/BNE_Didaktisches_Konzept_Feb08.pdf [abgerufen am 20.3.19].

sern, Selbstversorgungsmöglichkeiten etc. zusammen). Die in Religionslehrwerken vorherrschende Zuspitzung auf rauchende Schlote und Müll fördert hingegen die Komplexitätskompetenz kaum, sondern nährt die Idee, nur das Dreckige sei ökologisch problematisch und Mülltrennung helfe messbar gegen den Klimawandel.

Eine hilfreiche Methode zur Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der Komplexitätskompetenz ist das BNE Service Learning²³: SchülerInnen identifizieren Problembereiche zeitgenössischer Nichtnachhaltigkeit, analysieren, warum es so ist, wie es ist, planen, was sie wie ändern wollen, wo die möglichen Widerstände und gegenläufigen Interessen liegen und was sie zur Zielerreichung tun könnten, und setzen dies mit den notwendigen PraxispartnerInnen um. Das geplante Engagement muss hinreichend groß (komplex) sein, aber auch hinreichend klein (machbar). Hilfreich ist, in der näheren Umgebung anzufangen, woraus folgt, dass das Engagement zwar außerunterrichtlich, aber nicht notwendig wie beim normalen Service Learning außerschulisch ist. Beispielsweise kann das abstrakte Ziel, CO₂-Ausstoß über die Reduktion von motorisiertem Individualverkehr zu verringern, an der Organisation einer autofreien Schulwoche ansetzen. Wichtig sind ein klar definiertes Ziel (Was wollen wir erreichen?), ein klares Ende (An welcher Stelle wären wir fertig?) und eine zeitliche Begrenzung. Da wirksames, zukunftsorientiertes und komplexitätsbewusstes Handeln eingeübt werden soll, sollte sich daran die Evaluation der eigenen Wirkungen (Was glauben wir erreicht zu haben, woran sehen wir das?) sowie die Planung der Zukunft des Projekts anschließen: Wie könnten andere Gruppen das Projekt später weiterführen? Was wäre bei einer Wiederholung zu bedenken?

Zu religiösem Lernen wird solches Lernen durch Engagement nicht erst, wenn die SchülerInnen eine Klimawandelopfer-Klagemauer bauen, einen Bußgottesdienst organisieren oder ein Schöpfungsmusical aufführen. Zu religiösem Lernen kann es werden durch die Reflexion darüber, was das Einsetzen für die Zukunft aller und das von sich Absehen mit dem Reich Gottes und der Nachfolge Jesu zu tun haben.

4.2 Imaginationsfähigkeit, Perspektivwechsel und Hoffnung

Die Hoffnung darauf, dass die Krise gut ausgehen kann, die Vision eines Danach sowie die Nähe des Problems und der Opfer können die moralische Motivation zum Handeln in der Krise stärken. Ein Schritt zu letzterem wäre es, im Unterricht weniger mit Zahlen potentieller Opfer und Statistiken zu operieren, sondern stark

23 Vgl. BEDERNA 2020 [Anm. 2], 267–271.

Betroffene (medial vermittelt) kennenzulernen (bspw. über Sternsingermaterialien, Chats, Filme), konkrete prognostizierte Vor-Ort-Szenarien zu imaginieren (Wie würde unsere Region in 70 Jahren aussehen? Will ich dort leben? Will ich mich fragen lassen müssen: Warum hast du damals mitgemacht?) und nicht von vielen nachfolgenden Generationen zu reden, für die man Verantwortung trage, sondern nur von den eigenen Kindern, Nichten und Neffen: Was will ich diesen ersparen? Und was sollen sie wiederum ihren Kindern ersparen können? Religionsunterrichtlich wäre dazu die Deutung Jesu aus der Endzeitrede nach Matthäus anzubieten: „Was ihr für einen dieser Geringsten nicht getan habt, das habt ihr auch mir nicht getan.“ (Mt 25,45)

Zur Gestaltungskompetenz gehört die Antizipationskompetenz als Fähigkeit, „Fälle von Gegenwartspräferenz [zu] identifizieren“, „mögliche eigene künftige Bedürfnisse und mögliche Maßnahmen zur Vorsorge [zu] benennen und das Erfordernis der Vorsorge“²⁴ zu beschreiben, Trends aufzuspüren und die komplexen Wechselwirkungen verschiedenster Maßnahmen denkend bzw. rechnerisch modellierend vorwegzunehmen. Aus religionsunterrichtlicher Perspektive bedarf die Antizipationskompetenz darüber hinaus der Fähigkeit, Nähe zum Nächsten über die zeitliche Distanz hinweg zu realisieren. Es gehören dazu also Fähigkeiten der Imagination und des Perspektivwechsels, allerdings nicht als rein formale Kompetenzen, sondern inhaltlich gefüllt mit den Zukünftigen, der Ursachenkette von unserem Leben zu ihnen und der Vertretung ihres Interesses daran, in einer Welt zu leben, die Freiheit ermöglicht.

Andrà tutto bene, alles wird gut! Die Hoffnung, die im März 2020 von italienischen Balkonen aus in die Welt gesandt wurde, ist, wenn sie gänzlich ernst gemeint ist, eine religiöse: Dass alles gut werde, kann man nicht einmal außerhalb aller großen Krisen versprechen. Es setzt auf einen Retter, eine Retterin. Es setzt, wie es bei Angela da Foligno heißt, auf das *omne bonum*, das „Alles Gute!“ in Person.²⁵ Diese Hoffnung darf nicht missverstanden werden als Vertröstung und Entlassung aus der Verantwortung. Sie ist vielmehr die Basis für den Mut, die Verantwortung anzunehmen und der Krise nicht mit Lethargie oder Reaktanz zu begegnen. Zugleich ist im Religionsunterricht die Hoffnung theologisierend zu unterscheiden von einem naiven Vertrauen in göttliche Intervention: Gott wird aller Wahrscheinlichkeit nach weder den Klimawandel noch das Virus stoppen. Und selbst wenn jemand gesundet, selbst wenn die Erwärmung doch noch auf

24 DE HAAN u.a. 2008 [Anm. 20], 238.

25 BEDERNA, Katrin: Ich bin du, wenn ich ich bin. Subjektphilosophie im Gespräch mit Angela da Foligno und Caterina Fieschi da Genova, Regensburg: Pustet 2004 (= ratio fidei), 108, 216.

unter 2°C gehalten werden kann, ist zu fragen: Warum vorher die vielen anderen Opfer?

Die christliche Tradition ist eine der Hoffnung auf Gott und des Gottvermissens. Paradigmatisch im Rahmen religiöser BNE sind dafür die Schöpfungstexte, weil sie die ganze Wirklichkeit in diese Hoffnung und Klage hineinnehmen: Schöpfungstexte sind „das Einklagen einer Weltordnung im Angesicht der als Schöpfergöttheiten verehrten Götter.“²⁶ Sie sind Visionen der Gerechtigkeit, die als Anfang erzählt wird, weil sie gottgewollt ist – und doch noch kommen muss.²⁷ Sie erzählen vom Seinsollen einer guten Ordnung und der Herrschaft Gottes. Doch die Chaosmächte (vgl. Gen 1,2) sind nur zurückgedrängt und die Freiheit des Menschen wird schuldig (vgl. Gen 3–4). Beides bedroht die Welt bis zur Vollendung: „Dann sah ich einen neuen Himmel und eine neue Erde.“ (Offb 21,1) Bis dahin gehört zum Schöpfungslob die Klage: Wo bleibst du, Schöpfergott? Religiöse BNE nimmt Kinder und Jugendliche einerseits performativ in die diesbezüglich zentralen Texte hinein und regt andererseits theologisierende Auseinandersetzung mit diesen Visionen und Klagen an: Wie soll unsere Welt sein? Warum ist sie, wie sie ist? Wo bleibt Gott? Dazu könnten die SchülerInnen auf der Grundlage ihrer Kenntnis anderer biblischer Texte eine eigene Vision für die Welt gestalten (Wie könnte Gott die Welt gewollt haben?) und diese anschließend mit den biblischen Schöpfungstexten vergleichen.

Schöpfungstexte erzählen nicht nur, wie die Welt sein könnte („Siehe, sehr gut!“ Gen 1,31). Sie erzählen, Gott habe die Macht, dies umzusetzen, und sei in Beziehung zu allem, was ist: Gott erscheint im Schöpfungsglauben als Bedingung der Möglichkeit von Welt, die Welt erscheint als Gabe, in der Gott sich gibt. Gerade angesichts der beiden Krisen wäre im Unterricht theologisierend zu fragen, ob und wo dies sichtbar wird und wie Menschen es sichtbar machen können.

Die Corona-Situation schafft dabei einen neuen Zugang zu zahlreichen für BNE zentralen Fragen: anthropologischen (Verletzlichkeit, Eingebundensein in natürliche Zusammenhänge), ethischen (Solidarität, Mobilität, Suffizienz), spirituellen (monastische Lebensformen, Psalmen als Ausdruck von Angst und Erwartung) aber auch theologischen (Gebet in der Krise, hilft Gott?). Der Satz ‚Wie wir es auch in der Coronazeit gemacht haben‘ (im Interesse aller nicht geflogen sind ...) dürfte wohl öfter fallen – und gleichzeitig motivieren: Es geht immer auch anders!

26 LÖNING, Karl / ZENGER, Erich: Als Anfang schuf Gott. Biblische Schöpfungstheologien, Düsseldorf: Patmos-Verl. 1997, 41.

27 Vgl. BENK, Andreas: Schöpfung – eine Vision von Gerechtigkeit. Was niemals war, doch möglich ist, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2016.

Motiviert schulische religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Einsatz für Nachhaltigkeit? Hier wurden diesbezügliche Potentiale des Religionsunterrichts theoretisch entwickelt. Offen bleibt, ob solcher RU tatsächlich in der Breite zu nachhaltigem Handeln und (politischem) Einsatz für nachhaltigkeitsförderliche Strukturen motiviert. Empirische Studien zwingen hinsichtlich der glaubensbezogenen Seite des Gesagten zu einer gewissen Skepsis, denn „Religion spielt für die ethischen Einstellungen heutiger Jugendlicher nur dann eine Rolle, wenn deren Religiosität sehr stark ausgeprägt ist.“²⁸ Doch wichtig wäre es – denn die Coronakrise wird die leichtere gewesen sein.

28 RIEGEL, Ulrich: Ethik in den Köpfen Jugendlicher und im Religionsunterricht. Eine empirische Bilanz, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hg.): Ethisches Lernen, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie 2015 (= JRP 31), 98–107, 103.

Claudia Gärtner

Mit religiöser Bildung die Welt retten?

Spannungsfelder einer politischen religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Claudia Gärtner, Professorin für Praktische Theologie an der Technischen Universität Dortmund.

Dr.ⁱⁿ Claudia Gärtner
TU Dortmund
Fakultät Humanwissenschaften und Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D-44227 Dortmund
e-mail: claudia.gaertner@tu-dortmund.de



Mit religiöser Bildung die Welt retten?

Spannungsfelder einer politischen religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung

Abstract

Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) lässt sich nicht auf ökologische Einzelthemen wie den Klimawandel fokussieren. Sie muss vielmehr ökologische Krisen als Teil einer multiplen Krise betrachten. Der vorliegende Beitrag fragt, welchen fachspezifischen Beitrag religiöse BNE zur Bewältigung dieser Krise leisten kann. Hierzu werden zentrale theologische Themen wie Alterität, Zeit und Mensch auf ihre religionspädagogische Relevanz hin befragt und Spannungsfelder einer politisch orientierten religiösen BNE erarbeitet.

Schlagworte

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – politische Religionspädagogik – Klimawandel – ökologisches Lernen

Saving the world with religious education?

Fields of tension of a political religious Education for Sustainable Development

Abstract

Religious Education for Sustainable Development (ESD) is not to be focused on single ecological issues like climate change. It must rather consider ecological crises as part of a multiple crisis. The present article inquires what subject-specific contribution religious ESD can offer to overcome this crisis. For this purpose, central theological themes such as alterity, time and human are inquired regarding their religious pedagogical relevance and fields of tension of a politically oriented religious ESD are acquired.

Keywords

Education for Sustainable Development (ESD) – political religious education – climate change – ecological learning

1. Hinführung: „Wir haben Probleme mit dem Christlichen und Religiösen“

Was es bedeutet, eine Religionspädagogin für eine Tagung zum Klimawandel einzuladen, haben die AktivistInnen vermutlich erst richtig realisiert, als sie die Titelvorschläge für das digitale Seminar gelesen hatten. Bislang hatten mich die OrganisatorInnen vornehmlich in umweltpolitischen Kontexten kennen gelernt, der dort gewonnene Vertrauensvorsprung wurde jedoch durch meine Fachbezüge auf die Probe gestellt. „Klima, Corona und das Christentum. Religion als Quelle von Widerstand und Sinnstiftung“ oder „Mit Bildung die Welt retten? Chancen und Grenzen einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung“, so lauteten die zwei Vorschläge, die für mich ziemlich unverdächtig klangen. Doch trotz mehrerer Mailwechsel und Telefonate blieb der Grundtenor: „Wir haben Probleme mit dem Christlichen und Religiösen.“ Die vorbereitenden Gespräche waren von beiderseitigen Übersetzungsbemühungen gekennzeichnet. Man habe Zweifel, so die OrganisatorInnen, ob das Thema nicht zu fromm, zu unpolitisch oder gar – hier rang man um vorsichtige Wortwahl – etwas fundamentalistisch wirken könnte. Und welche Erkenntnisse könne Religion überhaupt in den wissenschaftlichen Diskurs über Klimawandel einbringen?

Ich möchte nicht weiter über die Gründe dieser Verständigungsschwierigkeiten und Skepsis spekulieren, sondern die biografische Episode zum Anlass nehmen, um über religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in einem weltanschaulich pluralen Kontext nachzudenken, in dem das Christentum nicht mehr selbstverständlich ist. Denn – so die These – die wahrgenommenen Schwierigkeiten sind oftmals auch in Schule und an anderen Lernorten vorhanden. Dort werden diese und weitere Vorbehalte jedoch nicht immer artikuliert, sondern formieren unreflektierte und intransparente Lernhürden. Die kleine Episode soll somit heuristisch auf Problemfelder einer religiösen BNE hinweisen, die im folgenden Beitrag vertieft und bearbeitet werden.

2. Multiple Krise, Akteure und Sprachen

Die einleitend skizzierte Skepsis deutet darauf hin, dass außerhalb des religiösen und theologischen Biotops dem Christentum wenig Relevanz im wissenschaftlichen Diskurs über die Klimakatastrophe zugemessen wird. Wenn überhaupt, dann wird die „Bewahrung der Schöpfung“ als Auftrag von ChristInnen bemüht und als religiöse Verpflichtung gedeutet, am Kampf gegen die Klimakrise teilzunehmen. Dieser schöpfungstheologische Appell soll nicht bezweifelt

werden, dennoch ist bemerkenswert, dass dabei die Theologie die Rolle einer *ancilla oecologiae* einnimmt.

Hierdurch wird der Theologie und Religionspädagogik radikal die Relevanzfrage gestellt. Dennoch oder gerade deshalb greifen diese die Klimakrise auf. So mehrten sich im RU Unterrichtsvorhaben zu Greta Thunberg oder schulpastorale Anregungen zum Klimafasten. Die Bedeutung dieser Ansätze soll hier nicht in Abrede gestellt werden, dennoch wird im Folgenden ein breiterer Angang gewählt und die Klimakrise in einem breiteren Kontext verortet. Denn wir leben in einer Zeit der multiplen Krise,¹ eine religionspädagogische Fokussierung auf ein einzelnes Krisenphänomen wie der Klimakatastrophe läuft Gefahr, zu kurz zu greifen. So zerstört die Klimakatastrophe die Lebensgrundlage vieler Menschen, sie führt zu Armut und Krankheit und verursacht immer stärkere Migrationsbewegungen. Auch erhöht die Zerstörung der Biodiversität und des natürlichen Lebensumfelds von Tieren sowie enge Besiedlungen die Gefahr von Zoonosen, die Pandemien wie Corona verursachen können, denen dann wiederum Geflüchtete in Baracken ebenso schutzlos ausgesetzt sind wie osteuropäische ArbeiterInnen in den Sammelunterkünften von Schlachtereien. An diesen Beispielen wird deutlich, wie Migration, Klimakatastrophe und Pandemien wie Corona zusammenhängen. Die Klimakrise ist somit Teil einer multiplen Krise und eng mit vielfältigen sozialen, ökonomischen, politischen und ökologischen Dimensionen verwoben. Dass auf Einzelkrisen wie die Klima- oder Corona-Krise politisch und gesellschaftlich ganz unterschiedlich reagiert wird, stellt Katrin Bederna in ihrem Beitrag in diesem Heft deutlich heraus.

Die multiple Krise kann nur durch multiple Akteure in ihren ökologischen, sozialen, politischen und ökonomischen Dimensionen analysiert und bearbeitet werden. Diese agieren in und mit ihren je eigenen disziplinären Logiken und sprechen somit unterschiedliche Sprachen. In der Corona-Krise wird derzeit eindrucksvoll deutlich, welches Konfliktpotenzial in der Verknüpfung der einzelnen Perspektiven steckt: Medizin, Soziologie, Pädagogik, Psychologie und Ökonomie geben ganz unterschiedliche Antworten, wie mit dem Virus umzugehen ist. In diesem Horizont lassen sich auch die einleitenden Irritationen bei der Themenfindung deuten. Theologie und Religionspädagogik haben es schwer, als eigene Sprache und selbständige Akteure im Klimadiskurs verstanden zu werden. Wenn somit Theologie bzw. Religionspädagogik einen Beitrag zum Umgang mit der multiplen Krise leisten will, so ist beides notwendig: Klärung der spezifisch religi-

1 Vgl. DEMIROVIĆ, Alex: Multiple Krise, autoritäre Demokratie und radikaldemokratische Erneuerung, in: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 43/171 (2013) 193–215.

ösen Logik und die Fähigkeit, diese in fremde Disziplinen und Bereiche einzuspeisen bzw. zu übersetzen. Dies soll im Folgenden für die Religionspädagogik versucht werden.

3. Auf der Suche nach der spezifischen Eigenlogik religiöser BNE

Die Klimakatastrophe wird vielfach unter dem weiten Begriff der Nachhaltigkeit² analysiert und diskutiert, wie die Welt in eine nachhaltige transformiert werden kann, in der die planetaren Grenzüberschreitungen und entsprechende Katastrophen mitigiert werden. Pädagogisch wird dies im Horizont von BNE debattiert, entsprechend fachlich und inhaltlich breit ist der BNE-Diskurs ausgerichtet. Chemiedidaktik partizipiert hieran ebenso wie Ansätze Globalen Lernens. Der Klimawandel ist genauso Thema wie Pandemien, Diversität oder Gender- und Bildungsgerechtigkeit. Es liegt somit nahe, dass religiöse Bildung, die den Umgang mit Krisen nicht unterkomplex bearbeiten möchte, an einer breit aufgestellten BNE anknüpft. Doch obwohl BNE ein derart weites Feld aufspannt, wird vornehmlich eine spezifische Form im deutschen Bildungssystem wie auch in internationalen Bildungsplänen³ rezipiert und implementiert.⁴ Leitendes Konzept ist der Erwerb fach- und domänenübergreifender „Gestaltungskompetenzen“, wie sie von Gerhard de Haan et al. maßgeblich ausdifferenziert wurden.⁵ Mit Hilfe von 12 Teilkompetenzen sollen SchülerInnen (SuS) zur nachhaltigen Gestaltung der Welt befähigt werden. Dabei sind die Kompetenzen weitgehend formal-strategisch und nicht inhaltlich formuliert, weshalb die kompetenzorientierte Form von BNE besonders stark rezipiert wird. Denn durch den Fokus auf den Erwerb formal-strategischer Fähigkeiten ist BNE für viele, auch divergierende Fachdisziplinen, Diskurse und Praxen breit anschlussfähig. Wenn z.B. SuS „Meinungsverschiedenheiten und Konflikte in Bezug auf Fragen der (nicht) nachhaltigen Entwicklung konstruktiv bewältigen“⁶ können, so ist diese Kompetenz konsensfähig. Zugleich bleibt aber offen, wie entsprechende Konflikte bearbeitet werden

-
- 2 Der Begriff Nachhaltigkeit entstammt der Forstwirtschaft und unterliegt daher von seinem Ursprung her einer ökonomischen Logik. Ansätze einer ökologisch-sozialen Transformation lehnen daher den ökonomisch verwurzelten Nachhaltigkeitsbegriff oftmals ab, um nicht Gefahr zu laufen, „normative Fragen zu vermeiden, und umweltpolitische Problemlagen als wissenschaftliche, technologische, ökonomische oder administrative Fragen auszubuchstabieren und damit zu entpolitisieren.“ (BLÜHDORN, Ingolfur: Die Gesellschaft der Nicht-Nachhaltigkeit. Skizze einer umweltsoziologischen Gegenwartsdiagnose, in: BLÜHDORN, Ingolfur u.a. (Hg.): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet, Bielefeld: Transcript 2019, 65–142, 76). Im Folgenden wird der Begriff dennoch verwendet, um eine Anbindung an den BNE-Diskurs zu ermöglichen. Die Kritik am Nachhaltigkeitsbegriff wird dabei inhaltlich einfließen.
- 3 Vgl. OECD: PISA. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD global competence framework (2018).
- 4 Vgl. BEDERNA, Katrin: Every Day for Future. Theologische und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2019, 220–224.
- 5 Vgl. HAAN, Gerhard de / KAMP, Georg: Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit, Berlin / Heidelberg: Springer 2008.
- 6 EBD., 240.

können. Wie stark dürfen z.B. soziale oder ökonomische Perspektiven über Gesundheitsfragen mitentscheiden? Hier bieten die formal-strategischen Kompetenzen keine normative oder inhaltliche Orientierung. BNE läuft daher Gefahr, Nachhaltigkeit „zu einer bildungspolitischen Konsensmaschine weichgespült“⁷ zu haben, denn mit Bezug auf intergenerative Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit wird ausschließlich ein sehr weiter normativer Rahmen gesetzt, „the ethical dimension is rather weak, if not absent“⁸. Zugleich werden durch die Kompetenzorientierung die Verantwortung und Last der Konfliktlösung in die Subjekte verlegt und gesellschaftliche oder politische Strukturen weitgehend ausgeblendet bzw. pädagogisiert.⁹ Diese Offenheit von BNE ist daher „in höchstem Maße normativ und politisch involviert“¹⁰, da sie durch vermeintliche Neutralität ideologieanfällig ist, indem sie z.B. ihre dominierenden ökonomischen oder kolonialen Wurzeln nicht mitreflektiert.¹¹ Daher müssen nach Yvonne Kehren die politischen Dimensionen von BNE hervorgehoben¹² und zugleich vorliegende Konzeptionen ideologiekritisch reflektiert werden. Religiöse BNE sollte somit nicht unkritisch an derzeit dominierende BNE-Konzepte anknüpfen. Vielmehr stellt sich die Frage, ob sie gerade in die aufgezeigte normative und zugleich ideologieanfällige Leerstelle hinein ihre spezifische Eigenlogik diskursiv einbringen kann. Im Folgenden kann jedoch kein umfassender theologischer Aufriss einer solchen Eigenlogik entfaltet werden, daher werden nur selektive Perspektiven skizziert und auf religionspädagogische Konsequenzen befragt.¹³

3.1 Alterität

Das Christentum basiert auf dem Glauben an eine andere, bessere Welt, die in der Reich-Gottes-Botschaft verkündet wird. Damit verweigert es sich zugleich einer als alternativlos proklamierten Politik und Ökonomie. Aus christlicher Pers-

-
- 7 HASSE, Jürgen: Bildung für Nachhaltigkeit statt Umweltbildung? Starke Rhetorik – Schwache Perspektiven, in: HILLER, Bettina / LANGE, Manfred (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Perspektiven für die Umweltbildung, Münster: Zentrum für Umweltforschung 2006, 29–43, 29. Ähnlich BEDERNA 2019 [Anm. 4], 231.
- 8 HUCKLE, John / WALS, Arjen E.J.: The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end, in: Environmental Education Research 21/3 (2015) 491–505, 500 mit Bezug auf die Evaluation von TILBURY, Danielle: Education for sustainable development: an expert review of processes and learning. hg. v. UNESCO, Paris 2011, 82.
- 9 Vgl. KEHREN, Yvonne: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2016, 135, 165.
- 10 HAMBORG, Steffen: Wo Licht ist, ist auch Schatten’ – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum, in: BRODOWSKI, Michael / STAPF-FINÉ, Heinz (Hg.): Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven, Berlin: Logos 2017, 15–31, 25.
- 11 Vgl. SEITZ, Klaus: Transformation als Lernprozess und Bildungsaufgabe, in: EMDE, Oliver u.a. (Hg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung, Leverkusen / Opladen: Budrich Barbara 2017, 160–168.
- 12 Vgl. KEHREN 2016 [Anm. 9], 162.
- 13 Vgl. GÄRTNER, Claudia: Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld: Transcript 2020; Vgl. BEDERNA, Katrin / GÄRTNER, Claudia: Wo bleibt Gott, wenn die Wälder brennen? Welche Fragen die Klimakrise der akademischen Theologie aufgibt, in: Herder Korrespondenz 3 (2020) 27–29.

pektive liegen Ursprung, Grund und Hoffnung auf eine andere Welt in der Alterität Gottes begründet, der die Immanenz und damit auch die vermeintliche Alternativlosigkeit unterbricht.¹⁴ In dieser Alterität gründet auch das ideologiekritische Potenzial des Christentums, indem es den Blick auf das Andere eröffnet und sich nicht mit der Alternativlosigkeit des Gegebenen zufriedengibt. Bereits 1974 forderte der Beschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ der Gemeinsamen Synode der deutschen Bistümer (Würzburger Synode) daher, dass religiöse Bildung zur „Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche“ beitragen und „auf Proteste gegen Unstimmigkeiten und auf verändernde Taten“¹⁵ zielen müsse. Alteritätssensibles Denken ist damit anschlussfähig für Forderungen nach einer Transformation der Gesellschaft. Pointiert wird dies in dem Demonstrationslogan von Fridays for Future deutlich: „We Are Unstoppable, Another World Is Possible!“ Gleichzeitig entzieht sich alteritätssensible religiöse BNE einer „schlichte[n] Anwendungs- oder Antwort-Korrelation“¹⁶, wonach aus der christlichen Tradition Antworten auf die multiple Krise gegeben oder Probleme instrumentell bewältigt werden. Vielmehr sind religionspädagogische Ansätze auszuwählen, die in ihren Grundzügen eschatologische Offenheit und Kritik an Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, aber auch an der eigenen religiösen Tradition umfassen, wie z.B. die Alteritätsdidaktik.¹⁷ In diesem Sinne trägt religiöse BNE „einen Komparativ, eine bleibende Eröffnung auf Alterität, auf ein je Größeres in Bildungsprozesse ein, eine messianische Veränderungsperspektive.“¹⁸ Es gilt daher aus der christlichen Tradition und der Reich-Gottes-Botschaft Visionen, Utopien und Leitbilder nachhaltigen Lebens freizulegen und diese den Heranwachsenden zur kritischen Aneignung anzubieten. Dabei sollten – in Anlehnung an Andrea Lehner-Hartmann – die ausgewählten Traditionen sowohl ein alteritätstheologisches Verständnis von Gott als *deus revelatus* und *deus absconditus* aufweisen, als auch im Geist des Evangeliums für Marginalisierte und Exkludierte optieren.¹⁹ Damit wird – ganz im Sinne der Forderungen von Kehren – religiöse BNE zugleich politisch ausgerichtet.

14 Vgl. BEDERNA / GÄRTNER 2020 [Anm. 13], 29.

15 Der Religionsunterricht in der Schule, in: DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik. Neuauflage, Freiburg / Basel / Wien: Herder 2012, 113–152, 135.

16 BEDERNA 2019 [Anm. 4], 265.

17 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, in: GRÜMME, Bernhard / LENHARD, Hartmut / PIRNER, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2012, 119–132.

18 GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 143.

19 Vgl. in Anlehnung an LEHNER-HARTMANN, Andrea: Emanzipation – religionspädagogische Leitidee oder überholtes Ideal?, in: GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden: Springer 2020, 139–162, 153.

3.2 Zeit

Das Christentum ist maßgeblich eine anamnetische Religion. Sie speist ihre Identität aus der Erinnerung an die vorausgegangenen Heilstaten Gottes und ist zugleich zutiefst auf Gegenwart und Zukunft bezogen. Sie will die Gegenwart unterbrechen und diese im Horizont der Offenbarung neu wahrnehmen. Johann Baptist Metz spricht deshalb von einer gefährlichen Erinnerung, von Religion als (zeitliche) Unterbrechung des Alltags. Zugleich eröffnet die vergegenwärtigende Erinnerung den Blick auf die Zukunft, denn die Erinnerung an das bereits angebrochene Reich Gottes besitzt visionär-utopisches Potenzial für menschliches Handeln. Die Nichtsichtbarkeit der zukünftigen Opfer der Klimakatastrophe unterstreicht, dass nicht nur Erinnerung, sondern auch „Antizipation und visionäres Handeln gefordert“²⁰ sind. Die Bibel ist durchzogen von der Hoffnung auf einen neuen Himmel und eine neue Erde (Jes 65,17-25). Hierdurch werden Kräfte freigesetzt zum gemeinsamen Schöpfungshandeln, um das Angesicht der Erde zu verändern: „Schöpfungslust statt Ökofrust“²¹. Damit bietet das Christentum einerseits eine Hoffnungsperspektive, andererseits verhindert es, dass sich Menschen ermächtigen, die Zukunft nach festgelegten Utopien zu gestalten und sich ideologisch gegen Kritik zu immunisieren.²² Denn im christlichen Verständnis liegt die Erlösung der Welt bei Gott.

Dominierende Konzeptionen von BNE wurden bereits wegen ihrer formal-strategischen Ausrichtung kritisiert. Problematisch ist zudem, dass Bildung nicht instrumentell auf die Bewältigung von Problemen zielt. Bei Bildung *für* nachhaltige Entwicklung kommt erschwerend hinzu, dass die Klimakatastrophe ungeahnte Zukunftsherausforderungen mit sich führt, auf die Bildung nicht zielgerichtet vorbereiten kann. Bildung geschieht hier in Hinblick auf eine offene Zukunft, wobei die Klimakatastrophe den (zeitlichen) Handlungsspielraum drastisch einschränkt. Konnte noch vor einigen Jahren die Frage nach der Transformation der Gesellschaft „by design or by disaster“²³ relativ offen gestellt werden, so zeichnet sich immer deutlicher ab, dass die Zukunft eher durch „disaster“ gekennzeichnet sein wird. Und doch muss (religiöse) BNE in diese begrenzte Offenheit hinein Bildungsangebote machen. Religiöse BNE – so die These – kann in der Erinnerung an und die Hoffnung auf die messianische Reich-Gottes-Botschaft

20 Vgl. BEDERNA / GÄRTNER 2020 [Anm. 13], 28.

21 BIRKEL, Simone: Zukunft wagen – ökologisch handeln. Grundlagen und Leitbilder kirchlich-ökologischer Bildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung, Münster: Lit 2002, 267–269.

22 Vgl. METZ, Johann Baptist: Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie, Mainz: Matthias-Grünwald-Verl. ⁵1992, 170.

23 SOMMER, Bernd / WELZER, Harald: Transformationsdesign. Wege in eine zukunftsfähige Moderne, München: Oekom 2017, 29–54.

„gegenwärtige Praxis mit einem normativen, befreienden Anspruch [konfrontieren], um diese auf Zukunft hin zu verändern.“²⁴ Im Horizont eschatologischen Denkens kann religiöse BNE dabei die radikale Offenheit von Zukunft und Bildung aufgreifen und zugleich – anders als eine formal-strategische BNE – einen normativen Richtungssinn anbieten. Denn aus dem Geist eschatologischer Hoffnung kann religiöse BNE ein Leben in Freiheit weiterhin ermöglichen, ohne hierdurch (religiöse) Bildungsprozesse für die instrumentelle Bewältigung von Zukunftsaufgaben zu funktionalisieren. Dieser eschatologische Horizont unterstreicht zudem den ideologiekritischen Charakter religiöser BNE.

3.3 Mensch sein

Der ideologiekritische Gehalt des Christentums muss sich zudem auf die eigene Tradition richten. Im Nachhaltigkeitsdiskurs ist insbesondere der christlich forcierte Anthropozentrismus kritisch zu reflektieren, wonach der Mensch nicht als Hüter und Pfleger, sondern als Herrscher der Schöpfung betrachtet wurde. Die Auswirkungen eines ungezügeltten Anthropozentrismus sind anhand der planetaren Grenzüberschreitungen allenthalben zu spüren. Theologisch ist hiergegen in Anschlag zu bringen, dass „nicht der Mensch die Krone der Schöpfung [ist], sondern der Sabbat.“²⁵ Damit ist Schöpfung nicht anthropozentrisch, sondern theozentrisch ausgerichtet. Der Mensch wird zugleich als Ebenbild Gottes betrachtet, das in Jesus Christus konkret und vollendet wird. Der Mensch wird somit in der Nachfolge Jesu Christi zum Ebenbild Gottes.²⁶ Dies steht nicht im Widerspruch zur Freiheit des Menschen, denn nach christlichem Freiheitsverständnis wird der Mensch erst durch Jesus Christus von Schuld, Angst und Tod befreit. Menschliche Freiheit, und dies ist im Nachhaltigkeitsdiskurs zentral, meint daher mehr als die Wahlfreiheit zwischen Alternativen oder grenzenlose Selbstverwirklichung. „Es ist eine Freiheit des Sich-Öffnens, Anerkennens und Sich-Bindens. Erlebt und reflektiert werden müssen Offenheit, Bedürftigkeit, Sozialität, Leiblichkeit, Zeitlichkeit und Vernetzung der eigenen Freiheit, damit Schüler*innen ihren Ort in der Welt begründet wählen und gestalten können.“²⁷ In der Corona-Krise wird schmerzhaft deutlich, dass gerade die Begrenzung von Sozialität und Leiblichkeit als wahrer Freiheitsverlust wahrgenommen wird.

24 GRÜMME 2009 [Anm. 18], 146.

25 VOGT, Markus: Nachhaltigkeit als neues Sozialprinzip christlicher Ethik, in: PATENGE, Markus / BECK, Roman / LUBER, Markus (Hg.): Schöpfung bewahren. Theologie und Kirche als Impulsgeber für eine nachhaltige Entwicklung, Salzburg: Verlag Friedrich Pustet 2016, 128–149, 139.

26 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Anthropologie 2016, in: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Anthropologie.100185> [abgerufen am 23.04.2020].

27 BEDERNA 2019 [Anm. 4], 209.

Menschen missbrauchen jedoch immer wieder ihre Freiheit. Sie versündigen sich an Mensch, Schöpfung und Gott. Die Bibel durchzieht diese Dynamik von Freiheit und Sünde, aber auch von Schuld und Vergebung. Zugleich gründet nicht-nachhaltiges Leben auch in strukturellen ökologischen Schuldverstrickungen (strukturelle Sünde).²⁸ Menschen leben in nicht-nachhaltigen Strukturen, aus denen sie sich kaum befreien und ein nachhaltiges Leben führen können. Die theologische Deutung nicht-nachhaltigen Lebens als individuelle und strukturelle Sünde zielt somit theologisch wie auch religionspädagogisch auf individuelle und strukturelle Veränderungen, es geht auch um eine gesellschaftliche und politische „bildende [...] Umgestaltung der Lebenswelten bis in gesellschaftliche Strukturen hinein“²⁹.

Religiöse BNE ist daher emanzipatorisch auf Freiheit und Verantwortung des Menschen ausgerichtet. Dabei muss religiöse BNE die elementare Abhängigkeit des Menschen anerkennen, „seine unleugbare Endlichkeit akzeptieren, seine unhintergehbare Angewiesenheit auf andere nicht länger verdrängen – und gleichwohl den Impuls jener beharrlichen und immer wieder neu ansetzenden ‚Arbeit an den Grenzen‘ (Foucault) wachhalten“³⁰. Der Begriff der Vulnerabilität, der Verwundbarkeit, kann als anthropologische Kategorie diesbezüglich religionspädagogisch weiterführend sein, da er zum einen das Scheitern und die Grenzen von Freiheit und Verantwortung anthropologisch mitreflektiert, ohne den Anspruch auf die Überwindung verletzender Strukturen aufzugeben. Zum anderen lebt der vulnerable Mensch in einer verwundeten Welt, wofür er selbst Verantwortung übernehmen muss.³¹

4. Dimensionen des Christentums

Mit Alterität, Zeit und Mensch wurden theologische Grundthemen in Hinblick auf nachhaltiges Leben entfaltet, um hieraus erste Konturen für eine religiöse BNE zu skizzieren. Religionen bzw. das Christentum definieren sich jedoch nicht ausschließlich durch Themen und Inhalte, vielmehr lassen sie sich auch durch

28 Vgl. GS 25; SC 109; LG 11. GÄRTNER, Stefan: „Was kann denn heut‘ noch Sünde sein?“. lebensweltliche Beobachtungen und praktisch-theologische Überlegungen zu einem unverständlichen Thema, in: *Theologie und Glaube* 94/1 (2004) 45–58.

29 GRÜMME 2009 [Anm. 18], 145.

30 RIEGER-LADICH, Markus: Pathosformel Mündigkeit. Beobachtungen zur Form erziehungswissenschaftlicher Reflexion, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 78/2 (2002) 153–182, 177.

31 Vgl. GÄRTNER 2020 [Anm. 13].

Dimensionen beschreiben.³² Im Folgenden werden – erneut selektiv – einzelne Dimensionen in Hinblick auf religiöse BNE herausgegriffen.³³

1. *Hermeneutisch*: Durch die Themen zog sich eine politisch-theologische Perspektivierung von Nachhaltigkeit, die normative Aspekte umfasst, wie die Solidarität mit zukünftigen Generationen, eine Option für Exkludierte oder die Bewahrung der Schöpfung. Zugleich impliziert dieses politische Potenzial auch eine spezifisch messianische Hermeneutik der christlichen Tradition, die zu einer ideologiekritischen Reflexion der Welt herausfordert. In einer solchen Hermeneutik werden Utopien und Hoffnungen auf eine andere Welt freigesetzt, die schon jetzt anbrechen kann, auch wenn sie immer wieder scheitert. Diese Hermeneutik ist zutiefst politisch und ermöglicht auch einer religiösen BNE mit auftretenden Spannungen und Konflikten umzugehen, wie im weiteren Verlauf deutlich wird.

2. *Spirituell-liturgisch*: Das Christentum strebt auf Praxis zu und realisiert sich als Praxis. Diese ist jedoch nicht nur politisch, sondern zutiefst spirituell-liturgisch. Mystik und Politik sind daher zentrale Orientierungspole politischer Theologie.³⁴ Wenn somit nach den spirituell-liturgischen Dimensionen einer nachhaltigkeitsorientierten Theologie gefragt wird, dann ist die Verwiesenheit auf die politische Dimension stets mit zu bedenken. Andernfalls drohen die spirituell-liturgischen Ressourcen des Christentums zu einer Resilienzquelle zu verkommen, um in der multiplen Krise zu bestehen, ohne diese kritisch zu bearbeiten. Dennoch können Spiritualität und Liturgie Ressourcen freisetzen, um mit Kontingenzerfahrungen umzugehen und Resilienz auszubilden. Auch Lob, Staunen und Dank angesichts der Schöpfung sind zentrale Dimensionen christlicher Spiritualität und Liturgie und damit zugleich eine Kraftquelle, um sich für die Bewahrung der Schöpfung einzusetzen.³⁵ Diese Spannung von Mystik und Politik, von Kontingenzbewältigung und Widerstand gegen nicht-nachhaltige Strukturen ist religionspädagogisch fruchtbar zu machen. Denn BNE ist im schulischen Kontext oftmals kognitiv ausgerichtet, wodurch zwar Wissen erworben, dieses jedoch kaum in Handlung übersetzt wird. Handlungs- und emotional orientierte BNE-Lernsettings weisen hingegen stärkere Lerneffekte auf.³⁶ In dieser Hinsicht kann religiöse BNE an eine reiche Tradition liturgisch-spiritueller Praktiken und entsprechend ausge-

32 Vgl. GLOCK, Charles Y.: Über die Dimensionen der Religiosität, in: MATTHES, Joachim (Hg.): Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1969, 150–168.

33 Vgl. umfassender GÄRTNER 2020 [Anm. 13].

34 Vgl. SÖLLE, Dorothee: Mystik und Widerstand. „Du stilles Geschrei“, Hamburg: Hoffmann und Campe⁵1999.

35 Vgl. VOGT, Markus: Prinzip Nachhaltigkeit. Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive, München: Oekom³2013, 488.

36 Vgl. STERN, Marc J. / POWELL, Robert B. / HILL, Dawn: Environmental education program evaluation in the new millennium: what do we measure and what have we learned?, in: Environmental Education Research 20/5 (2014) 581–611.

richtete Lernsettings anknüpfen, ohne dabei Nachhaltigkeitslernen auf individuelle Krisenbewältigung zu reduzieren.

3. *Leiblich-ästhetisch*: Menschen bringen sich und ihren Glauben leiblich-ästhetisch zum Ausdruck. Das Christentum besitzt entsprechend einen breiten Schatz an Musik, Bildern, Texten und Ritualen. Daher stellen z.B. Lieder wie Psalmen oder der Sonnengesang des Hl. Franziskus zentrale Bezugsquellen von Schöpfungstheologie und –spiritualität dar. Gerade angesichts der Begrenztheit kognitiver Ansätze liegt für religiöse BNE die „Orientierungskraft des christlichen Glaubens [...] nicht primär in den Fragen der Begründung, sondern in dem reichen Schatz an Traditionen, Erzählungen, Riten und Festen.“³⁷ Neben den bereits erwähnten spirituell-liturgischen Lernsettings sollte religiöse BNE daher Lernformate umfassen, die diese leiblich-ästhetische Dimension von Religion stark machen. Performatives Lernen, Compassion Lernen oder Service Learning sind auf leiblich-ästhetische Erfahrungen ausgerichtet und können in Hinblick auf Nachhaltigkeitslernen spezifiziert zu werden,³⁸ z.B. in Form von ökologischen Praktika mit intensiver vor- und nachbereitender Reflexion der gemachten Erfahrungen.³⁹

4. *Ethisch*: Die Popularität von Nachhaltigkeit und BNE liegt auch, wie skizziert, in ihrer weitgehenden normativen und inhaltlichen Unbestimmtheit und der Verschleierung von entsprechenden Ziel- und Wertekonflikten begründet. Ein christliches Nachhaltigkeitsverständnis ist jedoch normativ und ethisch kodiert. Doch wie lässt sich dieses in den interdisziplinären Nachhaltigkeitsdiskurs einer post-säkularen, pluralen Gesellschaft einspeisen? Theologische Ethik kann ihre Werte und Normen im Nachhaltigkeitsdiskurs zwar rational plausibilisieren, doch damit sind diese weder bereits universal gerechtfertigt noch allgemein anerkannt. Die Hoffnung auf Erlösung, die kritische Erinnerung an die gute Schöpfungsordnung, das politische Potenzial des Christentums – all dies kann als partikuläre Weltanschauung angezweifelt, für unwahr oder irrelevant erklärt werden. Die einleitend geschilderte Skepsis der KlimaaktivistInnen ist dafür ein anschauliches Beispiel. Theologisch zeichnen sich zwei idealtypische Ansätze ab, die beide auf der grundlegenden Anerkennung von Pluralität gründen: Übersetzen und Unterbrechen. Ersterer versucht, die religiöse Eigenlogik in eine (post-)säkulare Sprache

37 VOGT 2013 [Anm. 35], 487.

38 Vgl. Bederna in dieser Ausgabe.

39 Alexander Wöhnig zeigt empirisch auf, dass mangelnde oder fehlende Vor- und Nachbereitung beim Compassionlernen zu unkritischem und unpolitischem Denken beitragen könne. Vgl. WÖHNIG, Alexander: Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen, Wiesbaden: Springer 2016.

zu übersetzen.⁴⁰ So lässt sich z.B. die Forderung von Papst Franziskus nach „Genügsamkeit“⁴¹ mit „Suffizienz“ übersetzen, die Aufforderung zur „Umkehr“⁴² kann ansatzweise in Vorstellungen einer „Transformation“ überführt werden. Normativität kann so plausibilisiert werden, zugleich aber auch Gefahr laufen, im Akt des Übersetzens die religiöse Eigenlogik zu verlieren,⁴³ wenn z.B. die voraussetzungslose Gleichheit aller Menschen durch die Gottebenbildlichkeit als allgemeine Menschenrechte übersetzt wird.

Die zweite Strategie der Unterbrechung geht von der Fremdheit und Alterität religiöser Logiken aus, die andere Diskurse inspirieren oder perturbieren. Diese werden in den pluralen Nachhaltigkeitsdiskurs eingebracht, ohne hierbei einen Allgemeingültigkeitsanspruch zu reklamieren. Aus der Tradition des Christentums werden somit ethische fundierte Positionen und Handlungen zur Nachhaltigkeit entworfen und in den gesellschaftlichen Diskurs eingespeist, in der Hoffnung „andere zu finden, die sich von der christlichen Praxis anstecken lassen und ihr, vielleicht von ganz anderen Voraussetzungen her, folgen.“⁴⁴

Angesichts der oftmals emotional aufgeheizten Klimaschutzdebatten sollte religiöse BNE sich davor bewahren, in moralische Appelle zu verfallen bzw. sich auf eine (hyper-)moralische Instanz reduzieren zu lassen. Mit Übersetzen und Unterbrechen sind zwei Strategien benannt, die auf religionspädagogische Ansätze ethischen Lernens hindeuten, die auf Wertekommunikation und Werteerhellung zielen. Insbesondere die Arbeit mit Nachhaltigkeitsdilemmata, die z.B. durch die Vernetzung von ökologischen, ökonomischen, sozialen und religiösen Logiken entstehen, kann für eine religiöse BNE fruchtbar sein.

4. Spannungsfelder einer politischen religiösen BNE

Bislang wurden aus theologischer Perspektive erste Konturen einer religiösen BNE abgeleitet, wobei sich der weltanschaulich plurale Kontext bereits als relevanter Faktor religiöser BNE abzeichnet. Im Folgenden wird die Perspektive verändert und aus der Perspektive der lernenden Subjekte auf religiöse BNE geschaut. Bereits die einleitende biografische Episode veranschaulicht, dass es hierbei zu Friktionen und Spannungen kommen kann, die im Folgenden systema-

40 Vgl. HABERMAS, Jürgen: Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates?, in: HABERMAS, Jürgen / SCHULLER, Florian (Hg.): Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion, Freiburg: Herder 2007, 15–37.

41 PAPST FRANZISKUS: Laudato si'. Über die Sorge für das gemeinsame Haus. Rom: Libreria editrice Vaticana 2015, 222.

42 Vgl. EBD., 216–221.

43 Vgl. BEDERNA / GÄRTNER 2020 [Anm. 13].

44 HORSTMANN, Simone / RUSTER, Thomas / TAXACHER, Gregor: Alles, was atmet. Eine Theologie der Tiere, Regensburg: Verlag Friedrich Pustet 2018, 145.

tisiert entfaltet werden. Diese Spannungsfelder – so die These – lassen sich nicht auflösen, sondern religiöse BNE muss hiermit kontextuell und situativ transparent und reflektiert umgehen.

4.1 Religiöse BNE zwischen Determinismus und Veränderungshoffnung

Einleitend wurde skizziert, wie stark die Fremdheit von Theologie und Christentum zum Klimadiskurs bisweilen sein kann. Hier eine utopisch-visionäre Schöpfungstheologie einzubringen, stößt an bereits beschriebene Hürden. In Hinblick auf die lernenden Subjekte in religiöser BNE sind diese noch deutlicher zu zeichnen. Denn nicht nur weltanschauliche Pluralität und der weitgehende christliche Traditionsabbruch erschweren die produktive Wahrnehmung christlicher Positionen, sondern auch die gegenwärtige Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung, die hier nur äußerst grob mit dem Begriff des hegemonialen Kapitalismus charakterisiert werden kann. SchülerInnen leben in einer durch und durch nicht-nachhaltigen, ökonomisierten Leistungsgesellschaft, in der sie als „unternehmerisches Selbst“⁴⁵ sich ständig marktkonform neu entwerfen müssen, um Anerkennung und Erfolg zu haben. Diese dominierenden Systeme mit (religiöser) BNE durchbrechen zu können, ist naiv. Mit Pierre Bourdieu gesprochen: „Man befreit sich nicht als einzelner.“⁴⁶ Dennoch verpflichten die Reich-Gottes-Botschaft und christliche Ethik sich diesen nicht-nachhaltigen Systemen zu widersetzen, z.B. indem das Christentum Räume bietet für „alternative Praktiken und Erfahrungen zum kulturell hegemonialen Kapitalismus“⁴⁷, in denen SuS Impulse für nachhaltiges Leben und Gesellschaft entdecken können.

Religiöse BNE muss diese Spannung zwischen Determinismus und Veränderungshoffnung reflektieren, um nicht blind für die kontextbedingten Lernhürden einem naiven pädagogischen Veränderungsoptimismus zu erliegen. Dieses Spannungsfeld lässt sich am ehesten in einer eschatologischen Hermeneutik reflektieren, wobei religiöse Bildung als eine stets vorläufige, erst durch Gott zu vollendende Praxis beschrieben wird, als eine „punktuelle, situative, zeitweilige Gegenwehr und die Weigerung, vor der Hypostasierung eines totalitären Verblendungszusammenhangs zu kapitulieren.“⁴⁸ Die religionspädagogische Zielsetzung liegt somit nicht auf einer präfigurativen Praxis einer veränderten Gesellschaft, sondern vielmehr auf einer refigurativen Praxis, als „wiederholende[s]

45 BRÖCKLING, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt am Main: Suhrkamp ⁶2016.

46 BOURDIEU, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993, 70.

47 BUCHER, Rainer: Christentum im Kapitalismus. Wider die gewinnorientierte Verwaltung der Welt, Würzburg: Echter 2019, 162.

48 EBD., 163.

Schaffen einer utopischen Gegenwart in einer hochdynamischen Gesellschaft“⁴⁹, die an der Freiheit, Sündhaftigkeit und strukturellen Schuldverstrickungen des Menschen immer wieder scheitern kann und wird.

4.2 Religiöse BNE zwischen Selbstzweck und Funktionalisierung

„Religion kann die individuelle und gesellschaftliche Widerstandsfähigkeit stärken, da sie Erklärungsmuster und Rituale bereithält, um mit Verlust, Leid, Niederlagen und Katastrophen umzugehen,“⁵⁰ so skizziert der deutsche Bundesminister Gerd Müller die Rolle von Religionen im Nachhaltigkeitsdiskurs. Vielleicht resultieren aus solchen Funktionszuschreibungen die einleitend beschriebenen Vorbehalte der KlimaaktivistInnen, die im Vortragstitel den Ausdruck „Sinnstiftung“ ablehnten, da sie befürchteten, Religion würde zur Sinnstiftung angesichts ökologischer Katastrophen missbraucht. Zwar kann religiöse BNE diesen Vorbehalten konzeptionell eine politische, kritisch-emanzipatorische Ausrichtung entgegenhalten,⁵¹ aber die Problemstellungen reichen tiefer. Denn grundsätzlich lassen sich religiöse Dimensionen selektiv rezipieren und funktionalisieren. So kann z.B. Religion nicht nur spirituell als Resilienzprophylaxe, sondern auch zur politischen Mobilisierung funktionalisiert werden. Religiöse BNE kann diese Spannung nicht auflösen, sondern nur reflektieren.

In das Spannungsfeld von spiritueller und politischer Dimension religiöser BNE lässt sich Vulnerabilität als eine relationale, dialektische und zugleich pädagogisch relevante Kategorie einführen, wonach mit den Lernenden nicht nur auf ihre Leistungen, Kompetenzen und Stärken, sondern auch auf ihr Scheitern, ihre Hinfälligkeit und Endlichkeit geschaut werden muss.⁵² Diese Grenzen zu akzeptieren „ist eine Aufgabe von Bildungsprozessen. Zugleich ist Vulnerabilität aber auch eine soziale und gesellschaftliche Kategorie: Das Risiko, verletzt zu werden, ist nicht nur sozial erzeugt, sondern auch sozial ungleich verteilt.“⁵³ Wenn SchülerInnen somit in ihrer Vulnerabilität adressiert werden, eröffnet dies Perspektiven einer subjektorientierten religiösen BNE, die sowohl spirituelle als auch politische Implikationen besitzt. Denn Vulnerabilität und Resilienz sind als zwei

49 DEFLORIAN, Michael: Transformative Bewegungen? Nischenaktivismus zwischen Management und Überwindung der sozial-ökologischen Krise, in: BLÜHDORN, Ingolfur u.a. (Hg.): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet, Bielefeld: Transcript 2019, 205–226, 219.

50 MÜLLER, Gerd: Grundsatzartikel Religion und Entwicklung, in: BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (Hg.): Religionen und nachhaltige Entwicklung. Partner für den Wandel, Bonn / Berlin: 2016, 12–21, 16.

51 Vgl. GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden: Springer 2020.

52 Vgl. BURGHARDT, Daniel u.a.: Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen, Stuttgart: Kohlhammer 2017, 168.

53 KNAUTH, Thorsten: Anti-Semitismus, Anti-Rassismus und Vulnerabilität in Bildungsprozessen, in: epd-Dokumentation 12 (2019) 25.

unterschiedliche Zugänge zu ein und demselben Gegenstand zu bezeichnen,⁵⁴ denn die Erkenntnis der Verwundbarkeit des Menschen und dessen (religiöser) Stärkung und Empowerment hängen untrennbar zusammen. Zum anderen kann hierin auch ein politisches, gesellschaftliches Widerstandspotenzial liegen, denn „wer sich verletzbar weiß und um die Verletzbarkeiten weiß, entwickelt unter Umständen eher einen Sinn für die Fragilität und Bedrohtheit des Lebens und schöpft daraus eine Motivation, dafür Verantwortung zu übernehmen und sich einzusetzen.“⁵⁵ In dieser Lesart wären Fridays for Future Demonstrationen auch Ausdruck von Empowerment, das aus der schmerzlichen Erfahrung der eigenen Verwundbarkeit resultiert. Religiöse BNE reflektiert in diesem Sinne, inwiefern Religion zur Resilienz und Empowerment beiträgt und SuS motiviert, an der Überwindung verletzender Strukturen mitzuwirken.

4.3 Religiöse Bildung zwischen Wahrheitsanspruch und Ideologieverdacht

Auch wenn das Christentum nicht mehr vorgibt, exklusiv über die absolute Wahrheit zu verfügen, besitzt es dennoch einen Wahrheitsanspruch, den es entsprechend normativ in politische religiöse BNE einbringt. Damit kann religiöse BNE, ganz im Sinne des Beschlusses der Würzburger Synode (Kap. 3.1), z.B. kapitalistische Absolutheitsansprüche relativieren und vermeintlich alternativlose Strukturen durchbrechen. Hierdurch besitzt religiöse BNE ideologiekritisches Potenzial. Zugleich richtet sich durch diesen Wahrheitsanspruch der Ideologieverdacht auf das Christentum selbst. Nur durch eine selbst- und ideologiekritische Reflexion können ideologische, verabsolutierende Wahrheitsansprüche vermieden werden. Dass dies oftmals nicht gelingt, zeigt der christliche Anthropozentrismus. Politische religiöse BNE muss daher mit der Spannung zwischen Utopien einer guten Schöpfung für alle, die ihre visionäre Kraft aus eben diesem Wahrheitsanspruch schöpfen, und eigener ideologischer Verstrickungen umgehen.

Es wurden zwei Umgangsformen aufgezeigt, wie Normativität in weltanschaulicher Pluralität geltend gemacht werden kann: Übersetzung und Unterbrechung. Dabei wurde jedoch die Gefahr deutlich, dass durch diese Strategien die spezifisch religiöse Eigenlogik und auch der Wahrheitsanspruch verloren gehen kann. Diese vorschnell aufzugeben, so die These, ist jedoch nicht folgenlos, da sie zugleich tragendes Fundament und Handlungsmotivation individueller Lebensentwürfe darstellen können. Ohne dieses Spannungsfeld auflösen zu können, sei daher abschließend auf Überlegungen zur Wahrheitsfähigkeit religiö-

54 Vgl. BURGHARDT u.a. 2017 [Anm. 52], 155.

55 KNAUTH 2019 [Anm. 53], 26.

ser Überzeugungen von Rudolf Englert verwiesen. Vielleicht, so Englert, sei der Verzicht auf die Wahrheitsfrage an „Schönwetterbedingungen“ gebunden. „Wenn es wirklich ernst werde und ich mich im Innersten bedroht fühle, [muss] ich auf der Unterscheidbarkeit von Wahrheitsansprüchen bestehen.“⁵⁶ Es ist offensichtlich, dass wir keine „Schönwetterbedingungen“ mehr besitzen, derzeit breitet sich schon im Frühjahr die nächste Dürre aus und Corona wütet. Religiöser BNE geht es somit nicht um abstrakte, exklusive, universale Wahrheitsansprüche, um die allgemeinverbindlich zu streiten ist, sondern um subjektive Gewissheiten, die für die Heranwachsenden tragfähig und verbindlich sind. Es geht nicht um eine Flucht in einfache, feste und unhinterfragte Wahrheiten, sondern vielmehr um einen Wahrheitsbegriff als eine Art Verheißung, als Sehnsuchtstopos, der das individuelle Leben trägt und orientiert. Denn gerade in Situationen individueller Not wie Corona oder gesellschaftlichen bedrohlichen Krisen wie dem Klimawandel ist die Relativierung von Wahrheit problematisch, wenn nicht gar fatal. „Ohne wenigstens vorläufige Wahrheiten, die wir mindestens mit einer gewissen Zahl Anderer teilen können, wird uns die Welt unbewohnbar.“⁵⁷ Religiöse BNE besitzt in dieser Hinsicht auch die Aufgabe, die religiöse Wahrheitsfrage wachzuhalten – nicht um einer abstrakten Wahrheit willen, sondern um der SuS und der Schöpfung willen.

5. Epilog

Das digitale Seminar fand schlussendlich mit einem dezidierten Bezug zu Religion und Christentum im Titel statt. Die Teilnehmende waren weitgehend religiös interessiert, aber nicht zwangsläufig religiös praktizierend. Im Gespräch zeichneten sich insbesondere zwei Aspekte ab, die für eine religiöse BNE in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft als weiterführende Aufgaben hier nur benannt werden können. Die Teilnehmenden waren erstens daran interessiert, eine religiöse bzw. theologische „Fremdsprache“ und entsprechende Argumentationen zu erlernen, um religiöse Personen für Nachhaltigkeit überzeugen zu können. Religiöse BNE muss in dieser Perspektive eine Übersetzungsfähigkeit und ‚Mehrsprachigkeit‘ entwickeln, um entsprechende Lernprozesse initiieren zu können. Zweitens wertschätzten die Teilnehmenden die klare Positionierung der Kirche zum Umweltschutz, verdeutlichten aber, dass die 17 Nachhaltigkeitsziele z.B. auch Gendergerechtigkeit einfordern. Religiöse BNE, die sich an einem umfassenden Nachhaltigkeitsbegriff in einer postsäkularen Gesellschaft orientiert, muss sich damit auch innerkirchlich brisanten Fragestellungen widmen, die über einen allgemeinen Konsens einer Bewahrung der Schöpfung hinausreichen.

56 ENGLERT, Rudolf: Geht Religion auch ohne Theologie?, Freiburg: Herder 2020, 151.

57 EBD., 152.

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. MENDEL 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 Benners 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.

Scheunpflugss 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 weitergedacht, 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 Grümmes 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.

Johann Hisch

Spiritualität und Bildung für Nachhaltige Entwicklung bei PILGRIM

Der Autor

Mag. Dr. Johann Hisch, Jahrgang 1946, Mag. et Dr. Theologie, Religionspädagoge, Direktor des RPI-Wien 1996-2007. Initiator und Ehrenpräsident des „Internationalen Bildungsnetzwerkes PILGRIM“ seit 2003.

Mag. Dr. Johann Hisch
Internationales Bildungsnetzwerk PILGRIM
St. Veit-Gasse 25
A-1130 Wien
e-mail: hisch@pilgrim.at



Spiritualität und Bildung für Nachhaltige Entwicklung bei PILGRIM

Abstract

Die Grundintention des Internationalen Bildungsnetzwerkes PILGRIM ist, das Thema Nachhaltigkeit mit der ethisch-philosophisch-religiösen Bildungsdimension zu verknüpfen. Der Auslöser dieser Bewegung ist die Einbindung in die weltweiten Aktionen der Umwelt gegenüber, wie sie in den UN-Klimakonferenzen formuliert werden. Aus dem Forschungsprojekt von 2003 wurde eine nunmehr weltweite Bewegung, die über den schulischen Bereich hinausgeht. Die ethisch-spirituellen Implikationen sind damit auch im wirtschaftlichen Bereich relevant, weil sie dem Menschen Möglichkeit der Arbeit und Selbstverwirklichung bieten. Der spirituelle Aspekt bei PILGRIM zielt auf das Menschenbild ab, das im Namen Ausdruck findet und als Programm fungiert. Der Mensch soll sich der Tatsache bewusst sein, sich als Gast auf dieser Erde als solcher zu bewegen. Diesem Bewusstsein folgend geht es um die Erkenntnis, dass Veränderung des Verhaltens möglich ist, wenn zur Welt eine neue Beziehung gewonnen wird. Eine Sonderstellung nimmt die Achtsamkeit als Werthaltung ein, da sie anregt, die Wirklichkeit in ihrer Vielschichtigkeit gelassen wahrzunehmen.

Schlagworte

Bildung – Nachhaltigkeit – Spiritualität – Werte – Laudato Si' – Projektarbeit – Schulentwicklung

Spirituality and Education for Sustainable Development in PILGRIM

Abstract

The basic intention of the international educational network PILGRIM is to link the topic of sustainability with the ethical-philosophical-religious educational dimension. The trigger of this movement is the integration into the global actions towards the environment, as formulated in the UN climate conferences. The research project from 2003 became a worldwide movement that goes beyond the school area. The ethical-spiritual implications are also relevant in the economic area because they offer people the opportunity to work and to realize themselves. The spiritual aspect at PILGRIM aims at the image of man, which is expressed in the name and functions as a program. Human beings should be aware of the fact that they move as such as guests on earth. Following this awareness, it is about the realization that behavior change is possible when a new relationship with the world is gained. Mindfulness has a special position as a value because it encourages people to perceive reality in all its complexity.

Keywords

education – sustainability – spirituality – values – project work – school development

Vorbemerkung

„Die Umwelterziehung hat ihre Ziele erweitert. Wenn sie anfangs die wissenschaftliche Information sowie die Bewusstmachung und Vermeidung von Umweltgefahren sehr in den Mittelpunkt stellte, neigt sie jetzt dazu, eine Kritik an den auf der instrumentellen Vernunft beruhenden ‚Mythen‘ der Moderne (Individualismus, undefinierter Fortschritt, Konkurrenz, Konsumismus, regelloser Markt) einzuschließen und auch die verschiedenen Ebenen des ökologischen Gleichgewichts zurückzugewinnen: das innere Gleichgewicht mit sich selbst, das solidarische mit den anderen, das natürliche mit allen Lebewesen und das geistliche mit Gott. Die Umwelterziehung müsste uns darauf vorbereiten, diesen Sprung in Richtung auf das Mysterium zu vollziehen, von dem aus eine ökologische Ethik ihren tiefsten Sinn erlangt. Andererseits gibt es Erzieher, die fähig sind, pädagogische Wege einer ökologischen Ethik neu zu entwerfen, so dass sie tatsächlich helfen, in der Solidarität, der Verantwortlichkeit und der auf dem Mitgefühl beruhenden Achtsamkeit zu wachsen.“¹

1. PILGRIM

1.1 Was bedeutet PILGRIM?

„Wir werden in diese Welt hineingeboren und müssen sie wieder verlassen, aber so, dass die nächsten Generationen weiterhin eine lebbare Welt vorfinden können.“ So sieht Johann Hisch, Initiator und nunmehr Ehrenpräsident des Internationalen Bildungsnetzwerkes PILGRIM, die Grundidee von PILGRIM. Der Name leitet sich ab vom althochdeutschen sowie englischen Wort PILGRIM und bedeutet: Pilger und Gast auf Erden zu sein. Dies ist nicht verstanden als Einschränkung des Lebensgefühls, sondern als neuer Ansatz zu einem erfüllteren Leben.

1.2 Forschungsprojekt

Ausgangspunkt für PILGRIM war das Forschungsprojekt des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kunst ‚nachhaltigkeit & religion(en) – eine pilgerreise‘² 2002/03 am Religionspädagogischen Institut der Erzdiözese Wien. In diesem Forschungsprojekt wurde die ‚vierte‘ Dimension der Nachhaltigkeit, die Spiritualität, als Ergebnis definiert. Das Ministerium hatte im Zusammenhang mit der UN-Klima-Konferenz 2002 in Johannesburg das Anliegen an die Religionspädagogik, ihren Beitrag zur Bildung zur Nachhaltigen Entwicklung zu defi-

1 Enzyklika Laudato Si', 2015, 210.

2 Vgl. Forschungsauftrag „Nachhaltigkeit & Religionen – Eine Pilgerreise“, bmbwk GZ 35.020/1-VI/A/4/2001.

nieren. Dabei wurden alle Konfessionen und Religionen, die in Österreich Religionsunterricht erteilen, eingebunden. Zugleich wurde auch die Kooperation zu allen Unterrichtsgegenständen und zu allen Gruppierungen, die das Thema Nachhaltigkeit bearbeiten, gesucht und aufgenommen.³

1.3 Spiritualität und Nachhaltigkeit

Religionen sind weite Regionen umfassende Denkkonzepte, die Kulturen durchdringen und prägen. Die Idee der ‚Nachhaltigen Entwicklung‘ bietet vielen Menschen unterschiedlicher Kulturen, Religionen und Staaten die Möglichkeit, grundsätzliche Menschheitsfragen mit gesellschaftspolitischen Diskursen zu verknüpfen. Menschen stellen sich die Frage nach dem Woher, dem Wohin und dem Wozu. „Auf diesem Hintergrund wird deutlich, dass der Einsatz für die Bewahrung der Schöpfung kein ‚Hobby‘ einiger weniger sein kann, sondern zutiefst mit den Grundfragen des Menschen nach woher, wohin und wozu seines Lebens zu tun hat. Aufgabe der Schule und insbesondere des schulischen Religionsunterrichts ist es, den jungen Menschen diese Zusammenhänge zu erschließen und sie so fähig zu machen, ein verantwortetes Leben zu führen.“, so Kardinal König 2003 in seinem Grußwort⁴. Aus der jeweils gelebten, gelehrten und reflektierten Religion entspringt eine tiefe Sicht der Welt, erwächst Spiritualität. Eine spirituelle Sichtweise gibt im Leben als ‚Vierte Dimension‘ Orientierung im Spannungsfeld von Ökonomie, Ökologie und Sozialem.

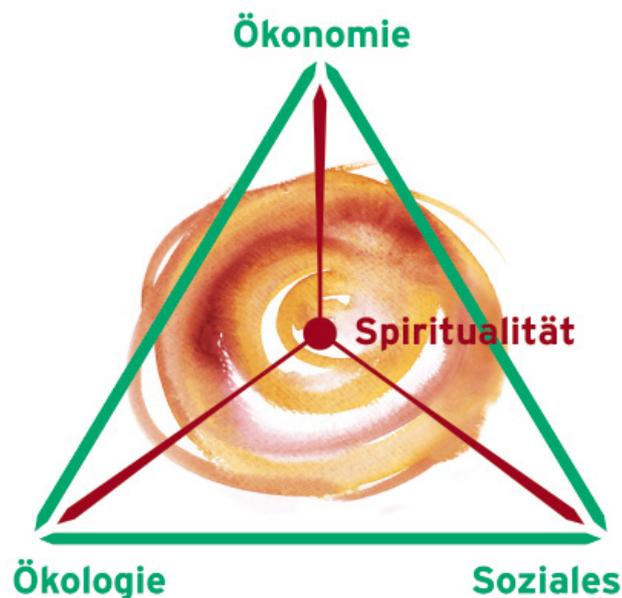


Abb. 1 (Quelle: PILGRIM)

3 Vgl. LEUTHOLD Margit / TSCHAPKA Johannes: Nachhaltigkeit im Dialog der Religionen. Lehren und Lernen ohne Grenzen, Wien: Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2004.

4 PILGRIM-Archiv, 13.05.2003.

Ökologie wird dabei erfahren als Staunen über die Welt, als Nachdenken über den Platz und die Aufgabe des Menschen. Ökonomie erscheint dann als Gabe und Aufgabe, Arbeit wird als eine Form des Dienstes an Gott und den Menschen gesehen. Soziales wird zum Auftrag, alle Menschen in ihrer Würde und Gottesebenbildlichkeit zu sehen. Spiritualität kann dabei unterschiedlichste Bildungsinhalte anreichern und zusammenführen, den ganzen Menschen erfassen und Engagement für nachhaltige Entwicklung fördern. Wer um das Wozu weiß, kann sein Verhalten ändern. „Spiritualität erkennt man nicht daran, wie wir über Gott reden, sondern daran, wie wir über die Welt reden.“ Nach diesem Wort von Gottfried Fuchs ist dies ein intrinsisches Verständnis der Rede über Gott und Welt. PILGRIM verknüpft damit Bildung für nachhaltige Entwicklung mit der religiös-ethisch-philosophischen Bildungsdimension im Unterrichtsgeschehen⁵. Sie richtet den Blick auf eine nachhaltig gesicherte Zukunft durch Ermutigen zum verändernden Handeln und durch Stärken von Vertrauen in der Gegenwart. Gerade in Zeiten des Klimawandels und dessen vielgestaltige Initiativen und Programme ist diese Sichtweise ein ergänzender Baustein im bildungspolitischen Bereich. Gerade Institutionen, die nicht unmittelbar mit Bildung zu tun haben, können als PILGRIM-Bildungsinstitutionen eingebunden werden. Als besonderes Beispiel möge die ‚Fernwärme Oberloisdorf‘ gelten. Die Kinder der Volksschule konnten kreativ zum Thema Holz arbeiten, indem sie jeweils zu einem Baum Beziehung aufnehmen konnten. Damit erhielten sie altersadäquat Information und Wissen über das Holz und die ökologisch-soziale Wertschöpfung in ihrem unmittelbaren Lebensraum. Die spirituelle Dimension wurde durch die Deutung biblischer Texte eingebracht. Unter diesem Aspekt können sich viele Institutionen bei PILGRIM anmelden, um sich über das vielfältige Nachhaltigkeits-Anliegen einzubinden. Einfach bei PILGRIM anmelden.

1.4 Entwicklung von PILGRIM

Im Anschluss an dieses Forschungsprojekt hat das seinerzeitige Religionspädagogische Institut der Erzdiözese Wien 2003/04 das Konzept der PILGRIM-Schule gegründet und weiterentwickelt. Seit 2007/08 hat der gemeinnützige Verein die Trägerschaft übernommen.

⁵ Vgl. hierzu Lehrpläne für die Österreichische Schule, z.B. AHS-Unterstufe, Allgemeiner Teil, Allgemeines Bildungsziel, 4. Aufgabenbereiche der Schule: Wissensvermittlung, Kompetenzen, Religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension, 2005.

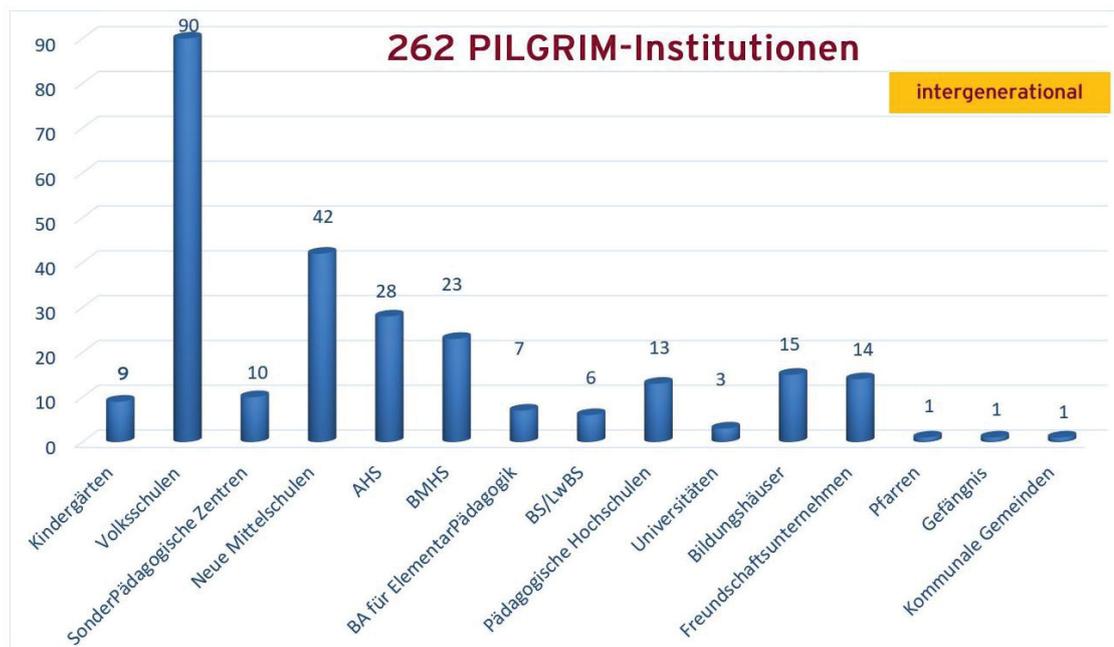


Abb. 2 (Quelle: PILGRIM)

Dazu haben sich mittlerweile mehr als 260 Institutionen (Stand Juni 2019) angeschlossen, nicht nur in Österreich, sondern auch u.a. in Polen, in Ungarn und sogar in Peru sind Schulen und Pädagogische Institutionen auf dem gemeinsamen Weg. Dabei sind die gesamte Bildungslandschaft und bildungsaffine Institutionen eingebunden. Im österreichweiten und internationalen Umfeld ist PILGRIM das einzige Nachhaltigkeitskonzept mit Religionen als integralem Bestand⁶, wie es die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik aufgelistet hat.

Die Bildungsveranstaltungen für die Fort- und Weiterbildung der PILGRIM-PädagogInnen hat seit 2017 das Zentrum für Nachhaltigkeit und Spiritualität – PILGRIM⁷ an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems unter dem Bereich Beraten & Begleiten übernommen. Im Angebot finden sich nicht nur die Seminare, sondern auch die Möglichkeit, Schulprojekte bei der Entstehung, der Durchführung und dem Abschluss zu begleiten. Als langfristiges Projekt ist die Aufarbeitung der mehr als 1200 Projektberichte der PILGRIM-Schulen in die Datenbank als Ressourcenpool für Studierende und AkteurInnen.

6 Vgl. VOGEL, Isabell: Umwelt und Nachhaltigkeit: Labels und Netzwerke für Schulen. Eine Übersicht, Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik 2018, 25-26, in: <https://www.haup.ac.at/publikation/umwelt-und-nachhaltigkeit-labels-und-netzwerke-fuer-schulen/> [abgerufen am 15.04.2020].

7 Vgl. Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems: Bildung für nachhaltige Entwicklung & Spiritualität, in: <https://www.kphvie.ac.at/beraten-begleiten/nachhaltigkeit-und-spiritualitaet-pilgrim.html> [aufgerufen: 28.04.2020].

1.5 Weltbild

Aus der Erde kommend, die Sehnsucht nach Himmel im Herzen, im Leben verspürend als die Erfahrung „to be touched by the finger of God“, so drückt es James Barnett, französischer Angehöriger der Anglikanischen Kirche in einem Statement während einer Tagung, aus.⁸ In einer Zeit der ausschließlichen Wissenschaftsorientierung wird die Dimension des Spirituellen häufig als suspekt eingestuft, so als ob das Glauben ein Nichtwissen voraussetze.⁹ Der Dialog der Theologie mit der Naturwissenschaft erweist sich da als hilfreich, indem in der konkreten Analyse von deren jeweiligen Kategorien und Prinzipien Überschneidungen sowie deren jeweilige Bereiche dargelegt und beschrieben werden.¹⁰ Der Dialog ist schwierig, aber möglich, so der Tenor dieses Dialogs. In diesem Zusammenhang ist auch der Gedanke zu sehen: „Wer in der Bildung für nachhaltige Entwicklung die Spiritualität negiert, beraubt die Erde um den Himmel.“ (Johann Hisch). Die Frage nach dem Woher wird nicht allein durch eine wissenschaftliche Erkenntnis beantwortet, sondern auch durch ein suchendes Nachsinnen nach Bedeutsamkeit. Dies haben selbst renommierte Wissenschaftler in ihren Aussagen über die Welt zum Ausdruck gebracht. Von Albert Einstein (1879 bis 1955) wird der Satz überliefert: „Wissenschaft ohne Religion ist lahm, Religion ohne Wissenschaft blind.“ Bemerkenswert dabei ist die Tatsache, dass Einstein mit Religion nicht eine organisierte Religion meinte, da er sich als ‚religiösen Ungläubigen‘ verstand. Er glaubte vielmehr, dass die sich in der Natur manifestierende göttliche Vernunft von logischer Einfachheit sei. Somit ist die Trennung von Glaube und Wissenschaft hilfreich für die wissenschaftliche Arbeit, aber kein Ausschluss der Kooperation.¹¹ So muss beachtet werden, dass die Fragen der Naturwissenschaften nach dem ‚Wer-Was-Wie‘ gerichtet sind, während die Philosophie und Religion nach dem ‚Woher-Wohin-Wozu‘ fragen. Und diese Fragen gehen nach dem Sinn des Lebens und der Welt.

8 HISCH, Johann: Bewusst leben – Zukunft geben. Verantwortungsvollen Umgang mit der Schöpfung kann man lernen, in: Pfarrblatt Dompfarre St. Stephan 69 (2014) 16.

9 Marie von Ebner Eschenbach „Wer nichts weiß, muss alles glauben.“: Nach diesem Wort müsste es in weiterer Folge eigentlich heißen, wer vieles weiß, muss weniger glauben. Nur der Unterschied zwischen Deutung, Bedeutung und Bedeutsamkeit wird außer Acht gelassen. „Je mehr ich weiß, desto weiter wird mein Glaube.“ Johann Hisch

10 Beispiel eines PILGRIM-Symposiums zum Darwin-Jahr 2009: Nachhaltigkeit im Dialog der Wissenschaften. Symposium zu Naturwissenschaft & Glaube „Wie viel Gott verträgt die Wissenschaft?“ und „Wie viel Wissenschaft verträgt Gott?“, Wien, 13.5.2009. Naturwissenschaft und Glaube: Dialog ist möglich, aber schwierig, in: KathPress-Tagesdienst 112 (15.05.2009) 8.

11 Vgl. HUTTER, Claus-Peter (Hg.): Nachhaltigkeit von klein auf. Mit Kindern aktiv Zukunft gestalten, Stuttgart: Hirzel 2018, 14-15. „Es geht um mehr“: Neben Wissen ist das Entdecken und Erleben der Natur gefordert.

2. UNO & Kirchen

2.1 Ein Blick in die internationale Politik der Nachhaltigkeit

Die inhaltliche Arbeit von PILGRIM ist eingebunden in den Kontext der allgemeinen Nachhaltigkeitsinitiativen nicht nur österreichweit sondern weltweit. Daher ist ein Blick in die Nachhaltigkeitsentwicklung angebracht.

Die UNO-Weltkonferenz über die menschliche Umwelt (Umweltschutzkonferenz) vom 5.–16.6.1972 in Stockholm war die erste UNO-Weltkonferenz zum Thema Umwelt überhaupt und gilt als der eigentliche Beginn der internationalen Umweltpolitik. Der 5. Juni ist heute noch der ‚Internationale Tag der Umwelt‘. Auch der Weltkirchenrat (WCC), ein Zusammenschluss von über 320 christlichen Kirchen, diskutierte 1983 auf seiner Vollversammlung in Vancouver, „ob die Zeit reif ist für ein allgemeines christliches Friedenskonzil, wie es Dietrich Bonhoeffer angesichts des drohenden Zweiten Weltkrieges vor fünfzig Jahren für geboten hielt“¹².

1987 hat die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, auch als Brundtland-Kommission bekannt durch die schwedische Leiterin Gro Harlem Brundtland, die bis heute gängige Erklärung zur Nachhaltigkeit definiert: „Nachhaltige Entwicklung gewährleistet, dass die Bedürfnisse der heutigen Generation befriedigt werden, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zur Befriedigung ihrer eigenen Bedürfnisse zu beeinträchtigen.“ Das Weltwirtschaftswachstum dürfe aber die ökologischen Grenzen der Erde nicht sprengen.¹³

Beim Ökumenischen Konziliaren Prozess ‚Frieden in Gerechtigkeit‘ vom 15.-21. Mai 1989 in Basel wurden die Themen aufgegriffen und im Dokument mit dem Satz bekräftigt: „Wir glauben, dass der Heilige Geist die tiefste Quelle des Lebens, der Gerechtigkeit, des Friedens und der Bewahrung der Schöpfung ist.“¹⁴ Damit zeigten die Kirchen, dass der Umgang mit den Ressourcen dieser Welt auch in ihrem Verantwortungsbereich liegt und Anregungen zur Umsetzung angeboten werden. Die Frage im Hintergrund war, wie der biblische Schöpfungsauftrag mit Hilfe der menschlichen Vernunft Maximen für das konkrete Handeln in der Welt entwickeln könne; aber auch, mit welcher Autorität die Kirchen dies umzusetzen vermögen würden. Denn die Teilnehmer an der Konferenz waren nur Vertreter,

12 ROSENBERGER, Michael: Was dem Leben dient. Schöpfungsethische Weichenstellungen im konziliaren Prozess der Jahre 1987–89, Stuttgart: Kohlhammer 2001, 14–19.

13 Ausführlich dargestellt und in den Kontext der damaligen Diskussion gestellt: ZIMMER, Matthias: Nachhaltigkeit! Für eine Politik aus christlicher Grundüberzeugung, Freiburg im Breisgau: Herder 2015, 95–96.

14 ROSENBERGER 2001 [Anm.12], 105–126.

nicht die Verantwortungsträger selbst. Die einzelnen Schritte dazu sind auch bei Markus Vogt umfassend dargestellt.¹⁵

Die Zusammenarbeit zwischen Vertretern des Weltkirchenrates mit VertreterInnen der UNO bedeutete schließlich den Anstoß zur UN-Konferenz vom 3.-14. Juni 1992 in Rio de Janeiro.¹⁶ Seit dieser Konferenz sind jeweils Vertreter der Kirchen und Religionen in die Planung und Durchführung eingebunden. Die Rio-Deklaration über Umwelt und Entwicklung verankerte in den 27 Prinzipien u.a. erstmals global das Recht auf nachhaltige Entwicklung (sustainable development). Weiters wurden das Vorsorge- und das Verursacherprinzip als Leitprinzipien anerkannt. Im Punkt 25 wurde festgehalten, dass Frieden, Entwicklung und Umweltschutz einander bedingen und unteilbar sind. Diese als ‚Erdgipfel‘ bekannte Konferenz verpflichtete die Staaten zum Abbau nicht nachhaltiger Produktions- und Konsumtionsweisen, zur Erhaltung, zum Schutz und zur Wiederherstellung von Gesundheit und Unversehrtheit des Ökosystems Erde und zur Beseitigung von Armut und den Abbau von Ungleichheiten.¹⁷ Die Verknüpfung von lokaler und globaler Ebene und die Definition von Nachhaltigkeit sind daher die wichtigsten Ergebnisse von Rio.

Auf diese Konferenz folgten in unregelmäßigen Abständen weitere UN-Konferenzen, wie 2002 in Johannesburg, in dessen Umfeld PILGRIM seine Entstehung verdankt (siehe Punkt 3.) In allen Konferenzen wurde als Kriterium des Handelns die Verantwortung des Menschen für die Welt und das Recht des Menschen auf Entwicklung festgeschrieben. Damit ist der Mensch in seiner ethischen Dimension gefragt, wobei die vielfachen Motivationen der einzelnen Aktivitäten verschiedentlich begründet sind – von politischen, ökologischen bis hin zu spirituellen Dimensionen.

2.2 Sozialwort des Ökumenischen Rates der Kirchen in Österreich, 2003

In Folge des Ökumenischen Konziliaren Prozesses nach 1989 gab es weitere Versammlungen, in denen u.a. die Grundfragen nach der Begründung und Konzeption einer Schöpfungsethik angesprochen wurden¹⁸. Dabei wurden die Pathozentrik (Ansatz von Leid und Schmerz), Kosmozentrik (Ansatz der gesamten Umwelt), Anthropozentrik (Unterschied Mensch zu allen anderen Geschöpfen)

15 Vgl. VOGT, Markus: Nachhaltigkeit in der Perspektive theologischer Ethik. Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive, München: Oekom 2009.

16 Vgl. DIETSCHY, Beat, Der Konziliare Prozess und die Agenda für nachhaltige Entwicklung. Übereinstimmungen und Unterschiede, in: Jahrbuch Diakonie Schweiz 1 (2017) 35.

17 Vgl. ZIMMER 2015 [Anm.13], 96–97 .

18 Umfassende Darstellung in: Vgl. ROSENBERGER 2001 [Anm.12], 131–180.

und Biozentrik (Ehrfurcht vor dem Leben an sich) als Modelle bearbeitet. In der Gesamtheit aller Ansätze kristallisierte sich die Erkenntnis des ‚Eigenwertes alles Seienden‘ und des Lebens als Zusammenfassung aller Positionen heraus.¹⁹ „Alles ist mit allem verbunden“, ist heute in allen Philosophien, Konfessionen und Religionen ein Gemeinplatz geworden, der Anerkennung gefunden hat. „Leben ist im Wesentlichen ein Leben vom Leben der anderen.“²⁰

Der Ökumenische Rat der Kirchen in Österreich hat im Jahr 2000 einen Diskussionsprozess eingeleitet, der 2003 in das ‚Sozialwort des Ökumenischen Rates der Kirchen in Österreich‘²¹ gemündet hat. Fast parallel dazu ist auch die Entstehung von PILGRIM anzusetzen, sodass diese besondere ökumenische Dimension ein Alleinstellungsmerkmal für PILGRIM bedeutet und die intensive Zusammenarbeit seit damals begründet.

2.3 Die Enzyklika „Laudato Si“ von Papst Franziskus, 2015

Einen besonders bedeutsamen Impuls für die Nachhaltigkeitsinitiativen entwickelte Papst Franziskus mit seiner Enzyklika „Laudato Si“²², veröffentlicht am 24.5.2015. In den 246 Abschnitten teilt der Papst seine „Sorge für das gemeinsame Haus“ mit und richtet das Schreiben an alle Menschen. Es ist dies zum ersten Mal, dass ein Lehrschreiben des Papstes neben den sozialen und wirtschaftlichen Themen auch die ökologische Dimension anspricht. Das Besondere an diesem Schreiben ist, dass der Papst über die innerkirchlichen Experten hinaus Bischofskonferenzen, den Patriarch Bartholomaios von der Griechisch Orthodoxen Kirche sowie Wissenschaftler aus den Bereichen der Wirtschaft, Ökologie und Soziales als Berater beigezogen hatte. Damit hat diese Enzyklika über den katholischen Bereich hinaus weltweite Bedeutung, harrt aber noch weiterer Umsetzungsstrategien. Für PILGRIM bedeutet diese Enzyklika einen enormen Bedeutungsschub, da in den Projekten fast die ganze Enzyklika eingebracht wird. Gerade im dritten Kapitel zeigt die Enzyklika die Chancen und Aufgaben für die pädagogische Arbeit auf.

19 Vgl. ROSENBERGER 2001 [Anm.12], 147.

20 COCCIA, Emanuele: Die Wurzeln der Welt. Eine Philosophie der Pflanzen, München: Carl Hanser 2018, 19.

21 ÖKUMENISCHER RAT DER KIRCHEN IN ÖSTERREICH: Sozialwort, Wien 2003 (= Sozialwort des ÖRKÖ), in: http://www.oekumene.at/dl/nssmJKJKmnnJqx4KJK/Sozialwort_2003.doc [abgerufen am 01.03.2020].

22 Vgl. PAPST FRANZISKUS: Laudato Si'. Über die Sorge für das gemeinsame Haus, in: http://www.vatican.va/content/francesco/de/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html [abgerufen am 01.03.2020].

PILGRIM ist in seinem Wesen auf Dialog und Kooperation ausgerichtet. So erreicht es mit seinem Programm:

	in den Querverbindungen	Laudato Si'
* interdisziplinär	alle Gegenstände	1, 210, 211
* interkulturell	alle Kulturen in den Schulen	23, 143, 190
* interreligiös	alle Religionen	7, 199, 201
* interkonfessionell	alle christlichen Kirchen	7, 9, 119
* intergenerational	über alle Lebensbereiche	22, 95, 142, 161
* international	schon in fast allen Kontinenten	2, 3, 23

Abb. 3 (Quelle: PILGRIM)

„Viele Dinge müssen ihren Lauf neu orientieren, vor allem aber muss die Menschheit sich ändern. Es fehlt das Bewusstsein des gemeinsamen Ursprungs, einer wechselseitigen Zugehörigkeit und einer von allen geteilten Zukunft. Dieses Grundbewusstsein würde die Entwicklung neuer Überzeugungen, Verhaltensweisen und Lebensformen erlauben. So zeichnet sich eine große kulturelle, spirituelle und erzieherische Herausforderung ab, die langwierige Regenerationsprozesse beinhalten wird.“²³ Durch die Bildung soll ein „heilsamer Druck auf jene ausgeübt werden, die politische, wirtschaftliche und soziale Macht ausüben“²⁴. Mit diesen Gedanken der Enzyklika ist die spirituelle Dimension für die Nachhaltigkeit deutlich gemacht. Bei der PILGRIM-Zertifizierungsfeier am 30.5.2018 hat Kurienkardinal Peter Kodwo Appiah Turkson, Präfekt des Vatikan-Dikasteriums für die ganzheitliche Entwicklung des Menschen, Rom, die beiden wichtigsten Aspekte der Enzyklika hervorgehoben: ‚Integral Ecology‘ und ‚Integral Spirituality‘. Darunter zeigte Turkson auf, dass das Thema der Schöpfung und das Thema der Armen eng miteinander verbunden seien, aber auch die Spiritualität als integrierender Aspekt zu verstehen sei.²⁵ Dem fühlt sich PILGRIM von Anfang an verpflichtet.

²³ Vgl. PAPST FRANZISKUS [Anm. 22], 202.

²⁴ Ebd., 206.

²⁵ Vgl. PILGRIM-Archiv, 30.05.2018.

3. Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Spiritualität

3.1 Voraussetzung

In den heutigen Überlegungen und Demonstrationen zu intensiveren Maßnahmen zur Klimaerwärmung ist die vorherrschende Meinung, dass ökologische und wirtschaftliche Maßnahmen von der politischen Seite her anzusetzen seien. Das ist gut und wäre, wie es die UN-Klimakonferenzen von Paris und zuletzt von Kattowitz 2018 (COP24) vorgeschlagen haben, notwendig und wichtig. Dies ist der Ansatz, der von Wissenschaft und Politik vorgegeben wird. Selbst PILGRIM hat sich bei der Klimakonferenz 2018 mit einer eigenen internationalen Tagung eingebracht. Der ‚PILGRIM-Klimagipfel der Jugend Europas‘²⁶ vom 23.-25. November 2018 in Kattowitz vereinte mehr als 200 Jugendliche aus 26 PILGRIM-Institutionen aus sieben europäischen Ländern, um die Themen gemeinsam zu diskutieren. „Grundanliegen dieses Gipfels war, zu zeigen, dass in allen Belangen der Bildung zur Nachhaltigkeit die Dimension der Spiritualität, aus welcher Religion auch immer, ein wesentlicher Faktor ist. Erst die Grundfrage nach dem Woher, Wohin, Wozu würde die Beziehung zur Schöpfung intensivieren und das Verhalten verändern“²⁷, war die einhellige Überzeugung der TeilnehmerInnen.

Dies ist die grundsätzliche Vorentscheidung in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Der indische Theologe Francis X. D’Sa aus Poona hatte im Vorfeld der indischen Vorbereitung zur Klimakonferenz für Rio festgehalten: „It is not possible to save the earth, but we have to serve the earth“.²⁸ Im ersten Fall ist die Ratio die letzte Instanz, die das menschliche Vorgehen und Planen bestimmt; im zweiten Fall wird eine höhere Ebene angenommen, die man nicht manipulieren kann und auf die man hinzuhören hat. Dieser zweiten Überlegung kann PILGRIM zustimmen, da es um eine andere Einstellung geht: es geht nicht um ein zweckgerichtetes Handeln, sondern um ein Handeln, weil der Erde ein Dienst erwiesen werden soll. Eine andere Einstellung zur Welt, eben sie als Schöpfung zu sehen und als Geschenk an den Menschen, mit dem sorgsam umzugehen ist. So verhält sich ein Pilger, der mit *sacra mente* diese Welt wahrnimmt und sich in ihr bewegt.

26 Vgl. „Polen: Starkes Echo für „Pilgrim“-Klimagipfel der Jugend Europas“, in: KathPress-Tagesdienst 291 (26.11.2018) 8–9.

27 EBD, 8.

28 D’Sa, Francis X.: Nachhaltige Entwicklung, Dialog und Religion, in: LEUTHOLD, Margit (Hg.): Im Dialog: Nachhaltige Entwicklung und Religion, Wien: respect 2005, 23–24.

3.2 Der pädagogische Ansatz

Gerade in einer Zeit, in der Geld, Macht und Reichtum („reicher als reich“ – aus einer Werbung) als Inbegriff des Erstrebenswerten gefeiert werden, ist Innehalten angesagt. Papst Franziskus hat es so formuliert: „Werden Macht, Luxus und Geld zu Götzen, so werden diese der Notwendigkeit einer gerechten Verteilung des Reichtums übergeordnet.“²⁹ Doch wie kann heute in Zeiten von allen Möglichkeiten des Internets und der Mobilität auf eine neue Sichtweise der Welt aufmerksam gemacht werden? Die Verantwortung der Schöpfung gegenüber ist daher eine Folge des Bewusstmachens und Annehmens der eigenen Möglichkeiten. Nicht nur die Kompetenz der SchülerInnen und LehrerInnen wird gehoben, sondern auch das soziale und ethische Miteinander verändert. Das ist die Aufgabe der Bildung, wie sie PILGRIM anbietet. In den Seminaren, die an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems durch das Zentrum für Nachhaltigkeit und Spiritualität angeboten werden, wird diese Pädagogik entfaltet. Es ist ein Paradigmenwechsel der Bildung spürbar: fächerübergreifend, interreligiös, ökumenisch und interkulturell arbeiten die Kinder zusammen. Die Abfolge der Bildung geht folgende Schritte: wahrnehmen > staunen > betroffen sein > reflektieren > bewusst machen > Beziehung schaffen > neu handeln.

- Wahrnehmen** > die Welt, wie sie ist, vernetzt sehen
- Staunen** > über alles, was augenscheinlich und neu ist
- Betroffen sein** > über Schönes und Furchtbares
- Reflektieren** > über Ursachen und Fakten nachdenken
- Bewusst machen** > neues Wissen aneignen
- Beziehung schaffen** > zum Leben Empathie gewinnen
- Neu handeln** > Handlungsoptionen entwickeln

Abb. 4 (Quelle: PILGRIM)

Diese sieben Schritte scheinen sehr einfach, sind sie doch dem Lehrplan für den Philosophischen Einführungsunterricht und Religion der Oberstufe entnommen. Dennoch sind Sensibilität und Engagement der LehrerInnen gefordert, aber auch Respekt vor dem jeweiligen Handeln und Verständnis der SchülerInnen. Nur in

²⁹ PAPST FRANZISKUS: Botschaft von Papst Franziskus zur Fastenzeit 2014. Er wurde arm, um uns durch seine Armut reich zu machen (vgl. 2. Kor 8,9), in: http://www.vatican.va/content/francesco/de/messages/lent/documents/papa-francesco_20131226_messaggio-quaresima2014.html [abgerufen am 01.03.2020].

den Ebenen des Wahrnehmens und des Reflektierens ist ein Eingreifen von außen möglich, alle anderen Schritte sind dem Einzelnen anvertraut. Ein wesentlicher Aspekt und mehr Zeit einzuplanen ist in der Stufe Wahrnehmung wichtig. Der Mensch ist durch die fünf Sinne in der Lage, die Welt in ihrer Vielgestaltigkeit wahrzunehmen. „SINN kommt durch die Sinne“ war die Intention von Viktor Frankl, „Bewusst leben, sinnvoll leben bedeutet, ja sagen zu dürfen und nein sagen zu können, um uns für den achtsamen Gebrauch der sechs Sinne zu sensibilisieren.“³⁰

Die nächste Stufe ist das Staunen. Staunen ist der Anfang jeder Religiosität, wie es Aristoteles formuliert und ihm einen besonderen Rang zugeordnet. Dass daraus die Betroffenheit erwächst, ob beim Schönen oder Schrecklichen, ist jedem Menschen anheimgestellt. Nach Paul Tillich ist alles, was betroffen macht, bereits religiös. Der Stufe des Reflektierens und inhaltlichen Bearbeitung folgt das Bewusstmachen der Situation, in der jede/r SchülerIn steht. Aus diesem Bewusstsein folgen der Schritt zu einer neuen Beziehung, wie es Franz von Assisi eindrucksvoll vorgelebt hat, und das neue Handeln.

3.3 Handeln & Dienen

Aus dem Bewusstsein, dass alles mit allem verbunden ist, erwächst ein neues Handlungs-repertoire.

- Re-think** > lokal und fair einkaufen
- Re-fuse** > den Konsumzwang verweigern
- Re-duce** > den Verbrauch reduzieren
- Re-use** > alles wieder- und weiter verwenden
- Re-pair** > Alltagsgegenstände wieder instand setzen
- Re-dress** > den angerichteten Schaden wiedergutmachen
- Re-form** > dem Leben Tiefe und Fülle geben

Abb. 5 (Quelle: PILGRIM)

Alles, was anzugehen ist, wird nochmals beachtet. So, als ob vor jedem Schritt einmal inne gehalten wird. Das meinen die „Re“-Begriffe: Re-think, Re-fuse, Re-duce, Re-use, Re-pair, Re-dress, Re-form, Re-future. Dieses „Re“ lenkt den Blick auf das immer wieder ‚Nochmals Bedenken‘ und danach Agieren. Die ersten fünf „Re-s“ sind im allgemeinen Bewusstsein und in der Umweltbildung bekannt,

30 Hirsch, Johann: PILGRIM-Schule. Ein Modell der Bildung für Nachhaltigkeit, in: Diakonia 39 (2008) 218 –222.

bekommen aber durch den spirituellen Hintergrund einen weiteren Bedeutungsschub. Das Re-dress kommt aus der Enzyklika Laudato Si und soll bei den Bauarbeiten und Schürfen nach Bodenschätzen das Aufforsten einfordern. Das Reformationsjahr 2017 steht Pate für das Re-form mit der Einladung, das eigene Leben mit Sinn zu erfüllen. Mit der Bewegung „Fridays for Future“ 2019 hat PILGRIM ein achttes Re entwickelt „Re-future“ – die Zukunft neu gewinnen. Ein intensives Nachdenken ist gefordert.



Abb. 6 (Quelle: PILGRIM)

3.4 Werte & Haltungen³¹

Die rund 1.500 PILGRIM-Projekte zeigen in vielfältiger Form die Begründungen und Motivationen, warum die SchülerInnen ihre Projekte unternommen haben. Wenn SchülerInnen erkannt haben, wie sehr alles Lebendige miteinander verbunden ist, desto mehr wächst die Beziehung zur Welt und damit auch die Verantwortung in ihr mit allem. Die einzelnen Werte verstehen sich umso mehr akzeptiert, als sie in der Transzendenz als höhere Ebene verankert erscheinen.

31 Vgl. WOLFRAM, Anke: Naturraumpädagogik in Theorie und Praxis, Freiburg im Breisgau: Herder 2018, 115 f.

Achtsamkeit Almosen Barmherzigkeit
 Caritas **Courage** Dankbarkeit Demut
Ehrfurcht Enkeltauglichkeit Erinnerung **Fairness**
 Friedfertigkeit **Geduld** Gerechtigkeit
 Gewaltlosigkeit **Glaube** Güte Hingabe
Hoffnung Klugheit **Liebe** Mäßigung Mitgefühl
Mut Nächstenliebe Opferbereitschaft **Respekt**
 Rücksicht **Solidarität** Tapferkeit **Toleranz**
Treue Unversehrtheit des Lebens
Verantwortung Vergebung **Wahrhaftigkeit**
 Wohlwollen **Würde** Zusammenarbeit
Zukunftsfähigkeit

Abb. 7 (Quelle: PILGRIM)

Dass heute in einer leicht oberflächlichen Welt nicht gerne nachgedacht wird, scheint ein Hemmschuh für Schöpfungsverantwortung und Spiritualität zu sein. „Wer die Bildung für Nachhaltigkeit um die Spiritualität erweitert, bereichert die Erde mit den Himmel“, ein Lieblingspruch des Autors. Die Erde würde wie ein ‚Flatscreen‘ nach Belieben ein- oder ausgeschaltet werden, wenn Achtsamkeit, Enkeltauglichkeit und Respekt nicht mehr als ethische Größen gelten. Ein Beispiel, wie die Themen der Nachhaltigkeit im Unterrichtsgeschehen einzubauen sind, ist das Handbuch für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung: Kinder, diese Erde liegt in euren Händen.³² In den 14 Kapiteln werden die Themen, wie Wasser, Luft, Ökosysteme, Ozeane, Amazonas, Tiere, Lebensmittel, Bergbau, Müll, Plastik, Klimawandel, Mobbing, Rassismus, Menschenrechte, wie sie in der Enzyklika Laudato Si und in den SDGs angesprochen werden, für den Unterstufenbereich aufbereitet und mit Arbeitsvorschlägen angereichert. Inzwischen liegt das im spanischen Original erstellte Werk bereits in deutscher und als PILGRIM-Projekt in polnischer Sprache vor.

3.5 Inklusion & Diversität

Einen besonderen Aspekt leistet PILGRIM im Bereich von Inklusion & Diversität. Als Beispiel kann die Volks-, Haupt- und Sonderschule für körperbehinderte Kinder, eine Schule mit integrativem Schwerpunkt im 17. Bezirk, angeführt werden. Den Hauptvortrag bei der Zertifizierungsfeier 2019³³ hielt der ehemalige

³² Vgl. GOICHOCHA, P. Juan: Kinder, diese Erde liegt in euren Händen. Handbuch für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung, Lima: 2014. Deutsche Erstausgabe, Zwettl: 2016.

³³ Vgl. „Festakt für neun neue ‚Pilgrim‘-Mitglieder“, KathPress-Tagesdienst 120 (14.05.2019) 14–15.

ORF-Hörfunkabteilungsleiter Hubert Gaisbauer. Er rief die anwesenden SchülerInnen, in Anlehnung an Papst Franziskus, dazu auf, beim Thema Umweltschutz ‚Unruhestifter‘³⁴ zu sein. Sie dürften nicht auf das Handeln politischer Verantwortungsträger warten, sondern müssten diesen ‚ans Fenster klopfen‘ und sie damit für das Thema Umweltschutz und dessen Dringlichkeit sensibilisieren; denn die Erde stehe unmittelbar vor ihrer Erschöpfung. Dabei gehe es um den besonderen gesellschaftlichen Aspekt von Inklusion sowie Diversität im pädagogischen Bereich. „Ich bitte euch, fangt früher damit an, erkennt die Vögel an ihrem Gesang, die Bäume an ihren Blättern, nennt die Blumen mit ihren Namen“, so Gaisbauer in Richtung SchülerInnen. In diesem Sinn möge die Möglichkeit nach Inklusion & Diversität umfassend eingebunden werden, und nicht durch die Achtlosigkeit des Menschen, tausende Arten von Lebewesen zu Wasser, Land und in der Luft, sowie Menschen mit besonderen Bedürfnissen auszurotten.

4. Schluss

Die Verantwortung der Schöpfung gegenüber ist daher eine Folge des Bewusstmachens und Annehmens der eigenen Möglichkeiten.

Ob in der derzeitigen ökologisch-sozio-ökonomischen Lage der Welt – insbesondere in der Zeit von und nach COVID-19 – kurzfristig vieles verändert werden kann, mag dahin gestellt bleiben. Was aber in der Schule geändert und gelernt werden kann und soll, ist ein neuer Blick auf die Welt, auf die Welt als Schöpfung Gottes: Die Welt mit *sacra mente* sehen ...

34 Vgl. EBD, 15.

Michael Holzwieser

Grüne Pädagogik und konstruktivistische Religionspädagogik

Ein Vergleich zweier konstruktivistischer pädagogischer Konzepte

Der Autor

Mag. Michael Holzwieser, Dozent an Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Wien: Schulpraxisbetreuung Umweltpädagog/innen, Schulentwicklungsberater, Schwerpunkt der Lehre in interkulturellen und interreligiösen Themen; Bildung für nachhaltige Entwicklung und Spiritualität. Langjähriger Pastoralassistent, dann 15 Jahre Religionslehrer an BHS und AHS in Wien. Supervisor und Coach.

Mag. Michael Holzwieser
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik
Angermayergasse 1
A-1130 Wien
e-mail: michael.holzwieser@haup.ac.at



Grüne Pädagogik und konstruktivistische Religionspädagogik

Ein Vergleich zweier konstruktivistischer pädagogischer Konzepte

Abstract

Dieser Beitrag stellt das didaktische Konzept der Grünen Pädagogik als eine systemisch-konstruktivistische Didaktik vor. Diese kann bei Naturthemen wie Schöpfung und Schöpfungsverantwortung als Bildung für Nachhaltige Entwicklung für den Religionsunterricht Impulse bieten. Die Grüne Pädagogik wird mit der konstruktivistischen Religionspädagogik verglichen. Abschließend werden einige Themen genannt, wo die Grüne Pädagogik und die Religionspädagogik von Bedeutung sein können.

Schlagworte

Bildung für nachhaltige Entwicklung – Grüne Pädagogik – Religionsunterricht – konstruktivistische Didaktik

Green pedagogy and constructivist pedagogy of religion

A Comparison of Two Pedagogical Concepts

Abstract

This article presents the didactics of the Green Pedagogy as a systemic and constructivist didactics. Due to topics around nature like creation and preservation of creation it can have an impact on Religious Education in the bigger context of the Education for Sustainable Development. Green Pedagogy will be compared with Religious Education. Finally a few topics will be mentioned that can be of relevance for Green Pedagogy as well as Religious Education.

Keywords

Education for Sustainable Development – green pedagogy – religious education – constructivist didactics

1. Einleitung

Die Umweltkrise fordert Bildung besonders heraus. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird seit Jahrzehnten entwickelt und findet in Schulen vermehrt Platz. Im Religionsunterricht kann diese vor allem bei den Themen ‚Schöpfung‘, ‚Schöpfungsverantwortung‘ und ‚Natur und Religion‘ vorkommen. Im Lehrplan der Berufsbildenden Schulen (BBS) nennt die Kompetenz 6 diese ausdrücklich beim sozialetischen Anspruch des christlichen Glaubens: „Die Thematisierung der gesellschaftlichen Bedeutung von christlichem Glauben soll zum Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung ermutigen und befähigen.“¹ Folgende Lehrplanthemen beschäftigen sich mit Schöpfungsverantwortung und dem Verhältnis von Schöpfung und Natur:

- **1. Jahrgang:**
Phänomen Religion: Natur als religiöses Phänomen.
Welt und Schöpfung: Staunen über den Kosmos – Furcht und Ehrfurcht; Der Mensch als Geschöpf und Mitschöpfer; Die Verletzlichkeit der Schöpfung; Tiere als Mitgeschöpfe; Genussfähigkeit und Suchtverhalten²
- **4. Jahrgang:**
Soziale Gerechtigkeit: Katholische Soziallehre³
Kultur als schöpferische Lebensäußerung: lebensförderliche und lebenshinderliche Weltgestaltung⁴
- **5. Jahrgang:**
Welt- und Lebensdeutungen: vor allem: Biblische Schöpfungstexte und außerbiblische Ursprungsmythen; Adamah – adam, als Frau und Mann Ebenbild Gottes; Naturwissenschaft und Schöpfungsglaube⁵

Die Grüne Pädagogik beschäftigt sich seit über 10 Jahren ausdrücklich mit Konzepten der Naturvermittlung im Rahmen der Dimensionen der Nachhaltigkeit Ökologie, Ökonomie und Soziales. Sie kann der Religionspädagogik Impulse geben, wenn es um das Themenfeld der nachhaltigen Entwicklung geht.

1 INTERDIOZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG: Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden höheren und mittleren Schulen, Wien 2014, in: https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2020/05/Lehrpläne-BBHS_MS_Web2.pdf (Stand: 2014) [abgerufen am 07.08.2020], 4.

2 Vgl. EBD., 7–8.

3 Vgl. VOGT, Markus: Prinzip Nachhaltigkeit. Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive, München: Oekom³2013 (= Hochschulschriften zur Nachhaltigkeit 39). Er entwickelt in dieser Schrift das Sozialprinzip Nachhaltigkeit.

4 Vgl. INTERDIOZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG 2014 [Anm. 1], 13.

5 Vgl. EBD., 16.

Problematisch wird ein undifferenzierter Gebrauch von Natur und Schöpfung. Weder ist nachhaltige Entwicklung auf Natur zu reduzieren, noch ist mit Schöpfung nach Gen 1 die Entstehung der Erde, sondern viel umfassender Gottes lebens-, ordnungs- und kulturgebendes Wirken gemeint.⁶ Markus Vogt weist in seinem richtungsweisenden Werk ‚Prinzip Nachhaltigkeit‘⁷ zudem auf den vielfältigen Gebrauch des Begriffes ‚Natur‘ hin. So kann etwa mit ‚Natur‘ ein romantizistisches ‚Zurück-zur-Natur‘ gemeint sein, das ungeschichtlich ist und die technischen und wirtschaftlichen Errungenschaften ablehnt. Ebenso kann in einem naturalistischen Fehlschluss das bloße Vorhandensein von Naturphänomenen mit einem gewünschten SOLL-Zustand verwechselt werden, wenn eine gesellschaftliche Diskussion über die Ziele der Nachhaltigkeit ausbleibt. Diese und andere Bedeutungen können in der BNE mitschwingen, wenn der Naturbegriff nicht sorgsam reflektiert wird.

2. Grüne Pädagogik

2.1 Hintergründe der Grünen Pädagogik

Die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik in Wien bildet LehrerInnen für die land- und forstwirtschaftlichen Schulen Österreichs aus und fort. Ebenso bietet sie als zweiten Zweig ‚Umweltbildung‘⁸ an, einen im deutschsprachigen Raum einzigartigen Studiengang, der die Pädagogik für Nachhaltigkeit in Schulen und Beratung als Grundlage und Ziel hat. Die beiden Studienrichtungen bilden jedoch ein konträres Berufsbild, das zu inhaltlichen Spannungen führen kann.⁹ Studierende der Agrarbildung haben meist land- und forstwirtschaftliche Betriebe zu Hause und entsprechen dem Bild der ‚NaturnutzerInnen‘. Umweltbildung wird von Studierenden gewählt, um sich pädagogisch und Beraterisch für den ‚Naturschutz‘ zu engagieren. NaturnutzerInnen und NaturschützerInnen können in vielen Fragen über konkrete Wege, aber auch Grundhaltungen in Konflikte geraten. Die Verantwortlichen der Hochschule haben unter der Leitung von Vize-Rektorin Christine Wogowitsch Arbeitsgruppen eingesetzt und diese Situation als Chance gesehen, ein eigenes didaktisches Konzept zu kreieren: die Grüne Päd-

6 Vgl. WELKER, Michael: Schöpfung und Wirklichkeit, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verl. d. Erziehungsvereins 1995, 13.

7 Vgl. VOGT 2013 [Anm. 3], 216–304.

8 Bis zum Studienjahr 2019/20 hieß die Studienrichtung „Umweltpädagogik“.

9 Vgl. LINDER, Wilhelm / WAGNER, Heidemarie / WOLF, Roswitha: Genese der Grünen Pädagogik in: HOCHSCHULE FÜR AGRAR- UND UMWELTPÄDAGOGIK (Hg.): Grüne Pädagogik. Vom Theoriefundament bis zu professionsorientierten Lernarrangements, Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik 2013, 19–21, 19–21, in: <https://www.haup.ac.at/publikation/gruene-paedagogik-vom-theoriefundament-bis-zu-professionsorientierten-lernarrangements-handbuch-i/> [abgerufen am 06.08.2020].

gogik (GP).¹⁰ Sie konkretisiert nun die Bildung für nachhaltige Entwicklung in den zusammenhängenden Feldern der Ökonomie, Ökologie und Sozialem in den beiden Berufsfeldern Agrar- und Umweltbildung. Sie entwickelt BNE im Kontext von Berufsbildung.



Abb. 1 © Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik

Umweltbildung ist im deutschsprachigen Raum in den 1970er Jahren aufgekommen und konnte zwar das Umweltwissen vermehren, aber die größer werdende Umweltproblematik nicht aufhalten.¹¹ Daher ist anzunehmen, dass die herkömmliche Umweltbildung nicht geholfen hat, menschliches Handeln zu ändern. Um diesem Mangel entgegenzuwirken, wurden Konzepte zur Entwicklung von Gestaltungskompetenzen nach de Haan in die BNE aufgenommen.¹² BNE als ein Konzept der gerechten Entwicklung ist ein sozialetischer Ansatz, der zur Kompetenz 6 im BHS Lehrplan passt. Die UNO hat im Jahr 1987 das Paradigma der ‚Gerechten Entwicklung‘ im Brundtlandt-Bericht zur ‚Nachhaltigen Entwick-

10 Vgl. FORSTNER-EBHART, Angela / HASELBERGER, Walter: Das Theoriefundament der ‚Grünen Pädagogik‘, in: WOGOWITSCH, Christine (Hg.): Grüne Pädagogik – Türöffner zu nachhaltigem Lernen, Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik 2016, 12–16.

11 Vgl. ROST, Jürgen: Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied?, in: ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25/1 (2002) 7–12, 7–8.

12 Vgl. HAAN, Gerhard de / HARENBERG, Dorothee: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm, Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) Geschäftsstelle 1999 (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 72).

lung' weiterentwickelt.¹³ Dort wird Nachhaltigkeit einerseits ökologisch, andererseits intergenerationell und global gesehen. Es sollen nur so viele Ressourcen dem Planeten Erde entnommen werden, wie nachwachsen. Künftige Generationen sollen weltweit die gleichen Möglichkeiten vorfinden, ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Das Konzept der ‚Nachhaltigen Entwicklung‘ ist im Jahr 2015 in den 17 globalen Nachhaltigkeitszielen, den ‚Sustainable Development Goals‘ (SDG) der Vereinten Nationen, in New York in der Agenda 2030 entfaltet worden.¹⁴ Im Anschluss daran hat die Klimaschutzkonferenz in Paris auch unter dem wegberreitenden Einfluss von Papst Franziskus, etwa durch seinen USA-Besuch und durch seine Enzyklika ‚Laudato si‘, ein historisches Klimaabkommen verabschiedet.¹⁵ Österreich hat die Agenda 2030 ratifiziert. Das Ziel 4 des ‚SDG-Aktionsplan 2019+‘ nennt Programme und Einrichtungen, um die im SDG 4.7 für den Unterricht relevant genannte BNE zu fördern.¹⁶ Zudem gehört BNE über das allgemeine Unterrichtsprinzip ‚Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung‘ in die schulische Bildung.¹⁷ In diesem Rahmen steht auch der Religionsunterricht. Die Ansätze der GP können den ReligionspädagogInnen Impulse geben, BNE vor allem beim erwähnten Lehrplanthema Schöpfung und bei der Kompetenz 6 Schöpfungsverantwortung sachgerecht zu entfalten. Das didaktische Konzept soll in Auszügen folgend dargestellt werden.

2.2 Didaktisches Konzept der Grünen Pädagogik

Um die Komplexität der Umweltprobleme sozio-ökonomisch angemessen erfassen zu können, ist systemisches Denken nötig. Die Dynamik in Systemen zu kennen, die selbsterhaltenden Beharrungskräfte wahrzunehmen und die Wechselwirkungen der einzelnen Glieder eines Systems einschätzen zu können, kann wenigstens zur Erkenntnis führen, dass es für Umweltprobleme keine einfachen Lösungen gibt.¹⁸ Das ist ein Lernprozess, den Studierende der GP anfangs als ungewohnt und lästig rückgemeldet haben, bis sie dessen Wert zu schätzen

13 Vgl. WELTKOMMISSION FÜR UMWELT UND ENTWICKLUNG: Unsere gemeinsame Zukunft (orig.: Our Common Future) 1987, in: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> [abgerufen am 09.09.2019], o.A.

14 Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR NACHHALTIGKEIT UND TOURISMUS: Die „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“, in: https://www.bmlrt.gv.at/umwelt/nachhaltigkeit/nachh_strategien_programme/agenda2030.html [abgerufen am 06.08.2020].

15 Vgl. EMUNDS, Bernhard / MÖHRING-HESSE, Matthias: Die öko-soziale Enzyklika. Sozialethischer Kommentar zum Rundschreiben „Laudato si“ Über die Sorge für das gemeinsame Haus“ von Papst Franziskus, in: FRANZISKUS / MARX, Reinhard / EMUNDS, Bernhard (Hg.): Die Enzyklika „Laudato Si“. Über die Sorge für das gemeinsame Haus; [Laudato si; die Umwelt-Enzyklika des Papstes], Freiburg im Breisgau: Herder 2015, 219–355, 223–225.

16 Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR NACHHALTIGKEIT UND TOURISMUS: SDG-Aktionsplan 2019+, in: https://www.bmlrt.gv.at/umwelt/nachhaltigkeit/sdg_aktionsplan_2019.html [abgerufen am 06.08.2020], 44–46.

17 Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN: Grundsatzlerlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung, in: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/umweltbildung.html> [abgerufen am 06.08.2020].

18 Vgl. FORSTNER-EBHART / HASELBERGER 2016 [Anm. 10], 14.

beginnen.¹⁹ Hier bildet sich ein Paradigmenwechsel von einem funktionalen Input-Output-Denken hin zu einer Gestaltungscompetenz ab. In Zusammenhängen zu denken, ist eine Stärke philosophischen und theologischen Denkens und steht im Kontrast zu einem Reiz-Reaktions-Paradigma vieler Naturwissenschaften, in dem viele SchülerInnen ausgebildet sind. Hier kann die GP nicht nur an die Religionspädagogik anschließen, sondern selbst von der Religionspädagogik Impulse erhalten.

Die GP geht von den individuellen Erfahrungen der Lernenden aus und möchte sie in hohem Maß beteiligen, um ihre mentalen Konstrukte aufzuspüren und emotionales Lernen zu ermöglichen. Diese Subjektorientierung, die Kognition und Emotion umfasst, fördert eine besonders langanhaltende Wirkung des Lernens. Die GP fußt wie viele aktuelle Ansätze auf einer konstruktivistischen Didaktik²⁰ und ist von der kulturbezogenen, sozial-konstruktivistischen, im Gegensatz zu einer radikal-konstruktivistischen, Didaktik von Kersten Reich geprägt worden.²¹ Lernen geschieht als eigenständige Konstruktion der Lernenden und nicht als Instruktion durch Lehrende. Es geht nicht um ein ‚Alles-Wissen‘, das reproduktiv wiedergegeben werden kann, sondern um einen forschenden Zugang zu einem Thema oder Problem, um selber zu erproben und nach Lösungen zu suchen. Was bei naturwissenschaftlichen Experimenten augenscheinlich möglich ist, ist bei abstrakteren Umweltthemen schon schwieriger. Um wie viel diffiziler wird dies wohl bei der religiösen Rede von Natur sein, wenn über Schöpfung geredet wird, vor allem, wenn der eigene Bezug zum Glauben verdunstet und weder emotionale noch kognitive Nähe vorausgesetzt werden kann. Hier kann die Stärke konstruktivistischer Didaktik ausgespielt werden: die persönliche Betroffenheit und emotionale Relevanz.

Dazu sind drei partizipative Lernprozesse nötig: Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion.²² In der Konstruktion wird mit dem Thema konfrontiert und ein persönlicher Bezug hergestellt. Die Lernenden können eigene Erfahrungen machen, sich involvieren und experimentell tätig werden. Die Rekonstruktion vertieft die Analyse der Ist-Situation durch Modelle und Recherche bereits beste-

19 Vgl. HOLZWIESER, Michael: Studie „Werthaltungen von Student/innen in der Grünen Pädagogik“, Wien: 2020 (Stand: 2020; in Veröffentlichung).

20 Vgl. ARNOLD, Rolf: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl. 2012 (= Systemische Pädagogik).

21 Vgl. REICH, Kersten: Erfinder, Entdecker und Enttarnen der Wirklichkeit. Das systemisch-konstruktivistische Verständnis von Lernen und Lehren, in: pädagogik 1 (2010) 42–47.

22 Vgl. REICH, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis, in: Schulmagazin (2005) 5–8, 6–8.

henden Wissens. Die Lernenden werden zu EntdeckerInnen bereits entdeckter Welten.²³

Anschließend wird in der Phase der Dekonstruktion ein kritischer Blick auf die vertiefende Analyse der Rekonstruktion gewagt. Wo sind Inkonsequenzen, blinde Flecken und Auslassungen? Wo sind neue Wege möglich? In der GP kann hier eine neue Soll-Situation in Nachhaltigkeitsfragen angedacht und Zukunftskompetenz möglich werden. So kann es zur Konstruktion eines neuen Verständnisses, neuer Werte und zu neuem Handeln kommen.²⁴ Dieser handlungsbezogene Schritt ist im Sinne der Ermöglichungsdidaktik nach Arnold und Schüssler wegen des berufspädagogischen Hintergrundes der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik wichtig und für das berufsbildende mittlere und höhere Schulwesen bedeutsam.²⁵

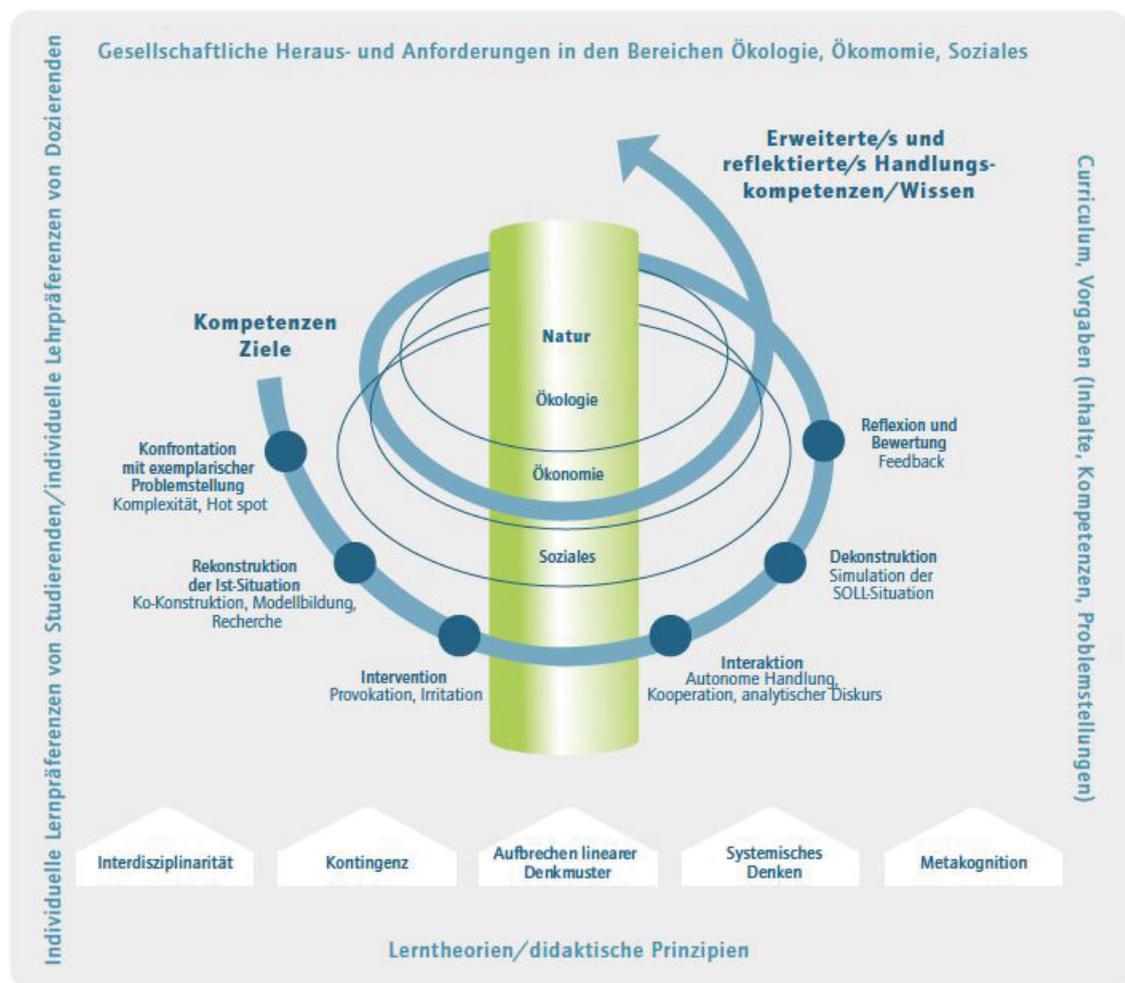


Abb. 2 © Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik

23 Vgl. REICH 2010 [Anm. 21], 45.

24 Vgl. FORSTNER-EBHART / HASELBERGER 2016 [Anm. 10], 14–16.

25 Vgl. ARNOLD, Rolf / SCHÜSSLER, Ingeborg (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH ²2015 (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 35).

Wichtig wird in allen Phasen die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Sie bilden eine Lerngemeinschaft. „Eine konstruktivistische Didaktik kombiniert die Konstruktionsarbeit mit einer wertschätzenden Beziehung.“²⁶ Wertschätzung schafft positive Emotionen und wachsende Beziehung, auch mit Grenzerfahrungen und erlebten und reflektierten sozialen Rollen. So geschieht kompetenzorientiert das Erwerben sozialer und personaler Kompetenzen. Im Kontext von Nachhaltigkeitspädagogik und Religionspädagogik bietet die Beziehungsorientierung eine Chance und Gefahr zugleich: So können SchülerInnen feststellen, wie ehrlich der Lehrende Nachhaltigkeit als Haltung lebt oder wie weit die ReligionspädagogInnen das religiöse Schöpfungsthema im eigenen Glaubensalltag verwirklichen. Der konstruktivistische Beziehungsaspekt stellt hohe Ansprüche an die Authentizität der Lehrkraft!

Oft wird dem Lehrenden im Zusammenhang mit konstruktivistischer Didaktik eine Coaching-Rolle zugewiesen, und Inputs erhalten einen fahlen Beigeschmack. Dieser Punkt wird unten im Zusammenhang mit der konstruktivistischen Religionspädagogik diskutiert werden.

Viele partizipative Lernsettings der GP greifen in konkreten Hotspots wie ‚Zurück zur Natur mit dem Melkroboter‘²⁷ oder ‚Umweltschutz durch Schutz des Wolfes: Ist das Leben des gewilderten Schafes weniger wert?‘ Nachhaltigkeitsthemen auf. Anstatt rezeptartig Lösungen vorzugeben, sollen die Studierenden und, im Unterricht, die SchülerInnen selbst Lösungswege durch die oben beschriebene soziale Kooperation und partizipative Methoden finden. Ein spezielles didaktisches Instrument wurde der Systemtheorie Luhmanns entnommen und ist zu einem Kennzeichen der GP geworden: die Irritation.²⁸ Durch Konfrontation mit Provokationen und Irritationen wie ‚Sollte nicht massenhaft Biomilch gekauft und weggeworfen werden, damit Biobauern wirtschaftlich überleben können und Arbeitsplätze erhalten bleiben?‘ sollen Neu-Konstruktionen der BNE herausgefordert werden. Wichtig ist dann die Ebene der Metakognition und der Reflexion, denn das konstruktivistische „Lernen [erfolgt, Anm.] als individuelle Verarbeitung von Erfahrungen im Kontext von Emotionen, Überzeugungen und Werthaltungen“²⁹.

26 REICH 2010 [Anm. 21], 45.

27 Vgl. LINDER, Wilhelm / KIRNER, Leopold: Zurück zur Natur – mit dem Melkroboter?, in: WOGOWITSCH, Christine (Hg.): Grüne Pädagogik – Türöffner zu nachhaltigem Lernen, Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik 2016, 36–37.

28 Vgl. WOGOWITSCH, Christine: Grüne Pädagogik – der Weg zu einem subjektorientierten nachhaltigen Lebensstil, in: Haushalt in Bildung & Forschung 4/1 (2012) 89–98, 94.

29 FORSTNER-EBHART, Angela / PAYRHUBER, Andrea: „Grüne Pädagogik“ zur Konzeptualisierung nachhaltiger Lernsettings an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik – Eine explorative Studie zum Einfluss persönlicher Werthaltungen auf die Bewertung konkreter didaktischer Fälle, in: BENISCHEK, Isabella u.a. (Hg.): Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern – Band 3, Wien: LIT 2013, 263–279, 265.

GP hat von Anfang an die Reflexion von Werten und Werthaltungen³⁰ berücksichtigt, die, wie schon einleitend erklärt, durch den Grundkonflikt der zwei unterschiedlichen Studierendengruppen inspiriert worden ist. „Nachhaltigkeit im Lernverhalten zeigt sich in einer gelungenen Selbstorganisation, beständiger Selbstreflexion und einer entsprechenden Werteorientierung, um Ziele und ethische Grundsätze zu definieren und zu verwirklichen.“³¹ Konstruktivistisches Lernen zeichnet sich durch die hohe Beteiligung der Lernenden aus und fördert die nach de Haan und Harenberg für die BNE wichtige Gestaltkompetenz der demokratischen Beteiligung.³²

Zusammenfassend leiten sich folgende systemisch relevante, konstruktivistische Kriterien der Didaktik ab.³³

- subjektbezogene Zielbildung
- individuelle Relevanz und emotionale Betroffenheit
- Irritation
- Exemplarizität
- Mehrperspektivität/Transdisziplinarität
- Ko-Konstruktion und sozialer Austausch
- umweltpädagogische Methoden und Medieneinsatz
- Evaluation und Reflexion
- Wertebildung

Neueste Entwicklungen in der GP konzentrieren sich auf Emotionsforschung, auf Bildung von Nachhaltigkeitswerten in der GP und speziell in der Biologiedidaktik und Didaktik der GP auf das Vorverständnis der SchülerInnen, das von deren Alltagsvorstellungen geprägt ist.

30 Zur Unterscheidung vgl. HOLZWIESER, Michael: Nachhaltigkeitswerte in der Grünen Pädagogik bilden: Ein philosophisch-ethischer Beitrag, in: KIRNER, Leopold / STÜRMER, Bernhard / HAINFELLNER, Elisabeth. (Hg.): Zeitschrift für agrar- und umweltpädagogische Forschung 2: Wissenschaftliche Beiträge in der Agrar- und Umweltpädagogik, StudienVerlag 2020 (= Zeitschrift für agrar- und umweltpädagogische Forschung), 41–56.

31 FORSTNER-EBHART, Angela: Konzeptualisierung der Grünen Pädagogik, in: HOCHSCHULE FÜR AGRAR- UND UMWELTPÄDAGOGIK (Hg.): Grüne Pädagogik. Vom Theoriefundament bis zu professionsorientierten Lernarrangements, Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik 2013, 22–33, 31.

32 Vgl. HAAN / HARENBERG 1999 [Anm. 12], 60.

33 Vgl. FORSTNER-EBHART / PAYRHUBER 2013 [Anm. 29], 269–275.

2.3 Grüne Pädagogik und interreligiöse Kompetenz

Religion wird den Hochschulcurricula folgend als interreligiöse Kompetenz thematisiert. Studierende der Hochschule haben sich in der Ringvorlesung ‚Globale und interreligiöse Aspekte einer nachhaltigen Ernährung‘ mit dem Verhältnis von Grüner Pädagogik und den Religionen beschäftigt und drei Bereiche genannt, wo interreligiöse Kompetenz in der GP Anschluss findet: Interdisziplinarität, sozialer und kultureller Aspekt der Nachhaltigkeit sowie Irritation. Speziell die irritierende Intervention, etwa durch religiöse Positionen, soll in einem folgenden Beispiel veranschaulicht werden.

Aus eigener Unterrichtserfahrung kann der Autor ein Praxisbeispiel nennen, das die GP und den Religionsunterricht verbindet. Es soll eine Unterrichtssituation einer Maturaklasse im Schuljahr 2017/18 an einer Wiener AHS kurz skizziert werden, die nach dem pädagogischen Ansatz einer PILGRIM-Schule³⁴ BNE mit der religiös-ethisch-philosophischen Bildungsdimension verbunden hat. Als Einstieg in die Unterrichtseinheit wurde eine Zeitungswerbung für den Kauf von Produkten heimischer Bauern mit der Warnung gezeigt, dass sonst 40 Prozent der Bauernhöfe vom Zusperrern bedroht sind (Konstruktion). Nach rekonstruktiver Erörterung der Situation und Beistellung von Hintergrundfakten (Ökonomie), Konsumverhalten (Sozialem) und dessen Umweltauswirkungen (Ökologie) ist als Irritation eine Frage gestellt worden: ‚Sollten nicht mehr Lebensmittel gekauft und dann weggeworfen werden, damit Bauern mehr produzieren müssen und damit wirtschaftlich überleben können?‘. Die SchülerInnen sind in eine intensive und emotionale Diskussion eingetreten und haben alternative Lösungen entwickelt, indem regionale und biologische Produkte gefördert und das Konsumverhalten Richtung ‚Qualität statt Quantität‘ verändert werden sollte (Dekonstruktion). Von SchülerInnen selbst ist die Frage gestellt worden, welchen Platz diese Themen gerade im Religionsunterricht hätten. Sie haben diese folgend selbst mit dem Gebot der Nächstenliebe und mit der Schöpfungsverantwortung beantwortet. Didaktisch ist abschließend der Horizont erweitert worden, indem das Prinzip der Nachhaltigkeit der katholischen Soziallehre eingebracht worden ist. Interdisziplinär haben BNE und Religion in diesem Beispiel einander erweitert. Neue Werthaltungen sind vor allem religiös (biblisch) motiviert und sozialetisch ist Schöpfungsverantwortung im Bereich des bewussten und nachhaltigen Konsums bzw. der Ernährung verankert worden.

34 Vgl. HISCH, Johann / RADUNSKY, Klaus: PILGRIM und die ethische Verantwortung im Klimawandel – ein Ansatz, in: GABRIEL, Ingeborg / STEINMAIR-PÖSEL, Petra (Hg.): Gerechtigkeit in einer endlichen Welt. Ökologie – Wirtschaft – Ethik [Fachtagung zum Thema „Gerechtigkeit in einer endlichen Welt. Ökologie – Wirtschaft – Ethik“, die im Jänner 2013 an der Wiener Universität stattgefunden hat], Ostfildern: Matthias-Grünwald-Verl. ²2014, 234–246.

3. Konstruktivistische Religionspädagogik und Grüne Pädagogik

3.1 Konstruktivistische Religionspädagogik nach Hans Mendl

Hans Mendl entwirft eine konstruktivistische Religionspädagogik, die wie die GP von einem sozialen Konstruktivismus, in Abgrenzung zum radikalen Konstruktivismus, ausgeht.³⁵ „Die Konstruktion von Wirklichkeit ereignet sich im die Welt wahrnehmenden und verarbeitenden Subjekt.“³⁶ Dies geschieht in individuellen und sozial ausgehandelten Prozessen der Konstruktion von Wirklichkeit. Interessant ist die Diskussion, ob es die Wirklichkeit an sich gibt oder, ob bloß die Erkenntnis und Kommunikation von Wirklichkeit im Zentrum von Konstruktivismus steht. Wie Kersten Reich geht auch er nicht von einem fundamentalen Zweifel an der Wirklichkeit aus³⁷, sondern beleuchtet die individuellen Erkenntnisprozesse. Diese lerntheoretischen Grundannahmen erfahren im Religionsunterricht eine nochmals zugespitzte Bedeutung, wenn es um transzendente Offenbarung, kirchliches Lehrwissen und theologische Erkenntnis im konstruktivistischen Unterricht geht. Mendl stellt fest: „[...] ein konstruktivistischer Blick auf die individuelle Verarbeitung von Wirklichkeit darf nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden.“³⁸ Er arbeitet den bleibenden Wert der Instruktion durch die Lehrkraft heraus, die jedoch zu individuellen Verarbeitungsprozessen und sozialen Ko-Konstruktionsprozessen führen soll.

Eine Lernlandschaft zu planen, einem ‚Areal‘ des konstruktivistischen Lernens, das in der GP als ‚Lernsetting‘ bezeichnet wird, und zur selbstgesteuerten und sozial ausgetauschten Verarbeitung anzuleiten, steigert die Anforderungen an die Lehrenden. Mendl hält mit empirischen Studien fest, dass im Religionsunterricht oft zwar Methoden angewendet werden, jedoch die individuellen Lernergebnisse seltener weiterverarbeitet und in soziale Ko-Konstruktionsprozesse geleitet werden. Dies erinnert an Rückmeldungen in der LehrerInnenschaft der Hochschule, die von Rezeptionen der GP an landwirtschaftlichen Schulen berichten, wo einzelne Methoden und vorrangig die Irritation der GP Anwendung finden, aber selten ganze konstruktivistische Lernsettings, was nicht nur auf den schulischen Rahmen, wie z.B. einstündiger Unterricht für mehrstündige Lernsettings,

35 Vgl. MENDL, Hans: Konstruktivistischer Religionsunterricht 2015, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/konstruktivistischer-religionsunterricht/ch/3871d0b0cf8bab51e06ff9704e391edd/> (Stand: 06.08.2020) [abgerufen am 06.08.2020].

36 EBD., o.A.

37 Vgl. REICH 2010 [Anm. 21], 46.

38 MENDL 2015 [Anm. 35], o.A.

zurückzuführen ist, sondern vermutlich an der Komplexität konstruktivistischer Didaktik liegt. Studien sind hier noch ausständig.

3.2 Vergleich der GP mit konstruktivistischer Religionspädagogik

Aufgrund der gemeinsamen Grundlage der sozial-konstruktivistischen Didaktik finden sich viele Ähnlichkeiten zwischen GP und konstruktivistischer Religionspädagogik (siehe Tabelle 1). Die GP unterscheidet sich vor allem durch die Irritation, die Mehrperspektivität bzw. Interdisziplinarität, die durch die Komplexität der Nachhaltigkeitsthemen der BNE nötig wird, und die Wertebildung, die wohl im Religionsunterricht nicht eigens erwähnt werden muss und somit selbstverständlich ist. Die Irritation kann somit als Beitrag zur Religionsdidaktik genannt werden.

Grüne Pädagogik	Konstruktivistische Religionspädagogik
Subjektbezogene Zielbildung	Subjekt: Lernen als aktiver Prozess Lernprozesse und Ergebnisse eigenständig
	Vorwissen und Einstellungen als Gegenstand des Lernens
Individuelle Relevanz und emotionale Betroffenheit	Bedeutung der Emotionen beim Lernen
Irritation	
Exemplarizität	Lernen in komplexen, anwendungsbezogenen Kontexten zu organisieren
Mehrperspektivität/Transdisziplinarität	
Ko-Konstruktion und sozialer Austausch	Ko-Konstruktion und sozialer Austausch
	Instruktionen
Umweltpädagogische Methoden und Medieneinsatz	
Evaluation und Reflexion	Gehirnpsychologisch: Vernetzung, Vertiefung, Wiederholung
Wertebildung	(Wertebildung)

Tabelle 1: Vergleich der didaktischen Kriterien der GP mit den lerntheoretischen Grundsätzen der konstruktivistischen Religionspädagogik nach Mendl.

Abb. 3 Quelle: Michael Holzwieser

Das Vorwissen der Lernenden einzubeziehen, findet in der konstruktivistischen Religionsdidaktik ein größeres Gewicht als in der GP. Mendl betont den Kontext der Lernenden ausdrücklich in seinem Modell und stellt dies den Schritten von Eindruck-Ausdruck-Austausch voran.³⁹ Der Kontext der vorliegenden Erfahrungen der Lernenden liegt zwar in den Grundlagen der konstruktivistischen Didaktik nach Reich⁴⁰, wird aber in den didaktischen Prinzipien der GP wenig erwähnt. Dies kann, wie die positive Bewertung einer Instruktion durch den Lehrenden, als Beitrag der Religionspädagogik gesehen werden. Die Instruktion wird, wie Mendl diskutiert, in einigen Rezeptionen des Konstruktivismus abschätzig bewertet und

39 Vgl. Abb.1 EBD.

40 Vgl. REICH 2010 [Anm. 21], 45.

den Lehrenden eine Rolle als Coach oder Lernbegleiterin zugewiesen. Jedoch kann die Instruktion einen bedeutenden Platz in der konstruktivistischen Didaktik einnehmen, da Konstruktivismus weder das Vorhandensein von Wirklichkeit noch von Wahrheit (als theologischen Terminus) ablehnt. Instruktion muss jedoch zu individuellen Lernphasen (individuelle Konstruktion bei Religionspädagogik, Konstruktion und Rekonstruktion bei GP) führen und dann zu sozialen Ko-konstruktionen (Individuelle Konstruktionen bei Religionspädagogik, soziale Rekonstruktion und Dekonstruktion bei GP) kommen können. Somit ist kein prinzipieller Gegensatz von Wissensvermittlung und konstruktivistischem, subjektbezogenen Lernen festzustellen.

In der GP wird dies unter dem Alltagswissen der SchülerInnen neuerdings diskutiert. So kann in der GP das Vorverständnis von Klimawandel, das meist populärwissenschaftlich vereinfacht ist, gehoben werden. Beim Thema Schöpfung im Religionsunterricht wäre interessant, was SchülerInnen unter Schöpfung verstehen. Nach Michael Welkers schöpfungstheologischer Arbeit ‚Schöpfung und Wirklichkeit‘⁴¹ ist kaum ein lebensordnendes, zur Beziehungsmöglichkeit mit Mensch, Tieren und Gott ordnendes, kulturschaffendes Schöpfungsverständnis mit dem Menschen als geschöpflichen Mitschöpfer als Alltagsvorstellung vorzusetzen. Vielmehr könnten ein Dependenzmodell, eine magische Vorstellung einer technisch anmutenden plastischen Formung von Ton beim Schöpfungsakt und ein fast willkürliches, übernatürliches Handeln zugrunde liegen. Diese Vorstellungen lassen sich bei SchülerInnen vermuten, wenn auf sie übertragen wird, was Hans Küng bei manchen naturwissenschaftlichen Forschern als ein Religionswissen konstatiert, das nicht „über das in Kindertagen Gelernte hinausreichen“⁴² würde.

3.3 Diskussion

Einige Themen könnten sich an den Schnittstellen zwischen GP und Religionspädagogik aus Sicht konstruktivistischer Didaktik zur weiteren wissenschaftlichen Arbeit bzw. Impulse für den Unterricht ergeben:

- **Wertebildung**

Die konstruktivistische Betonung der guten Beziehung zwischen den Lernenden und den Lehrenden lässt Wertschätzung als Grundwert erscheinen. Die-

41 Vgl. WELKER 1995 [Anm. 6].

42 KÜNG, Hans: Der Anfang aller Dinge. Naturwissenschaft und Religion, München / Berlin / Zürich: Piper ⁶2015 (= Serie Piper 5168), 131.

ser Begriff ist sowohl für die Wertebildung im Religionsunterricht⁴³ als auch als spezieller Nachhaltigkeitswert der GP⁴⁴ von Bedeutung.

- **Wertereflexion**

Nach Peter Schmuck mangelt es in der BNE an philosophischer Reflexion von Alltagsmythen.⁴⁵ Oft werden „[...]ungeprüfte und stark vereinfachende Annahmen, also Mythen über die menschliche Natur in die Welt gesetzt, die im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen unser reales Handeln beeinflussen“⁴⁶. Er weist zurecht darauf hin, dass die BNE keine der Umweltprobleme löst, wenn sie nicht materiale Werte reflektiert. „Die paradoxe Konsequenz einer solchen Haltung kann jedoch darin bestehen, dass sich durch die Unterlassung von Wertereflexionen solche Wertepreferenzen Bahn brechen, die Entwicklungen bewirken, welche die meisten Menschen nicht wollen.“⁴⁷ Welchen Beitrag kann hier eine konstruktivistische Religionspädagogik geben? Welche Bedeutung hat die Wertebildung in der GP? Wie könnte hier interdisziplinär zusammengewirkt werden?

- **Wertekommunikation**

Bederna und Vogt stellen bei der ethischen Behandlung von Nachhaltigkeitswerten in der Schule fest, dass diese oft sehr engagiert, aber meist auf Nachahmung oder kognitives Kennen beschränkt bleiben.⁴⁸ Die konstruktivistische Didaktik ermöglicht eine Wertekommunikation.

- **Naturbegriff**

Der Begriff ‚Natur‘ wird im Unterricht vielfach undifferenziert verwendet. Die philosophische, theologische und sozialetische Unterscheidung, die Markus Vogt in seiner Habilitationsschrift ausführlich getroffen hat, kann in der GP und Religionspädagogik, wie eingangs erwähnt, rezipiert werden.⁴⁹

- **Anthropozentrismus**

Bederna und Gärtner empfehlen, den christlichen Anthropozentrismus zu reflektieren und legen den beziehungsorientierten Ansatz der Anthroporelati-

43 Vgl. NAURATH, Elisabeth: Bildung, Werte- 2016, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/bildung-werte/ch/55c946ca5ac7722304c9d925c7ffae14/> (Stand: 07.08.2020) [abgerufen am 07.08.2020], o.A.

44 Vgl. HOLZWIESER 2020 [Anm. 19], HOLZWIESER 2020 [Anm. 30].

45 Vgl. SCHMUCK, Peter: Die Werte-Basis nachhaltiger Entwicklung, in: Natur und Kultur 6/2 (2005) 84–99.

46 EBD., 86.

47 EBD., 87.

48 Vgl. BEDERNA, Katrin / VOGT, Markus: Art. Ökologische Ethik, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de) (2018) 13–14.

49 Vgl. VOGT 2013 [Anm. 3], 216–304.

onalität nahe.⁵⁰ Dies kann in einer konstruktivistischen Didaktik aufgegriffen werden, wenn der Beziehungsaspekt des Lernens etwa metakognitiv reflektiert und mit Natur bzw. Schöpfung verbunden wird.

- **Fridays for Future**

Die Demonstrationen für den Klimaschutz und eine bessere Zukunft können einen Anlass geben, sich über die Anthropologien der verschiedenen ethischen Ansätze wie Anthropozentrismus, Biozentrismus oder Tierschutzbewegungen, Veganismus usw. auseinanderzusetzen.⁵¹

- **Anthropozän**

Die Diskussion um den bleibenden Einfluss des Menschen auf die Erde wird im geologischen Begriff „Anthropozän“ ausgedrückt. Dieser Begriff wird kulturell erweitert und für die Pädagogik aufgearbeitet.⁵² Die GP und der Religionsunterricht können dort anschließen.

4. Resümee

Die Grüne Pädagogik als systemisch-konstruktivistische Didaktik und die konstruktivistische Religionspädagogik gehen von den gleichen Lerntheorien eines sozialen Konstruktivismus aus. Die Subjektorientierung des Lernens wird betont, die zu einer individuellen Auseinandersetzung im sozialen Austausch führt, was weder den Lernprozess noch das Ergebnis völlig vorhersehbar macht. Darin werden die Gestaltungskompetenzen erworben, die für eine zukunftsorientierte Bildung für nachhaltige Entwicklung notwendig sind. Im Vergleich beider Ansätze kann die Grüne Pädagogik die Mehrperspektivität und die Methode der Irritation innovativ beitragen. Die Religionspädagogik betont den Kontext und das Vorwissen der Lernenden, was bei der Grünen Pädagogik implizit vorhanden, aber stärker betont werden könnte. Ebenso kommt der bleibende Wert der Instruktion durch die Lehrenden zur Geltung, der aber in eine individuelle und soziale Weiterverarbeitung münden muss.

50 Vgl. BEDERNA, Katrin / GÄRTNER, Claudia: Wo bleibt Gott, wenn die Wälder brennen?, in: Herder Korrespondenz (2020) 27–29, 27.

51 Vgl. LINTNER, Martin M.: Der Mensch und das liebe Vieh. Ethische Fragen im Umgang mit Tieren, Innsbruck / Wien: Tyrolia-Verlag 2017.

52 Vgl. SIPPL, Carmen / SCHEUCH, Martin: Das Anthropozän als Denkraum für Bildungsprozesse – eine Projektskizze, in: KIRNER, Leopold / STÜRMER, Bernhard / HAINFELLNER, Elisabeth (Hg.): Einblicke in ausgewählte Forschungsfelder der Agrar- und Umweltpädagogik 2019 (= Zeitschrift für agrar- und umweltpädagogische Forschung), 107–119.

„Nur noch kurz die Welt retten...“?¹

Ermutigung und Befähigung zu einem nachhaltigen Lebensstil durch den Religionsunterricht.
Eine Unterrichtsidee

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Lena Tacke, M.A., M.Ed., Institut für Katholische Theologie der TU Dortmund. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Praktische Theologie sowie Religionslehrerin an einem Gymnasium in Hagen (NRW).

Dr.ⁱⁿ Lena Tacke, M.A., M.Ed.
TU Dortmund
Fakultät Humanwissenschaften und Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D-44227 Dortmund
e-mail: lena.tacke@tu-dortmund.de



„Nur noch kurz die Welt retten...“ ?

Ermutigung und Befähigung zu einem nachhaltigen Lebensstil durch den Religionsunterricht.
Eine Unterrichtsidee

Abstract

Als Thema mit gesamtgesellschaftlichen Konsequenzen für Gegenwart und Zukunft drängt sich der anthropogene Klimawandel als Problemstellung auf, die eine Bearbeitung zwingend erfordert. In diesem Kontext ist Nachhaltigkeit eine der zentralen Kategorien im Diskurs und Bildung für nachhaltige Entwicklung eine Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsfächer im Rahmen der schulischen Bildung sowie religionspädagogische Herausforderung. Auch der Religionsunterricht kann einen eigenen Beitrag zu dieser Aufgabe leisten, der über ökologische Dimensionen des Schlagwortes *Bewahrung der Schöpfung* hinausgeht und die SchülerInnen zu einem nachhaltigen Lebensstil ermutigt und befähigt.

Schlagworte

Klimawandel – Nachhaltigkeit – Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – Schöpfung – Propheten

„Nur noch kurz die Welt retten...“ ?

Encouraging and empowering a sustainable lifestyle through religious education.

A teaching idea

Abstract

As a topic with consequences for society as a whole, both now and in the future, the climate crisis is a problem that urgently needs to be addressed. In this context, sustainability is one of the central categories in the discourse and education for sustainable development is a cross-cutting task for all school subjects in the context of school education as well as a challenge in religious education. Religious education can also make a contribution to this task which goes beyond the ecological dimensions of the catchword "preservation of creation" and encourages and enables pupils to adopt a sustainable lifestyle.

Keywords

climate change – sustainability – education for sustainable development – creation – prophets

1. Die Nachhaltigkeitstransformation als globale Herausforderung

Der anthropogene Klimawandel und seine Folgen gehören definitiv zu den großen Fragen unserer Zeit, wenn auch die Konsequenzen größtenteils in der Zukunft liegen. Selbst wenn die aktuelle Coronakrise die Klimakrise in den Hintergrund der Aufmerksamkeit rücken lässt, stehen wir hier ebenso vor einer globalen Herausforderung. Gegenwärtig ringen weltweit AkteurInnen der Politik und Wirtschaft – sowie die Gesellschaften insgesamt – um Möglichkeiten des Umgangs und der Entwicklung von Perspektiven, um die Klimakrise aufzuhalten, einzudämmen oder auch sie zu leugnen. Nicht ohne Grund wächst der politische und wirtschaftliche Druck und es scheint sich in der Gesellschaft ein Umdenken abzuzeichnen, insbesondere durch die Jugendbewegung *Fridays for Future*. Dieses gesamtgesellschaftliche Thema zeigt durch das Engagement vieler Jugendlicher bereits den Bezug und die Relevanz für die Schule auf und bietet dem Religionsunterricht deutliche Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der SchülerInnen.

Die Vereinten Nationen haben 2015 mit der *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* Ziele vereinbart, zu denen auch Maßnahmen zum Klimaschutz gehören.¹ Insgesamt wurden 17 Ziele formuliert, die einander bedingen und die Basis dafür sein sollen, „weltweit wirtschaftlichen Fortschritt im Einklang mit sozialer Gerechtigkeit und im Rahmen der ökologischen Grenzen der Erde zu gestalten“² sowie die Forderungen nach mehr Nachhaltigkeit und Umweltschutz stärken. Der durchaus ambivalente Begriff der *Nachhaltigkeit* bezieht sich dabei einerseits auf einen schonenden Umgang mit den vorhandenen Ressourcen, andererseits auch auf ihren Gebrauch im Sinne eines Fortschrittsgedankens. Aufgrund dieser Funktionalisierung wird der Begriff der Nachhaltigkeit allgemein problematisiert sowie kritisiert, hat sich aber dennoch innerhalb des Diskurses durchgesetzt.³ Um an den gesetzten Zielen der *Agenda 2030* zu arbeiten, ist die so ge-

1 Vgl. zu den Zielen der *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* die Ausführungen des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, in: http://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/index.html sowie http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/infobroschueren_flyer/infobroschueren/Materialie270_zukunftsvertrag.pdf [abgerufen am 19.05.2020]; BEDERNA, Katrin: Every day for future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ostfildern: Grünewald 2019, 57–62; BIRKEL, Simone: Warum wir dran sind. Lernen für ein zukunftsfähiges Leben, in: *Religionspädagogische Beiträge* 144/3 (2019) 177–181.

2 Die Vereinten Nationen: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, in: http://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/index.html [abgerufen am 16.01.2020].

3 Vgl. MEIREIS, Torsten: Ethik, in: KLUWICK, Ursula / ZEMANEK, Evi (Hg.): *Nachhaltigkeit interdisziplinär. Konzepte, Diskurse, Praktiken*, Köln: Böhlau 2019, 279–294, 282–284; GOTTSCHLICH, Daniela: *Kommende Nachhaltigkeit. Nachhaltige Entwicklung aus kritisch-emanzipatorischer Perspektive*, Baden-Baden: Nomos 2017 (=Feminist and Critical Political Economy 4), 21–23; BIRKEL, Simone: Die Sorge für das gemeinsame Haus. Herausforderungen für die Religionspädagogik durch die Mitwelt-Zyzykila *Laudato si*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 75 (2016) 5–13.

nannte *Bildung für nachhaltige Entwicklung*⁴ (BNE) ein Baustein, und gleichzeitig eine Herausforderung, die im Sinne eines „zukunftsfähigen Lernens“⁵ angenommen werden muss. Im Sinne von Klafki betrifft BNE ein „epochaltypisches Schlüsselproblem“⁶, da es global, interdisziplinär und moralisch ‚gelöst‘ werden muss.⁷ Ungeachtet aller globaler und interdisziplinärer Präsenz des Diskurses um Nachhaltigkeit und BNE wird dabei aber auch die Diskrepanz zur geringen Handlungsbereitschaft des/r Einzelnen, ihren/seinen Lebensstil an der Nachhaltigkeit zu orientieren, sichtbar.⁸

2. Bildung für nachhaltige Entwicklung und ihre religionspädagogischen Herausforderungen

Für Theologie und Kirche ist BNE und die darin inhärente Verantwortung ein zentrales Thema gegenwärtiger Auseinandersetzungen.⁹ Die Bischofskonferenzen sind bemüht, das Thema voranzubringen: So stellt die Deutsche Bischofskonferenz, unter Rückbezug auf die Enzyklika *Laudato si'* von Papst Franziskus, die Verantwortung für die Schöpfung als einen zentralen Aspekt der christlichen Überlieferung heraus und forderte 2018 „das Thema Schöpfungsverantwortung in die Curricula des Religionsunterrichtes [...] aufzunehmen“¹⁰. Die Ermutigung und Befähigung zu einem nachhaltigen Lebensstil werden damit explizit als ein Ziel des Religionsunterrichtes beschrieben. Ebenso stellt die Österreichische Bischofskonferenz die herausragende Relevanz der Schöpfungsverantwortung heraus, deren Ziel es sei, „ökologische Umkehr“¹¹ herbeizuführen, „die am persönlichen Lebensstil ansetzt und bis zur Etablierung einer weltweit öko-sozialen

4 Der Begriff *Bildung für nachhaltige Entwicklung* wird aufgrund seiner Funktionalisierung von Bildung problematisiert, u.a. BEDERNA 2019 [Anm. 1], 72–74, 220–234; KEHREN, Yvonne / BIERBAUM, Harald: Pädagogik und Nachhaltigkeit, in: BERNHARD, Armin u.a. (Hg.): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Weinheim: Beltz 2018, 641–654, 642–649; WANNING, Berbeli: Bildungspolitik/Didaktik, in: KLUWICK / ZEMANEK 2019 [Anm. 3], 295–311, 296–297. Ebenso wird die *Bildung für nachhaltige Entwicklung* mit Blick auf die Gefahr der Wertevermittlung und Werteübertragung kritisiert, vgl. WINKLMANN, Michael: Wertebildung im Resonanzraum christlich gelebter Moral, in: Religionspädagogische Beiträge 80 (2019) 90–99, 94–96; ZINN, Sascha: Bildungsziel Nachhaltigkeit!? Eine interdisziplinäre Reflexion, Frankfurt a.M.: P. Lang 2013 (=Moderne Kulturen Relationen 16), 341–375.

5 BIRKEL 2019 [Anm. 1], 177–181.

6 KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim: Beltz 1996, 53.

7 Vgl. EBD., 60–63.

8 Vgl. DIEKMANN, Andreas / PREISENDÖRFER, Peter: Umweltverantwortliches Handeln zwischen Eigennutz und Altruismus, in: Katechetische Blätter 144/3 (2019) 16–19; ALTMAYER, Stefan / STOCKINGER, Helena: Ökologisches Lernen IST religiöses Lernen, in: Katechetische Blätter 144/3 (2019) 165–167.

9 Vgl. BEDERNA 2019 [Anm. 1]; Themenheft Katechetische Blätter 144 (2019); PAPST FRANZISKUS: *Laudato si* 2015.

10 DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Schöpfungsverantwortung als kirchlicher Auftrag. Handlungsempfehlungen zu Ökologie und nachhaltiger Entwicklung für die deutschen (Erz-)Diözesen 2018, 3.

11 ÖSTERREICHISCHE BISCHOFSKONFERENZ: Enzyklika „Laudato si“ und ihre Umsetzung, in: Presseerklärungen zur Herbstvollversammlung 2017, in: <https://www.bischofskonferenz.at/2017/presseerklarungen-zur-herbstvollversammlung-2017> [abgerufen am 19.05.2020].

Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung reicht.“¹² Der Auftrag des II. Vatikanischen Konzils, die *Zeichen der Zeit* zu erkennen und zu beurteilen (GS 4), wird dadurch wahrgenommen, wenn auch die Klimakrise zur Zeit des Konzils noch kein Thema war.¹³

Das heißt allerdings nicht, das BNE im Religionsunterricht lediglich unter Schlagwörtern wie *Bewahrung der Schöpfung* abgehandelt werden kann.¹⁴ Andernfalls würde die Gefahr bestehen, den Diskurs auf ökologische Aspekte zu verkürzen, während auch *Laudato si'* auf die komplexe Verknüpfung von Ökologie, Ökonomie, Politik und Sozialem hinweist. Die globale Herausforderung der BNE ist auch eine religionspädagogische Aufgabe, die konkret als Querschnittsaufgabe des Religionsunterrichtes genannt wird,¹⁵ und dabei Möglichkeiten bietet, Wege für kooperativ-konfessionellen Religionsunterricht, interreligiöses und fächerübergreifendes Lernen sowie Projektlernen aufzuzeigen. Beispielsweise heißt es im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I des Faches Katholische Religionslehre des Landes NRW, dass „Bildung im christlichen Kontext [...] die Achtung vor der Schöpfung [vermittelt] und von daher einen verantwortungsvollen und nachhaltigen Umgang mit Lebensgrundlagen [begründet].“¹⁶ Im katholischen Religionsunterricht erwerben die SchülerInnen „als übergreifende fachliche Kompetenz die Fähigkeit [...] zu verantwortlichem Handeln in Gesellschaft, Umwelt und Kirche.“¹⁷ In ähnlicher Weise heißt es im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I der Evangelischen Religionslehre des Landes NRW, dass „der Mensch als Mitgestalter im andauernden Schöpfungshandeln Gottes verstanden [wird], das wesentlich auf Gerechtigkeit, Menschenwürde, Freiheit und die Verantwortung in der Schöpfung zielt.“¹⁸ Diese Schnittmengen, hier exemplarisch am Beispiel NRWs sichtbar, weisen Potenzial auf, die im kooperativ-konfessionellen RU produktiv genutzt

12 EBD.

13 Vgl. DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ 2018 [Anm. 10], 1–3; DER VORSITZENDE DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): *Neue Zeichen der Zeit. Unterscheidungskriterien zur Diagnose der Situation der Kirche in der Gesellschaft und zum kirchlichen Handeln heute* 2005, 5–8; THEOBALD, Christoph: *Christentum als Stil. Für ein zeitgemäßes Glaubensverständnis in Europa*, Freiburg i.Br.: Herder 2018, 192.

14 Vgl. DIEKMANN / PREISENDÖRFER 2018 [Anm. 8], 18; zur problematischen Reduzierung und Verkürzung von ‚Schöpfung‘ als religionsunterrichtlichem Thema vgl. ENGLERT, Rudolf: „Schöpfung“ im Religionsunterricht – eine etwas ernüchternde Zwischenbilanz, in: ALTMEYER, Stefan u.a. (Hg.): *Schöpfung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018 (=Jahrbuch der Religionspädagogik 34), 250–263.

15 Vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre*, Düsseldorf 2019, 12, in: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/204/g9_kr_klp_3403_2019_06_23.pdf [abgerufen am 19.05.2020].

16 EBD., 8.

17 EBD.

18 MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein Westfalen. Evangelische Religionslehre*, Düsseldorf 2019, 14, in: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/201/g9_er_klp_%203414_2019_06_23.pdf [abgerufen am 19.05.2020].

werden können und die Relevanz des Lebensweltbezugs deutlich zutage treten lassen.

Der Religionsunterricht soll SchülerInnen befähigen, ihre erworbenen Kompetenzen „in Bezug zu den Fragen und Herausforderungen des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens zu setzen“¹⁹, also – mit Blick auf BNE – verantwortungsvoll und nachhaltig in der Welt zu handeln. Bederna legt ein Verständnis von Nachhaltigkeit vor, dass die ethische Orientierung in das Zentrum stellt:

„Nachhaltigkeit ist eine Handlung, Lebensform bzw. Wirtschaftsweise, die so mit ‚der Natur‘ umgeht, dass sie von jeder und jedem anderen überall und immer wiederholt bzw. geteilt werden könnte. Nachhaltigkeit ist die Möglichkeitsbedingung zukünftigen Handelns. Das Prinzip Nachhaltigkeit ist somit nicht nur eine Frage von möglichem wohltätigem Handeln, sondern grundlegendes ethisches Prinzip.“²⁰

An dieser Stelle kann BNE somit auch als Teil des ethischen Lernens verstanden werden, das die Urteils- und Handlungskompetenz fördert und christliche Prinzipien vermittelt. Denn hier ist nicht aus dem Blick zu verlieren, dass „[a]us christlicher Sicht [...] Klimaschutz eine Bewährungsprobe für praktizierte Schöpfungsverantwortung“²¹ darstellt. Dabei kann der Religionsunterricht nicht bei einer Sensibilisierung für die Herausforderungen, die aus dem Klimawandel erwachsen, stehenbleiben, sondern muss auch zum Handeln führen. Die Deutsche Bischofskonferenz formuliert den springenden Punkt folgendermaßen: „Klimaschutz ist gelebter Schöpfungsglaube und gehört ins Zentrum kirchlichen Handelns.“²²

3. Blick in die Praxis: Eine Unterrichtsidee für die Sekundarstufe I

Der Religionsunterricht nimmt die Herausforderungen der BNE als Querschnittsaufgabe an und kann diese auf unterschiedliche Art und Weise bearbeiten. Ein exemplarischer Blick in die Praxis wird an dieser Stelle anhand eines durchgeführten und evaluierten Unterrichtsvorhabens ermöglicht, das aufzeigt, wie Anliegen der BNE eingebunden werden. Entwickelt wurde dieses Unterrichtsvorhaben

19 DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn ⁶2017 (=Die deutschen Bischöfe 80), in: https://www.dbk-shop.de/media/files_public/mmyetyitenk/DBK_1180.pdf [abgerufen am 19.05.2020].

20 BEDERNA 2019 [Anm. 2], 271.

21 DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Zehn Thesen zum Klimaschutz. Ein Diskussionsbeitrag, Bonn 2019 (=Die deutschen Bischöfe – Kommission für gesellschaftliche und soziale Fragen 48), 11, in: https://www.dbk-shop.de/media/files_public/lbbvbtgf/DBK_1248.pdf [abgerufen am 19.05.2020].

22 EBD., 26.

für die Sekundarstufe I und ist in dieser Form in einem katholischen Religionskurs der 7. Jahrgangsstufe an einem Gymnasium in NRW durchgeführt worden.

In drei Lernsequenzen setzen sich die SchülerInnen mit alttestamentlicher Prophetie auseinander und zeigen auf, welche Relevanz prophetisches Reden und Handeln auch für die Gegenwart hat. Sie erarbeiten sukzessiv Merkmale, die biblische ProphetInnen kennzeichnen und können anhand dessen begründet Position zur Frage beziehen, inwiefern Greta Thunberg eine ‚moderne Prophetin‘ ist. Die Lerngruppe kann zu dem Ergebnis kommen, dass sie keine ‚moderne Prophetin‘ ist, auch wenn einzelne Merkmale zutreffen, wie beispielsweise der Aufruf zur Veränderung der gegenwärtigen Situation und das Aufzeigen der künftigen Konsequenzen. Gleichzeitig rekurriert Greta Thunberg in ihrem Appell nicht auf den Glauben an Gott und die Gebote Gottes. Die SchülerInnen können dies sowohl an inhaltlichen als auch formalen Aspekten aufzeigen, beispielsweise durch das Fehlen der Botenspruchformel. Für eine Vernetzung mit bereits bekannten Inhalten kann auf die *Bewahrung der Schöpfung* als ein Gebot Gottes zurückgegriffen werden, das den SchülerInnen in der Regel aus den Unterrichtsinhalten der Erprobungsstufe bereits bekannt ist. Anhand dieses Impulses wird die Anschlussfähigkeit des Appells von Greta Thunberg an das Gebot zur Bewahrung der Schöpfung transparent gemacht, um, in einem weiteren Schritt, die christliche Verantwortung angesichts des Klimawandels zu reflektieren. Aufgezeigt wird hiermit auch ein gangbarer Weg für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht; ebenso wäre das Unterrichtsvorhaben prinzipiell als religionskooperatives sowie interdisziplinäres Projekt erweiterbar, indem beispielsweise die Kritik von *Fridays for Future* am wirtschaftlichen und politischen System erörtert wird.²³

Thema des Unterrichtsvorhabens	
„Nur noch kurz die Welt retten...“ ¹ – Prophetinnen und Propheten als Kritiker, Verkünder und Wegweiser im Namen Gottes für mehr Gerechtigkeit und gegen Missstände, erarbeitet anhand von alttestamentlichen Texten zur Prophetie, Bildern und Reden öffentlichkeitswirksamer Personen der Gegenwart, im Hinblick auf Möglichkeiten des Umgangs mit Ungerechtigkeiten und als Bestärkung des Einsatzes für die eigenen Überzeugungen	
UE ²	Thema
1. SEQUENZ: DIE PROPHETINNIEN UND PROPHETEN DES ALTEN TESTAMENTES IM EINSATZ FÜR MEHR GERECHTIGKEIT UND GEGEN MISSSTÄNDE	
UE 1	Wer sind Prophetinnen und Propheten? – Kennenlernen ausgewählter Prophetinnen und Propheten des Alten Testaments im Hinblick auf die Wahrnehmung von prophetischem Reden und Handeln als Kritik an Missständen und als Einsatz für mehr Gerechtigkeit
UE 2	Wie reden Prophetinnen und Propheten? – Auseinandersetzung mit den Merkmalen prophetischer Rede anhand der Tempelrede von Jeremia (Jer 7) im Hinblick auf Sprache als Werkzeug im Einsatz gegen Ungerechtigkeiten und Missstände

²³ Vgl. NEUBAUER, Luisa u.a.: Face the Climate Emergency. Letter to all EU leaders and heads of state on 16 July 2020, in: <https://climateemergencyeu.org> [abgerufen am 22.07.2020].

UE 3	Wie handeln Prophetinnen und Propheten? – Erschließung der Merkmale prophetischen Handelns anhand der Sozialkritik von Amos (Am 8) im Hinblick auf Möglichkeiten des Umgangs mit sozialen und politischen Missständen
2. SEQUENZ: IST DIE ZEIT DER PROPHETINNEN UND PROPHETEN VORBEI ODER HAT DIES FÜR MEIN LEBEN NOCH EINE RELEVANZ?	
UE 4	„Ich möchte, dass Sie in Panik geraten.“ – Analyse der Rede von Greta Thunberg vom 16.04.2019 vor dem Europäischen Parlament mittels erarbeiteter Merkmale biblischer Prophetie im Hinblick auf eine Bewertung der Frage, inwiefern Greta Thunberg als eine mögliche ‚moderne Prophetin‘ angesichts ihres Appells für den Klimaschutz zu bezeichnen ist
UE 5	„Die Menschheit besitzt noch die Fähigkeit zusammenzuarbeiten, um unser gemeinsames Haus aufzubauen.“ – Auseinandersetzung mit der christlichen Verantwortung für die Schöpfung anhand der Analyse der Enzyklika <i>Laudato si</i> von Papst Franziskus im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit des Appells von Greta Thunberg an das Gebot der Bewahrung der Schöpfung angesichts des Klimawandels
UE 6	Wo fehlt es heute an Prophetinnen und Propheten? – Entwerfen einer Rede zu Missständen in der Gegenwart angelehnt an erarbeitete Merkmale prophetischer Rede im Hinblick auf die Wahrnehmung gegenwärtiger Missstände und als Ermutigung für den Einsatz für die eigenen Überzeugungen
3. SEQUENZ: ZWEIFEL UND HINDERNISSE IM EINSATZ FÜR MEHR GERECHTIGKEIT UND GEGEN MISSSTÄNDE	
UE 7	„Ach, Herr und Gott, ich kann doch nicht reden, ich bin ja noch so jung.“ (Jer 1,6) – Auseinandersetzung mit der Berufung der Prophetinnen und Propheten sowie ihrer Unsicherheiten und Ängste angesichts der Aufgaben Gottes anhand der Berufungsgeschichte von Jeremia (Jer 1) im Hinblick auf die Möglichkeiten des Umgangs mit Zweifeln bei gleichzeitiger Zusage von Gottes Beistand
UE 8	„Nur noch kurz die Welt retten...“? – Auseinandersetzung mit Ablehnung, Vertreibung und Verfolgung als mögliches Schicksal der Prophetinnen und Propheten anhand der Analyse des Bildes „Jeremia in der Zisterne“ (1973) von Ernst Alt im Hinblick auf die Schwierigkeiten und Hindernisse, die jemanden erwarten können, der Kritik übt
1	Tim Bendzko: Nur noch kurz die Welt retten, Album: Wenn Worte meine Sprache wären (Sony Music), 2011.
2	UE = Unterrichtseinheit.

Ein Anliegen des Unterrichtsvorhabens ist es, nicht bei einer Sensibilisierung für die Herausforderungen, die aus dem Klimawandel erwachsen, stehen zu bleiben, sondern auch die Handlungskompetenz zu stärken. Thematisch setzt die Unterrichtsidee an dem biblischen Thema der Propheten an und entwickelt einen konstruktiven Dialog zwischen dem Wirken der biblischen ProphetInnen und den gegenwärtigen Herausforderungen der Lebenswelt. Die alttestamentlichen ProphetInnen werden in den Blick genommen, um die Bedeutung von prophetischem Reden und Handeln im Einsatz für mehr Gerechtigkeit und gegen Missstände offenzulegen. Sie sind KritikerInnen der Gegenwart und VerkündigerInnen einer katastrophischen oder heilvollen Zukunft.²⁴ Gleichzeitig sprechen ProphetInnen in göttlichem Auftrag und zeigen, dass Gott sich gegen Leid und Ungerechtigkeit wendet,²⁵ die biblischen ProphetInnen verschreiben sich damit der „Gerechtigkeit im Horizont der Frage nach Gott“²⁶. Die Kritik an Zuständen, die als ungerecht erlebt werden, legt einen Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen offen, da sie Erfahrungen der Ungerechtigkeit teilen können sowie auch die *Fridays for*

24 Vgl. HÖING, Hendrik: Gottes Gerechtigkeit verkünden und für sie eintreten. Eine Lernsequenz zur politischen Dimension der Prophetie (Jahrgang 7/8), in: *Relis – Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht* 2 (2014) 28–30; ZENGER, Erich u.a.: *Einleitung in das Alte Testament*, Stuttgart: Kohlhammer 2006, 425–426.

25 Vgl. RIEDE, Peter: Prophetie im Alten Testament, in: *entwurf – Konzepte, Ideen und Materialien für den Religionsunterricht* 3 (2011) 6–10.

26 KARSCH, Manfred / KUNTER, Silvia / RASCH, Christian: *Propheten damals und heute. Unterrichtsbausteine zum Inhaltsfeld Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde*, 5.-6. Klasse, Hamburg: 2015, 6.

Future-Bewegung sie direkt betrifft, anspricht oder zumindest aus den Medien bekannt ist.²⁷

Der Begriff des ‚Propheten‘ führt in der Regel zur Äußerung von vagen Vorstellungen einzelner SchülerInnen, die sich in Aussagen, dass Propheten ‚irgendwie mit Gott reden‘ und ‚Dinge vorhersagen‘ können, artikulieren.²⁸ Das Ziel dieses Unterrichtsvorhabens zur Förderung der BNE im Religionsunterricht ist daher auch ein sinnorientiertes Bibelverstehen, das Prozesse der Interaktion zwischen den SchülerInnen und dem Bibeltext ermöglicht. Die Lebenswelt darf nicht ausgeklammert werden, um einen konstruktiven Dialog zwischen den Herausforderungen der Lebenswelt und dem Wirken der biblischen ProphetInnen zu ermöglichen.²⁹ Dieser Ansatz spiegelt sich dementsprechend in der korrelativen Ausrichtung der Unterrichtsidee wider.

Die SchülerInnen haben in der Regel in der Erprobungsstufe – wie es exemplarisch der Kernlehrplan NRW ausweist – erste Kompetenzen im Umgang mit der Bibel erworben (z.B. das Aufzeigen der biblischen Erzählungen als Erfahrungen mit Gott) und haben erste Geschichten des Alten Testaments (z.B. Schöpfungserzählungen) thematisiert.³⁰ Diese Voraussetzungen bieten die Möglichkeit, auf dem vorhandenen Wissen aufzubauen, um durch ein Wiederholen und Vertiefen einen nachhaltigen Kompetenzaufbau zu fördern. Das geschieht beispielsweise, indem das Gebot zur Bewahrung der Schöpfung, das aus der Erprobungsstufe bekannt ist, mit dem Unterrichtsvorhaben zur Prophetie verknüpft wird. In den drei Lernsequenzen des Unterrichtsvorhabens werden analytische und produktionsorientierte Ansätze verbunden, um den SchülerInnen vielfältige Zugänge aufzuzeigen und gleichzeitig methodisch zielführend zu arbeiten, beispielsweise indem begleitend zum Unterrichtsvorhaben eine gemeinsame Concept Map in Kombination mit einem Simultanprotokoll erstellt wird, Text- und Bildanalyse miteinander verschränkt und eigene Texte produziert werden.³¹

Bei der Entwicklung der Unterrichtsidee war augenscheinlich, dass in der Regel als ‚moderne‘ Propheten für das 20./21. Jahrhundert Martin Luther King oder

27 Vgl. KIRSNER, Inge / JANUS, Richard: Amos, 8.-11. Schuljahr, hg. v. Volker GARSKE (EinFach Religion), Paderborn: Schöningh 2016, 19–24.

28 Bestätigt wird diese Beobachtung durch die Feststellung von Ulrich Kropač, dass SchülerInnen heute in der Regel über ein geringes biblisches Wissen verfügen sowie die Bedeutung der Bibel für sie mit fortschreitendem Alter abnehme, vgl. KROPAČ, Ulrich: Biblisches Lernen, in: HILGER, Georg u.a. (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2012, 416–433, 416.

29 Vgl. EBD., 417–421; WANGERIN, Ole: Wie „Propheten“ heute reden. Eine Unterrichtseinheit für die Mittelstufe, in: entwurf – Konzepte, Ideen und Materialien für den Religionsunterricht 3 (2011) 28–33, 28.

30 Vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2019 [Anm. 15], 16–22.

31 Vgl. MEYER, Hilbert: Unterrichtsmethoden, Bd. II: Praxisband, Berlin: Scriptor 2010, 402–421.

Oscar Romero in verschiedenen Unterrichtsmaterialien angeführt werden, um die Bedeutung prophetischen Wirkens und Handelns in der Gegenwart zu thematisieren.³² Eine Reihe von Gründen spricht dafür, stattdessen Greta Thunberg in das Zentrum des Unterrichtsvorhabens zu rücken, auch wenn sie nicht mit einer christlichen Motivation agiert: Erstens knüpft die Unterrichtsstunde damit deutlich an die Lebenswelt an, denn sowohl Greta Thunberg als auch die Protestbewegung sind medial omnipräsent und die SchülerInnen haben häufig auch bereits eigene Erfahrungen mit *Fridays for Future* gemacht bzw. an Demonstrationen teilgenommen. Ein zweiter Grund ist die Berücksichtigung des geschlechtergerechten Lernens, da, nachdem die Propheten den Schwerpunkt der ersten Lernsequenz gebildet haben und die Prophetinnen eher in den Hintergrund gerückt sind, nun eine weibliche Person im Fokus ist.³³ Darüber hinaus gehört die 17-jährige Greta Thunberg eher zur Altersgruppe der Lerngruppe und bietet ein höheres Identifikationspotenzial im Sinne des biografischen Lernens.³⁴ Ein weiterer Grund ist die inhaltliche Anschlussfähigkeit an das Gebot zur Bewahrung der Schöpfung³⁵ sowie der Rückgriff vieler Reden und Texte der ‚Nachhaltigkeitsbewegung‘ auf Elemente der prophetischen Drohrede.³⁶ Und noch ein letzter Aspekt, der für eine Auseinandersetzung mit Greta Thunberg spricht: Sie wird von der Öffentlichkeit und den Medien als „Klima-Prophetin“³⁷ titulierte. Diese mediale Stilisierung wird von der Lerngruppe mithilfe ihrer Arbeitsergebnisse reflektiert.

Nach der Durchführung des Unterrichtsvorhabens zeigte sich in der Evaluation, dass die SchülerInnen in der Lage waren, biblische Propheten, ihre Merkmale und ihren Stellenwert zu benennen sowie die Bedeutung der Prophetie für unsere Gegenwart aufzuzeigen. Die SchülerInnen haben herausgestellt, dass Greta Thunberg keine ‚moderne Prophetin‘ ist, aber dies die Relevanz ihres Appells

-
- 32 Vgl. STIEFFENHOFER, Daphne: Von Träumen inspiriert – der Einsatz der Propheten für eine gerechtere Welt, Stuttgart: Raabits 2017 (=Raabits Religion SI, C31); AKADEMIE DER WELTRELIGIONEN DER UNIVERSITÄT HAMBURG / LANDESINSTITUT FÜR LEHRERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG / PÄDAGOGISCH-THEOLOGISCHES INSTITUT FÜR NORDKIRCHE (Hg.): Für eine gerechte Welt – Prophetinnen, Propheten und wir. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe, München: Kösel 2014.
- 33 Im Unterrichtsvorhaben werden, neben den ‚prominenten‘ alttestamentlichen Propheten, auch explizit Prophetinnen thematisiert, um einerseits einer thematischen Engführung entgegenzuwirken sowie andererseits geschlechtergerechtes Lernen und geschlechtersensible Sprache zu berücksichtigen, vgl. RIEGEL, Ulrich / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Geschlechtergerechtes Lernen im Religionsunterricht, in: HILGER u.a. 2012 [Anm. 28], 387–399, 396–398.
- 34 Vgl. ZIEBERTZ, Hans-Georg: Biografisches Lernen, in: HILGER u.a. 2012 [Anm. 28], 375–386, 375–376.
- 35 Vgl. BAHR, Matthias / LEIMGRUBER, Stephan: Verantwortung für die Eine Welt, in: HILGER u.a. 2012 [Anm. 28], 472–484, 482–483.
- 36 Vgl. THEOBALD 2018 [Anm. 13], 204.
- 37 FLÜGGE, Erik: Die Klima-Prophetin. Warum die Kirchen von Greta Thunberg lernen können, in: DIE ZEIT (26.04.2019), in: <https://www.zeit.de/2019/18/greta-thunberg-kirche-klimaschutz> [abgerufen am 15.08.2019]; vgl. MERKELT-RAHM, Sabine: Nichts ist wirklich prima beim Klima. Göring-Eckardt sieht Klimaaktivistin Greta Thunberg als moderne Prophetin, in: <https://www.kirche-duisburg.de/1739kanzelredeke.php> [abgerufen am 15.08.2019]; STENS, Hendrick: Ist Greta Thunberg eine moderne Prophetin?, in: Focus (20.03.2019), in: https://www.focus.de/politik/deutschland/ist-greta-thunberg-eine-moderne-prophetin_id_10480954.html [abgerufen am 15.08.2019].

nicht schmälert. Die Erörterung des Gebotes zur Bewahrung der Schöpfung, insbesondere anhand des Auszuges der Enzyklika *Laudato Si'*, führte dazu, dass die SchülerInnen sich auf die Herausforderungen und Schwierigkeiten des Klimaschutzes in der Komplexität der globalisierten Welt fokussierten. Der Einsatz der Kirche für ökologische Anliegen, auch innerhalb ihrer ökonomischen, politischen und sozialen Verstrickungen, ist von einem Großteil der SchülerInnen positiv beurteilt worden, wenn dies sie zugleich überrascht hat. Für zukünftige Unterrichtsvorhaben könnte die christliche Perspektive und Argumentation gemeinsam mit den SchülerInnen expliziter erarbeitet werden, um am Ende des Unterrichtsvorhabens die Diskussion und Reflexion inhaltlich weiter zu vertiefen.

4. Die Komplexität der Bildung für nachhaltige Entwicklung als Gefahr und Chance für den Religionsunterricht

Die entwickelte Unterrichtsidee zeigt, dass der Religionsunterricht Raum bietet für Nachhaltigkeitsfragen und damit Anteil nimmt an der Querschnittsaufgabe BNE.³⁸ Dafür ist es von zentraler Bedeutung, nicht ausschließlich die ökologischen Dimensionen von BNE im schulischen Kontext in den Blick zu nehmen, sondern transparent zu machen, dass die Maßnahmen zum Schutz des Klimas ein Baustein im globalen Gefüge sind – ganz im Sinne der *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Angesichts der Komplexität des Themas muss sich der Religionsunterricht dabei zugleich vor einer Überfrachtung schützen. Die Möglichkeiten eines einzelnen Faches sollten nicht überschätzt, sondern vielmehr deutlich werden, dass sich nur durch interdisziplinäres Arbeiten dem Thema angenähert werden kann. Das heißt wiederum nicht, dass SchülerInnen vor der Komplexität ‚geschützt‘ werden sollen. Vielmehr ist es geboten, unterschiedliche Perspektiven, u.a. christliche, auf das Thema Nachhaltigkeit einzunehmen und die Pluralität von Deutungen, wie auch Widerspruch und Verweigerung, anzuerkennen.³⁹ Differente Blickwinkel verhindern, BNE lediglich auf schlichte Handlungsanweisungen zu reduzieren und ermöglichen, sowohl die Vielschichtigkeit des Themas transparent zu machen als auch die dem Diskurs innewohnende normative Moral offenzulegen. Auch die SchülerInnen sollen befähigt werden zur Teilhabe am „gemeinsamen Ringen um vielfältige gute Wege“.⁴⁰

38 Vgl. zu den Zielsetzungen religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung BEDERNA 2019 [Anm. 1], 235–246.

39 Auch Spannungen zwischen Nachhaltigkeits- und „Nicht-Nachhaltigkeits-Diskursen“ in unserer Konsumgesellschaft können hier thematisiert werden; vgl. dazu BLÜHDORN, Ingolfur: Nicht-Nachhaltigkeit auf der Suche nach einer politischen Form. Konturen einer demokratischen Postwachstumsgesellschaft, Berlin: Springer 2018 (=Berliner Journal für Soziologie); EDENHOFER, Ottmar: Die Atmosphäre gehört allen. Die Sprengkraft von *Laudato si'*, in: Katechetische Blätter 144/3 (2019) 168–171.

40 BEDERNA 2019 [Anm. 1], 243–244.

BNE verfolgt einen hohen Anspruch, so identifiziert Bederna die Bezugspunkte zu religionsdidaktischen Prinzipien wie emanzipatorisch, partizipationsorientiert, handlungsorientiert, zukunftsorientiert, schöpferorientiert, vernetzt und vernetzend, politisch dimensioniert, korrelativ sowie ästhetisch und spirituell.⁴¹ Allein diese Aufzählung verdeutlicht nochmals die Komplexität und den Anspruch der BNE, wobei gleichzeitig – noch über die Kritik an dem Begriff der Nachhaltigkeit hinaus – auch die Problematisierung der inhaltlichen Füllung, im Sinne einer Funktionalisierung von Bildung und einer Gefahr der Werteübertragung, nicht aus dem Blick zu verlieren ist.⁴² Erhöht wird die Komplexität nochmals, wenn BNE im Kontext des globalen Lernens verstanden wird.⁴³ Für das dargelegte Unterrichtsvorhaben wurde zunächst versucht, einer Werteübertragung durch die Verschränkung von analytischen und produktionsorientierten Zugängen entgegenzuwirken. Aber es wäre wünschenswert, hier die Mehrperspektivität des Diskurses durch interdisziplinäres Arbeiten den SchülerInnen transparenter zu machen.

Fraglich bleibt dabei nicht nur, wie die Diskrepanz zwischen der medialen Präsenz und der Handlungsbereitschaft von Einzelnen mit Blick auf BNE abgebaut werden kann, sondern auch, wie langfristige Lernerfolge erzielt werden können. Wenn wir über schlichte Handlungsanweisungen hinausgehen wollen, bleibt „die Frage, was uns nach einer ersten Schockerfahrung hilft, in eine *dauerhafte Konversion* unserer Lebensformen einzutreten und auf individueller sowie kollektiver Ebene eine echte Selbstbegrenzung zugunsten der zukünftigen Generationen auf unserem Planeten anzunehmen“⁴⁴. Um die zukünftige Tragweite unserer heutigen Entscheidungen miteinzubeziehen, formuliert Hans Jonas 1979 den kantischen Imperativ um: „Handle so, dass die Wirkungen deiner Handlung verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden“⁴⁵ bzw. „Handle so, dass die Wirkungen deiner Handlung nicht zerstörerisch sind für die künftige Möglichkeit solchen Lebens“⁴⁶. Dies würde allerdings voraussetzen, dass nicht nur die gegenwärtige Generation auf Erden fähig sein müsste, an dem gemeinsamen Imperativ teilzuhaben, was global betrachtet nicht der Fall ist, sondern auch die zukünftigen Generationen noch in der Lage sein müssen, ebenfalls an dem gemeinsamen Imperativ teilhaben zu können.⁴⁷ Eine Diskussion der ethischen Konsequenzen des Diskurses bietet Möglichkeitsräume für den schuli-

41 Vgl. EBD., 256–266.

42 Vgl. BIRKEL [Anm. 5.]

43 Vgl. WANNING 2019 [Anm. 4], 295–311, hier 300–307.

44 THEOBALD 2018 [Anm. 13], 204.

45 JONAS, Hans: Das Prinzip Verantwortung, Frankfurt a.M.: Insel 1979, 36.

46 EBD., 36.

47 Vgl. auch THEOBALD 2018 [Anm. 13], 208.

schen Unterricht, die insbesondere für die höheren Jahrgangsstufen vielversprechend erscheinen und einen Beitrag zur Wahrnehmung der Komplexität des Diskurses leisten.

Die Debatten, die BNE aufwirft, sind tiefgreifend und bewegen neben den theologischen und religionspädagogischen Diskursen⁴⁸ selbstverständlich weitere universitäre und gesamtgesellschaftliche Debatten sowie Bereiche der Wirtschaft, Politik, Technologie, Ernährung, usw. und zeigen sich darüber hinaus auch als ein Generationenkonflikt.⁴⁹ Grundlegend geht es dabei „um die *Zukunft* des Menschen auf der Erde oder, in Anspielung auf den Stilbegriff von Merleau-Ponty, um eine auch in Zukunft noch mögliche, ‚menschliche‘ Art und Weise, die Welt zu bewohnen.“⁵⁰ An dieser Stelle sei angemerkt, dass nicht nur eine ‚menschliche‘ Zukunft für alle jetzigen und zukünftigen BewohnerInnen der Erde erörtert wird, sondern hier ebenso die Gestaltung der Zukunft für alle nichtmenschlichen Bewohner sowie der Umwelt eingeschlossen ist.⁵¹

Angeht die Vielschichtigkeit von BNE kann der Religionsunterricht einen genuinen Beitrag leisten, indem er den christlichen Glauben als eine „nichtinstrumentalisierbare Ressource“⁵² anbietet. D.h. demnach explizit, das christliche Inhalte nicht instrumentalisiert werden,⁵³ sondern beispielsweise, dass das christliche Menschenbild als eine Ressource verstanden wird, die aktiv in den Diskurs eingebracht werden kann:

„[E]in Verständnis des Menschen als radikales Hoffnungswesen, das in ständiger Unterscheidung von seinem Überlebenstrieb die Grenzen seiner Gastfreundschaft erweitert und auf die zukünftigen Generationen der noch nicht Geborenen ausdehnt, dies aber nur kann, wenn er *konsequenterweise* sein Verhältnis zur Erde verändert und sich als deren Gast ‚auf Zeit‘ versteht.“⁵⁴

Der Ambivalenz des Begriffes der Nachhaltigkeit kann mit dem christlichen Menschenbild begegnet werden, indem diesem schillernden Begriff das Verständnis

48 Vgl. BEDERNA, Katrin / GÄRTNER, Claudia: Wo bleibt Gott, wenn die Wälder brennen? Welche Fragen die Klimakrise der akademischen Theologie aufgibt, in: Herder Korrespondenz 3 (2020) 27–29; VOGT, Markus: Aufklärung 2.0. Die Gottesfrage in der Nachhaltigkeitsdebatte, in: Politische Ökologie 157/158 (2019) 58–63; VOGT, Markus: Ein neues Kapitel der katholischen Soziallehre, in: Katechetische Blätter 144 (2019) 172–176.

49 Vgl. GARDINER, Stephen M.: Ein perfekter moralischer Sturm: Klimawandel, intergenerationelle Ethik und das Problem der moralischen Korruption, in: GEHRMANN, Jan / LANGER, Ruben / NIEDERBERGER, Andreas (Hg.): Klimawandel und Ethik, Paderborn: mentis 2020, 125–146.

50 THEOBALD 2018 [Anm. 13], 191–192.

51 Vgl. EBD., 196. Vgl. auch u.a. ENXING, Julia: Und Gott schuf den Erdling. Plädoyer für eine neue Anthropologie, die die nichtmenschliche Schöpfung mitdenkt, in: Herder Korrespondenz 3 (2020) 24–26.

52 Theobald 2018 [Anm. 13], 273.

53 Vgl. EBD., 202.

54 EBD., 273.

des Menschen als „radikales Hoffnungswesen“⁵⁵ gegenüberstellt wird. Neben dem Menschenbild wäre die christliche Gottesrede an dieser Stelle als eine weitere Ressource zu verstehen, die „durch die Zeitdiagnose der fundamentalen Nicht-Nachhaltigkeit herausgefordert“⁵⁶ ist. Insofern kann die religiöse BNE als Teil des ethischen Lernens verstanden werden, geht aber auch darüber hinaus und trägt Anteil an der „zivilisatorisch-kulturelle[n] Herausforderung“⁵⁷ einer „nötige[n] Transformation“⁵⁸. Den SchülerInnen kann die Tragweite dieser Herausforderung beispielsweise an den Konsequenzen aufgezeigt werden, die eine strikte Umsetzung der bereits angeführten Enzyklika *Laudato si'* zur Folge hätte.

Der ‚Blick in die Praxis‘ anhand der skizzierten Unterrichtsidee der Sekundarstufe I zeigt dabei exemplarisch, dass der Religionsunterricht eigene Beiträge in die aktuellen Debatten einbringen kann und gleichzeitig auch, dass der Religionsunterricht auch bislang schon häufig einen Beitrag zur Querschnittsaufgabe BNE geleistet hat – wenn dies auch nicht explizit unter dem ‚Label‘ BNE. Der Religionsunterricht kann daher auf bereits vorliegende Potenziale zurückgreifen, diese aber nun bewusst als Impulse in die Prozesse einer demokratischen Normenfindung setzen und somit unsere Verantwortung gegenüber den zukünftigen Generationen unserer Erde zum Ausdruck bringen.

55 EBD., 273.

56 BEDERNA 2019 [Anm. 1], 17–18.

57 EBD., 16.

58 EBD.

Barbara Pusch

Bildung für nachhaltige Entwicklung in Orientierungs- und Wertekursen?

Ein österreichisch-deutscher Kursbuchvergleich

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Barbara Pusch ist Vertretungsprofessorin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Arbeitsbereich Heterogenität. Zu ihren zentralen Forschungsschwerpunkten zählen neben der rekonstruktiven Sozialforschung u.a. Migration, Umwelt und politische Bildung/Erziehung.

Dr.ⁱⁿ Barbara Pusch
Zehetnergasse 18/7
A-1140 Wien
e-mail: puschbarbara@uni-landau.de



Bildung für nachhaltige Entwicklung in Orientierungs- und Wertekursen?

Ein österreichisch-deutscher Kursbuchvergleich

Abstract

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) impliziert lebenslanges Lernen und soll „alle[n] Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung“ (Vereinte Nationen 2015: 19) ermöglichen. Damit ist BNE auch für Bildungsmaßnahmen im Integrationsbereich, wie Orientierungs- und Wertekurse für Geflüchtete relevant. Ausgehend von der Unterscheidung von politischer Bildung und Erziehung geht der Beitrag der Frage nach, ob – und wenn ja wie – österreichische und deutsche Werte- und Orientierungskursbücher Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen aufgreifen.

Schlagworte

Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Politische Erziehung – Orientierungs- und Wertekurse – Geflüchtete

Education for Sustainable Development in Orientation and Values Courses?

An Austrian-German Course Book Comparison

Abstract

Education for Sustainable Development (ESD) implies lifelong learning and should provide „all learners with the knowledge and skills necessary to promote sustainable development“. This means that ESD is also relevant for educational measurements in the field of integration, such as orientation and values courses for refugees. Based on the distinction between politische Bildung and politische Erziehung, which are both referred to as political education in the Anglo-Saxon world, the contribution examines whether – and, if so, how – Austrian and German value and orientation course books address environmental and sustainability issues.

Keywords

Education for Sustainable Development – political education – orientation and values courses – refugees

Mit der Flüchtlingskrise im Sommer 2015 und der Verabschiedung der Agenda 2030 im Herbst 2015, deren Kernstück die 17 Sustainable Development Goals (SDG) bilden, rückten zwei Fragen in den Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit: Wie können die vielen geflüchteten Menschen, die „aus einem so anderen Kulturkreis“¹ kommen und „die Grundwerte in Europa teilweise noch nicht kennengelernt“² haben, integriert werden? Und wie können die umfassenden Nachhaltigkeitsziele, die eine weitreichende Transformation der mentalen Grundhaltung des modernen Denkens erfordern, erreicht werden?

Natürlich waren die beiden Fragen 2015 nicht grundsätzlich neu. Dennoch erfuhren sie aufgrund der politischen Situation eine neue Dynamik. Während man in der Flüchtlingsfrage neben neuen Gesetzen vor allem auch auf die Einrichtung bzw. den Ausbau von Werte- und Orientierungskursen setzte, wird mit der Agenda 2030 der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bei der ‚Transformation unserer Welt‘ eine Schlüsselrolle zugeschrieben.

Der Beitrag setzt an diesem Punkt an und fragt, ob und wie Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen in österreichischen Werte- und deutschen Orientierungskursen behandelt werden. Hierzu werde ich das entsprechende Kapitel im Kursbuch ‚Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln‘, das 2016 vom Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA) als offizielle Lernunterlage für Werte- und Orientierungskurse herausgegeben wurde³, interpretieren und mit einschlägigen Abschnitten ausgewählter deutscher Kursbücher vergleichen. Vor dem Hintergrund der Unterscheidung zwischen ‚politischer Bildung‘ und ‚politischer Erziehung‘ werde ich hierbei meinen Blick auf das *intendierte Curriculum*⁴ lenken und untersuchen, ob in diesen Kursen das Thema nachhaltige Entwicklung relevant ist. Die Analyse umwelt- und nachhaltigkeitsrelevanter Kursbuchauschnitte stellt damit den Hauptteil meines Beitrags dar (Abs. 3). Zur Kontextualisierung soll jedoch zunächst auf die Geschichte der Orientierungs- und Wertekurse in Österreich und Deutschland eingegangen (Abs. 1) und zentrale Aspekte des BNE-Konzepts vorgestellt werden (Abs. 2). Der Aufsatz endet mit einem kurzen Resümee (Abs. 4).

-
- 1 MERKEL, zit. n. CHRISTLICH DEMOKRATISCHE UNION DEUTSCHLANDS (CDU): Bericht der Vorsitzenden der CDU Deutschlands, zugleich Einführung in den Antrag des Bundesvorstandes „Karlsruher Erklärung zu Terror und Sicherheit, Flucht und Integration“, 2015, 19, in: <https://www.cdu.de/artikel/bericht-der-vorsitzenden-der-cdu-deutschlands-zugleich-einfuehrung-den-antrag-des> [abgerufen am 22.05.2020].
 - 2 KURZ, zit. n. ORF: Kommen aus anderen Kulturkreisen, in: <https://orf.at/v2/stories/2308194/> [abgerufen am 22.05.2020].
 - 3 Vgl. BMEIA: Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln, 2016b, in: www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Wertebroschuere_Lernunterlage.pdf [abgerufen am 22.05.2020].
 - 4 Das, was beispielsweise in Lehrplänen festgelegt wird, bezeichnen NOHL und SOMEL als *intended curriculum*. Dies unterscheiden sie vom *taught curriculum*, d.h. dem, was in der Praxis tatsächlich gelehrt wird. Vgl. NOHL, Arnd-Michael / SOMEL, R. Nazli: Education and Social Dynamics, New York: Routledge 2016, 5.

1. Orientierungs- und Wertekurse in Österreich und Deutschland

In Deutschland wurden Integrationskurse mit dem Inkrafttreten des Aufenthaltsgesetzes vom 01.01.2005 und der Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen vom 13.12.2004 eingeführt. Neben dem Erwerb der deutschen Sprache sollen diese Kurse „[das] Verständnis für das deutsche Staatswesen wecken, [die] positive Bewertung des deutschen Staates entwickeln, Kenntnisse der Rechte und Pflichten als Einwohner und Staatsbürger vermitteln, Fähigkeit herausbilden, sich weiter zu orientieren (Methodenkompetenz), [z]ur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigen (Handlungskompetenz) [und] [i]nterkulturelle Kompetenz“⁵ fördern. Thematisch spiegeln sich diese Ziele in der Behandlung von Rechtsstaatlichkeit, dem Erlernen der Landesgeschichte sowie der Förderung von Toleranz und Gleichberechtigung der Geschlechter in den Kursinhalten wider. In der Regel bestehen die Kurse, zu deren Teilnahme bestimmte Gruppen auch verpflichtet werden können, heute aus einem 600-stündigen Sprachkurs, der zum B1-Niveau führen soll, und einem 100-stündigen Orientierungskurs. Erst seit dem Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz vom 20.10.2015 sind auch AsylbewerberInnen und Geduldete mit guter Bleibeperspektive berechtigt, diese Kurse zu besuchen.

In Österreich sind Werte- und Orientierungskurse dagegen neu. Erst seit Anfang 2016 werden diese Kurse auf der Basis des „50-Punkte-Plan[s] zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich“⁶ bundesweit angeboten. Anders als in Deutschland richten sich diese Kurse in Österreich ausschließlich an Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte. In 8-stündigen Kursformaten soll Geflüchteten ein „guter Überblick über das Leben in Österreich [ge]geben und die *Grundwerte des Zusammenlebens*“⁷ nähergebracht werden. Darüber hinaus findet die Wertebildung neben freiwilligen Zusatzformaten vor allem in Integrations Sprachkursen statt. Wie in Deutschland steht bei der Wertebildung neben Rechtsstaatlichkeit, Landesgeschichte, Toleranz und lebenslanges Lernen auch die Gleichberechtigung der Geschlechter im Mittelpunkt. Seit dem Inkrafttreten des Integrationsgesetzes im Juni 2017 müssen Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte in Österreich eine Integrationserklärung unterzeichnen, in der sie sich zur „Einhaltung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschafts-

5 BAMF (Bundesamt für Migration und Flucht): Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs, in: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=6 [abgerufen am 22.05.2020].

6 BMEIA (Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres): 50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich, in: www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Nationale_Integrationsfoerderung/50_Punkte-Plan.pdf [abgerufen am 22.05.2020].

7 Ebd., 14; H. i. O.

ordnung“ und „zur vollständigen Teilnahme, Mitwirkung und zum Abschluss der angebotenen und zumutbaren Kursmaßnahmen“⁸ verpflichtet. Damit zählen Deutsch- und Wertekurse Integrationspflicht von Geflüchteten in Österreich.

Sozialwissenschaftliche Untersuchungen zu Werte- und Orientierungskursen sind rar: In Österreich liegt neben einer Auftragsstudie über die Werterhaltungen von Geflüchteten⁹, die die „Notwendigkeit der Wertekurse bestätigt“¹⁰, und theoretischen Arbeiten¹¹ lediglich eine Rekonstruktion des Kursbuches „Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln“¹² vor. Für den deutschen Kontext sind die Arbeiten von HENTGES für diesen Aufsatz zentral.¹³ HENTGES macht darauf aufmerksam, dass abgesehen von verschiedenen Schwierigkeiten, wie z.B. die identifikatorische und sprachliche Vermittlung der Lehrinhalte¹⁴, die Kurse aufgrund ihrer Zielsetzung, „eine positive Bewertung des deutschen Staates“¹⁵ zu fördern, den Postulaten der politischen Bildung nicht entsprechen.¹⁶ Ohne weiter darauf einzugehen, hält HENTGES fest, dass damit „eine zentrale Kategorie der politischen Bildung – die Kontroversität – nicht auftaucht“.¹⁷ Damit deutet sich an, dass die Ziele deutscher Orientierungskurse nicht mit den drei Maximen – dem Überwältigungsverbot, der Kontroversität und der Interessenorientierung – des Beutelsbacher Konsens¹⁸ übereinstimmen, der die Grundsätze der politischen Bildung in Abgrenzung zu anderen politikbezogenen pädagogischen Prozessen, wie politische Erziehung, politische Sozialisation und Indoktrination, festlegt.

-
- 8 BMEIA: Integrationsgesetz Durchführungsverordnung – IntG-DV, StF: BGBl. II Nr. 286/2019, § 6 Abs. 1., in: www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010767 [abgerufen am 22.05.2020].
- 9 Vgl. KOHLBACHER, Joseph u.a.: Werterhaltungen und Erwartungen von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich, in: www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Studien/Studie_Wertehaltungen_und_Erwartungen.pdf [abgerufen am 22.05.2020].
- 10 KURZ, zit. n.: „40 Prozent der Asylberechtigten stellen religiöse Gebote über Gesetze“, in: Die Presse (23.01.2017).
- 11 Vgl. FRITZ, Thomas: Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung. Ein Plädoyer für eine bewusste politische Bildung im Migrationskontext, in: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 31 (2017) 2–10; KOVACIC, Lisbeth: Wer unterrichtet hier eigentlich? Zum Umgang von Basisbildner_innen mit eigenen und auferlegten „Werten“, in: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 33 (2018) 2–9.
- 12 Vgl. PUSCH, Barbara: „Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln“: Die Rekonstruktion der Lernunterlage für Werte- und Orientierungskurse, eingereicht bei: *Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung*.
- 13 Vgl. HENTGES, Gudrun: Integrations- und Orientierungskurse – eine Bilanz nach sieben Jahren, in: BIRKMANN, Heinz Ulrich / USLUCAN, Haci-Halil (Hg.): *Dabeisein und Dazugehören*, Wiesbaden: Springer 2013, 343–364; HENTGES, Gudrun: Integrations- und Orientierungskurse. Konzepte – Kontroversen – Erfahrungen, in: HENTGES, Gudrun u.a. (Hg.): *Migrations- und Integrationsforschung*, Wiesbaden: Springer 2008, 23–76; HENTGES, Gudrun: Politische Bildung für MigrantInnen, in: MARSCHKE, Britta / BRINKMANN, Heinz Ulrich (Hg.): *Handbuch Migrationsarbeit*, Wiesbaden: Springer 2014, 305–318.
- 14 Vgl. HENTGES 2013 [Anm. 13], 317.
- 15 BAMF 2017, 7.
- 16 Vgl. HENTGES 2014 [Anm. 13], 305.
- 17 HENTGES 2008 [Anm. 13], 47.
- 18 Vgl. WEHLING, Hans-Georg: Konsens á la Beutelsbach?, in: SCHIELE, Siegfried / SCHNEIDER, Herbert (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart: Klett 1977, 179–180.

Während politische Bildung idealiter darauf zielt, dass Lernende eine eigenständige, nicht vom Lehrpersonal vorgegebene politische Haltung entfalten¹⁹, wird politische Erziehung als pädagogischer Prozess verstanden, in dem politische Orientierungen zugemutet werden.²⁰ Diese Definition politischer Erziehung schließt an den Erziehungsbegriff von BREZINKA²¹ und PRANGE²² an und impliziert die Möglichkeit, dass Menschen diese Zumutung zurückweisen können, wodurch die „Selbsttätigkeit des zu Erziehenden“²³ zur Voraussetzung von Erziehung wird. Ebenso definierte Prozesse politischer Erziehung sind, wie Beiträge verschiedene Analysen von NOHL²⁴ zeigen, auch im Mainstream demokratischer Gesellschaften der Gegenwart zu beobachten. Diese Beobachtung weicht vom gängigen Verständnis politischer Erziehung ab, das in der Regel pädagogische Aktivitäten in der NS-Zeit oder der DDR beschreibt, in denen „ein bestehender gesellschaftlich-politischer Zustand [...] im Interesse der von ihm profitierenden Machtgruppen durch politische Erziehung legitimiert und vor Kritik geschützt“²⁵ wurde und Menschen als Objekt der Erziehung²⁶ betrachtet.

2. Bildung für nachhaltige Entwicklung

BNE „gilt neben technologischen, politischen und wirtschaftlichen Strategien als weitere Strategie der Realisierung des Leitbildes der ‚nachhaltigen Entwicklung‘“²⁷. Nachhaltige Entwicklung wurde im Brundtland-Bericht als Entwicklungsform definiert, „die gewährt, dass künftige Generationen nicht schlechter gestellt sind, ihre Bedürfnisse zu befriedigen, als gegenwärtig lebende“.²⁸ In der internationalen Bildungspolitik hat sich BNE mit dem Beschluss der gleichnamigen UN-Dekade (2005–2014) durchgesetzt und zielte insbesondere auf deren Etablierung in nationalen Bildungssystemen ab. Das Weltaktionsprogramm (2014–

-
- 19 Vgl. SANDER, Wolfgang: Theorie der politischen Bildung: Geschichte-Didaktische Konzeptionen – Aktuelle Tendenzen und Probleme, in: DERS. (Hg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach: Wochenschau Verlag ³2005, 13–47.
- 20 Vgl. NOHL, Arnd-Michael: Politische Erziehung durch Medienberichterstattung?, in: Zeitschrift für Fluchtforschung 1/2 (2017) 173–203; NOHL, Arnd-Michael / PUSCH, Barbara: Wir schaffen das: Politische Erziehung im Zuge der CDU-Flüchtlingswende 2015, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93/3 (2017) 324–344.
- 21 Vgl. BREZINKA, Wolfgang: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München: Reinhardt ⁶1981.
- 22 Vgl. PRANGE, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung, Paderborn: Ferdinand Schöningh ³2019.
- 23 SCHLUSS, Henning: Indoktrination Rückseite oder Extrem?, in: DERS. (Hg.): Indoktrination und Erziehung, Wiesbaden: Springer 2007, 8.
- 24 Vgl. NOHL, Arnd-Michael: Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung, in: Van ACKEREN, Isabell u.a. (Hg.): Bewegungen, Opladen: Budrich 2020a (= Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), 161–171; NOHL, Arnd-Michael: Massenerziehung zum solidarischen Handeln, in: <https://www.merkur-zeitschrift.de/2020/05/07/massenerziehung-zum-solidarischen-handeln/> [abgerufen am 22.05.2020].
- 25 SANDER 2005 [Anm. 19], 15.
- 26 Vgl. HAFENEGER, Benno: Politische Bildung, in: TIPPELT, Rudolf / SCHMIDT, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer 2018, 1111–1132.
- 27 GRÄSEL, Cornelia: Umweltbildung, in: TIPPELT, Rudolf / SCHMIDT-HERTHA, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer ⁴2018, 1093.
- 28 PUFÉ, Iris: Nachhaltigkeit, Konstanz: UVK ³2017, 42.

2019) baute auf den Ergebnissen der UN-Dekade auf und diente insbesondere der Entwicklung und Konkretisierung diverser Maßnahmen. 2015 lösten die SDGs die Millennium Development Goals (MDGs) ab, wodurch der Fokus nachhaltiger Entwicklungsziele vom globalen Süden auf die gesamte Welt gelenkt wurde.

Das Ziel von BNE ist die Schaffung einer Welt „where everyone has the opportunity to benefit from quality education and learn the values, behavior and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation“.²⁹ BNE reagiert damit auf die politische Forderung der gesellschaftlichen Verankerung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung und auf die „mentale Grundhaltung“³⁰ der westlichen Welt, die für Umweltzerstörung und globale Ungerechtigkeit verantwortlich gemacht wird. Somit hat sich BNE von der klassischen Umweltbildung abgelöst³¹ und impliziert auch zentrale Aspekte des Globalen Lernens, das auf die auch für die BNE zentralen Interdependenzen zwischen Nord und Süd fokussiert ist.³² BNE versteht sich heute als facettenreiches Lernfeld, das neben der Umweltthematik auch verschiedenste Fragen zu Armut, Rechtsstaatlichkeit und Geschlechterrollen etc. beinhaltet und deren Interdependenzen aufzeigt. Eine inhaltliche Orientierung für die BNE liefern die SDGs.³³

Die Verknüpfung von SDGs und BNE spiegelt sich auch in dem gemeinsamen Ziel wider, dass durch BNE Lernprozesse in Gang gesetzt werden können und sollen, die zu einer nachhaltigen Transformation der Weltgesellschaft führen. BNE wird hierbei als Schlüsselinstrument zur Erreichung der Nachhaltigkeitsziele von 2015 definiert.³⁴ Um der Komplexität und der Zukunftsorientierung der Nachhaltigkeitsfrage, die unweigerlich auch einen Umgang mit Nichtwissen erfordert, Rechnung zu tragen, setzt man in der BNE auf den Erwerb von Kompe-

29 UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO): United Nations decade of education for sustainable development united (2005–2014). International implementation scheme, in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654E.pdf> [abgerufen am 22.05.2020].

30 DE HAAN, Gerhard: Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: BORMANN, Inka / DE HAAN, Gerhard (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wiesbaden: VS Verlag, 24.

31 Vgl. GRÄSEL 2018 [Anm. 27], 1095–1099.

32 Vgl. HOLFELDER, Anne-Katrin: Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen, Würzburg: Springer 2018, 61; SCHREIBER, Jörg-Robert: BNE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung, in: LANG-WOJTASIK, Gregor / ULRICH KLEMM, Ulrich (Hg.): Globales Lernen – Handlexikon, Ulm: Klemm + Oelschläger 2017, 31.

33 Vgl. RIECKMANN, Marco: Beiträge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Erreichen der Sustainable Development Goals – Perspektiven, Lernziele und Forschungsbedarfe, in: CLEMENS, Iris / HORNBEG, Sabine / RIECKMANN, Marco (Hg.): Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformation, Opladen: Budrich 2019, 91.

34 EBD.

tenzen, die Individuen dazu befähigen sollen, ihre Handlungen unter Berücksichtigung von Nachhaltigkeitskriterien auszurichten und zu reflektieren.³⁵

Darüber hinaus gilt BNE heute als Konzept für lebenslanges Lernen, das in allen formellen und informellen Bildungseinrichtungen und -initiativen zu beachten ist. Dies wird auch wörtlich im SDG 4.7. formuliert: Bis 2030 soll sichergestellt werden, dass „alle (H. d. V.) Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung“³⁶. Vor diesem Hintergrund ist BNE also auch für Bildungsmaßnahmen im Integrationsbereich, wie Orientierungs- und Wertekurse, relevant.

Bevor ich der Frage nachgehe, ob und wie BNE in österreichische Werte- und deutsche Orientierungskurse einfließt, möchte ich mit ASBRAND / SCHEUNPFLUG³⁷ und HENTGES³⁸ auf eine konzeptionelle Parallele zwischen Globalem Lernen, einer der BNE-Ursprungsdisziplinen sowie Orientierungs- und Wertekursen hinweisen. Die Normativität, die sowohl Globalem Lernen als auch dem Konzept der Werte- und Orientierungskursen unterliegt, widerspricht den Postulaten der politischen Bildung im Beutelsbacher Konsens. Während dies für Orientierungs- und Wertekurse bis dato nicht debattiert wurde, hält OVERWIEN³⁹ diese Bedenken für den BNE-Bereich für unbegründet, da die Normativität im Kontext von BNE mit der Normativität des Grundgesetzes und der Menschenrechte vergleichbar sei. BOESER hingegen weist ASBRANDS und SCHEUNPFLUGS Einwand auf der Basis der Interessensorientierung der Lernenden und mit dem Hinweis zurück, dass „eine ernstzunehmende Analyse der Situation und mögliche[r] Veränderungsstrategien ohne globalen Bezug [...] Problemen heute nicht gerecht“⁴⁰ werden. Jenseits der Debatte, ob Globales Lernen und BNE die Grenzen politischer Bildung überschreiten oder nicht, könnte BNE von Menschen, die mit den Zielen und/oder Ausschnitten des breiten BNE-Themenbereichs nicht übereinstimmen, als Zumutung einer politischen Grundorientierung verstanden werden. Folgt man

-
- 35 Vgl. DE HAAN 2008 [Anm. 30]; KÜNZLI DAVID, Christine / BERTSCHY, Franziska: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Kompetenzen und Inhaltsbereiche, in: OVERWIEN, Bernd / RODE, Horst (Hg.): Ökologie und Erziehungswissenschaft, Leverkusen: Budrich 2013, 35–45; OVERWIEN Bernd: Kompetenzmodelle im Lernbereich „Globale Entwicklung“ – Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: OVERWIEN, Bernd / RODE, Horst (Hg.): Ökologie und Erziehungswissenschaft, Leverkusen: Budrich 2013, 13–34.
- 36 VEREINTE NATIONEN: Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung 2015, in: <http://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [abgerufen am 22.05.2020].
- 37 Vgl. ASBRAND, Barbara / SCHEUNPFLUG, Annette: Globales Lernen, in: SANDERS, Wolfgang / ASBRAND, Barbara (Hg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach: Wochenschau Verlag ⁴2014, 401–412.
- 38 Vgl. HENTGES 2008 [Anm. 13].
- 39 Vgl. OVERWIEN, Bernd: Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: GOGOLIN, Ingrid u.a. (Hg.): Handbuch interkultureller Pädagogik, Bad Heilbrunn: utb, 251–254.
- 40 BOESER, Christian: Politikdidaktik, in: LANG-WOJTASIK, Gregor / ULRICH KLEMM, Ulrich (Hg.): Globales Lernen – Handlexikon, Ulm: Klemm + Oelschläger ²2017, 324.

den in Absatz 1 dargelegten Überlegungen zu politischer Bildung und Erziehung sowie den kritischen Anmerkungen von AHLHEIM und DÄUBLE zum Beutelsbacher Konsens⁴¹, könnte man auch die Frage aufwerfen, ob BNE nicht auch als politisches Erziehungskonzept zu verstehen wäre. Die Beantwortung dieser zweifellos heiklen Frage würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen und soll hier lediglich für die untersuchten Kursmaterialien beantwortet werden.

3. Bildung für nachhaltige Entwicklung in Orientierungs- und Wertekursen

SDG 4.7. zielt darauf ab, allen Menschen Zugang zu BNE zu gewährleisten. Ob und welche BNE-Inhalte in österreichische und deutsche Werte- und Orientierungskursbücher einfließen, ist Gegenstand von Absatz 3.3. Um einen Bezugsrahmen für diese Analyse zu gewährleisten, werde ich zunächst kurz auf die curriculare Einbindung von BNE in österreichischen Werte- und deutschen Orientierungskursen eingehen (Abs. 3.1.) und die Kursbücher vorstellen (Abs. 3.2.).

3.1 Curriculare BNE-Einbindung

Als facettenreiches Lernfeld behandelt BNE nicht ‚nur‘ Umweltschutz, nachhaltigen Konsum und Klimawandel, sondern auch Themenbereiche wie Armut, Geschlechterrollen, Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit etc. Menschenrechte, Demokratie und Gleichberechtigung der Geschlechter bilden auch zentrale Schwerpunkte in Orientierungs- und Wertekursen. So heißt es beispielsweise in der deutschen Integrationskursverordnung, dass die „Vermittlung von Alltagswissen sowie von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland, insbesondere auch der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit“⁴² zentrale Ziele der Kurse seien. Im Curriculum der deutschen Orientierungskurse sind diese Ziele in drei Kursmodulen verankert: (1) Politik in der Demokratie, (2) Geschichte und Verantwortung und (3) Mensch und Gesellschaft.⁴³ Während Demokratie und Rechtsstaatlichkeit Gegenstand aller drei Module sind und staatsbürgerkundlich (Modul 1), historisch (Modul 2) bzw. alltagsrelevant (Modul 3) bearbeitet werden, wird das Thema Gleichberechtigung der Geschlechter vor allem in Modul 1 und 3 behandelt. Darüber hinaus fließt die Gleichberechtigung der Geschlechter als

41 Vgl. AHLHEIM, Klaus: Die Kirche im Dorf lassen. Ein nüchterner Blick auf den Beutelsbacher Konsens, in: Erwägen, Wissen, Ethik, Forum für Erwägungskultur (EWE) 20/2 (2009) 248–250; DÄUBLE, Helmut: Der fruchtbare Dissens um den Beutelsbacher Konsens, in: Gesellschaft Wirtschaft Politik (GWP) 4 (2016) 449–458.

42 BAMF 2017, 6.

43 BAMF 2017.

Querschnittsmaterie in eine Reihe von Unterthemen in Modul 3 ein.⁴⁴ Ökologische Nachhaltigkeit und Umweltschutz spielen im Gegensatz dazu eine weitaus untergeordnetere Rolle. Der Lehrplan zählt lediglich im gleichnamigen Unterkapitel von Modul 1 ‚Umweltschutz und Zukunftsfähigkeit‘⁴⁵ als eines von mehreren zu vermittelnden Verfassungsprinzipien auf. Umwelt- und Nachhaltigkeitsziele werden, anders als im österreichischen Kursbuch und in den Rahmencurricula für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen⁴⁶, nicht explizit als Zielsetzung formuliert.

Anders als in Deutschland ist das Curriculum der österreichischen Wertekurse nicht öffentlich zugänglich, sondern gilt als internes Dokument, wie mir der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF), der mit der Organisation der Werte- und Orientierungskurse beauftragt ist, mitteilte.⁴⁷ Die zentralen Ziele der Kurse sind im ‚50-Punkte-Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich‘ festgeschrieben.⁴⁸ Darüber hinaus spiegelt auch das Kursbuch ‚Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln‘ nach Aussagen des ÖIF den Lehrplan wider. Im 50-Punkte-Plan werden der Rechtsstaatlichkeit und Gleichberechtigung der Geschlechter – wie in Deutschland – BMEIA große Bedeutung beigemessen.⁴⁹

3.2 Die Lehrwerke

Während in Österreich das BMEIA mit Einführung der Kurse eine sogenannte Lernunterlage herausgab, gibt es in Deutschland fünf Kursbücher, die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) als Lehrwerke zugelassen sind:

- „100 Stunden Deutschland“
- „Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs. Basiswissen Politik, Geschichte, Gesellschaft“
- „Miteinander leben. Unterrichtsmaterial für Orientierungskurse“
- „Orientierungskurs. Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft in Deutschland“
- „Zur Orientierung“

44 Vgl. EBD.

45 EBD., 31.

46 Vgl. ÖSTERREICHISCHER INTEGRATIONS FONDS: Curricula für Deutschkurse mit Wert- und Orientierungswissen A1 bis B2, in: www.integrationsfonds.at/sprache/curricula-und-einstufung [abgerufen am 12.05.2020].

47 Experteninterview mit Mag. Dr. Mirela Memic, Leiterin des Bereichs Werte und Orientierung im ÖIF, am 20.2.2020 in Wien.

48 Vgl. BMEIA 2016a.

49 Vgl. EBD., 14.

Die in Deutschland zugelassenen Bücher unterscheiden sich hinsichtlich der Schwerpunkte, der Sprache, der grafischen Gestaltung und des Seitenumfangs von der österreichischen Lehrunterlage. Gemäß des Curriculums sind die deutschen Lehrwerke in drei Module gegliedert. In jedem Modul finden sich neben allgemeinen Informationen auch Fragen, die zu Diskussionen anregen, Übungsbeispiele und abschließende Wissensfragen. Dieser didaktische Aufbau, der im Gegensatz zu dem oben erwähnten Kursziel der „positive[n] Bewertung des deutschen Staates“⁵⁰ steht und dem herkömmlichen Verständnis politischer Bildung nicht entspricht, stellt einen großen Unterschied zur Didaktik der österreichischen Lernunterlage dar. Diese besteht im Wesentlichen aus Aufzählungen und Fließtext, die an einigen Stellen mit sogenannten Tipp-Boxen aufgelockert wird.⁵¹

Auch inhaltlich werden in den deutschen Kursbüchern und der österreichischen Lernunterlage unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Während in der österreichischen Lernunterlage alltagsbezogene Themen wie Sprache, Arbeitsmarkt, Bildung, Gesundheit und Zusammenleben knapp über 85 % des Inhalts ausmachen, nehmen diese Themenfelder im deutschen Kursbuch ‚Miteinander leben‘ nur rund 30 % ein. Bei den anderen analysierten deutschen Lehrmaterialien liegt dieser alltagspraktische Teil bei rund 40 %. Dagegen werden staatsbürgerkundliche und historische Themen in deutschen Lehrwerken wesentlich ausführlicher behandelt als in der österreichischen Kursbroschüre.

3.3 Ökologische Nachhaltigkeit in den Kursbüchern

Ökologische Nachhaltigkeit nimmt, wie bereits erwähnt, im Vergleich zu anderen Themen in allen analysierten Lehrmitteln vergleichsweise wenig Raum ein. In der Lernunterlage ‚Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln‘ wird der Themenkomplex Umwelt und Nachhaltigkeit in drei Abschnitten behandelt.⁵²

Zunächst wird Nachhaltigkeit in einer Liste mit unverhandelbaren Prinzipien aufgezählt – neben Grund- und Menschenrechten, Rechtsstaatlichkeit, Verfassungs- und Gesetzestreue. Darin heißt es, dass alle Menschen in Österreich u.a. „[m]it den natürlichen Ressourcen und der Natur sorgfältig umgehen“⁵³ müssen. Der direktive Charakter der ausdrücklich nicht verhandelbaren Prinzipienliste und die Nennung von Nachhaltigkeit im Zusammenhang mit Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit lassen vermuten, dass Geflüchteten die zentrale Relevanz

50 BAMF 2017, 7.

51 Vgl. PUSCH im Erscheinen.

52 Vgl. BMEIA 2016b.

53 EBD., 18.

von Nachhaltigkeit für das österreichische Selbstverständnis kommuniziert werden muss.

Auch im Abschnitt ‚Interkulturelle Begegnungen‘⁵⁴, der in erster Linie Handlungsrichtlinien für Geflüchtete im Umgang mit der autochthonen Bevölkerung vermittelt, wird – wie das folgende Zitat zeigt – das Umweltthema behandelt: „Es gibt Plätze, die sind für alle Menschen da: Parks, Straßen, öffentliche Verkehrsmittel. Diese Plätze sollte man immer sauber halten und keinen Schmutz zurücklassen. Wir müssen dabei an die anderen Menschen denken und auf unsere gemeinsame Umwelt aufpassen.“⁵⁵ Mit dem Possessivpronomen „unsere“ und dem Adjektiv „gemeinsame“ wird die Umwelt als gemeinschaftliches Gut von Autochthonen und Geflüchteten betrachtet. Gleichzeitig unterstellt der Text den Geflüchteten, dass sie die Umwelt nicht sauber halten. In dieser Passage wird ebenso deutlich, wie Umwelt und Nachhaltigkeit in der Lehrbroschüre thematisiert werden. Anders als in der BNE geht es hier nämlich nicht um die Vermittlung von komplexen Zusammenhängen oder transformativen Kompetenzen, sondern lediglich um die Vermittlung von ‚richtigem‘ Verhalten im öffentlichen Raum. Damit reduziert sich der im BNE-Ansatz implizierte Aspekt die globale Welt und ihre Interdependenzen stets mitzudenken auf die Rücksichtnahme gegenüber anderen NutzerInnen des öffentlichen Raums. Sofern dies für die Zielgruppe nicht ohnehin eine Selbstverständlichkeit ist und als Zumutung verstanden wird, zielt diese Wissensvermittlung gemäß der eingangs dargelegten Begriffsdefinitionen auf einen Erziehungsprozess ab.

Dies kann auch für das Unterkapitel ‚Müllentsorgung‘⁵⁶ konstatiert werden. Durch die Einordnung des Abschnitts in das Oberkapitel ‚Wohnen und Nachbarschaft‘ wird das Thema Müllentsorgung nicht im gesellschaftspolitischen, sondern im lebensweltlichen Kontext verortet. Inhaltlich behandelt das Kapitel Müllentsorgung drei Themenblöcke: (1) das Sauberhalten des öffentlichen Raums, (2) die Mülltrennung und (3) das Ordnungsverständnis gemeinschaftlich genutzter Flächen in Wohnhäusern bzw. -anlagen.

Beim Thema Sauberhalten des öffentlichen Raums wird zunächst die zentrale Umweltbotschaft und die Unterstellung, dass Geflüchtete den Raum verschmutzen, aus dem Abschnitt ‚Interkulturelle Begegnungen‘ wiederholt. Außerdem heißt es, dass bei Nichtbefolgung mit „rechtlichen Konsequenzen [zu] rechnen“⁵⁷

54 EBD., 68–69.

55 EBD., 69.

56 EBD., 48–49.

57 EBD., 48.

ist. Dies impliziert, dass das Sauberhalten öffentlicher Räume keine Bitte oder Empfehlung ist, sondern eine Vorschrift. Die indirekte Drohung für die Missachtung dieser Regel und die Wiederholung der Kernaussage „[I]n Österreich muss der öffentliche Raum von allen sauber gehalten werden und darf nicht verunreinigt werden“⁵⁸ unterstreichen die Bedeutung, die der Thematik beigemessen wird. Hinsichtlich der Mülltrennung erklärt die Lernunterlage, dass der Müll in Österreich getrennt entsorgt werden muss und für unterschiedliche Abfälle wie Hausmüll, Papier, Glas und Kunststoff, separate Container bereitstehen. Visualisiert wird diese Erklärung mit einem kleinen Foto, das unterschiedliche Mülltonnen zeigt. Obgleich die Lernunterlage praktische Handlungsrichtlinien für den Alltag nicht scheut, werden den LeserInnen zur richtigen Mülltrennung keine weiteren Erklärungen geboten, sodass in der Praxis mit hoher Wahrscheinlichkeit Abfälle falsch entsorgt werden. Mit dem Hinweis „[a]uf die gemeinsamen Gänge im Haus soll man aufpassen. Hier soll man keine Sachen abstellen und alles sauber halten“⁵⁹ wird das Ordnungsverständnis gemeinschaftlich genutzter Flächen im Wohnhaus dargelegt. Große Gegenstände, die nicht mehr gebraucht werden – so heißt es weiter –, gilt es auf Sperrmüllplätzen zu entsorgen. Erläuterungen, was Sperrmüllplätze sind und wo diese zu finden sind, gibt es nicht. Abgeschlossen wird das Kapitel mit der Vermittlung von normativem Hintergrundwissen, das indirekt sowohl Aspekte nachhaltiger Entwicklung als auch die Handlungsrichtlinien und Muss-Bestimmungen der vorausgegangenen Passagen erläutert: „Wenn alle ihren Beitrag leisten, halten wir unsere Umwelt sauber und können auch Ressourcen sparen. Viel Müll kann nämlich wiederverwendet werden, wenn man ihn richtig trennt“.⁶⁰ Mit der Vermittlung dieses Wissens werden die verschiedenen impliziten und expliziten Imperative des Kapitels entschärft, obgleich sie die Muss-Bestimmungen nicht entkräften. Gleichzeitig ist dies der einzige Hinweis in der Lernunterlage, der auf den Transformationsaspekt der BNE Bezug nimmt.

Der Vergleich mit den deutschen Orientierungskursbüchern zeigt bei Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten auf drei Ebenen: (1) der Kursbuchgliederung, (2) der Didaktik und (3) der Inhalte. Trotz verschiedener Konzepte fällt auf, dass Umwelt und Nachhaltigkeit in den untersuchten Lehrwerken ausschließlich im Gegenwartskontext behandelt werden.

58 EBD.

59 EBD., 49.

60 EBD., 49.

Inhaltlich spiegelt sich das breite Themenfeld der BNE sowohl in der österreichischen als auch in den deutschen Kursunterlagen nur in sehr verkürzter Form wider. Dies gilt vor allem auch für jene Teile, die sich auf ökologische Nachhaltigkeit beziehen. In allen analysierten Werken ist ein klarer Fokus auf Mülltrennung und Sauberhaltung zu konstatieren, der nicht am Transformationsaspekt der BNE anschließt. Während die österreichische Lernunterlage im Müllentsorgungskapitel Dos und Don'ts aneinanderreicht, fließen die Mülltrennung und das Sauberhalten der direkten Umwelt in deutschen Lehrwerken in verschiedene alltagsrelevante Abschnitte ein, die von KursteilnehmerInnen diskutiert werden sollen. Exemplarisch kann hierfür die Zeichnung eines Mietshauses im Lehrwerk ‚Orientierungskurs‘ genannt werden, vor dem einige Dinge, wie z.B. ‚falsch‘ abgestellte Gegenstände und nicht sortierter Müll abgebildet sind⁶¹, und die Bildgeschichte eines Mannes, der im Buch ‚Zur Orientierung‘ unter der Überschrift „Alles, was man macht, ist falsch!“ eine Bananenschale in den Papiercontainer wirft.⁶²

Neben diesem verkürzten Nachhaltigkeitsfokus zeigt der Kursbuchvergleich auf inhaltlicher Ebene auch einige Unterschiede. In allen deutschen Lehrwerken werden z.B. in Modul 1 ‚Politik in der Demokratie‘ nicht nur allgemeine politische Grundprinzipien vorgestellt, sondern auch zentrale Aufgaben politischer Organe und Grundpositionen politischer Parteien, wodurch inhaltliche Schwerpunkte von Bündnis 90/Die Grünen Eingang in die Kursbücher finden.⁶³ Damit werden Nachhaltigkeit und Umwelt in den deutschen Kursunterlagen in einen politischen Kontext gestellt. Durch den Hinweis auf die Arbeitsfelder der Ministerien⁶⁴, Kurztex te über Bürgerbeteiligungen für Fahrradwege⁶⁵ oder zivilgesellschaftliches Engagement gegen das Fällen von Bäumen in Parkanlagen⁶⁶ bringen einige deutsche Kursbücher weitere transformative politikbezogene Aspekte in die Lehre ein.

Wie die Beispiele zum Thema Müll und Sauberkeit oben bereits verdeutlichen, ist die Didaktik der untersuchten Bücher stark von Handlungs direktiven geprägt. Diese Direktiven manifestieren sich in normativen Dos und Don'ts und werden nur in der Lernunterlage ‚Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln‘ kurz erklärt (siehe dazu oben). Neben dieser didaktischen Gemeinsamkeit, die im

61 Vgl. SCHOTE, Joachim: Orientierungskurs. Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft in Deutschland, Berlin: Cornelsen³2018, 85.

62 Vgl. GAISDOSCH, Ulrike / MÜLLER, Christine: Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland, München: Hueber⁷2017, 74.

63 Vgl. BUTLER, Ellen u.a.: 100 Stunden Deutschland. Orientierungskurs, Stuttgart: Klett 2017, 47; BUCHWALD-WARGENAU, Isabel: Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs, München: Huber 2018, 39; FEIL, Robert / HESSE, Wolfgang / SELMECI, Monika: Miteinander leben. Unterrichtsmaterial für Orientierungskurse, Stuttgart: LpB⁹2020, 67; GOISDOCH / MÜLLER 2017 [Anm. 62], 15; SCHOTE 2018 [Anm. 61], 25.

64 Vgl. BUTLER u.a. 2017 [Anm. 63], 42–43.

65 Vgl. BUCHWALD-WARGENAU 2018 [Anm. 63], 48.

66 Vgl. EBD., 72.

Widerspruch zu den Maximen der politischen Bildung steht, zeigt der Kursbuchvergleich auch einen zentralen Unterschied. Während die österreichische Broschüre erwünschte Verhaltensweisen aufzählt und bei Nichtbeachtung mit Sanktionen droht, soll in den deutschen Kursbüchern das Verhalten in Diskussionen mit den KursteilnehmerInnen reflektiert werden, wobei Fragen gestellt werden wie zum Beispiel „Welche Missverständnisse gibt es hier?“⁶⁷ oder „In jeder Gesellschaft gibt es bestimmte Regeln. Wie verhält man sich [...] in Deutschland ‚richtig‘?“⁶⁸. Obgleich diese Aufforderungen zu Reflektionen auch auf klaren Anweisungen und einer einseitigen Darstellungen des Lernfeldes beruhen, die eine Missachtung des Kontroversitätsgebots des Beutelsbacher Konsens⁶⁹ implizieren, wird durch das gemeinsame Überdenken der erwünschten Verhaltensweisen zumindest dem Überwältigungsgebot Rechnung getragen, da dem/r Lernenden Raum für die „Gewinnung eines selbständigen Urteils“⁷⁰ ermöglicht wird. Die Ermöglichung der selbstständigen Urteilsfindung bei gleichzeitigem Festhalten an ‚richtig‘ und ‚falsch‘ zeigt sich in den deutschen Kursbüchern auch bei anderen Themen wie z.B. der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Aufforderung zur Toleranz anderer Lebensgewohnheiten. Nur vereinzelt wie z.B. in den Kapiteln über die politischen Parteien Deutschlands, werden keine normativen Verhaltenserwartungen formuliert, sondern Inhalte gemäß ihrer Vielfältigkeit und der Kontroversitätsmaxime dargestellt. Aufgrund der thematisch extrem verkürzten Behandlung von Nachhaltigkeits- und Umweltaspekten, die weder globale Zusammenhänge noch Zukunftsaspekte abbilden, halten die analysierten Kursbücher auch der dritten Maxime des Beutelsbacher Konsens, der Interessensorientierung⁷¹, nicht stand. Damit ist der bereits erwähnte Hinweis von BOESER⁷², dass die Normativität der BNE mit der in die Zukunft gerichteten nachhaltigen Interessensorientierung gerechtfertigt werden kann, zumindest für Werte- und Orientierungskurse obsolet.

Definiert man Bildung als eigenständige Konstitution oder Transformation von umfassenden Orientierungen durch das Subjekt⁷³ und in Analogie dazu politische Bildung als eigenständige Entfaltung einer nicht vom Lehrpersonal vorgegebenen Haltung⁷⁴, so wird deutlich, dass die analysierten Kursbücher keine Bil-

67 BUTLER u.a. 2017 [Anm. 63], 123.

68 GOISDOCH / MÜLLER 2017 [Anm. 62], 74.

69 Vgl. WEHLING 1977 [Anm. 18], 179.

70 EBD.

71 Vgl. EBD., 180.

72 Vgl. BOESER 2017 [Anm. 40].

73 Vgl. KOLLER, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, Stuttgart: Kohlhammer 2012; NOHL u.a. 2015 [Anm. 20].

74 Vgl. SANDERS 2005 [Anm. 19].

dungsprozesse initiieren. Da den TeilnehmerInnen der Werte- und Orientierungskurse durch die Kursmaterialien vor allem alltagspraktische Orientierungen zugemutet werden, steht – ausgehend von den eingangs darlegten Begriffsbestimmungen – vielmehr ein alltagspraktischer Erziehungsaspekt im Vordergrund. Obgleich dieser alltagspraktische Erziehungsanspruch auch politische Komponenten in sich birgt, ist er nicht transformativer Natur, sondern dient vielmehr der Aufrechterhaltung des Status quo.

4. Resümee

Die analysierten Kursmaterialien thematisieren viele Bereiche wie z.B. Gender, Bildung und Rechtsstaatlichkeit, die auch im Kontext von BNE einen zentralen Stellenwert einnehmen. Umwelt und ökologische Nachhaltigkeit stellen im Gegensatz zur BNE jedoch ein Randthema dar – und das, obwohl die österreichische Broschüre den „sorgfältigen“⁷⁵ Umgang mit natürlichen Ressourcen als nicht verhandelbares politisches Grundprinzip beschreibt und in deutschen Orientierungskursen die Vermittlung von Nachhaltigkeit als Verfassungsprinzip curricular festgelegt ist.

Das in den Kursunterlagen dargelegte Umwelt- und Nachhaltigkeitswissen impliziert keine globalen Interdependenzen und zielt nicht auf transformative Kompetenzen ab, sondern beschränkt sich vielmehr auf die Darstellung einer erwünschten Lebensführung in den Aufnahmegesellschaften. Hierfür werden vor allem normative Handlungsdirektiven gegeben, die – sofern sie für die Zielgruppe nicht ohnehin selbstverständlich sind – als (politische) Zumutung und damit als (politischer) Erziehungsversuch interpretiert werden können. Der im Beutelsbacher Konsens formulierte Anspruch an politische Bildung wird in den Kursmaterialien damit nicht eingelöst. Die inhaltlichen Verkürzungen der Inhalte der per se normativ geprägten BNE-Thematik und deren didaktische Aufarbeitung in den Kursbüchern führen vielmehr dazu, dass das Lernfeld Umwelt und Nachhaltigkeit in den Kursunterlagen einer doppelten Normativität unterliegt.

75 BMEIA 2016b, 18.

Stephanie Langenkämper

Genesis und Greta-Wetter

Nachhaltiges Lernen durch induktive Sprachreflexion im Religionsunterricht

Die Autorin

Stephanie Langenkämper hat vor ihrem Referendariat katholische Theologie und Germanistik an der Ruhr-Universität Bochum studiert. Sie promoviert derzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin über die „Mehrsprachigkeitssensible Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz angehender Religionslehrkräfte im Praxissemester“ an der Bergischen Universität Wuppertal.

Stephanie Langenkämper
Bergische Universität Wuppertal
Gaußstraße 20
D-42119 Wuppertal
e-mail: stephanielangenkaemper@gmail.com



Genesis und Greta-Wetter

Nachhaltiges Lernen durch induktive Sprachreflexion im Religionsunterricht

Abstract

Die Privatisierung von Religiösität und die damit verbundene semantische Diskrepanz zwischen kirchlich-biblischer Semantik und Jugendsprache stellt seit über zwanzig Jahren neue Anforderungen für nachhaltige religiöse Lernprozesse an die Religionspädagogik und die Korrelationsdidaktik. Durch fehlende religiöse Sozialisation fehlen Kindern und Jugendlichen oft religiöse Vorerfahrungen und Vokabeln, weshalb sie bei korrelativen Transferleistungen im Religionsunterricht benachteiligt sind. Nachhaltiges Lernen wird bereits durch die fehlende Aktivierung von Vorwissen aufgrund semantischer Diskrepanzen im Sprachverarbeitungsprozess verhindert.

Schlagworte

Nachhaltiges Lernen – Sprachreflexion – Korrelationsdidaktik – Heterogenität – mentales Lexikon

Genesis and Greta-Weather

Sustainable learning by inductive speech reflection in religious education

Abstract

The privatization of religiousness and the associated semantic discrepancy between ecclesiastical-biblical semantics and youth language has been making new demands for sustainable religious learning processes on religious education and correlation didactics for over twenty years. Due to the lack of religious socialization, children lack religious previous experience and religious vocabulary, which causes their disadvantages in correlative transfer services in religious education. As a result, sustainable learning is already avoided due to the lack of activation of prior knowledge owing to semantic discrepancies in the language working process.

Keywords

sustainable learning – speech reflection – correlative didactic – heterogeneity – mental lexicon

1. Problemdarstellung: Nachhaltige Sprachsuche in religiösen Lernprozessen

„Ich höre, was der Lehrer sagt, aber ich stelle mir dabei nix wirklich vor, weil ich nicht weiß wie das für mich heißt. Aber in meinen Worten ist die Natur in Genesis wie ein Greta-Wetter, weil es um den blauen Himmel geht, Menschen, Tiere und das Meer. So wünsche ich mir diese Welt und wir müssen besser mit ihr umgehen, damit sie so wird!¹“

Was die Realschülerin einer 9. Klasse erklärt, konturiert auf dreifache Weise die Bedeutung des Wortes ‚Nachhaltigkeit‘ in religiösen Lernprozessen: Zum einen verbindet die Schülerin mit dem Begriff die Klimaaktivistin Greta Thunberg, die als Repräsentantin einer Jugendbewegung für eine nachhaltige Entwicklung eintritt. Nachhaltig bedeutet hier zukünftig im Sinne eines engagierten Handelns für kommende Generationen.

Zum zweiten deutet sie Nachhaltigkeit als Vision einer wohlgeordneten und noch ausstehenden Welt im Kontext von Gottes Schöpfung durch das Buch Genesis an. Hier markiert Nachhaltigkeit eine religiöse Sehnsucht nach einer noch nicht realisierten Welt, die es nach Gottes Idealen zu verwirklichen gilt. Drittens verweist sie auf die fehlende Vernetzung von neuen Informationen durch semantische Diskrepanzen, weshalb kein nachhaltiger Lernprozess initiiert werden kann. Nachhaltigkeit als Prinzip der Aktivierung, Verarbeitung, Speicherung und Anwendung scheitert hier bereits bei der Aktivierung, weil sich die Schülerin durch die fremde Lehrersprache nicht in den Lernprozess einbringen kann.

Stattdessen findet sie mit der Bezeichnung ‚Greta-Wetter‘ einen originären Zugang zum Schöpfungstext und erweitert die derzeitige Forschung, wonach sich die Semantiken Kinder und Jugendlicher immer weiter von christlich-kirchlichen Sprachformen entfernen. Woran scheitert also nachhaltiges Lernen im Religionsunterricht konkret, wenn es um das Aktivieren von Semantik und das Vernetzen mit neuen Sprachinformationen geht?

Es ist das Ziel dieses Artikels mit der induktiven Sprachreflexion ein Modell zur Vorbeugung sprachlicher Diskrepanzen im Religionsunterricht vorzustellen. Hierfür soll zunächst nach einer Bestandsaufnahme der aktuellen Forschung mithilfe semiotischer und psycholinguistischer Modelle die Sprachverarbeitung im mentalen Lexikon erläutert werden, um danach die Auswirkungen fehlender Sprach-

¹ Das Zitat stammt von einer Schülerin der 9. Klasse aus einer aktuellen Datenerhebung zu Schöpfungstexten an einer Bochumer Realschule.

konzepte auf die unterschiedlichen Partizipationsressourcen im Religionsunterricht aufzuzeigen.

Im Anschluss wird das Modell der induktiven Sprachreflexion als Förderinstrument hinsichtlich der Effekte für nachhaltige Lernprozesse im Religionsunterricht vorgestellt.

2. Exkurs: Sprachverfall versus Sprachsuche – Eine Bestandsaufnahme der aktuellen religionspädagogischen Forschung

Die im Eingangszitat der Schülerin vorgestellte These, eine eigene religiöse Sprache zu besitzen, wenn man sie lässt, stellt die Frage nach der grundsätzlichen religiösen Sprachfähigkeit Jugendlicher angesichts wachsender fehlender Gemeindepertizipation.²

In diesem Kontext verweisen multiple Studien seit über dreißig Jahren auf die semantische Diskrepanz und die fehlende sprachliche Partizipationsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen: Hubertus Halfas bemerkt das Fehlen einer grundlegenden Sprachkompetenz,³ die Stephan Leimgruber durch die fehlende Vernetzung von sprachlicher Symbolkraft und Alltagserfahrungen begründet.⁴ Hans-Georg Ziebertz, Boris Kalbheim und Ulrich Riegel schließen sich dieser These an und betonen einen fehlenden Umgang mit standardisierten christlichen Begrifflichkeiten,⁵ was Stefan Altmeyer mit seiner korpuslinguistischen Arbeit zu Gebetstexten 2011 bestätigen konnte. Für weitere empirische Forschungsprojekte fordert Carsten Gennerich, die individuellen semantischen Ausdrucksformen Jugendlicher zu erforschen, da deren Alltagssprache und die christliche Semantik in religionspädagogischen Kontexten immer weiter auseinanderfallen.⁶

Aktuelle Schlagworte der Religionspädagogik wie – ‚Fremdsprache Religion‘, ‚religiöse Sprachkrise‘ und ‚sprachsensibler Religionsunterricht‘ – konturieren dies eindrücklich.

-
- 2 Vgl. SCHLAG, Thomas / SCHWEITZER, Friedrich: Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck-Ruprecht 2011, 141.
- 3 Vgl. HALFAS, Hubertus: Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik, Ostfildern: Patmos 2012.
- 4 Vgl. LEIMGRUBER, Stephan: Das Sprechen vom Geist. Religiöse Sprache und Erfahrung am Beispiel der Firmung. Wie kann das Sprechen vom Geist bei der Firmung mit den konkreten Lebenserfahrungen junger Menschen verbunden werden?, Köln: Benziger 1978 (= Studien zur praktischen Theologie 16).
- 5 Vgl. ZIEBERTZ, Hans-Georg / KALBHEIM, Boris / RIEGEL, Ulrich: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Freiburg: Herder 2003 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 3).
- 6 GENNERICH, Carsten: Religiöses Lernen als Sinnkonstruktion: Bedingungsstrukturen in Schule und Gemeinde, in: Theo-Web Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010) 85–99, 85.

Sind Kinder und Jugendliche heute also religiös sprachunfähig?

Nach den Kognitionspsychologen Lakoff und Johnson verwenden Menschen Metaphern in ihrer Alltagssprache, um durch vertraute Lautbilder mit gemeinsamen Eigenschaften einen Zugang zu einem schwer erscheinenden Inhalt zu erhalten. So besteht nach Lakoff und Johnson das Wesen der Metapher darin, dass „wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können.“⁷ Eine Metapher besteht somit aus zwei Bildbereichen, die über gemeinsame Eigenschaften verfügen und durch Alltagssprache beschrieben werden können. Viele Begriffe aus der Jugendsprache wie ‚blubbern‘ als Metapher für das schnelle Tippen am Handy in Form von aufkommenden Chatblasen, gleich einem kohlenstoffhaltigen Getränk, sind in der Sprachgemeinschaft der Jugendlichen als Metapher schon so etabliert, dass sie nicht mehr als Metaphern wahrgenommen werden. Jäkel spricht in diesem Zusammenhang von konventionellen oder toten Metaphern,⁸ die im religiösen Kontext das Problem der ‚Fremdsprache Religion‘ auf zweifache Weise verdeutlichen: Zum einen haben die Jugendlichen kein Bewusstsein mehr für das Potenzial der Metaphernnutzung in ihrem Alltag. Zum anderen können die ReligionspädagogInnen die Sprache der Kinder und Jugendlichen nicht mehr entschlüsseln, weil ihnen als VertreterInnen der Wissenschaftssprache Religion der sozio-pragmatische Zugang zur Jugendsprache fehlt.

Die Jugendsprache zeichnet sich dabei als facettenreiche dynamische Sprachvarietät aus, mit der sich die Kinder und Jugendlichen adoleszent bedingt in der Erprobung sprachlicher Ausdrucksformen von der Standardsprache und der schulischen Fachsprache abgrenzen.

Diese Distinktion führt zu multiplen Mehrsprachigkeitsformen (Jugendsprache, Mediolekte, Anglizismen, Ethnolekte, Dialekte), deren dynamische Interdependenz Eva Neuland in ihrem Variationsspektrum zusammengefasst hat:

7 LAKOFF, John / JOHNSON, Mark: Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern, Heidelberg: Carl Auer 2017, 13.

8 Vgl. JÄKEL, Olaf: Wie Metaphern Wissen schaffen. Die kognitive Metaphertheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion, Hamburg: Kovač 2003, 50.

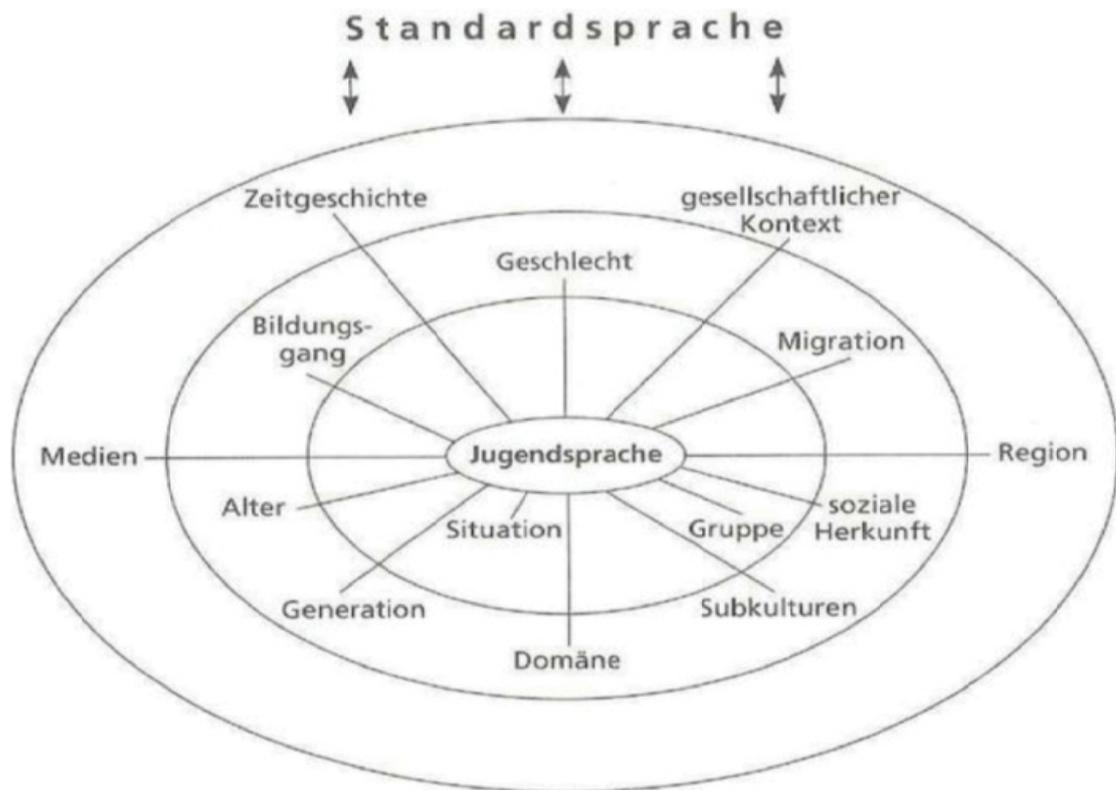


Abb.1.: Variationspektrum der Jugendsprache nach Eva Neuland⁹

Aufgrund dieser inneren Mehrsprachigkeit scheint es, als läge in der Alltagssprache der Kinder und Jugendlichen eine religiöse Sprachvielfalt, die es gleich einem Schatz, von der Religionspädagogik noch zu entdecken gälte. Diese Metaphernkonstruktion der Kinder und Jugendlichen zu fördern, konturiert die Aufgabe der aktuellen Religionspädagogik.

3. Semantische Sinnkonstruktion aus semiotischer und psycholinguistischer Perspektive

3.1 Semiotische Zugänge zur religiösen Sprachsuche Jugendlicher

Betrachten wir das Eingangszitat der Schülerin, stellt sich die Frage, wie Jugendliche neue Ausdrucksformen als kognitive Metaphern auf ihrer religiösen Sprachsuche entwickeln.

Aus semiotischer Perspektive ist die Sprache das erste inhärente Medium eines Menschen und bezeichnet die Fähigkeit, in allen Kulturen, Religionen und kom-

⁹ Vgl. NEULAND, Eva: Jugendsprache: Eine Einführung, Tübingen: Francke Verlag 2008, 69. Das Variationspektrum zeigt, welche verschiedenen Faktoren die Komplexität der Jugendsprache beeinflussen. So wirken sich Gruppe, Situation, Alter, soziale Herkunft, Geschlecht, Region, Medien und unterschiedliche Bildungsgänge auf den Sprachgebrauch aus.

munikativen Kontexten abstrakte Ideen durch eine komplexe Abfolge von Zeichen oder Signalen zu kommunizieren.

Der grundlegende menschliche Versuch, das Wesen Gottes dabei in Worte zu fassen, zeigt sich seit jeher in Dogmen, theopoetischen Gedichten, verschiedenen Bibelübersetzungen – oder gar im *Begriff Greta-Wetter*. Der Versuch, sich Gottes Werk und seinem Wesen anzunähern und durch Ausdrucksformen seine Eigenheit zu beschreiben, ist heute bei Jugendlichen wie vor 2000 Jahren bei den Evangelisten Ausdruck religiöser Sprachsuche und sprachlicher Sehnsucht. Paradox und abstrakt zugleich versuchen Menschen durch Worte und Vergleiche das Unanschauliche zu konkretisieren: ein Gott, der sich den Menschen zeigt und trotzdem nicht ganz erfasst werden kann. Göttliche Transzendenz und menschliche Immanenz treffen zusammen in einem symbiotischen Prozess, in dessen Verlauf Sprache als lebendiges Medium auf eine Beziehung einwirkt, in welcher Gott den Menschen anspricht und Gott dem Menschen begegnen kann.

Diese Zeichen können entweder aus Lauten (Phonemen) oder Buchstaben (Graphemen) bestehen und Gestik oder Mimik beinhalten. Sprache konstituiert sich dabei aus Wörtern, Phrasen und Sätzen, wobei schon kleinste lautliche Einheiten semantische Unterschiede bewirken und die Komplexität des Mediums begründen. Oft verweist das Lautbild als Ausdruck selbst auf die Inhaltsseite und einen tiefergehenden Sinn. Beispielsweise beschreibt das Lautbild *Jesus*, das in Matthäus 1,21 von der hebräischen Wurzel *jaša* (retten) abgeleitet wird, zeichenhaft Jesu Aufgabe die Gottesherrschaft zu verkünden.¹⁰

Der Linguist Ferdinand de Saussure behandelt dieses Phänomen in seiner semiotischen Theorie, wonach ein sprachliches Zeichen in eine Ausdrucks- und eine Inhaltsseite unterteilt werden kann, die sich arbiträr zueinander verhalten.¹¹

Saussure definiert die Arbitrarität eines sprachlichen Zeichens als das Verhältnis von Lautbild („image acoustique“) und einer Vorstellung („concept“), das durch die Konventionen in situativen Kontexten die semantische Bedeutung des sprachlichen Zeichens zwischen den SprecherInnen festlegt. Das Lautbild ist in diesem Verhältnis nach Saussure ein Bezeichnendes („signifiant“) und der wahrgenommene, beschriebene Gegenstand als mentale Vorstellung des Zeichens das Bezeichnete („signifié“). Die Semantik eines Lautbildes unterliegt dabei sprachlichen Konventionen und festgelegten Eigenschaften, die das Lautbild in

10 Vgl. RÖSEL, Christoph: „Jeschua“, in: WiBiLex <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/22464/> [abgerufen am 20.08.2020].

11 Vgl. WUNDERLI, Peter: Ferdinand De Saussure: Cours de linguistique générale, Studienausgabe in deutscher Sprache, Tübingen: Gunter Narr Verlag 2014.

einer Sprachgemeinschaft erhält. So löst beispielsweise das Wort Jesus bei Gläubigen verschiedene semantische Repräsentationen aus: von einem Mann im weißen Gewand bis hin zu einem Baby in der Krippe an Weihnachten oder einem Leidenden am Kreuz an Ostern – Mann, Kreuz, Mensch, Baby, Weihnachten sind konstitutive Eigenschaften für dieses Lautbild. Sie sind jedoch semantisch nicht vereinbar mit einem blattfressenden Dinosaurier in der Steinzeit.

Arbitrarität scheidet folglich, wenn die Kategorien und Eigenschaften, die konventionell mit einem Lautbild verbunden werden, bei einem/r SprecherIn nicht vorhanden sind.

Diese Arbitrarität scheint zwischen der christlich-biblischen Sprache und der Sprache der Kinder und Jugendlichen so verschieden zu sein, weil sie entweder keine Vorstellungen zu religiösen Lautbildern besitzen oder aufgrund ihres Alters und Medienkonsums eigene Lautbilder als religiöse Zeichen wählen, die ReligionspädagogInnen aufgrund der fehlenden Teilhabe an der Lebenswelt der Jugendlichen nicht verstehen können.

3.2 Semantische Sinnkonstitution aus psycholinguistischer Perspektive

Wie lassen sich die Überlegungen zu Saussures Arbitraritätsbegriff durch die Psycholinguistik präzisieren, um darauf aufbauend ein sprachdidaktisches Förderverfahren zu entwickeln?

Die fehlende Teilhabe vieler Kinder und Jugendlicher an religiöser Bildung und Gemeindegarbeit wirkt sich vor allem auf die kognitive Sprachverarbeitung im Langzeitgedächtnis aus, deren Komponenten im Folgenden vorgestellt werden sollen.

Die angeborene Fähigkeit, einen Gegenstand zu fokussieren und über ihn sprachliche Informationen zu speichern, beginnt ab dem sechsten Lebensmonat, wenn über die Bezeichnung und Beschreibung von Gegenständen, Menschen und Tieren multiple Bilder durch das sensorische Gedächtnis wahrgenommen und im Kurzzeitgedächtnis auf gemeinsame und unterscheidende Eigenschaften verglichen werden. Ähnlich wie ein Foto wird jeder Gegenstand mit Eigenschaften und dem Kontext, indem er wahrgenommen wurde, mit einem Lautbild im Langzeitgedächtnis gespeichert.

Die linguistische Framesemantik geht davon aus, dass Bedeutungen eingebettet werden in kognitive Schemata als große, komplexe Wissenseinheiten, die die typischen Eigenschaften von Kategoriemitgliedern in Form von zugehörigen

Wörtern speichern. In den so entstehenden Wortfeldern bezeichnen Frames das in Kategorien eingeteilte Gegenstandswissen des visuell wahrgenommenen Gegenstandes.¹²

Kirche	
Kategorienstruktur	Besetzung (Eigenschaft)
Oberbegriff:	Gebäude
Material:	Stein
enthält	Altarbereich, Beichtstühle, bunte Fenster, Kniebänke, Sitzbänke, Mittelgang, Glocke, Orgel, Statuen
Funktion	feiern, beten
Form:	Zwiebeldach, Turm, Rechteck
Größe:	180-500 Quadratmeter
Ort:	Ebenerdig, auf einem Hügel
Besitzer:	Gott, Pfarrer, Pfarrei, Menschen

Abb. 2: Framerepräsentation zu dem Begriff ‚Kirche‘ (Eigene Abbildung nach Anderson¹³)

Hierbei wird ein wahrgenommener Gegenstand wie Kirche als Oberkategorie durch unzählige Attribute in Unterkategorien angereichert. Ein semantischer Frame beschreibt somit ein Konzept, dem diejenigen Attribute zugewiesen werden, die durch Erfahrungen als typische Eigenschaften des Gegenstandes wahrgenommen werden. Ähnlich einer Bibliothek besitzt jedes Attribut bzw. Wort, das gedacht wird, um einen Gegenstand zu kategorisieren, einen Speicherort im mentalen Lexikon. Das mentale Lexikon funktioniert dabei wie eine Datenbank abrufbarer Assoziationen in dem „Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem alle Informationen über die Wörter einer Sprache gespeichert sind, die ein Mensch im Leben auditiv oder visuell verarbeitet.“¹⁴ Diese Informationen aus Wörtern und Bedeutungen sind in sogenannten Lexikonkonzepten in zwei Bereichen mit mehreren Funktionen organisiert.

¹² Vgl. BUSCH, Albert / STENSCHKE, Oliver: Germanistische Linguistik. Eine Einführung, Tübingen: Narr Verlag 2007, 209.

¹³ Vgl. ANDERSON, John Robert: Kognitive Psychologie, Berlin: Springer 2013, 119.

¹⁴ DANNENBAUER, Friedrich Michael: Sprachwissenschaftliche Grundlagen, in: GROHNFELDT, Manfred (Hg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Kohlhammer: Stuttgart 2009, 111–161,147.

Als erster Bereich konkretisiert die *Lemma-Ebene* ein Wort inhaltlich, indem hier alle Informationen über die Semantik (Wortbedeutung) gespeichert werden. Hierzu zählen die Kontexterfahrungen, in denen das Wort gebraucht wird. So wird das Wort Jesus an Weihnachten (Kind in der Krippe) mit einem anderen Kontext gespeichert und mental abgebildet als an Ostern (Jesus am Kreuz).

Die Semantik eines Wortes wird ebenso durch das prozedurale Gedächtnis beeinflusst, aus dem automatisiertes handlungsbezogenes Wissen zu einem Wort abgerufen werden kann. So haben religiös sozialisierte Kinder beispielsweise Informationen im prozeduralen Gedächtnis zu einem traditionellen Gottesdiensttablauf gespeichert oder eine bestimmte Haltung der Hände für das Wort *beten*. Ob ein Kind kognitiv durch ein Lautbild aktiviert wird, hängt auf Lemma-Ebene davon ab, ob persönliche Erfahrungen zu einem Wort abgerufen werden können, die in Form von Erinnerungen im episodischen Gedächtnis gespeichert sind. So kann ein Weihnachtslied als akustischer Reiz durch die Ausschüttung von Neurotransmittern Emotionen erzeugen und plötzlich an familiäre Christmetten in der Kindheit erinnern.¹⁵ Auf diese Weise werden Konventionen und Kontexte sowie wahrgenommene Gefühle für Lautbilder als Semantiken mitgespeichert.

Als Schnittstelle zwischen Lexem und Lemma wird im mentalen Lexikon die Syntaxinformation zur Satzbildung angesehen, da beispielsweise die Mindestobjektzahl für ein Verb auf Lexem-Ebene, dessen inhaltliche Bedeutung auf Lemma-Ebene bestimmt. So ist es ein semantischer und syntaktischer Unterschied, ob ein/e SprecherIn sagt: „Ich bete abends“ (monovalent) oder „Ich bete mit dir zu Gott“ (trivalent)¹⁶, weil die Aussagen die mentale Repräsentation der Handlung verändern. Dasselbe gilt für Vorsilben, da es ein semantischer Unterschied ist, jemanden *anzubeten* oder jemandem etwas *vorzubeten*.

Die *Lexem-Ebene* umfasst somit als *zweiter Bereich* alle phonologischen (lautbildbezogenen) und morphologischen (schriftbildbezogenen) Informationen zu Wortbildung und Syntax.¹⁷ Als Wortform sind hier die Aussprache, Satzbildungs- und Flexionsregeln sowie die Rechtschreibung zu jedem Wort gespeichert. Ein/e SchülerIn kann mit der Lexem-Ebene zum Beispiel überprüfen, ob das Wort ‚Jesus‘ mit <e> oder <ä> geschrieben wird und wie der Genitiv des Lautbildes zu bilden ist.

15 Vgl. LUGER, Veronika: Versprecher. Voraussetzungen – Entstehung – Interpretation des mentalen Lexikons, Saarbrücken: Müller 2006, 67.

16 REBER, Karin / SCHÖNAUER-SCHNEIDER, Wilma: Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts, München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag 2009, 75.

17 Vgl. LEVELT, Willem: Speaking. From intention to articulation, Cambridge / Mass: MIT Press 1989, 76.

Solche semantischen Wissenskonfigurationen zu einem Wort wie *beten* präzisieren Saussures Modell des sprachlichen Zeichens, weil sie die Entstehung von Arbitrarität durch die Funktion der einzelnen sprachlichen Verarbeitungskomponenten in verschiedenen sozio-pragmatischen Kontexten aufzeigen.

Eine gelungene Visualisierung der Sprachverarbeitungskomponenten im Lemma- und Lexem-Bereich findet sich im Modell von Veronika Luger, nachfolgend visualisiert zum Wort ‚fahren‘ von Karin Reber und Wilma Schönauer-Schneider:

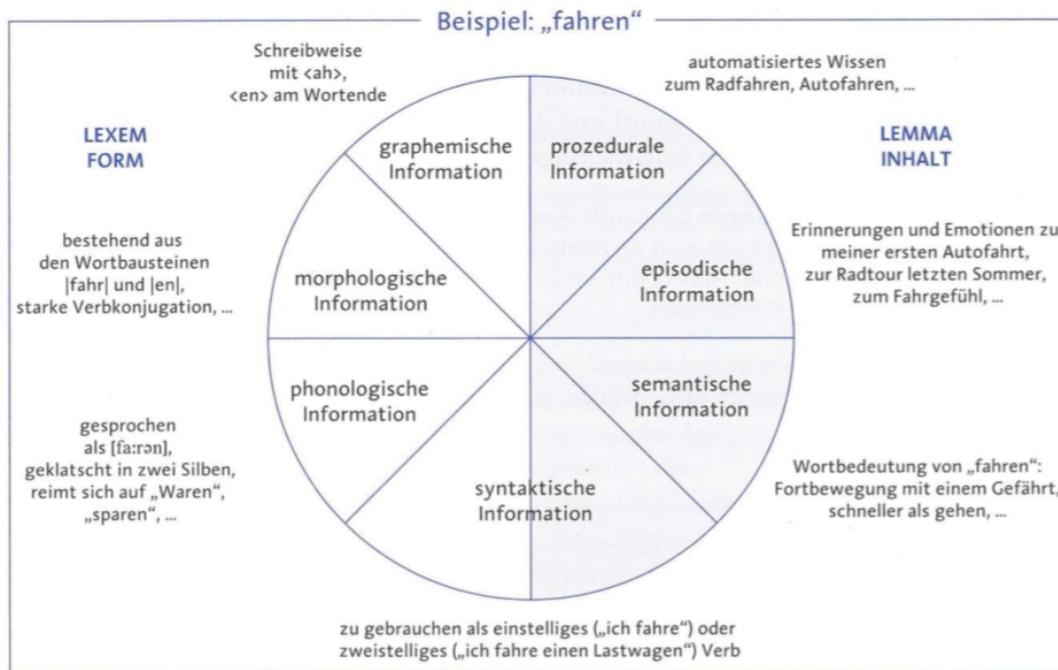


Abb. 3: Visualisierung eines Lexikonkonzepts am Beispiel des Wortes ‚fahren‘, Abbildung von Reber / Schönauer (2009, 96) in Anlehnung an Luger (2006, 30)¹⁸

3.3 Die Aktivierungsmodelle: Religiöse Sinngenerierung durch neuronale Netzwerke

Um die religiöse Sinngenerierung neuer Ausdrucksformen Kinder und Jugendlicher zu begreifen, ist die Frage zu stellen, wie die Lexikonkonzepte im Kopf andere Worte wie ‚Greta-Wetter‘ aktivieren.

Die einzelnen Lexikonkonzepte sind im mentalen Lexikon nicht als einzelne Einträge gespeichert, sondern kommunizieren miteinander über neuronale Verbindungen.¹⁹ Diese Vernetzung von Lexikonkonzepten wird in der kognitiven Linguistik seit 1970 als *spreading activation network* durch semantische Primingtests erforscht.

¹⁸ Vgl. für die Darstellungsform: LUGER 2006 [Anm. 14], 30. Vgl. für das Beispiel und die Bildquelle: REBER / SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2009 [Anm. 16], 96.

¹⁹ Vgl. LEFRANÇOIS, Guy: Psychologie des Lernens. Lernpsychologie unterhaltsam und fundiert, Berlin: Springer 2006, 67.

Bei einem Primingverfahren wird ProbandInnen ein Wort als auslösender Reiz genannt, das unbewusst Gedächtnisinhalte im mentalen Lexikon aktiviert und unter Messung der Reaktionszeit Rückschlüsse auf die kognitive Verarbeitung nachfolgender Worte zulässt.²⁰

Veranschaulichen lässt sich diese Netzwerkaktivierung anhand des Modells von Collins & Loftus (1975).²¹ Die Präsentation des Priming-Begriffs *Auto* beschleunigte im Experiment die Aktivierung eines semantisch verwandten Wortes wie *Feuerwehr* und aktivierte zugleich alle Einträge im mentalen Lexikon, die über gemeinsame semantische Merkmale verbunden sind wie *Feuer, Hitze, rot*.²²

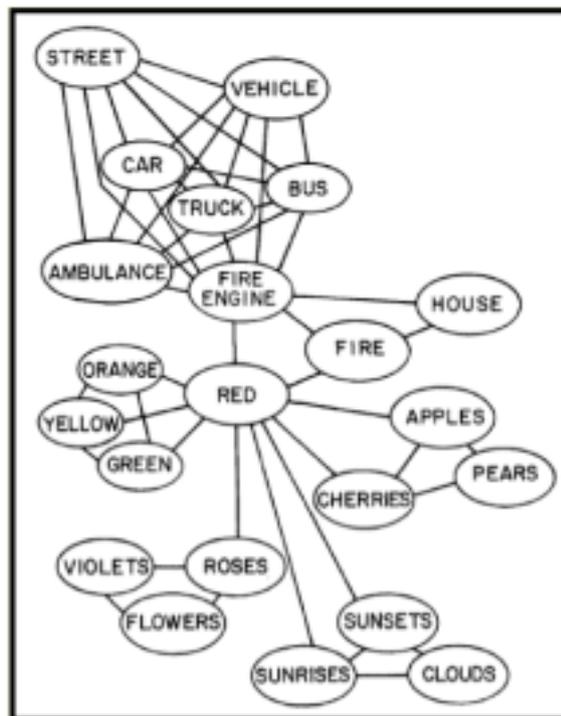


Abb. 4: Aktivierungsmodell von Collins & Loftus²³

Die einzelnen Lexikonkonzepte sind hierbei als Knotenpunkte (red / heat / fire) dargestellt. Die assoziativen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Lexikonkonzepten werden durch neuronale Verbindungen in Form von Linien repräsentiert. Collins und Loftus fanden heraus, dass ein Wort nur aktiviert werden kann, wenn es 1. mit einem anderen Wort über gemeinsame Eigenschaften als neuron-

²⁰ Vgl. ARCHISON, Jean / WIESE, Martina: Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon, Tübingen: Niemeyer 1996, 104.

²¹ Vgl. COLLINS, Allan / LOFTUS, Elizabeth: A spreading-activation theory of semantic processing, in: Psychological Review 82 (1975) 407–428.

²² Vgl. PENKE, Martina: Flexion im mentalen Lexikon, Tübingen: Niemeyer 2006, 28.

²³ Vgl. COLLINS / LOFTUS 1975 [Anm. 21].

ale Knotenpunkte verfügt und 2. die Schnelligkeit der Co-Aktivierung von der Häufigkeit des Abrufs abhängt.

Dell und O'Seaghdha (1986) erweiterten das Modell um die parallel verlaufende Verarbeitung von Sprache auf allen Ebenen des mentalen Lexikons. Sie fanden in Experimenten heraus, dass Menschen 5 Lexikonkonzepte pro Sekunde gleichzeitig mit allen abgespeicherten Informationen im Lexem- und Lemma-Bereich aktivieren können.²⁴

Semantik wird folglich dadurch konstituiert, dass ein wahrgenommener Gegenstand Lautbilder aktiviert, die über einen gemeinsamen Kontext, Erfahrungen, Emotionen, ähnliche Aussprache, gleiche Silben oder eine gemeinsame Kategorieng Zugehörigkeit verfügen. Kinder und Jugendliche nutzen diese Fähigkeit, um über gemeinsame Eigenschaften zwischen christlicher Sprache und Alltagssprache kognitive Metaphern konstruieren zu können. Jede einzelne gespeicherte Information ist dabei als ein Eintrag im Lexikonkonzept zu denken, der durch Lernprozesse mit einer anderen Information lebenslang verbunden wird.

So lässt sich rekonstruieren, dass das Lautbild *Genesis* die Lexikonkonzepte *Greta* und *Wetter* aktiviert, weil beide Lexikonkonzepte durch die Begriffe *blau*, *Himmel*, *Menschen*, *Tiere*, *Meer* und *Schutz* über gemeinsame Konzept-eigenschaften verfügen. Der Neologismus ‚Greta-Wetter‘ verweist als zusammengesetztes Nomen mit dem Lexikonkonzept *Greta* auf ein Lautbild mit medial geprägtem Kontext, da der Name und die Präsentation Greta Thunbergs durch Fotos und Zitate auf Twitter und Instagram für nachhaltigen Umweltschutz stehen. Durch diese kreative Konzeptvernetzung entsteht eine genuine religiöse Ausdrucksweise, die aufzeigt, dass Jugendliche semantische Diskrepanzen durch Medienkontexte lösen können.

3. Zwischenfazit: Konsequenzen fehlender Lexikonkonzepte für nachhaltiges Lernen

Sind wenige christlich-religiöse Lexikonkonzepte und Vernetzungen vorhanden, besitzen Kinder und Jugendliche Defizite in der Verarbeitung neuer Informationen und neigen dazu, träges Wortschatzwissen zu religiösen Lerninhalten zu generieren. Für die Reaktivierung dieses rezeptiven Wortschatzes benötigen sie längere Konzentrationsphasen und sind auf anregende Unterrichtsmaterialien sowie Medien angewiesen, die ihre Sprachverarbeitung auf allen phonetischen, kontextuellen, semantischen und syntaktischen Ebenen aktivieren.

24 Vgl. DELL, Gary: A spreading-activation theory of retrieval in sentence production, in: Psychological Review 93 (1986) 283–321.

Erhalten sie diese nicht zu ihrer kognitiven Entlastung, sind sie in der verbalen Partizipation benachteiligt, weil sie sprachliche Informationen nicht schnell genug enkodieren können. Als Folge leiden SchülerInnen unter Konzentrationsstörungen, schweigen oder neigen zu Unterrichtsstörungen, weil sie im Kontext von Notengebung den Religionsunterricht als psychosozialen Stressfaktor erleben.

Verschärft wird dieser Konflikt zwischen Sprachanforderungen und fehlender sprachlicher Förderung durch die eingeforderte Textarbeit im Religionsunterricht, in dem durch multiple Primärtexte (Bibeltex te, Gebete, Predigten), Symboltexte (Gleichnisse, Wundergeschichten) sowie Schulbuchtexte und Aufgabenblätter (Infokästen, Aufgabenstellungen) ein Bewusstsein für Textsorten, Symbolik und die Verwendung von Fachsprache eingefordert wird. LehrerInnensprache sowie Religionsbücher orientieren sich dabei an der Fachsprache der Kirche, zu deren semantischem Diskurs und Konventionen nichtreligiöse SchülerInnen wenig bis keine lexikalen Konzepte besitzen. Dies markiert eine stressauslösende Antinomie für nichtreligiöse SchülerInnen, da sie sich bei Erfolgskontrollen, Bildungskompetenzen und Notengebung an Fachsprache orientieren müssen, für welche ihnen sprachliches Vorwissen fehlt.

Hinsichtlich der mündlichen Mitarbeit verschärft sich dieser Konflikt, weil Lautbilder bei religiösen SchülerInnen religiöse Episoden, d.h. religiöse lebensweltliche Erfahrungen und Gefühle aktivieren, die sie als Partizipationsressourcen für korrelative Transferleistungen nutzen können und sie zu qualitativ besseren Redebeiträgen im Religionsunterricht befähigen.

Nichtreligiöse SchülerInnen können ohne die Aktivierung eines lexikalen Konzeptes und motivationale Erfahrungen keine Konzeptähnlichkeiten zwischen christlicher Sprache und ihrer Alltagswelt herstellen, woraus semantische Diskrepanzen entstehen. Daraus folgt, dass sie christliche Sprachzeichen kaum noch identifizieren, beschreiben und deuten können, weil die Bildung der dafür nötigen Konzeptvernetzungen ausbleibt. Daraus entsteht diesen SchülerInnen ein Nachteil bei korrelativen Transferleistungen, wenn sie eigene Gefühle und Beurteilungen verbalisieren sollen.

Wie im Eingangszitat beschrieben, scheitert nachhaltiges Lernen hinsichtlich religiöser Sprache dann bereits in der kognitiven, motivationalen Aktivierung von Vorwissen und der Unfähigkeit, mit den vorhandenen lexikalen Konzepten eine eigene religiöse Ausdrucksweise zu konzeptualisieren.

4. Falllösung: Die Induktive Sprachreflexion als sprachsensibles Diagnostik- und Förderverfahren

4.1 Ziele und Schritte der ‚Induktiven Sprachreflexion‘

Stellen wir uns die Fachsprache im Religionsunterricht als Fremdsprache für Kinder und Jugendliche vor und die verschiedenen Sprachvarietäten der Kinder und Jugendlichen als ihre Muttersprachen, so sollten diese in den Religionsunterricht miteinbezogen werden.

Im Rahmen des Projektes ‚Kohärenz in der Lehrerbildung‘ (KoLBi) an der Bergischen Universität Wuppertal werden seit Januar 2020 sprachdidaktische Fördermaterialien mit Praxissemesterstudierenden erstellt und erprobt, die die unterschiedlichen religiösen Sprachvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen für korrelative Transferleistungen berücksichtigen.

Das Modell der induktiven Sprachreflexion verfolgt zunächst die Förderung von religiöser Sprachbewusstheit über Sprachreflexion, die als kriteriengeleitetes Wahrnehmen, Aktivieren, Analysieren und gedeutetes Anwenden von Sprache operationalisiert wird.

Das induktive Vorgehen bezeichnet dabei einen Forschungsansatz, bei dem die Lernenden ihre Alltagssprache untersuchen und aufgrund sprachreflexiver Beobachtungen im Religionsunterricht durch vier Schritte zur Bildung allgemeiner Hypothesen angeleitet werden. Diese Schritte sollen im Folgenden vorgestellt werden:

1. Schritt: Aktivierung durch Wahrnehmen

Wie in den psycholinguistischen Experimenten kann zu Beginn der Unterrichtsreihe ein Priming zu einem zentralen Schlüsselwort wie ‚Schöpfung‘ durchgeführt werden. Hierbei können vor allem zunächst die rezeptiv gespeicherten Wörter im mentalen Lexikon der Lernenden aktiviert werden und es findet für die Lehrkraft eine erste Diagnostik der sprachlichen Lernausgangslage statt.

Das Priming kann durch verschiedene binnendifferenzierte Visualisierungstechniken unterstützt werden. So können Lernenden beispielsweise durch eine Phantasiereise im Religionsunterricht verschiedene Kommunikationssituationen vorgestellt werden, die sie auf alltägliche Lautbilder untersuchen. Alternativ bietet sich zur Unterstützung der Aktivierung der Vorstellungsebene im mentalen Lexikon das Erstellen von Grafiken oder das Mitbringen von Fotos aus der Lebens-

welt der Lernenden an, mit denen Wortrepräsentationen zunächst transparent abgebildet und danach mit den dazugehörigen Lexikonkonzepten beschriftet werden. Auch Reflexionsbücher, in denen Ideen gesammelt werden, sind im Anschluss an das Priming hilfreich.

So können in der Aktivierungsphase unterstützend zu Wortnotationen Bildelemente aus der Lebenswelt der SchülerInnen in Form von Handyfotos oder Zeichnungen individuell unterstützend für die Beschreibung der mentalen Vorstellung eingesetzt und zu einer Collage zusammengesetzt werden.

Die Lehrperson agiert hierbei als KommunikationspartnerIn, indem sie die Lernenden zur Untersuchung situative Sprachkontexte vorschlägt und sie eigenverantwortlich arbeiten lässt.

2. Schritt: Verarbeitung durch Vernetzung

Nach der Aktivierung hilft die Lehrperson den Lernenden die aktivierten Hauptwörter in einer Concept-Map einzutragen und dient den SchülerInnen als Dialogpartner. Erstes Ziel der Verarbeitungsphase ist die strukturierte Darstellung der aktivierten Hauptwörter in einer Concept-Map als visuell entlastende Grundlage.

Die Hauptwörter werden in einem nächsten Schritt durch Impulsfragen weiter ausdifferenziert. Diese Impulsfragen fördern die sprachreflexive Analyse der aktivierten Hauptwörter durch die Erarbeitung ihrer sozio-pragmatischen Kontexte und bilden dadurch ein semantisches Wortfeld. Dabei sind die Impulsfragen Teil eines Förderverfahrens aus 12 Förderelementen, die mithilfe der Funktionsweise des mentalen Lexikons entwickelt wurden und dadurch ein Bewusstsein für Wahrnehmung, Denken und Sprechen im Religionsunterricht schaffen. Um dieses Bewusstsein über die 12 Förderelemente methodisch zu trainieren, kann in diesem Schritt ein fächerübergreifender Unterricht mit dem Fach Deutsch stattfinden.

Das Förderverfahren selbst umfasst 5 Ebenen, die die Verarbeitung von Sprache im mentalen Lexikon transparent darstellen und Lehrenden sowie Lernenden eine binnendifferenzierte Unterstützung im Reflektieren von Sprache und Semantik ermöglichen.

	Kognitive Ebene	Lexikaler Handlungsakteur	Reflexionsimpulse	Geförderte Handlungsfähigkeit der Lernenden Die Kinder und Jugendlichen...	Didaktische Verfahren
1	Mentale Repräsentation	Konstruktivistische Vorstellung	1. Beschreibe das Bild, das du in deinen Gedanken siehst, wenn du an das Wort denkst! 2. Zeichne, gestalte oder male hierzu ein Bild oder bringe Fotos mit!	- benennen und beschreiben die eigenen Vorstellungen zu einem Wort und beachten bei Fotos die medialen Rechte Dritter.	- Gestaltung eines Bildes, einer Collage durch das Mitbringen von Fotos oder Videos, die die mentale Repräsentation abbilden und den Lernprozess entlasten.
2	Lemma-Bereich	Netzwerkaktivierung	1. Nenne die Eigenschaften des Wortes. 2. Ordne diese in Ober- und Unterkategorien	- erarbeiten die Eigenschaften des Wortes und entfalten eine Strukturierung in Ober- und Unterkategorien	- Erstellen von Wortlegekarten, um die aktivierten Worte in Ober- und Unterkategorien zu strukturieren.
3	(mentales Lexikon)	Vernetzung der Wortfelder	Erarbeite Wortfelder, indem du die Wörter mit gleichen Eigenschaften farblich markierst!	- untersuchen Worte auf gemeinsame semantische Eigenschaften.	- Erarbeitung gemeinsamer Eigenschaften durch das Markieren von Wortfeldern.
4		Kontextwissen und Konventionen	1. Beschreibe Situationen, in denen du das Wort verwendest. 2. Erkläre, mit welchen Menschen du das Wort sprichst!	- erkläre die konventionellen Bedingungen und konkretisieren die Verwendung des Wortes in einer Sprechergemeinschaft durch Beispiele.	- Erprobung und Analyse der sozio-pragmatischen Konventionen und Kontexte durch Rollenspiele.
5	Deklaratives Gedächtnis	Episodisches Gedächtnis	Beschreibe Erinnerungen, die du mit dem Wort verbindest!	- setzen das Wort in Beziehung zu Kindheits- oder Alltagserinnerungen und schaffen eine motivationale Involvierung.	- Sprechen/Schreiben innerer Monologe über vertraute Medien (Internet-Blog, Twitter Account, Voice Nachricht).
6		Semantisches Gedächtnis	Nenne Fakten, die du mit dem Wort verbindest!	- weisen Fachwissen nach, das sie zu dem Wort in der Schule oder in anderen Bildungskontexten gelernt haben.	- Erarbeitung des Vorwissens in einem Partnerinterview (Eltern, MitschülerInnen)
7		Prozedurales Gedächtnis	Menschen unterstützen oft ihre Aussagen durch Gestik. Nutzt du für das Wort eine Gestik oder Handlung? Wenn ja, erkläre sie und ihre Bedeutung!	- setzen das Wort in Beziehung mit einer Gestik oder Mimik und erklären deren Bedeutung im sozio-pragmatischen Kontext.	- Darstellung und Erprobung von Gesten im szenischen Spiel. - Nachstellen von Gesprächskontexten.
8	Limbisches System	Gefühle	Beschreibe Gefühle, die das Wort in dir auslöst!	- benennen und erklären Gefühle, die das Wort aktiviert und konkretisieren diese durch Beispielsituationen.	- Benennung von Gefühlen mithilfe von Rollenspielen und Gefühlsbeschreibungen.
9		Olfaktorische, akustische & haptische Reize	1. Beschreibe, welche Wörter der Geruch / der Laut/ die Berührung in dir auslöst! 2. An welche Bilder erinnert dich der Geruch/ der Laut/ die Berührung? (→ Schritt 1 & 5)	- erklären Gerüche, Laute, Berührungen, die das Wort aktiviert und konkretisieren diese anhand von Beispielsituationen.	- Besuch außerschulischer Lernorte - Präsentation eines Objekts im Unterricht, das einen Reiz aktiviert.
10	Lexem-Bereich	Lexikaler Wortstamm	1. Markiere den Wortstamm des Wortes! 2. Bilde durch andere Wortarten, Vor- und Nachsilben eine Wortfamilie!	- erarbeiten den Wortstamm, um daraus lexikalisch verwandte Wörter zu bilden.	- Hinzufügen von Vor- und Nachsilben - Schreiben von Gedichten und Liedern.
11	(mentales Lexikon)	Syntax	Überprüfe mithilfe der Rechtschreibstrategien, wie das Wort korrekt geschrieben wird?	- überprüfen die Orthografie mithilfe von Wörterbüchern, Apps und strukturierter Rechtschreibregeln.	- Anwendung von Merksätzen zu grammatischen Regeln
12		Phonetik	Prüfe Wörter, die sich auf das Wort reimen, eine Alliteration bilden oder eine Assonanz besitzen!	- setzen sich mit phonetisch aktivierten Wörtern auseinander und verarbeiten diese zu ästhetischen Produkten	- Schreiben, Erproben und Performanz von Gedichten oder Liedtexten.

Abb. 5: Die 12 Förderelemente der induktiven Sprachreflexion (eigene Abbildung)

In der ersten Ebene wird die kognitive Zuständigkeit aufgeführt, die für die Sprachverarbeitung zuständig ist, wie die mentale Repräsentation, die Lemma-Seite, das deklarative Gedächtnis, das limbische System oder die Lexem-Seite.

Diese werden auf der zweiten Ebene in den jeweiligen lexikalischen Handlungsakteuren konkretisiert, die für die Ausführung im mentalen Lexikon zuständig sind. Auf dritter Ebene befindet sich der Reflexionsimpuls für die Lernenden, der sie zu einer sprachreflexiven Handlung anleitet. Der Impuls ist mit Operatoren formuliert und fördert durch Formulierungshilfen und Beispielaufgaben das Verständnis der SchülerInnen für Aufgabentypen.

Die vierte Ebene beschreibt die sprachbezogenen Handlungen der Lernenden wie das Benennen und Beschreiben mentaler Vorstellungen, was zum einen die Konzentrationsfähigkeit fördert und zum anderen die langsame Aktivierung von Lexikonkonzepten bei nicht-religiösen Schülern/innen berücksichtigt. Die fünfte Ebene umfasst methodische Verfahren zur Umsetzung des jeweiligen Förderelements, mit deren Hilfe weitere Lexikonkonzepte aktiviert und in der Concept-Map ergänzt werden können.

Für die daraus resultierende Anreicherung der Hauptwörter werden die verschiedenen Verarbeitungskomponenten im mentalen Lexikon parallel aktiviert.

Während dieser Aktivierung können Lernende zu den Hauptwörtern mithilfe der Fördererlemente Gefühle, Kontextwissen, lexikal verwandte Wörter und Konventionen auf einem Arbeitsblatt notieren. Dadurch entstehen einzelne semantische Wortfelder, die durch farbliche Markierungen voneinander abgegrenzt werden können und individuelle semantische Schwerpunkte konturieren. Gleichzeitig verdeutlichen sie der Lehrperson bedeutsame Schwerpunkte in der Lebenswelt der SchülerInnen, die in der korrelationsdidaktischen Planung der Unterrichtsreihe berücksichtigt werden können, etwa durch aktivierende Einstiegsmedien.

Durch diese individuellen Lernhilfen wird den Lernenden autonom und sukzessiv die Erarbeitungszeit gegeben, einzelne Assoziationen auf den verschiedenen Ebenen des mentalen Lexikons bewusst wahrzunehmen, Lautbilder zu deuten und in die Concept-Map einzutragen. In dieser Phase agiert die Lehrperson im Hintergrund als Dialogpartner und kann anhand der Fördererlemente individualisierte Rückfragen an die Lernenden und ihren Sprachgebrauch stellen. Hierbei steht vor allem der wertschätzende Dialog mit den Lernenden im Vordergrund, da Kinder und Jugendliche ihre Alltagssprache in einem fachsprachlich orientierten Religionsunterricht nur durch das Vertrauen auf einen notenfreien Raum und eine dialogfähige Lehrkraft anwenden können. In diesem Schritt zeigen ReligionslehrerInnen und Lernende oft eine Ambiguität in der Wahrnehmung von Sprache, die von Unsicherheit und dem Festhalten an systemrelevanten Rollen geprägt ist. So sollten ReligionslehrerInnen als ausgebildete FachvertreterInnen einer Wissenschaftssprache Vulgarismen und das nicht-Enkodieren-können von Begriffen der Jugendsprache aushalten können, während Lernende Unsicherheiten sowie die Rolle als SchülerIn mit standardisierten Semantiken eines Religionsstunden-Ichs ablegen sollten, um ihre Alltagssprache im Religionsunterricht untersuchen zu können.

Um Ambiguität und Spannungen abzubauen, wäre für Lernende in diesem Schritt ein Reflexionstagebuch mit den 12 Fördererlementen einsetzbar, in dem Worte aus der Alltagssprache außerhalb des Religionsunterrichtes dokumentiert und im Unterricht kriterienorientiert reflektiert werden können.

3. Schritt: Analyse und Vernetzung der Lexikonkonzepte durch Hypothesenbildung

Im nächsten Schritt stehen das Analysieren und Vergleichen der erarbeiteten Concept-Maps im Vordergrund, indem die Lernenden die aktivierten Konzepte

auf gemeinsame Eigenschaften untersuchen. Daraus entsteht eine nachvollziehbare, aber noch nicht allgemein bewiesene Hypothese als Alltagsmetapher mithilfe der Gleichung 1. Konzept ‚Schöpfung‘ ist ähnlich wie 2. Konzept, weil 3. gemeinsame Eigenschaften/Erfahrungen/Situationen/ Gefühle existieren. Für diesen Prozess eignet sich vor allem das farbliche Markieren der Gleichungsvariablen als übersichtliche Strukturierung der semantischen Hauptwörter.

Die daraus hervortretenden Lexikonkonzepte lassen die religiöse Semantik des Schülers / der Schülerin transparent werden und markieren gleichzeitig in der Hypothese eine erste korrelative Partizipationsressource für weitere Religionsstunden.

Diese Partizipationsressource nutzen die SchülerInnen zum einen als semantische Grundlage, um sie im Verlauf der Reihe auf den semantischen Gehalt biblischer Texte überprüfend anzuwenden, was eine motivationale Stütze für Lernende ohne religiöse Sozialisation darstellt. Zum anderen soll durch diese Vorarbeit neben der kognitiven Entlastung für die Arbeit mit dem biblischen Text, eine Binnendifferenzierung des sprachlichen Handelns im Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören für Lernschwächere geschaffen werden. SchülerInnen können so zum Beispiel das Begründen ihrer Hypothesen in Kleingruppen vorstellen und dafür die Ergebnisse aus den 12 Förderelementen hinzuziehen. Hierbei kann die Lehrperson mit den anderen Lernenden konstruktive Rückfragen stellen und ein erstes Feedback zum logischen Aufbau der Hypothesen erteilen.

Dieses Vorgehen lässt sich exemplarisch an der Concept-Map der zu Beginn zitierten Schülerin aufzeigen.

Die Schülerin hat in ihrer Concept-Map dem Konzept *Greta* mit 5 Emotionen eine hohe Bedeutung zugewiesen (Bewunderung, Freude, Stärke, Sehnsucht, Wut). Um das Lexikonkonzept finden sich die Lexikonkonzepte *Twitter*, *FridaysforFuture*, *schwänzen*, *Umweltschutz*, *Verantwortung* und *Greta-Touren*, was die Schülerin mit *spazieren gehen*, *laufen* und *Fahrradfahren* zusammenfasst. Diese sind eng vernetzt mit dem Hauptwort *Garten*, das mit den Lexikonkonzepten *Katze*, *Natur*, *Familie*, *Verantwortung* und 3 Gefühlsbenennungen (frei, geliebt, geborgen) eine lebensweltliche Bedeutung markiert. Im Angesicht der Corona-Pandemie vernetzt die Schülerin drei Bereiche in ihrer Hypothese: 1. ihren natürlichen Lebensraum aus *Garten*, *Haustieren* und *Familie* mit dem Wunsch nach deren *Erhaltung* und 2. die idealisierte Beschreibung der *Natur* im Buch *Genesis*, die mit dem vorbildlichen Protest *Greta Thunbergs* als 3. Bereich die Gefühle *Bewunderung*, *Sehnsucht* und *Stärke* in der Schülerin wecken. Verdeutlicht werden diese

Lexikonkonzepte durch das Erklären der Konventionen und Kontexte sowie dazu passenden Erinnerungen wie *Fahrradausflüge mit Freunden, Sommer, Grillen* und *Blumenduft*.

Ebenso können durch die Präsentation und Besprechung der Hypothesen in Kleingruppen Medien und ihre Repräsentationsformen (Handybilder, Twitter-Hashtags, Whats App Gifs) in den Religionsunterricht implementiert werden, um Computerspiele, social media tools oder Musiktex-te als neue theologische Lernorte mit den Lernenden zu erkunden. Hierfür ist das kriteriengeleitete Erklären von Medien, Figuren und ihren Funktionen von Bedeutung.

Hinsichtlich der Mediensprache könnte Greta Thunberg als Synonym der Fridays for Future Jugendbewegung in ihrem konkreten Handeln als Influencerin betrachtet werden. Hier ist es medienpädagogisch bedeutsam, wie Greta Thunberg ihre Verantwortung für den Klimawandel kommuniziert: Gretas Kommunikation reicht von Schulverweigerung als *Protest für die Schöpfung* über *Appelle* an Regierungen bis hin zur Kommunikation im sozialen Netz über den Twitter-Hashtag *Fridays for Future*, um in der Anonymität des Internets Gleichgesinnte zu finden. Zu reflektieren wäre im Kontext der Medienpräsenz Greta Thunbergs vor allem ihre Authentizität: Agiert die junge Frau autonom oder wird sie in den Medien durch ihre Eltern oder Umweltgruppen instrumentalisiert?

Zu diskutieren wäre vor allem, welche begründete Stellung die Jugendlichen zu der Klimaaktivistin Greta Thunberg und ihrer Kommunikationsweise einnehmen und ob sich weitere Begriffe aus der Jugendsprache in diesem Dialog entdecken lassen. Hierfür sind besonders die parallel aktivierten Konzepte und die notierten Gefühle aufschlussreich.

4. Schritt: Anwendung durch Deutung

Der 4. Schritt ist das Anwenden der Hypothese in verschiedenen Kontexten, um Sprachbewusstheit zu festigen. Das Vernetzen des religiösen Unterrichtsthemas mit den aktivierten Lexikonkonzepten als Vorerfahrungen bewirkt nach der Studie von Collins und Loftus, dass zukünftig beim Abruf eines einzelnen Konzeptes aus der Hypothese alle anderen Lexikonkonzepte mitaktiviert werden. Die Vernetzungen der Lexikonkonzepte eines Wortfeldes können so für korrelative Transferleistungen im Religionsunterricht und im Alltag lebenslang als religiöse Partizipationsressource genutzt und ergänzt werden. Zur Dokumentation dieser Entwicklung könnten die SchülerInnen ein Reflexionsbuch anlegen und die weitere Anwendung der Lexikonkonzepte darin dokumentieren. Hierdurch wird der

Prozess des nachhaltigen Lernens komplementiert, weil die Lexikonkonzepte sprachreflexiv in vielen verschiedenen Alltagssituationen aktiviert und erweitert werden können.

Auf diesem induktiven Weg des Theologisierens bilden und entdecken die Lernenden sprachbewusst im Deutungsprozess ihrer Wirklichkeit eine eigene religiöse Ausdrucksform aus Lautbildern und Semantiken, die in einem nächsten Schritt durch die abduktive Sprachreflexion an die Semantik christlich-religiöser Bibeltexte angenähert werden kann.²⁵

Nachhaltig wird das Lernen in diesem sprachreflexiven Schritt, weil es inhaltlich im achtsamen Handeln gegenüber der Schöpfung die ethische Frage aufwirft: Wie kann sich der/die Einzelne selbst im nachhaltigen Handeln für die Umwelt engagieren und darin eine religiöse Erfahrung erleben? Damit ist im weiteren Verlauf der Reihe für die Lehrkraft die Konkretisierung von persönlichen Handlungsmaßnahmen verbunden, die Lernende in ihrem Alltag oder als Religionskurs umsetzen können.²⁶

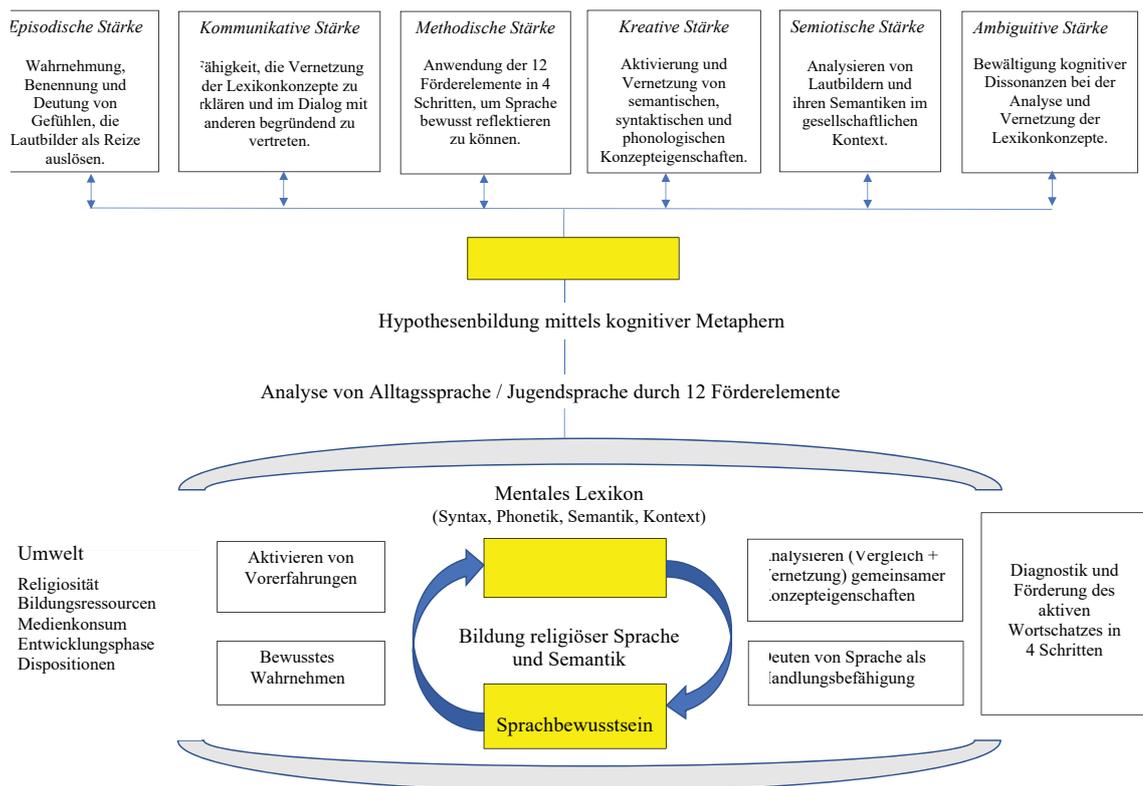


Abb. 6: Der Prozess nachhaltiges Lernens durch Sprachreflexion aus Sicht der Lernenden

25 Vgl. LANGENKÄMPER, Stephanie: Eine Einführung in die religiöse Mehrsprachigkeit Jugendlicher und die abduktive Sprachreflexion, in: REIS, Oliver u.a.: Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 11, Babenhausen: Lusa-Verlag 2020, 31–41.

26 Vgl. BEDERNA, Katrin: Every day for future: Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Mainz: Grünewald 2019.

5. Ausblick: Perspektiven der induktiven Sprachreflexion für nachhaltiges Lernen im Religionsunterricht

Welche Perspektiven lassen sich aus den einzelnen Kapiteln für die induktive Sprachreflexion entwerfen?

Die induktive Sprachreflexion führt zu nachhaltigen Lernprozessen, weil sie durch die Aktivierung des rezeptiven und aktiven Wortschatzes das Vorwissen der Lernenden berücksichtigt, die identitätsbezogene Bildung kognitiver Metaphern fördert und dadurch semantischen Diskrepanzen vorbeugt. Dabei agiert sie:

Psycholinguistisch orientiert: Durch die verschiedenen Förderelemente, die die Funktionsweise des mentalen Lexikons berücksichtigen, können semantische Wortfelder als Grundlagen für das Vergleichen und Vernetzen von lexikalischen Konzepten geschaffen werden. Das Sammeln und die Vernetzung dieser Konzepte aus der Lebenswelt der Lernenden mit ihren Gefühlen, Erfahrungen, Faktenwissen und Handlungen ermöglichen das Bilden begründeter Hypothesen zu einem religiösen Begriff, wodurch Lernende eine eigene religiöse Semantik entfalten können, die innerhalb und außerhalb des Religionsunterrichtes angewendet werden kann. Hierfür ist die induktive Sprachreflexion auf Methoden der Psycholinguistik und der Kognitionspsychologie angewiesen.

Diagnostisch transparent: Da die Förderelemente der induktiven Sprachreflexion auf den verschiedenen Sprachverarbeitungskomponenten des mentalen Lexikons aufbauen, schaffen sie Transparenz für Lehrende und Lernende hinsichtlich des religiösen Sprachstands und ermöglichen die Konzeptualisierung individueller Fördermaßnahmen. Dadurch fungiert die induktive Sprachreflexion als Vermittlerin zwischen den Bildungsstandards und der individuellen Lernausgangslage der Lernenden, indem sie gleiche Partizipationsressourcen für alle Teilnehmenden im Religionsunterricht anstrebt.

Zeitsensibel und medienaffin: Sprachreflexion ist wach für aktuelle Medien und ihre dynamischen Einflüsse auf das sprachliche Handeln von Menschen. Dabei untersucht sie vor allem die identitätsstiftenden Eigenschaften von Mediensprache auf Kinder und Jugendliche und fördert im Bilden kognitiver Metaphern die Fähigkeit, Onlinemedien sowie „religiös relevante Texte, Bilder, Räume, Filme und Musikstücke kriteriengeleitet zu erschließen“²⁷

27 MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN WESTFALEN (Hg.): Kernlehrplan für Gymnasium und Gesamtschule in NRW 3110, 15.

Theologisch-dialogisch: Religiöse Mehrsprachigkeit postuliert im Kontext kognitiver Metaphern eine Erprobung arbiträrer Zeichenvielfalt, in deren Verlauf SchülerInnen und Lehrkräfte durch alltagssprachliche Varietäten einen neuen Zugang zu religiösen Semantiken gewinnen können. Auf diese Weise bewirkt die induktive Sprachreflexion über das Wahrnehmen, Aktivieren, Vernetzen/Analysieren und Anwenden von Sprache ein neues Bewusstsein für Medien und Sprachgemeinschaften als erforschbare *loci theologici*.²⁸ Dies ermöglicht einen subjektorientierten Dialog über Gott, die Arbitrarität sprachlicher Zeichen, die Reflexion von Medien und das Erweitern religiöser Lexikonkonzepte.

Dadurch lädt sie Lernende und Lehrende ein, Sprache als erstes inhärentes Geschenk Gottes an den Menschen für religiöse Bildung zu nutzen und leistet so ihren Beitrag für eine sprachbewusste religiöse Identitätsentwicklung.

28 Vgl. zu dem Begriff: KÖRNER, Bernhard: Orte des Glaubens – loci theologici: Studien zur theologischen Erkenntnislehre, Würzburg: Echter 2014; KOHLMAYER, Theresa: „Sie sind religiös sprachunfähig!“ Zur Fachsprachlichkeit des Christentums, in: Zeitschrift für Pastoraltheologie 38 (2018) 57–69.

Karin Peter

Bedeutung und Auswirkungen schulischer Viktimisierungserfahrungen

Qualitativ-empirische Einblicke und religionspädagogische Perspektiven

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Karin Peter, FWF Elise-Richter-Projektleiterin „Religionspädagogische Analysen zur Opferthematik“ am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik.

Dr.ⁱⁿ Karin Peter
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: karin.peter@univie.ac.at



Bedeutung und Auswirkungen schulischer Viktimisierungserfahrungen

Qualitativ-empirische Einblicke und religionspädagogische Perspektiven

Abstract

Gerade in der Schule, einem Ort, der die persönliche Entfaltung und Weiterentwicklung der SchülerInnen ermöglichen soll, machen nicht wenige Jugendliche Viktimisierungserfahrungen – wie verschiedene empirisch-quantitative Studien eindrücklich belegen. In diesem Beitrag werden allerdings empirisch-qualitative Studien ins Zentrum gestellt, um Erkenntnisse über diese Erfahrungen aus der Binnenperspektive Betroffener gewinnen zu können. Annäherung an und Auswertung der retrospektiven Schilderungen erfolgen sowohl mit einem Interesse am einzelnen Individuum – mit Fokus auf das Erleben solcher Geschehnisse und deren Auswirkungen für die Betroffenen – als auch mit einer systemischen Aufmerksamkeit – mit Fokus auf Bedingungen des Zustandekommens dieser Dynamiken und deren Bedeutung für das soziale Gefüge. Davon ausgehend werden angesichts dieser allgemeinpädagogischen Herausforderung religionspädagogische Perspektiven entwickelt.

Schlagworte

Viktimisierung – Schule – Empirisch-qualitative Forschung – Religionspädagogik – Religionspädagogische Perspektiven

Importance and impact of victimisation experiences in school

Qualitative-empirical insights and religious-educational perspectives

Abstract

Particularly at school, a place to enable the personal development and advancement of the students, quite a few young people experience victimization – as various empirical-quantitative studies impressively show. This article, however, focuses on empirical-qualitative studies in order to gain insights into these experiences from the internal perspective of those affected. The retrospective descriptions are read and evaluated both with an interest in the individual – with a focus on experiencing such events and their effects for those affected – as well as with a systemic attention – with a focus on conditions of the realizations of these dynamics and their significance for the social fabric. On this basis, religious-educational perspectives will be developed in view of this general educational challenge.

Keywords

victimization – school – empirical-qualitative research – religious education – religious-educational perspectives

1. Viktimisierungen im Schulkontext – eine erste Annäherung

Auf vielfältige Weise sind Jugendliche mit Viktimisierungen in Schule, Familie, Freundeskreis und Medien konfrontiert und/oder machen die Erfahrung, selbst viktimisiert zu werden.¹ Das Wissen um alltägliche Opferungen und deren Wahrnehmung kann geradezu als „gemeinsame[[r] Erfahrungsbestand“² der gegenwärtigen Jugendgeneration gelten. In verschiedensten empirischen Untersuchungen erweist sich ausgerechnet die Schule für nicht wenige Jugendliche als ‚Ort der Opferproduktion‘. Dabei hat sie mit Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration nicht nur für die Gesellschaft bedeutsame Funktionen zu erfüllen, sondern auch die für die/den einzelnen SchülerIn entscheidenden Möglichkeiten zur Entwicklung von kultureller Teilhabe und Identität, Berufstätigkeit, Lebensplanung sowie sozialer Identität und politischer Teilhabe zu gewährleisten.³ Aber gerade im Schulkontext werden Viktimisierungen von Jugendlichen oft manifest.⁴

Eine spezifische Form von Viktimisierungen Einzelner – gerade im Schulkontext – stellen Mobbing-situationen dar. Innerhalb der verschiedenen Beschreibungen von ‚Mobbing‘ bzw. dem im angelsächsischen Raum geläufigeren und in diesem Beitrag synonym verstandenen ‚Bullying‘ erweist sich die Definition von Dan Olweus als die verbreitetste und meist geteilte. Mobbing im Schulkontext ist demnach gegeben, wenn ein/e SchülerIn „is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students“⁵. Entscheidend ist also wiederholtes, von Schädigungsabsicht geprägtes Handeln im Kontext eines Machtungleichgewichts. In der elaborierter werdenden Mobbing- und Bullying-Forschung bieten einschlägige Publikationen einen Überblick über Definition(en), die unterschiedlichen Rollen der Beteiligten und den typischen Verlauf

1 Vgl. SCHLAG, Thomas: Kann man heute noch über Opfer sprechen? – Überlegungen zur religiösen Kommunikation mit Jugendlichen über ein zeitgemäßes Thema, in: ACKLIN ZIMMERMANN, Beatrice / ANNEN, Franz (Hg.): Versöhnt durch den Opfertod Christi? Die christliche Sühnopfertheologie auf der Anklagebank, Zürich: Theologischer Verlag 2009, 179–195, 180–181.

2 EBD., 182.

3 Vgl. FEND, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, 50–53.

4 In einer in der Erstellung zeitlich schon weit zurückliegenden Studie, die ‚gescheiterte‘ Bildungs- und Ausbildungsverläufe von jungen Erwachsenen mit Hilfe von Interviews rekonstruiert, entpuppt sich die Schule „im Prozeß der beruflichen und sozialen Marginalisierung“ als eine der „zentralen Institutionen“ (HELSPER, Werner u.a.: Jugendliche Außenseiter. Zur Rekonstruktion gescheiterter Bildungs- und Ausbildungsverläufe, Opladen: Westdeutscher Verlag 1991, 237.). In einer später durchgeführten Studie, in der junge Menschen mit Außenseitererfahrungen befragt werden, wird die Schule – obwohl wiederum nicht im Zentrum der Erhebung – ebenfalls in allen biographischen Interviews thematisiert (vgl. BERWIG, Julia: Biografische und religionsdidaktische Außenseiterperspektiven des Jugendalters. Eine empirische Studie, Göttingen: V&R unipress 2004 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 25).

5 OLWEUS, Dan: Bullying at school. What we know and what we can do, Maldern/MA: Blackwell Publishers 21996, 9.

eines solchen Geschehens auf der Basis verschiedener quantitativer empirischer Untersuchungen.⁶

Die Einschätzungen hinsichtlich der Verbreitung von Mobbing an Schulen fallen unterschiedlich aus. Barbara Coloroso hält für die Altersgruppe der 12-15-Jährigen in den USA fest: „86 percent of children [...] said that they get teased or bullied at school – making bullying more prevalent than smoking, alcohol, drugs, or sex among the same age group“⁷. Laut Peter Sheras ist jede/r zweite SchülerIn von körperlichen Attacken in der Schule betroffen.⁸ Die neuesten Daten lassen eine deutlich vorsichtigeren und optimistischere Einschätzung zu. In der internationalen HBSC-Studie zeigen sich für den Zeitraum zwischen 2002 und 2010 „positive trends towards a decrease in bullying victimization“⁹. Für deutsche Schulen weisen Melzer und Schubarth zwischen 2002 und 2014 einen Rückgang der SchülerInnen mit Opfererfahrungen von 36,6 % auf 23,1 % nach.¹⁰ Für den österreichischen Kontext liegt der Anteil betroffener SchülerInnen im Jahr 2018 – mit leicht unterschiedlichen Verteilungen nach Schultyp und Geschlecht – zwischen 12 % und 26 %. Von Mobbing im engeren Sinn – mit den charakteristischen ‚wiederholten Übergriffen‘ – sind bei den Jüngeren (Schulstufen 5 und 7) ca. 10 %, bei den Älteren (Schulstufen 9 und 11) ca. 6 % der SchülerInnen betroffen.¹¹

Die Auswirkungen für die – immer noch (zu) vielen – Betroffenen sind durchaus fatal. In der HBSC-Studie werden sie folgendermaßen zusammenfassend beschrieben: „Involvement in bullying affects young people’s physical health, resulting in somatic symptoms such as head, back and stomach aches [...], psychological distress (depression, bad temper, nervousness, loneliness and suicidal ideation [...]) and long-term patterns of problem behaviour, including aggression, violence, problem drinking and substance use [...]. Young people involved in bullying report more negative school experiences [...],

-
- 6 Vgl. exemplarisch SCHEITHAUER, Herbert / HAYER, Tobias / PETERMANN, Franz: *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*, Göttingen: Hogrefe 2003 (= *Klinische Kinderpsychologie* 8), 13–63, 71–123; SMITH, Peter K.: *Understanding School Bullying. It’s Nature & Prevention Strategies*, Los Angeles: Sage 2014, 10–27, 67–103; TEUSCHEL, Peter / HEUSCHEN, Klaus Werner: *Bullying. Mobbing bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart: Schattauer 2013, 3–198; WACHS, Sebastian u.a.: *Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen*, Stuttgart: Kohlhammer 2016, 12–68, 81–98.
- 7 COLOROSO, Barbara: *The bully, the bullied, and the bystander*, New York/NY: HarperCollins Publishers 2008, 12, nach: GOURNEAU, Bonni: *Students’ Perspectives Of Bullying in Schools*, in: *Contemporary Issues in Education Research* 5/2 (2012) 117–124, 117.
- 8 Vgl. SHERAS, Peter: *Your child: Bully or victim? Understanding and ending school yard tyranny*, New York/NY: Skilight Press 2002, 2, nach: GOURNEAU 2012 [Anm. 7], 118.
- 9 WHO (Hg.): *Health Behaviour In School-Aged Children (HBSC) Study. International Report from the 2013/2014 Survey. Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people’s health and well-being (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7)*, in: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf [abgerufen am 16.04.2020], 197.
- 10 Vgl. MELZER, Wolfgang / SCHUBARTH, Wilfried: *Gewalt in der Schule und die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern*, in: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 59/1 (2016) 66–72, 67–68.
- 11 Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES, GESUNDHEIT UND KONSUMENTENSCHUTZ (Hg.): *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2018*, in: https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:0f4973f8-dc8b-4227-9e64-c76cec64b343/2018%20HBSC-Bericht%20mit%20Alternativtexten_final.pdf [abgerufen am 16.04.2020], 48.

reflected in poor relationships with peers and teachers.“¹² Die negativen psychischen Auswirkungen „include psychological maladjustment, psychosomatic health problems and suicide“¹³. Mobbing bringt für die Betroffenen demnach sowohl unmittelbare Kurzzeit- als auch schwerwiegende Langzeitfolgen mit sich.¹⁴

2. Option für die Erfahrungen Betroffener

Der Großteil der publizierten Untersuchungen zu Verlauf und Auswirkungen von Mobbing arbeitet mit quantitativen Erhebungsverfahren. In einigen Studien im Kontext der Erforschung von Außenseiter-¹⁵ bzw. Ungerechtigkeits-¹⁶ Erfahrungen, von Mobbingfällen¹⁷ und dem Erleben von Schule als Martyrium¹⁸ finden aber auch konkrete, qualitativ erhobene Erfahrungsbeschreibungen und Deutungen betroffener SchülerInnen Berücksichtigung. Dabei werden in Form von Interviews bzw. auf schriftlichem Weg retrospektive Beschreibungen des Erlebens von – je nach Studienanlage unterschiedlichen – belastenden Situationen im Schulalltag erhoben. So wird auch für anhaltende Viktimisierungskonstellationen im schulischen Kontext ein Einblick in die Rekonstruktion eines solchen Geschehens aus einer Binnenperspektive möglich.

Bei aller Verschiedenheit der grundlegenden Konzeption der einzelnen Studien zeigen sich in den Schilderungen der Betroffenen deutliche Übereinstimmungen und Gemeinsamkeiten. Die biographischen Perspektiven werden zum einen mit einem besonderen Interesse am einzelnen Individuum gelesen – mit Fokus auf das Erleben solcher Geschehnisse und deren Auswirkungen für die Betroffenen – zum anderen mit einer systemischen Aufmerksamkeit – mit Fokus auf Bedingungen des Zustandekommens dieser Dynamiken und deren Bedeutung für das soziale Gefüge. Auf dieser Basis werden im Kontext dieser allgemeinpädagogischen Herausforderung Überlegungen zu spezifisch religionspädagogischen Perspektiven angestellt.

12 Who [Anm. 9], 197.

13 EBD.

14 Vgl. dazu exemplarisch die Zusammenfassungen verschiedener Studien in den Überblickswerken SCHEITHAUER / HAYER / PETERMANN 2003 [Anm. 6], 64–67, 69; TEUSCHEL / HEUSCHEN 2013 [Anm. 6], 201–206; WACHS u.a. 2016 [Anm. 6], 68–73, 76–79.

15 Vgl. HELSPER u.a. 1991 [Anm. 4]; BERWIG 2004 [Anm. 4].

16 Vgl. HOFMANN, Christina: „Das fand ich wirklich ungerecht!“ Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu jugendlichen Ungerechtigkeits-¹⁶ Erfahrungen im Kontext ethisch-religiöser Bildung, in: RpB 77 (2017) 71–74.

17 Vgl. GOLLNICK, Rüdiger: Schulische Mobbing-Fälle. Analysen und Strategien, Münster: Lit 2005 (= Schulische Interventionen 2).

18 Vgl. FIECHTER-ALBER, Elmar: „Das Mädchen, das später kam“. Martyriumsstrukturen im Beziehungsalltag Schule, in: NIEWIADOMSKI, Józef / SIEBENROCK, Roman A. (Hg.): Opfer – Helden – Märtyrer. Das Martyrium als religionspolitologische Herausforderung, Innsbruck: Tyrolia 2011 (= Innsbrucker theologische Studien 83), 375–382.

3. Erleben und Bedeutung von anhaltenden Viktimisierungen im Schulkontext für den/die Einzelne/n

Eine erste Aufmerksamkeit gilt der Bedeutung von Viktimisierungen auf einer individuellen Ebene.

3.1 Sich steigernde Dynamik gegen Einzelne

In der binnenperspektivischen Beschreibung von Viktimisierungssituationen wird eine sich steigernde Dynamik deutlich. Die zum Zeitpunkt des Interviews 22-jährige Doris berichtet rückblickend von einer i.E. zunächst idealen Klassenkonstellation – „wir haben waren eigentlich so ne perfekte Klasse gewesen wir ham uns alle so gut verstanden“ –, die sich allerdings „und dann auf einmal“¹⁹ zu einer gegen sie gerichteten Situation wandelt. Der 14-jährige Robert beschreibt, dass am Beginn der von ihm erlebten und erlittenen Mobbing-Situation nur kleine Attacken und Übergriffe stehen, die sich zu andauernden Belästigungen steigern: „ähm, ja, seitdem ist es halt immer bei immer ärgern die mich halt jeden Tag und bei jedem immer wenn ich was sag oder wenn was falsch ist oder so dann gleich halt ‚iiiih‘ und ‚auh‘“²⁰. Ganz ähnlich berichtet die Oberstufenschülerin Sophie von zunächst „kleinere[n] oder größere[n] Situationen“, in denen sie „beleidigt, bloßgestellt und hintergangen“²¹ wird, die schließlich aber zu Zusammenbrüchen bei ihr führen.²²

Die Dynamik der Viktimisierungssituation steigert sich immer mehr und löst in den Betroffenen ein starkes Gefühl von Hilflosigkeit aus. Robert schildert die zunehmend bedrängenden Erfahrungen: „des hat mich jetzt auch am En/ also am Ende als die ins Skilager gefahren sind und ständig bei mir die Kappe weg mein Schulranzen weggerissen und dann fummeln die mir auch immer in den Haaren rum und das stört mich auch ein bisschen. [...] Ich sitz einfach da und mach gar nix dabei aber dann sagen die ‚hallo hehe‘ und fummeln mir halt im Gesicht rum und so und wenn und heute haben die mir halt also des war jetzt nen anderer aber des ist auch nicht so schlimm ähm so so hintergedrückt und dann dann musst ich halt irgendwie weggehen und stell ich mich halt an die Seite oder so aber des ist wahnsinnig.“²³ Für Doris wird eine Klassenfahrt so unerträglich, dass sie unbedingt und möglichst unverzüglich aus dem Geschehen heraus will bzw. sogar Suizidgedanken aufkommen: „und da wollt ich auch ‚nich mehr da wollt ich au‘ nach hause ich sag ich geh jetzt nach hause schicken se mich nach hause zu mei-

19 HELSPER u.a. 1991 [Anm. 4], 166.

20 BERWIG 2004 [Anm. 4], 136.

21 GOLLNICK 2005 [Anm. 17], 71.

22 Vgl. EBD., 71–72.

23 BERWIG 2004 [Anm. 4], 142.

nen eltern sag ich ich mach das nich mehr mit [...] wenn die mit damit nich aufhören [...] da wär ich ja bald nich nach hause gekommen da hät [sic!] ich bald mein messer genommen und TRAURIG es war schon so weit gewesen da hät [sic!] ich n messer genommen und hätte mich umgebracht [...] weil ich keine lust mehr hatte“²⁴.

3.2 Gründe für Opferauswahl

Die Betroffenen rekonstruieren als Grund für die erlebte Viktimisierung z.T. eine Besonderheit oder Einschränkung bei ihnen selbst. Julian, zum Zeitpunkt des Gesprächs 21 Jahre alt, macht den Beginn der gegen ihn gerichteten Lästereien an seinem S-Fehler und seiner fremden Herkunft („aus dem Osten“²⁵) fest.²⁶ Doris bringt das Drangsaliiert-Werden mit ihrer Krankheit, einer vermutlich neurologischen Erkrankung, die zu einer Gehbehinderung und Gleichgewichtsstörungen führt, in Verbindung. Während einer Klassenfahrt im 9. Schuljahr, in der ihre Einschränkung von den anderen abwertend thematisiert wird, wird das für sie besonders deutlich: „ja die haben wieder angefangen mit dem krüppel und so weil wir jetzt [...] wir waren im allgäu wenn se [...] berg steigen sollst ja müßten mich übern berg rumschleppen und alles und so nich“²⁷.

3.3 Festschreiben der Opferrolle durch Übermacht der Gruppe

Das Festschreiben der Opferrolle wird wesentlich durch das in der Mobbing-Situation gegebene Machtungleichgewicht und die daraus resultierende Resignation der Opfer gefördert. Sophie führt die Gruppensituation und -übermacht als entscheidenden Grund für die Unmöglichkeit an, sich gegen die Verleumdungen dauerhaft zu wehren: „Vielleicht hatte ich Angst vor den Konsequenzen. Ich wusste nicht, ob mir die anderen glauben würden.“²⁸ Irgendwann schafft sie es, blöden Bemerkungen etwas entgegenzusetzen, „doch alleine ging das nicht, und so habe ich es irgendwann gelassen.“²⁹ Auch Robert wünscht sich ein Ende der bedrängenden Situation – „Ja – ich will eigentlich nur dass des aufhört dass die mich in Ruhe lassen“³⁰ –, für die er aber keinen Ansatzpunkt zur Änderung findet und in eine resignative Haltung verfällt.³¹

24 HELSPER U.A. 1991 [Anm. 4], 168.

25 BERWIG 2004 [Anm. 4], 109.

26 Vgl. EBD.

27 HELSPER u.a. 1991 [Anm. 4], 167.

28 GOLLNICK 2005 [Anm. 4], 70.

29 EBD., 72.

30 BERWIG 2004 [Anm. 4], 142–143.

31 Vgl. EBD., 149–150 mit der Einschätzung der Studienautorin.

3.4 Rollenmanifestation und Einschränkung von Handlungsoptionen

Als eine langfristige Auswirkung zeigt sich in den Schilderungen der betroffenen Jugendlichen z.T. das Manifestieren ihrer Opferrolle. Die 26-jährige Hanna beschreibt rückblickend eine Situation, in der sie sämtliche Verhaltensweisen von MitschülerInnen – auch wenn diese in ihrer eigenen retrospektiven Einschätzung nicht von vornherein und nicht unmittelbar gegen sie gerichtet waren – als Verhalten gegen sie deutet.³² Julian nimmt auch nach einem Schulwechsel recht rasch wieder eine viktimisierte Rolle ein: „und dann bin ich halt an ne neue Schule gekommen, und äh, dort war des im Prinzip der Fall dass ich irgendwie gemerkt hab dass ich mein Außenseitersein auf gewisse Weise auch verinnerlicht habe“³³. Ein entsprechendes Einbringen und Wohlfühlen in Gruppen stellt für ihn bis zum Zeitpunkt des Interviews eine bleibende Herausforderung dar: „weil ich mit rel/ weil es rel/ bei mir leider relativ selten vorkommt dass ich so gut mit Leuten auf einer Wellenlänge liege, des ist auch was was mir total für mich total schwierig ist weil ich weil ich des halt auch irgendwie mit meiner Vergangenheit in Verbindung bringe und ich weiß irgendwie jetzt nicht wie ich das ändern soll“³⁴.

3.5 Auswirkungen

Die biographischen Schilderungen der Jugendlichen verdeutlichen, wie sich Mobbing-situationen für die Betroffenen auf verschiedenen Ebenen auswirken. Zum Ersten bringen die Übergriffe eine direkte Bedrohung der eigenen Unversehrtheit – Angst, Schmerz, Demütigung – mit sich. Die anhaltenden Übergriffe bei ausbleibender Hilfe führen zum Zweiten zu einem Festschreiben der Opferrolle. Langfristig kann dies zum Dritten Rollenmanifestationen durch die Übernahme von Etikettierungen mit sich bringen, die mit einer Verengung der eigenen Sichtweise und der Einschränkung von Handlungsoptionen einhergehen.³⁵

Es ist offensichtlich, dass solche Erfahrungen persönliche Entwicklungsprozesse wesentlich beeinträchtigen. In einer Studie zu Ungerechtigkeitserfahrungen von Jugendlichen werden die Mobbing Erfahrungen einer 16-jährigen Schülerin von der Studienautorin explizit mit dem „Kampf um die eigene Integrität und Identität“³⁶ in Verbindung gebracht. Die Angriffe von außen haben einen inneren Konflikt und den Verlust des Selbstwertgefühls zur Folge: „mich so scheiße finden“, „ich als Fehler“³⁷. Der „Selbst-

32 Vgl. EBD., 182.

33 EBD., 116.

34 EBD., 123.

35 Siehe auch die Unterscheidung von primärer, sekundärer und tertiärer Viktimisierung bei SCHEITHAUER / HAYER / PETERMANN 2003 [Anm. 6], 66.

36 HOFMANN 2017 [Anm. 16], 73, im Original kursiv gesetzt.

37 EBD.

hass mit tausendfacher Stärke³⁸ zeigt mit Bulimie und Depression körperliche und psychische Auswirkungen. Bei der Schülerin werden von der Studienautorin insgesamt „Vulnerabilität und Fragilität ihres Identitätskonzepts“³⁹ konstatiert.

4. Systemische Bedeutung anhaltender Viktimisierungen im Schulkontext

Ein zweites Interesse ist auf einer systemischen Ebene angesiedelt. Auch für diese Aufmerksamkeit bietet ein qualitativ-empirischer Zugang aufschlussreiche Erkenntnisse.

4.1 Geringe Einblicke in Peer-Viktimisierungen durch pädagogisch Verantwortliche

In den biographischen Schilderungen der Betroffenen wird deutlich, dass sie nicht nur aus der Peer-Gruppe, sondern auch durch die pädagogisch Verantwortlichen im Schulkontext keine oder nicht ausreichend Hilfe und Unterstützung erfahren. Auch körperliche Übergriffe im Schulkontext – wie Robert sie schildert – bleiben von den Lehrpersonen großteils unbeobachtet: „die sehen des eigentlich eher nicht so weil die wissen ja nicht was sich da abspielt in Wirklichkeit, weil sobald der Lehrer reinkommt ist wieder alles in Ordnung und so, da ist keiner da und ich lieg halt dann mit meinen Haaren so oben und da und da, und mein Schulranzen liegt so da dann denken die Lehrer halt ja was ist denn mit dem los [...] weil dann sind sie wieder ganz brav und sitzen auf dem Platz und so“⁴⁰. Im Gegenteil: Verteidigungsversuche von Robert werden von den Lehrkräften als Angriffe gedeutet und ziehen neue versteckte Racheaktionen von Seiten der MitschülerInnen nach sich. Im Fall von Doris schreiten Lehrpersonen in einer konkreten Situation zwar ein, für Doris aber nicht eindeutig und weitreichend genug. Die PädagogInnen reagieren auf eine durch verbale Beleidigungen zugespitzte Situation während einer Klassenfahrt: „und da hams se dann au von den lehrerinnen und alles [...] sind se n paar nach hause geschickt worden.“⁴¹ Dies führt aber zu keiner grundlegenden Verbesserung der Situation.

Innerhalb des Systems Schule ist in den rekonstruierten Fällen keine ausreichende Aufmerksamkeit der pädagogisch Verantwortlichen für anhaltende Viktimisierungen gegeben bzw. die strukturellen Gegebenheiten scheinen so ausgeprägt zu sein, dass eine solche eher verunmöglicht als ermöglicht wird.

38 EBD., im Original ‚Selbsthass‘ kursiv gesetzt.

39 EBD., im Original ‚Vulnerabilität‘ bzw. ‚Fragilität ihres Identitätskonzepts‘ kursiv gesetzt.

40 BERWIG 2004 [Anm. 4], 141.

41 HELSPER u.a. 1991 [Anm. 4], 167–168.

4.2 Systemstabilisierende Bedeutung von Viktimisierungssituationen

In den Beschreibungen Betroffener zeigt sich, dass anhaltendem Viktimisierungsgeschehen eine stabilisierende Funktion für die jeweilige Gruppe und Gemeinschaft zukommt. Diese systemische Bedeutung kann vielleicht auch mit ausschlaggebend für die in den konkreten Fällen teils mangelnde Aufmerksamkeit und Unterstützungsleistung für Betroffene sein.

In einer Studie zu Außenseitererfahrungen werden in drei der fünf Fallbeispiele schulische Mobbingssituationen thematisiert, in denen die als AußenseiterInnen befragten jungen Menschen auch auf der Täterseite stehen. Hanna schildert das folgendermaßen: „da hatten wir dann auch irgendwie so nen Opfer, das war ganz schlimm. Die hat die Bettina hat die immer verarscht in der Pause und und ähm entweder man stand dabei und hat nichts gesagt oder man hat halt auch noch was gesagt manchmal und einfach das war einfach ganz schrecklich“⁴². Deutlich wird die Dynamik einer Gruppe, in der im Zusammenschließen gegen ein Opfer alle aktiv mitmachen oder zumindest zustimmend schweigen, auch wenn sie das konkrete Vorgehen als falsch erleben. Noch deutlicher wird in den Aussagen von Julian, welche Bedeutung ein (neu) Ausgegrenzter für ihn – als bisher Ausgegrenzten – hat: „aber letztendlich hab ich am Anfang ziemlich stark mitgemacht, weil mir des so ziemlich willkommen war und dann später hab ich mich halt zwar dann davon distanziert aber ich hab ihn halt auch nicht in Schutz genommen, und dadurch ist sozusagen – die diese, ähm Feind die Rolle ähm diese dieses Feindbild oder ja besser gesagt, halt was, was irgendwie – worüber man total gelästert hat des ist halt alles so auf ihn abgedrängt worden und dadurch hatt ich so nen bisschen meine Ruhe irgendwie“⁴³. Julian profitiert von der neuen Konstellation: „was halt ein bisschen im nachhinein muss ich sagen pervers war war dass mir die Si/ dass mir der die Situation zu gute kam“⁴⁴.

Als prinzipielle – vielleicht nicht bewusste – Zielsetzung eines Zusammenschließens aller Klassenmitglieder gegen eine/n Einzelne/n macht er das Bemühen um ein Austarieren des Gruppengefüges aus. Ein solches Vorgehen ist s.E. „in einer Klasse die nicht unbedingt die allertollste Klassengemeinschaft ist natürlich immer so nen schöner integrativer Faktor“⁴⁵ und hat nach seiner Erfahrung stabilisierende und einigende Wirkung: „blöde Theorie aber ist wirklich so dass halt ähm dann alle sich sozusagen auf ein

42 BERWIG 2004 [Anm. 4], 185.

43 EBD., 115.

44 EBD., 114.

45 EBD.

schwarzes Schaf stürzen und dann sozusagen dadurch dann irgendwie eine bessere Gemeinschaft entsteht“⁴⁶.

4.3 Zufälligkeit und Willkürlichkeit der Opferauswahl

Im Versuch, Gründe dafür zu finden, weshalb eine bestimmte Person zum Opfer einer Gruppe wird, wird in den biographischen Schilderungen zunächst oft die ‚Andersheit‘ des Opfers herausgearbeitet, die z.T. ja auch von den Betroffenen selbst als Ursache angeführt wird. Die Einschätzung des zum Zeitpunkt des Interviews 29-jährigen Xaver, dass ein betroffenes Mädchen „noch anderserser“⁴⁷ als er selbst war, beinhaltet einen solchen Erklärungsversuch, sowohl für seine Außenseiterposition als auch für die des Mädchens in der konkreten Situation. In tiefergehenden Erklärungen zeigt sich die Opferauswahl allerdings letztlich als Resultat einer kontingenten Entscheidung: eine Beobachtung, die die systemstabilisierende Bedeutung von Viktimisierungen noch verdeutlicht.

Eine solch weitgehend zufällige Auswahl eines Opfers zeigt sich in der Schilderung einer Maturantin, in der sie retrospektiv mögliche, sie aber selbst nicht überzeugende Gründe für ein viktimisierendes Verhalten erörtert: „Sie [die viktimisierte Mitschülerin] war neu und schon am ersten Schultag des zweiten Schuljahres war uns klar, den Mädchen zumindest: Wir mögen sie nicht. Doch bis heute weiß ich nicht so recht, warum. Vielleicht, weil sie neu war und das vorige Jahr nicht mit uns verbrachte oder weil sie [sic!] die Kleinste war, sich so nett und brav anzog, ganz anders als wir, weil sie nicht die gleichen Interessen hatte, sich nicht die gleichen Dinge kaufte und weil sie immer in der ersten Reihe saß. Jedenfalls wurde sie von uns kleinen Mädchen gehänselt, und sie war das Gesprächsthema Nr. 1, wenn es darum ging, zu lästern und hinter dem Rücken schlecht über sie zu reden. Sie war einfach immer unser Opfer!!!“⁴⁸

Julian führt aus, dass bei einem neuen Klassenkollegen richtiggehend nach einem Grund für dessen Sonderstatus – als Begründung für die drangsalierenden Verhaltensweisen der Klasse – gesucht wurde: „man hat natürlich dann auch irgendwann angefangen danach zu suchen“⁴⁹. Aus der Perspektive eigener Betroffenheit schildert Robert eine Viktimisierungskonstellation auf seine Kosten als sozialpsychologisches Phänomen, bei dem die Opferwahl letztlich zufällig erfolgt: „Ja die sind halt alle so zusammen

46 EBD.

47 EBD., 213.

48 FIECHTER-ALBER 2011 [Anm. 18], 378.

49 BERWIG 2004 [Anm. 4], 114.

und so und – ja die die gehen halt alle dann auf einen los immer und das bin ich ja ich glaub ich glaub auch, wenn ich das nicht wär würden die sich irgendeinen aussuchen.“⁵⁰

4.4 Komplexität der Rollen

Eine systemische Aufmerksamkeit für anhaltende Viktimisierungssituationen verdeutlicht auch, dass die in dem Geschehen eingenommenen Rollen komplexer zu denken sind, als dies auf einen ersten Blick erscheinen mag.

Wesentlich aus der Angst, selbst zum Opfer zu werden – so zeigt sich in den biographischen Schilderungen – resultiert die Bereitschaft, bei kollektiven Viktimisierungen, die gegen andere gerichtet sind, nicht für diese Partei zu ergreifen bzw. im Gegenteil selbst hart gegenüber diesen vorzugehen und damit eine Täterrolle einzunehmen: „Extreme Aburteilungen und Ausgrenzungen lassen sich als extreme Versuche interpretieren, selbst auf keinen Fall zur Gruppe der Ausgegrenzten gehören zu wollen. Radikal provozierende Opferhandlungen lassen sich als intensivste Form der Suche nach Sinn, Identität und stabiler Gruppenzugehörigkeit deuten“⁵¹. Still zustimmende, möglicherweise aber auch an einem Viktimisierungsgeschehen sehr aktiv beteiligte SchülerInnen erweisen sich in ihrem Tun nicht so sehr selbstbestimmt und frei handelnd, sondern vielmehr auch von den herrschenden Dynamiken beeinflusst und ihnen ausgeliefert. Einlinige und eindeutige Zuschreibungen hinsichtlich der Täterrolle sind aus dieser Beobachtung zu hinterfragen.

4.5 Schule als Seismograph grundlegend gesellschaftlicher Phänomene

Zwischen gewalttätigem Verhalten von SchülerInnen und institutioneller Gewalt bzw. Gewalt von Lehrpersonen lässt sich ein enger Zusammenhang festmachen.⁵² Bis in schülerorientierte Unterrichtsgestaltungen hinein findet institutionelle Gewalt ihren Niederschlag.⁵³

Das Anliegen, Gewalt- und Mobbingphänomene nicht isoliert, sondern systemisch zu betrachten, kann sich deshalb auch nicht auf Schulklassen und damit auf Gruppenebene allein beschränken, weil sich in Funktion und Bedeutung der beschriebenen Mobbingphänomene im Klassenkontext seismographisch gesamtschulische und gesellschaftliche Zusammenhänge und Strukturen widerspiegeln.

50 EBD., 143.

51 SCHLAG 2009 [Anm. 1], 184.

52 Vgl. SCHUBARTH, Wilfried / SPECK, Karsten: Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern, in: HELSPER, Werner / BÖHME, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, 965–984, 978–979.

53 Vgl. exemplarisch PONGRATZ, Ludwig A.: Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis, in: Pädagogische Korrespondenz 41 (2010) 63–74.

5. Religionspädagogische Perspektiven

Die biographischen Schilderungen der Jugendlichen verdeutlichen, welche Dynamiken in einem Viktimisierungsgeschehen herrschen, welche Auswirkungen dies für die betroffene/n Person/en hat und wie sehr das ganze soziale System – im schulischen Kontext die konkrete Klasse bzw. Schulgemeinschaft – in ein solches involviert ist bzw. gesellschaftliche Gegebenheiten sich in ihnen zeigen. Bei präventiven und interventiven Maßnahmen ist es deshalb unabdingbar, umfassend anzusetzen und – auch in einem Anlassfall – nicht nur unmittelbar Beteiligte, sondern das ganze System mit einzubeziehen und zu berücksichtigen, inklusive der Lehrpersonen und ihrer Rolle, den institutionellen Gegebenheiten und deren Wirkmächtigkeiten. Angesichts der systemischen Bedeutung von Viktimisierungen gilt es, Präventions- und Interventionsmaßnahmen, auch angesichts verschiedener positiver Rückmeldungen⁵⁴ und Entwicklungen, immer auch hinsichtlich ihrer prinzipiell begrenzten Wirksamkeit realistisch einzuschätzen. Religionspädagogische Perspektiven sind darüber hinausgehend noch breiter zu entwickeln.

5.1 Wissen um eigene Involvierungen

Für einen religionspädagogischen Zugang zur Viktimisierungsthematik ist zunächst das Bewusstsein eigener Involvierung in Viktimisierungen – auf verschiedenen Ebenen – entscheidend.

Eine erste Involvierung ergibt sich aus der prinzipiellen Partizipation am Kontext Schule als einem exemplarischen gesellschaftlichen Subsystem, in dem sich gesellschaftliche Strukturen und Dynamiken abbilden. Alle am System Schule Beteiligten sind in viktimisierende Zusammenhänge verstrickt – auch Lehrkräfte, die um solche Konstellationen wissen und diese explizit thematisieren. Katholische ReligionslehrerInnen sind darüber hinaus als Beauftragte ihrer Kirche auch VertreterInnen einer Religionsgemeinschaft, in der in den letzten Jahren, ja Jahrzehnten massive systemisch gestützte Viktimisierungen von Anvertrauten – Übergriffe durch Gewalt und sexuellen Missbrauch – bzw. deren Vertuschungen ans Licht gekommen sind. Das Ausmaß der Übergriffe und das fast durchgängige vorrangige Schützen der TäterInnen bzw. des Systems auf Kosten der Opfer hat einen enormen Vertrauensverlust in die kath. Kirche und deren VertreterInnen mit sich gebracht.⁵⁵ Für die aktuell im Auftrag der kath. Kirche Tätigen bringt dies die

54 Vgl. TTOFI, Maria M. / FARRINGTON, David P.: Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review, in: *Journal of Experimental Criminology* 7 (2011) 27–56.

55 Vgl. MERTES, Klaus: Verlorenes Vertrauen. Katholisch sein in der Krise, Freiburg i. Br.: Herder 2013, v.a. 13–18 sowie Medienberichte über Umfragen mit entsprechenden Ergebnissen in Deutschland Ende 2018 bzw. im Frühjahr 2019: <https://www.domradio.de/themen/ethik-und-moral/2018-11-21/wankender-halt-katholische-kirche-erleidet-laut-umfrage-vertrauensverlust/> [abgerufen am 16.04.2020]; <https://www.katholisch.de/artikel/20869-nach-missbrauchsskandal-umfrage-zeigt-vertrauensverlust-in-kirche> [abgerufen am 16.04.2020].

Erfordernis einer besonderen Sensibilität und Selbstreflexion hinsichtlich der beauftragenden Institution mit sich, gerade wenn es um die Bearbeitung von Viktimisierungen und Opfer-Täter-Zusammenhängen geht.

5.2 Exemplarische Anknüpfungspunkte in der biblischen Tradition

Eine spezifisch religionspädagogische Annäherung an die Viktimisierungsthematik ist – aus verschiedenen religiösen Traditionen wohl unterschiedlich akzentuiert – an diversen thematischen Ansatzpunkten möglich. Im christlichen Kontext bieten die biblischen Texte als Resonanzräume für eigene Erfahrungen vielfältige Möglichkeiten, auf verschiedene Perspektiven und Dynamiken innerhalb des Themenbereichs aufmerksam zu werden, sich vielleicht gar in die verdichteten Erfahrungen und Deutungsweisen einzuschreiben bzw. sich zu diesen zu verhalten, eigene Perspektiven zu bestärken und/oder neue zu gewinnen. Sie haben das Potential, Aufmerksamkeiten zu fokussieren sowie zu (persönlicher) Auseinandersetzung und Reflexion anzuregen.

Vulnerabilität und Stärke als menschliche Grunderfahrung

Christliche Anthropologie beschreibt Mensch-Sein wesentlich in der Spannung der Größe des Menschen („Du hast ihn [den Menschen] nur wenig geringer gemacht als Gott“ [Ps 8,3]) und seiner Hinfälligkeit und Zerrissenheit („Denn Staub bist du, zum Staub musst du zurück“ [Gen 3,19]).

Vulnerabilität und Fragmentarität als entscheidende anthropologische Dimensionen werden in der biblischen Tradition in Unterschiedenheit zum vollkommenen Gott entwickelt,⁵⁶ aber nicht von vornherein als prinzipielles Hindernis für ein geglücktes Leben oder große Aufgaben gesehen. Im Gegenteil: An den großen und kleinen Gestalten der biblischen Tradition wird deutlich, dass Gott sie gerade mit ihren Schwächen und Unzulänglichkeiten in seinen Dienst nimmt. Im Rahmen der biblischen Heilsgeschichte treten als HauptprotagonistInnen immer wieder Menschen auf, von denen das innerhalb der jeweils herrschenden gesellschaftlichen Konventionen nicht zu erwarten gewesen wäre: Zweitgeborene wie Jakob oder gar Letztgeborene wie David in einer vom Erstgeburtsrecht dominierten Welt (vgl. Gen 25,19-26; 1 Sam 16,1-13); Unerfahrene wie Samuel (vgl. 1 Sam 3,7); Frauen wie Tamar, Rahab, die Frau des Urija und Maria in einer patriarchal strukturierten Gesellschaft (vgl. Mt 1,1-17); schuldig Gewordene wie Mose (vgl. Ex 2,10-14); Fremde und Andersgläubige wie Kyros (vgl. Jes 44,28; 45,1-6).

Vulnerabilität wird in der christlichen Tradition allerdings nicht nur in Abgrenzung zum allmächtigen Gott, sondern wesentlich auch in Übereinstimmung mit entscheidenden

56 Vgl. PIRNER, Manfred L.: Inklusion und Anthropologie – Christlich-pädagogische Perspektiven, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10/2 (2011) 155-167, 160-162.

Aspekten des christlichen Gottesbildes verdeutlicht: mit der Inkarnation Gottes in die Welt, die seine Entäußerung in die Ohnmacht hinein bedeutet; mit dem Schicksal Jesu, das das Kreuz beinhaltet; mit der Auferstehung, die die Erfahrung der Verwandlung von Verwundungen birgt.⁵⁷ Im Kontext der Gründe und Umstände, die zu Jesu Tod führen, tauchen auch Themen wie TäterInnenenschaft und Mit-Beteiligungen an viktimisierenden Handlungen auf.

(Kollektive) Gewalt als grundsätzliche Herausforderung

Im Kontext der biblischen Tradition findet die Gewaltfrage breiten Niederschlag. Verschiedene Gewaltformen – strukturelle und personale Gewalt; physische, psychische und sexuelle Übergriffe; Gewalt aus (ohn-)machtvollen Gegebenheiten mit Zielsetzungen von Machterhalt bis hin zu Emanzipation von repressiver Macht – treten zutage.

Erwägungen zur Auseinandersetzung mit diesem bedrängenden Themenfeld können analog zu den Überlegungen zur Thematisierung von sexualisierter Gewalt anhand biblischer Texte – sogenannter ‚texts of terror‘ – angestellt werden.⁵⁸ Entscheidend ist dabei, für das jeweilige Phänomen in seiner Vielschichtigkeit überhaupt Aufmerksamkeit und Sprachfähigkeit zu entwickeln. Die „Dialektik von Similarität und Alterität“⁵⁹, die die Auseinandersetzung mit biblischen Texten grundsätzlich mit sich bringt, birgt besondere Chancen in der Annäherung an solch schwierige Themen.⁶⁰ Die relative Fremdheit der biblischen Texte ist einerseits distanzfördernd, bietet andererseits aber Spielräume für Übersetzungen in die gegenwärtige Lebenswirklichkeit. In der Auseinandersetzung mit biblischen Gewalttexten liegt das Potential, Sensibilität für die komplexen Zusammenhänge zu entwickeln, die sich in Gewaltphänomenen immer zeigen – unterschiedliche Weisen und Ausdrucksformen; verschiedene Arten der Voraussetzungen und der Beteiligung der betroffenen Parteien; unterschiedliche Machtverhältnisse und (systemische) Auswirkungen – sowie sprachfähig für diese Phänomene zu werden.⁶¹

57 Vgl. KEUL, Hildegund: Auferstehung als Lebenskunst. Was das Christentum auszeichnet, Freiburg i. Br.: Herder 2014, 17–18, 52–54, 64–66, 198–210.

58 Vgl. MÜLLNER, Ilse / REESE-SCHNITKER, Annegret / SPIERING-SCHOMBORG, Nele: Sprachfähig werden – Thematisierung sexualisierter Gewalt im Religionsunterricht, in: *KatBl* 144/4 (2019) 305–311 sowie SPIERING-SCHOMBORG, Nele: Unterrichtspraktische Anregungen zum Umgang mit ‚Texts of Terror‘, in: *KatBl* 144/4 (2019) 312–318; mit Blick auf die Thematisierung im Rahmen der LehrerInnenbildung: MÜLLNER, Ilse / REESE-SCHNITKER, Annegret / SPIERING-SCHOMBORG, Nele: Schweigen überwinden. Lehren und Lernen in der Spur biblischer Darstellungen von sexualisierter Gewalt, in: MEIER, Monique / ZIEPPRECHT, Kathrin / MAYER, Jürgen (Hg.): *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*, Münster / New York: Waxmann 2018, 163–178.

59 MÜLLNER / REESE-SCHNITKER / SPIERING-SCHOMBORG 2019 [Anm. 58], 308, im Original sind ‚Similarität‘ und ‚Alterität‘ kursiv gesetzt.

60 Vgl. zu unterschiedlichen Einschätzungen und Vorschlägen zu Berücksichtigung und Deutung biblischer Gewalttexte: PETER, Karin: Die Bibelhermeneutik von Raymund Schwager als Inspiration und spezifische Aufmerksamkeitslenkung für die Bibeldidaktik, in: *ZKTh* 142/3 (2020) [im Erscheinen].

61 Vgl. MÜLLNER / REESE-SCHNITKER / SPIERING-SCHOMBORG 2019 [Anm. 58], 306.

Tastende Versöhnungsschritte

Biblische Erzählungen verdeutlichen, dass es keine einfachen Lösungen und Wege in der Bearbeitung von Viktimisierungs- und Gewalterfahrungen gibt, sondern zeigen das tastende Ringen um neue Annäherungen zwischen Menschen nach tiefgreifenden Verletzungen.

In der alttestamentlichen Josefsgeschichte (Gen 37-50) werden exemplarisch die Anstrengungen sichtbar, die ein solcher „Prozess der geistigen Durchdringung der Vergangenheit mit dem Ziel, die gemeinsame Zukunft von dieser Belastung zu befreien“⁶² für alle Beteiligten mit sich bringt. In dieser biblischen Erzählung erweist sich das Aussprechen des Geschehenen – gerade des Unrechts – von Opfern und Tätern als ein entscheidender Faktor für eine langfristige Veränderung der Situation (vgl. Gen 42,21-22; 45,4). Josefs Brüder lernen, auch andere Sichtweisen als ihre eigene in ihren Überlegungen zu berücksichtigen. Die Fähigkeit, die Situation und ihre Auswirkungen aus der Perspektive ihres Vaters sehen zu können, lässt sie in einer zugespitzten Situation eine neue Verhaltensweise entwickeln: Benjamin, der jüngste Bruder, wird nicht wie Josef ausgeliefert (vgl. Gen 37), sondern geschützt (vgl. Gen 43,8-9; 44,16-34). Josef verzichtet – jedenfalls nach dieser neuen Verhaltensweise seiner Brüder – auf Vergeltung (vgl. Gen 45,1-20). Ein neues Miteinander zeichnet sich ab (vgl. Gen 45,21-47,12).⁶³ Die biblische Erzählung lässt erahnen, dass eine Veränderung der Situation und der Beteiligten nur durch ein seine Zeit in Anspruch nehmendes, freies Mitvollziehen der einzelnen Schritte möglich ist. Das Gelingen ist nicht durch eine ‚Technik‘ oder besonders hartes Bemühen ‚machbar‘, sondern letztlich immer Geschenk.

62 WÜSTENBERG, Ralf K.: Politische Versöhnung in theologischer Perspektive. Zur Aufarbeitung von Vergangenheit in Südafrika und Deutschland, in: EvTh 69 (2009) 341–355, 351.

63 Grundüberlegungen dazu finden sich bei: SHRIVER, Donald W.: An ethic for enemies. Forgiveness in Politics, New York / Oxford: Oxford University Press 1998, 27 bzw. FISCHER, Georg / BACKHAUS, Knut: Sühne und Versöhnung. Perspektiven des Alten und Neuen Testaments, Würzburg: Echter 2000, 31–37.

Britta Baumert

Die Potentiale des Ästhetischen Lernens für den Religionsunterricht an Grundschulen

Die Autorin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Britta Baumert ist seit 2016 Juniorprofessorin für Religionspädagogik an der Universität Vechta. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Fachdidaktik, der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, Inklusion und Interkulturalität.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Britta Baumert
Universität Vechta
Institut für Katholische Theologie
Driverstraße 28
D-49377 Vechta
e-mail: britta.baumert@uni-vechta.de



Die Potentiale des Ästhetischen Lernens für den Religionsunterricht an Grundschulen

Abstract

Der Religionsunterricht an Grundschulen entwickelt sich immer mehr zur Religionskunde. Rudolf Englert spricht in diesem Zusammenhang von einer Versachkundlichung des Religionsunterrichts. Der vorliegende Artikel stellt das Ästhetische Lernen als eine Möglichkeit dar, der Versachkundlichung entgegenzuwirken und eine theologische Anbindung des Religionsunterrichts zu erreichen. Aufbauend auf der religionspädagogischen Erörterung der Problematik liefert der Artikel konkrete Impulse für die LehrerInnenbildung.

Schlagworte

Ästhetisches Lernen – Grundschule – Religionsunterricht – Versachkundlichung

The potential of aesthetic learning for religious education in primary schools

Abstract

Religious education at primary schools develops into religious studies. In this context, Rudolf Englert speaks of an objectification of religious education. This article presents aesthetic learning as a way of counteracting this objectification and achieving a theological connection of religious education. Following this discussion the article provides concrete impulses for teacher training.

Keywords

aesthetic learning – primary school – religious education – identity building

1. Einleitung

In einer dritten Klassen sitzen die SchülerInnen im Stuhlkreis und hören gebannt der biblischen Geschichte vom Einzug in Jerusalem zu. Die Kinder folgen der Studentin aufmerksam, bewundern die aufwändig gestaltete Mitte und dürfen den Playmobil-Jesus auf seinem Esel durch die jubelnde Menschenmenge bewegen. Im Anschluss erhalten die SchülerInnen ein Arbeitsblatt mit den Symbolen zur Erzählung: die Palmzweige und die Kleider, die vor Jesus ausgebreitet werden, der Esel. Entsprechende Begleittexte erklären kindgerecht die Bedeutung. Die Palmzweige als Symbol des Lebens und Sieges, das Ausbreiten der Kleider als Ritus, der normalerweise für Könige praktiziert wird, der Esel als Symbol des Friedens im Gegensatz zum Pferd als Symbol des Krieges. Am Ende der Stunde werden die Ergebnisse verglichen und der Bezug zum Palmsonntag hergestellt: Die Palmstöcke der Kinder symbolisieren die Palmzweige und die Freude der Menschen. Der Palmsonntag wird auf der Wandzeitung zum Osterfestkreis ergänzt. Aus einer Sammlung von verschiedenen Symbolen wählen die Kinder den Esel und die Palmzweige aus, um das Fest zu visualisieren.

Das aufgezeigte Szenario stellt ein Beispiel für ähnlich verlaufende Unterrichtsstunden im Praxissemester¹ dar. Auffällig ist dabei, dass sich die Studentin auf die bloße Vermittlung von Inhalten beschränkt – das Nacherzählen einer Bibelgeschichte, die Bedeutung religiöser Symbole, die Zuordnung von religiösen Symbolen zu den jeweiligen Feiertagen und den Aufbau des Jahresfestkreises. Obwohl es sich bei Palmsonntag um einen Feiertag handelt, der einigen Kindern aus dem Kindergarten vertraut ist, knüpft die Studentin nicht an die Lebenswelt der Kinder an. Auch die Bedeutung der Symbole wird nicht hinterfragt, auf den eigenen Glauben bezogen oder zu den eigenen Werten in Beziehung gesetzt. Die biblische Geschichte wird erzählt wie eine beliebige fiktive Geschichte im Deutschunterricht. Ziele der Stunde sind „das Kennenlernen der Geschichte“ sowie die Deutungskompetenz religiöser Symbole, so die Studentin in ihrem Unterrichtsentwurf. Der Religionsunterricht wird reduziert auf eine Form einer ausschließlich narrativen Literaturdidaktik bzw. zur Religionskunde.

Diesen Trend zur Versachkundlichung konnte Rudolf Englert bereits 2014 in seiner Studie ‚Innenansichten des Religionsunterrichts‘ feststellen.² Es geht demnach im praktizierten Religionsunterricht um die Vermittlung von Informationen über den christlichen Glauben, die Religion und nicht mehr um die persönliche

1 Mit der Einführung der Praxisphase wurde in den meisten Bundesländern der Versuch unternommen, die erste und zweite Phase der LehrerInnenbildung enger miteinander zu verzahnen.

2 Vgl. ENGLERT, Rudolf / HENNECKE, Elisabeth / KÄMMERLING, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München: Kösel 2014, 111.

Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben, der eigenen Religion und Religiosität. Die Anbindung an die Theologie als Wissenschaft aus der Binnenperspektive geht verloren, die Religionswissenschaften als Wissenschaft der Außenperspektive werden zur eigentlichen Bezugswissenschaft des Religionsunterrichts als Religionskunde. Doch wie lässt sich die Binnenperspektive der Theologie als Reflexion des eigenen Glaubens und der eigenen Religion in den Religionsunterricht zurückholen? Hier bietet meines Erachtens das Ästhetische Lernen ein unglaubliches Potential, um dem gegenwärtigen Phänomen der Versachkundlichung des Religionsunterrichts in der Grundschule entgegenzuwirken. Das Einholen der Theologie über die Dimension des Ästhetischen kann zur Entfaltung der religiösen Orientierung einerseits und der Entwicklung einer theologischen Positionalität andererseits beitragen und somit die Konstruktion einer eigenen religiösen Identität der SchülerInnen ermöglichen.

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die Sachlage gegeben sowie eine Analyse der möglichen Ursachen erfolgen (2). In einem zweiten Schritt wird das Ästhetische Lernen als didaktisches Prinzip und sein Potential für die theologische Anbindung des Religionsunterrichts vorgestellt (3). In einem dritten Schritt sollen dann konkrete Impulse für die LehrerInnenbildung gegeben werden, um angehende GrundschullehrerInnen dieses didaktische Prinzip näherzubringen (4).

2. Problembeschreibung und mögliche Ursachen

Englert identifiziert in seiner Studie drei Hauptmerkmale eines sachkundlichen Religionsunterrichts: 1. Er ist sachkundlich-informativ. 2. Er behandelt lebenskundliche Themen. 3. Die Relevanzfrage wird privatisiert.

Durch die reine Informationsvermittlung über den christlichen Glauben und der damit verbundenen Einnahme einer objektivierenden Metaperspektive wird der Religionsunterricht vergleichbar mit anderen Fächern. Die Identifikation der Lehrkraft mit dem katholischen Glauben tritt in den Hintergrund und etwaige Probleme der Leistungsbeurteilung aufgrund der Besonderheit des Faches verringern sich. Es erfolgt eine distanzierte Auseinandersetzung mit sachlichen Informationen, die dem Geschichtsunterricht oder dem Sachunterricht ähneln. Es spielt keine Rolle, ob und wenn ja, mit welcher Religion, Konfession oder mit welchem Glauben sich die SchülerInnen identifizieren. Der Religionsunterricht wird zur Religionskunde.

Das alles hat insbesondere Konsequenzen für die Rolle der ReligionslehrerInnen. Während die LehrerInnen im klassischen konfessionsgebundenen Religionsunterricht im Sinne der einheitlichen Trias: katholische/r ReligionslehrerIn, katholische/r SchülerIn, katholischer Unterricht als GlaubenszeugIn auftraten, die Rolle der theologischen ExpertIn einnahmen und die Aufgabe innehatten, den katholischen Glauben zu vermitteln, verschiebt sich in einem sachkundlichen Religionsunterricht ihre Rolle. Aus der/dem GlaubenszeugIn wird ein/e neutrale/r ReligionslehrerIn, die/der sich nicht mehr mit der Konfession oder Religion identifizieren muss, sondern neutral und distanziert Wissen über verschiedene Religionen vermitteln soll. Dabei ist jedoch nicht mehr die Lehrkraft selbst als theologische ExpertIn angefragt, sondern einschlägige Materialien und Medien liefern die Informationen, die sich die SchülerInnen nach Möglichkeit selbst aneignen. Der Lehrkraft wird in diesem Setting eher die Rolle einer ModeratorIn zuteil.³ Das hat wiederum Auswirkungen auf die Sprache und das Sprachhandeln im RU. Durch die distanzierte Haltung der Lehrkraft werden religiöse Inhalte häufig über die reine Nennung von Fachbegriffen, Beschreibung von Ritualen und Darstellung von Stereotypen behandelt. Diese Problematik ergibt sich aufgrund der Dissens, dass religiöse Sprache eben nicht zuerst informieren will – wie der sachkundliche RU, sondern verändern, verwandeln und erschüttern will. Ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht hingegen bedarf einer theologisch geschulten Sprache, die pluralitäts- und heterogenitätssensibel formuliert, metaphorisches Sprechen und Denken über religiöse Inhalte schult,⁴ das Theologisieren als Zugang zu Inhalten nutzt sowie durch eine mehrperspektivische Herangehensweise und mehrdimensionales Denken den individuellen Ausprägungen gelebter Pluralität und Heterogenität gerecht zu werden versucht. Im sachkundlichen RU forcieren die Methoden und Materialien stärker den Informationsgewinn als die persönliche und theologische Auseinandersetzung oder gar spirituelle Annäherung des Themas. Existentielle Fragen treten in den Hintergrund.

Doch warum ist das ein Problem? Eine gute Sachkunde Religion, die die SchülerInnen über (verschiedene) Religion(en) informiert und die wichtigsten Inhalte vermittelt, scheint doch durchaus den Anforderungen und Erwartungen von SchülerInnen, Eltern und Gesellschaft zu entsprechen.

Der evangelische Religionspädagoge Rolf Wernstedt formuliert drei zentrale Aufgaben des Religionsunterrichts:

3 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Wird aus dem Religionsunterricht eine Sachkunde „Religion“? Eine auffällige Tendenz in der Entwicklung des Religionsunterrichts, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hg.): Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie 2014, (JRP 30), 207-217, 214-215.

4 Vgl. ALTMAYER, Stephan: Die (religiöse) Sprache der Lernenden. Sprachempirische Zugänge zu einer großen Unbekannten, in: BECKER-MROTZEK, Michael u.a. (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster: Waxmann 2013.

1. Kenntnis und Nachvollziehbarkeit religiöser Haltungen zum Verständnis politischer Weltgegenwart
2. Religiöse Grundlagen zur Erschließung von Kunst und Kultur
3. Religion als Hilfestellung bei substantiellen Fragen nach Leben und Tod, Gut und Böse, Anfang und Ende, Sinn und Irrtum, Gott⁵

Diese entsprechen im Grunde den Forderungen des Kernlehrplans NRW für das Fach Katholische Religionslehre:

Der Religionsunterricht hat zum Ziel:

1. mit Formen gelebten Glaubens vertraut zu machen
2. strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche zu vermitteln
3. die religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit zu entwickeln und zu fördern⁶

Bezieht man diese Ziele nun auf einen sachkundlichen Religionsunterricht, lassen sich die Ziele eins und zwei problemlos erreichen, das dritte Ziel ist jedoch nur in einem Unterricht zu erreichen, in dem die SchülerInnen persönlich involviert sind, sich positionieren, sich mit dem eigenen Leben und substantiellen bzw. existentiellen Fragen auseinandersetzen. Dazu reicht es nicht, mögliche Antworten verschiedener Religionen sachlich darzustellen, sondern es muss Raum geschaffen werden für individuelle, persönliche und emotionale Zugänge zu religiösen Themen, Fragen und Antwortversuchen. Nur so ist eine echte religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit zu entwickeln. Bleibt die Diskussion hingegen rein objektiv und distanziert, lässt sich Religion keinesfalls als Hilfestellung bei substantiellen Lebensfragen erfahren. Religiöse Orientierung kann der Religionsunterricht nur dort geben, wo eine subjektive Auseinandersetzung mit Glaubensfragen erfolgt und die Relevanzfrage gestellt wird. Denn nur im Wechselspiel zwischen Sinnsuche und Verortung, Orientierung und Positionierung kann sich eine Glaubensidentität oder konfessionelle Identität bilden, entfalten und gestärkt werden.

Diese These wird auch durch die kirchlichen Richtlinien für den Religionsunterricht gestützt. So lassen sich zwar durchaus die Mehrheit der Ziele durch einen sachkundlichen Religionsunterricht umsetzen, die Frage nach Gott erfordert

⁵ Vgl. WERNSTEDT, Rolf: Was kann und sollte ein Religionsunterricht leisten?, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hg.): Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie 2011, (JRP 27), 20.

⁶ Vgl. KLP NRW Grundschule für das Fach Katholische Religionslehre. Stand 2008, S. 167 (Reihenfolge geändert).

jedoch auch nach kirchlichen Vorgaben die Konstruktion ‚eigene(r) Gottesvorstellungen und Gottesbeziehungen‘ sowie ‚Anfragen an den christlichen Glauben‘, die sich nicht rein informierend vermitteln lassen.

Ursachen

Welche Ursachen hat diese Entwicklung des Religionsunterrichts? Die Zusammenschau verschiedener empirischer Studien (Unterrichtsbeobachtung, LehrerInnenbefragung und SchülerInnenbefragung)⁷ und fachdidaktischer Ausführungen zu den Anforderungen des Religionsunterrichts zeigt vielfältige Zusammenhänge auf. So lassen sich drei Ursachen-Kategorien abbilden: 1. Rahmenbedingungen 2. Voraussetzungen der SchülerInnen 3. Anforderungen an die LehrerInnen.

Bezüglich der Rahmenbedingungen ist zunächst einmal die zunehmende Ausprägung der Heterogenität der SchülerInnen zu nennen. So findet der gegenwärtige Religionsunterricht längst nicht mehr in konfessionell homogenen Lerngruppen statt. Praktiziert werden verschiedene Formen der konfessionellen und interreligiösen Kooperation, Ethikunterricht sowie Religionsunterricht für alle nach dem Hamburger Modell. Die LehrerInnenbildung hingegen erfolgt noch immer weitestgehend mit der Perspektive auf einen konfessionellen Religionsunterricht. So befasst sich zwar die religionspädagogische und fachdidaktische Forschung schon seit Jahren mit der konfessionellen Kooperation, dem interreligiösen Lernen und diskutiert die Einbindung von Konfessionslosen in den Religionsunterricht. Doch angehende LehrerInnen fühlen sich nur unzureichend auf die Herausforderung der heterogenen SchülerInnenschaft vorbereitet.

Der zweite Aspekt ist im historischen Kontext zu sehen und betrifft die Abgrenzung des Religionsunterrichts von der kirchlichen Katechese. Bis zur Würzburger Synode 1974 war der Religionsunterricht katechetisch angelegt. Mit der anthropologischen Wende rund um das zweite Vatikanische Konzil sollte jedoch der Säkularisierung Rechnung getragen werden und neben theologischen Leitlinien auch pädagogische Leitlinien richtungsweisend sein.⁸ Durch den immer stärkeren Rückgang der kirchlichen und religiösen Sozialisation und der immer geringer werdenden Teilnahme am kirchlichen Leben und katechetischen Angeboten wächst seitens der Kirche die Versuchung, dem Religionsunterricht wieder kate-

7 Z.B.: Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte U-Bi_Qua/KERK, Längsschnittstudie Interesse-Wissen-Toleranz, Münster 2010; KLIEEMANN / RUPP: 1000 Stunden Religion; BUCHER 2001; ENGLERT 2014: Innenansichten des Religionsunterrichts; SHELL JUGENDSTUDIEN 2006, 2010 und 2015; REMID Studie 2018; ALBUS STUDIE 2012.

8 Vgl. MENDEL, Hans: Religionsdidaktik Kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München: Kösel 2018, 61.

chetische Aufgaben zu übertragen.⁹ Dies ist insofern verständlich, da der Religionsunterricht der Ort ist, an dem die meisten Kinder und Jugendlichen erreicht werden. Aus religionspädagogischer Sicht ist jedoch an der Trennung von Katechese und Religionsunterricht unbedingt festzuhalten, um religiöse Erziehung und Entfaltung der Taufberufung von religiöser Bildung im Sinne der Entfaltung von religionsbezogener Perzeptions- und Kognitionskompetenz zu trennen.¹⁰ Das Herantragen der Verantwortung für religiöse Erziehungsaufgaben an den Religionsunterricht seitens des Elternhauses¹¹ führt jedoch in vielen Fällen gerade dazu, dass sich ReligionslehrerInnen auf ihre Aufgabe der religiösen Bildung berufen und sich verstärkt auf eine reine Wissensvermittlung zurückziehen.

Damit einher geht die Tendenz der Relativierung des privilegierten Wahrheitsanspruchs der Theologie und der Glaubenden.¹² Dieser Aspekt betrifft auch die SchülerInnen. Religion rückt zunehmend in den Bereich des Privaten.¹³ Glaubenspraxis und Spiritualität gelten insbesondere unter Jugendlichen als hochgradig privat und intimer als die Sexualität. Die eigene Religiosität wird dabei geradezu tabuisiert.¹⁴ Die Wahrheitsfrage wird nicht mehr als existentiell, sondern als perspektivisch, individuell verhandelbar verstanden. Der Pluralität von konkurrierenden Wahrheitsansprüchen wird mit einer Relativierung bis an die Beliebigkeit grenzenden Haltung begegnet: Jede/r soll glauben und denken was er/sie will, so lange er/sie es für sich behält.

Insgesamt weisen die SchülerInnen eine starke Heterogenität in Religion, Konfession sowie Inhalt und Stil des Glaubens auf.¹⁵ Angesichts dieser Heterogenität lässt sich weder über induktive noch über deduktive oder abduktive Formen der Korrelationsdidaktik ein Zusammenbringen von persönlichem Glauben und christlicher Überlieferung herstellen. Es bedarf vielmehr eines Religionsunterrichts, der heterogenitätssensibel die verschiedenen Perspektiven und Voraussetzungen der SchülerInnen aufgreift, eine konfrontative Begegnung mit der

9 DKV: Den Religionsunterricht nicht überfordern – die Katechese als lebenslange Begleitung stärken, München 2012; vgl. SCHEIDLER, Monika: Die große Versuchung. Zum Unterschied zwischen Katechese und Religionsunterricht, in: Herder Korrespondenz Spezial 2 (2013) 36.

10 Vgl. SCHEIDLER 2013 [Anm. 9], 32–33.

11 Vgl. EBD., 33.

12 Vgl. ENGLERT 2014 [Anm. 2], 210.

13 Vgl. SHELL-JUGENDSTUDIE 2006 und 2010; KARCHER, Florian: Jugendkultur und Religionspädagogik am Beispiel evangelischer Jugendkirchen in Deutschland, Bielefeld 2013 (= Dissertation Universität Bielefeld), 72; SCHRÖDER, Bernd: Zwischen Erfahrung und Theorieleitung – Prinzipien bisheriger Lehrplankonstruktion, in: ENGLERT u.a. (Hg.): Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie 2011, (JRP, Bd. 27) 219.

14 Vgl. UTSCH, Michael: Spiritualität in der psychiatrisch-psychotherapeutischen Praxis: eine verloren gegangene oder eine wiedergefundene Dimension?, in: ARMBRUSTER, Jürgen u.a. (Hg.): Spiritualität und seelische Gesundheit, Köln: Psychiatrie-Verlag 2013, 29.

15 Vgl. REMID-STUDIE 2018, SHELL-STUDIE 2015, ALBUS-STUDIE 2012.

christlichen Tradition initiiert und eine diskursive Auseinandersetzung ermöglicht. Alternativ zu einer derart komplexen Konzeption des Religionsunterrichts erscheint ein sachkundlicher Unterricht, der rein informativ agiert, deutlich leichter umzusetzen. Hinzu kommt, dass auch die SchülerInnen einen lebenskundlichen und informativen Religionsunterricht erwarten,¹⁶ was mit einer Religionskunde sehr gut zu erreichen ist.

Bezogen auf die Grundschule kommt hinzu, dass sich die SchülerInnen nach dem religiösen Stufenmodell von Fowler in der Phase des mythisch-wörtlichen Glaubens befinden. Das heißt, sie nehmen biblische Erzählungen, religiöse Motive und spirituelle Vorstellungen wörtlich. Narrative bilden Orientierung und werden auf ihren Sinn, insbesondere auf ihren immanenten Gerechtigkeitsausgleich hin überprüft. Geschichten und Erzählungen mit eindeutiger Moral sind in dieser Phase der Entwicklung deutlich leichter zu vermitteln als ambivalente Motivkonstellationen.¹⁷ Daraus ergibt sich für den Religionsunterricht, dass es deutlich leichter ist, biblische Erzählungen als Geschichten des Christentums zu vermitteln, deren Aussage erschlossen werden soll, als sich persönlich mit der Bedeutung für einen selbst auseinanderzusetzen.

Mit den sich verändernden Rahmenbedingungen verändern sich auch die *Anforderungen an ReligionslehrerInnen*. Für einen korrelativen Religionsunterricht, der die kritische Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, die Persönlichkeitsbildung und Glaubensentwicklung der SchülerInnen im Blick hat und relevanzprüfend agiert, benötigen ReligionslehrerInnen einen integrierten Blick auf zentrale theologische Fragestellungen und die Fähigkeit, theologisch sachgerecht schlussfolgern zu können. Sie bedürfen einer eigenen begründeten theologischen weltanschaulichen Haltung sowie der Fähigkeit, auf Kinderfragen sowohl kindgerecht als auch theologisch korrekt zu antworten.¹⁸ Hierfür bedarf es insbesondere der Fähigkeit, Fachwissen, Fachdidaktik und unterrichtspraktisches Handeln miteinander zu vernetzen. So müssen zunächst Kern und Intention der Kinderfrage erschlossen werden, mit der fachwissenschaftlichen Expertise in Verbindung gebracht werden, die vermutlich vielschichtigen und mehrdimensionalen fachwissenschaftlichen Erkenntnisse auf ihre Relevanz und Verstehbarkeit hinsichtlich der SchülerInnen überprüft werden, um dann entsprechend der Kinderfrage elementarisiert zu werden und so in den Unterricht eingebunden wer-

16 Vgl. BUCHER, Anton A.: „Irgendwas ist schon hängen geblieben ...“ Empirische Skizzen zu den Lerneffekten im Religionsunterricht, in: ENGLERT, Rudolf u.a. (Hg.): Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie 2011, (JRP 27) 48.

17 Vgl. FOWLER, James: Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach dem Sinn, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1991, 166-167.

18 Vgl. ENGLERT 2014 [Anm. 2], 231-232.

den, dass sie gleichzeitig fachlich korrekt sind, die SchülerInnen zum Weiterdenken anregen ohne sie jedoch zu überfordern. Diese Vernetzungs-, Abstraktions- und Reflexionsfähigkeit fällt einem Großteil der LehrerInnen schwer.¹⁹ Alternativ ist es deutlich einfacher, lediglich die Antworten des Christentums als Fremdperspektive zu vermitteln bzw. textimmanent oder traditionsimmanent zu antworten, ohne eine Aktualisierung der Fragestellung mit persönlicher Auseinandersetzung oder Positionierung anzuleiten.

Ähnliche Beobachtungen konnten auch Englert, Porzelt, Reese und Stams in ihrer groß angelegten Studie zum Referendariat machen. Im Rahmen ihrer Studie wurden ReferendarInnen in 36 Interviews zu ihrer Ausbildung und dem Religionsunterricht befragt. Porzelt weist darauf hin, dass die ReferendarInnen zwar selbst durchaus die christlich-jüdische Tradition primär in existentiellm Licht lesen, konzentrieren, sich im Unterricht jedoch vorwiegend auf die Perspektive und die Lebenswelt der SchülerInnen konzentrieren. So konzipieren sie ihren Unterricht auf Basis einer Hermeneutik des Wiedererkennens. Dabei fixieren sie sich auf anthropologische Parallelen, sodass SchülerInnen Symbole, Bilder, Erzählungen und Praktiken der christlich-jüdischen Tradition als Spiegel der eigenen Erfahrungswelt dargestellt bekommen. Dabei wird Irritation weitestgehend vermieden, Fremdheit ausgeblendet und Widersprüche zugunsten der Lebenswelt der SchülerInnen geglättet. Methodisch werden diese Lernprozesse erlebnisorientiert und emotionalisiert initiiert. Der religiösen Überlieferung wird kaum eine Eigenperspektive zugesprochen, die es zu vermitteln gilt. Das führt dazu, dass die religiöse Überlieferung lediglich dazu dient, Ängste, Sorgen, Fragen, Freuden, Hoffnungen und andere Gefühle der Kinder abzubilden und zu spiegeln, jedoch keine eigenen Impulse gibt oder Fragen aufwirft, die zur Auseinandersetzung mit dem Existenziellen anleiten. Grundsätzlich wird die Auseinandersetzung mit substantiellen Fragen von den ReferendarInnen als schwierig beschrieben.²⁰

Diese Studie zeigt, dass sich die religiösen Lernprozesse auf der kognitiven Ebene auf die Vermittlung von Wissen über die Religion beschränken, jedwede Formen der kritischen Reflexion und Urteilsbildung, die zur Konstruktion einer konfessionellen Identität beitragen, jedoch ausbleiben. Auf der affektiven Ebene werden Emotionen und christliche Werte angesprochen, nachempfunden und verbalisiert, jedoch lediglich zur Lebenswelt der SchülerInnen in Bezug gesetzt, ohne in einen Dialog mit dem christlichen Glauben zu treten. Auf der aktionalen Ebene werden durchaus performative Elemente eingebracht, diese jedoch nicht

19 Vgl. BLÖMEKE, Sigrid u.a.: Von der Lehrerausbildung in den Beruf – fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 (2014).

20 Vgl. EBD., 459ff.

als religiöse ‚Probephandlung‘, sondern als distanzierte Inszenierung einer fremden Praxis eingebunden.

Auf allen drei Ebenen 1. Rahmenbedingungen 2. Voraussetzungen der SchülerInnen 3. Anforderungen an die LehrerInnen lassen sich zwei Aspekte des Problems herausstellen: A) der theologische Aspekt und B) der Heterogenitätsaspekt. Der theologische Aspekt (A) zeigt auf die Problematik der häufig fehlenden theologischen Dimension des Religionsunterrichts. Darunter verstehe ich den Bezug zum Glauben und zur eigenen Religiosität, aber auch die kritische und produktive Auseinandersetzung mit religiösen Themen und Inhalten und den Raum zum Theologisieren. Der Heterogenitätsaspekt (B) betrifft den unterrichtlichen Umgang mit Heterogenität. Zu berücksichtigen sind hier die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen der SchülerInnen wie z.B. Leistungsheterogenität, Förderbedarfe, Gender, Kulturelle Heterogenität, Sprachliche Heterogenität, Soziale Heterogenität und eben auch religiöse und konfessionelle Heterogenität.

3. Das Ästhetische Lernen als eine mögliche Alternative

Angesichts der dargestellten Problematik, dass der Religionsunterricht in der Grundschule versachkundlicht wird bzw. sich zu einer allgemeinen Lebenskunde entwickelt, stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten es gibt, die Theologie und das Religiöse wieder in den Unterricht einzubinden und gleichzeitig der immer größer werdenden Heterogenität der SchülerInnen gerecht zu werden. Als einen möglichen Weg für die Grundschule möchte ich an dieser Stelle das Ästhetische Lernen stark machen.

„Für religiöses Lernen hat ein Zugang über ästhetische Erfahrung insofern eine besondere Bedeutung, als gerade Religion eine ästhetische Signatur aufweist: Sie konkretisiert sich in poetischer Sprache, Riten, Symbolen und künstlerischen Ausdrucksformen.“²¹ Gleichzeitig versteht Mendl das ÄL als Antwortversuch auf die ‚destruktiven Tendenzen der Moderne‘ als Versuch einer Erziehung zur Wahrnehmung und Weltverantwortung, aber auch als Alternative zur ‚kognitiven Verengung, Veroberflächlichung und Beschleunigung von Bildungsprozessen‘.²²

Gärtner unterscheidet in Anlehnung an Bitter zwischen drei verschiedenen Ausprägungen des Ästhetischen Lernens:

21 MENDL 2018 [Anm. 8], 191.

22 Vgl. EBD.

1. Kunstorientiertes religiöses Lernen
2. Wahrnehmungsorientierter Ansatz
3. Performativ ästhetisches Lernen

Das kunstorientierte religiöse Lernen umfasst religiöse Lernprozesse, in denen sich Lernen mit und an Kunstwerken und kunstnahen Objekten ereignet.²³ Das performativ ästhetische Lernen kombiniert ästhetische Zugänge mit performativen Elementen, „die ihren Ausgangspunkt in sinnlich-ästhetischen Objektivationen der konkreten Religion suchen“²⁴.

Mit Blick auf die Grundschule werden wir uns im Folgenden auf die zweite Ausprägung, den wahrnehmungsorientierten Ansatz, konzentrieren. Dabei werden wir dem Zugang Hilgers folgen, der das Ästhetische Lernen als eine Art Wahrnehmungsschule zur Bildung der Sinnestätigkeit versteht. Dabei ist das Ästhetische Lernen als Zusammenspiel von Wahrnehmung und Ausdruck zu verstehen. „Es ermöglicht eine sinnliche und damit tiefere Auseinandersetzung mit Sinn- und Glaubensfragen sowie ein neues Handeln und nimmt die ästhetische Dimension von Religion und Glauben in den Blick.“²⁵ Hilger greift dabei auf die antike Unterscheidung der ästhetischen Erfahrung in Aisthesis, Katharsis und Poiesis zurück.²⁶ Aisthesis bezeichnet die ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit. Bezogen auf Schule und Unterricht bedeutet das, die SchülerInnen zu befähigen, das Leben mit allen Sinnen empfindend neu und interessierter wahrzunehmen. Sie sollen lernen, achtsamer und aufmerksamer hinzusehen, hinzuhören und mit-zuempfinden.²⁷

Die zweite Dimension des Ästhetischen Lernens bildet die Poiesis, die ästhetische Gestaltungsfähigkeit. Wahrnehmungsfähigkeit und Gestaltungsfähigkeit bedingen sich gegenseitig. So eröffnet sich erst durch das sinnlich Wahrgenommene und Erfahrene ein Raum zum Gestalten des Möglichen und Erhofften. Andersherum werden im Prozess des Gestaltens die Sinne weiter geschult, sodass sich oft auch im Gestaltungsprozess neue Perspektiven, Blickwinkel und

23 Vgl. GÄRTNER, Claudia: Was leistet ästhetisches Lernen? Wegmarkierungen in einem weitläufigen religionsdidaktischen Feld, in: RpB 62 (2009) 18–19.

24 EBD, 21.

25 HILGER, Georg: Ästhetisches Lernen, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2010, 334.

26 Vgl. GÄRTNER 2009 [Anm. 23], 20.

27 Vgl. OTTEN, Franziska: Wer oder was ist Gott für mich? Über das Ästhetische Lernen Gottesbilder in der Grundschule erschließen, Münster: LIT Verlag 2018, 3–14.

Interpretationen erschließen.²⁸ Mögliche Formen des Gestaltens sind Erzählen, kreatives Schreiben, Beten, Malen, Basteln, Werken, Formen, Musizieren, Tanzen, darstellendes Spiel, Projektlernen, kreative-Bibelarbeit, Meditation und Festtagsgestaltung.²⁹

Die dritte Dimension bildet die Katharsis, die ästhetische Urteilsfähigkeit. „Sie vertritt sowohl einen urteilenden als auch einen kommunikativen Charakter, da eine begründete Positionierung und Stellungnahme über die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen bezüglich der wahrgenommenen Wirklichkeit und deren Gestaltgebung ausgetauscht werden.“³⁰

Erweitert man dieses Konzept und wendet es auf die SchülerInnen-Interaktion in einer kooperativen Lernsituation an, ergeben sich weitere Dynamiken (s. Schaubild). Die intersubjektive Kommunikation über das Wahrgenommene, fördert die Reflexion und formt die Wahrnehmung und verändert das eigene Urteil. Gleichzeitig setzt das (u.a.) kommunikativ gebildete Urteil die Initiierung des Gestaltens in Gang.

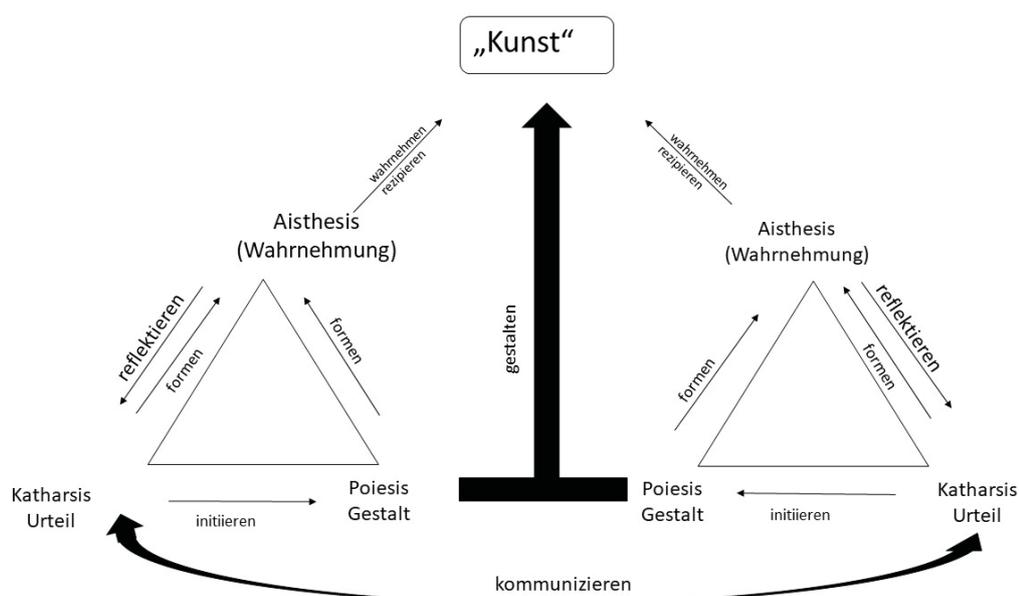


Abb. 1

Bleiben wir zunächst beim unterrichtsimmanenten Gestalten, konkret beim Erstellen eines ästhetischen Produkts, beeinflusst die intersubjektive Kommunikation im hohen Maße den Gestaltungsprozess. Gleichzeitig kann auch das Gestalten an sich als Kommunikation verstanden werden, dass es gerade den

28 Vgl. HILGER, Georg: Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule, in: SCHUTTMAYR, Georg u.a.: Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation, Regensburg: Pustet 1997, 412; HILGER 2010 [Anm. 22], 336.

29 Vgl. OTTEN 2018 [Anm. 27], 17; GÄRTNER 2009 [Anm. 20], 20.

30 OTTEN 2018 [Anm. 27], 18.

SchülerInnen eine alternative Form des Ausdrucks ermöglicht, die sich im (schrift-)sprachlichen Ausdruck schwertun. Bei kooperativen Lernprodukten potenziert sich die kommunikative Ebene noch einmal, da hier der Prozess des Gestaltens ein permanentes Aushandeln der Umsetzung der verschiedenen Zugänge, Ideen und Gestaltungsmöglichkeiten darstellt. In jedem Fall – bei kooperativ oder in Einzelarbeit erstellten Produkten – entsteht ein ästhetisches Produkt: ‚Kunst‘. Diese von den SchülerInnen selbst gestaltete Kunst wird wiederum selbst zum Objekt der Wahrnehmung, wobei die Wahrnehmung immer beeinflusst und geformt ist durch den eigenen Gestaltungsprozess.

Das theologische Potential des ÄL für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen

Im Rahmen der Problembeschreibung und Ursachenidentifizierung konnten zwei zentrale Aspekte des Problems herausgestellt werden: A) der theologische Aspekt und B) der Heterogenitätsaspekt. Im Folgenden soll skizziert werden, welche Potentiale das ÄL hinsichtlich dieser zwei Aspekte birgt.

Hinsichtlich des theologischen Aspekts sollte, wie bereits oben angesprochen, der Bezug zum Glauben und zur eigenen Religiosität im Religionsunterricht gestärkt werden, zur kritischen und produktiven Auseinandersetzung mit religiösen Themen und Inhalten angeregt werden sowie Raum zum Theologisieren gegeben werden. Anders als in einem religionskundlichen Unterricht soll die Auseinandersetzung mit religiösen Themen auf kognitiver, affektiver und aktionaler Ebene die SchülerInnen dazu befähigen, eine eigene konfessionelle Identität ausprägen, diese theologisch zu positionieren und religiös zu orientieren.³¹

Gerade die identitätsbildende Dimension konnte Katherine Douglas in ihrem Projekt und ihrer Interview-Studie ‚Young Adults, Faith, and the Arts‘ nachweisen. Douglas arbeitete mit 30 jungen Erwachsenen der Presbyterian Church (USA) künstlerisch und interviewte sie anschließend zu ihren Erfahrungen.

„[...] the young adults I interviewed are participating in the arts to express their identity and faith, to connect with others, and have their minds opened as they encountered otherness. [...] Whether in private or public, young adults felt that participation in the arts facilitated and embodied theological reflection as they engaged the arts as a form of expression.“³²

31 Verweis auf Artikel kokoru 2.0.

32 DOUGLASS, Katherine M.: Aesthetic Learning theory and the faith formation of young adults, in: Religion Education 108 (2013) 460-461.

Douglas bezieht sich im Rahmen des Hilgerschen Modells vorwiegend auf die Ebene der Poiesis. In ihrer Studie kommt sie zu der Erkenntnis, dass Kunst Betreiben bzw. Gestalten in dreierlei Hinsicht auf die jungen Erwachsenen wirkt: Expressing, Connecting, Opening. Die erste Wirkdimension lässt sich als Ausdruck des eigenen Glaubens, der eigenen Identität oder sogar als identitätsbildende Dimension wiedergeben. Demnach fördert der künstlerische Ausdruck die theologische Reflexion und die Bildung einer religiösen (christlichen) Identität. Die Verbundenheit mit anderen durch das gemeinsame Gestalten prägt die jungen Erwachsenen dabei ebenso wie die Öffnung des Geistes gegenüber anderen Menschen, Einstellungen, Lebensweisen und Glaubensformen. Mit Hilger gesprochen wirkt die Poiesis auf Aisthesis und Katharsis. Durch das Gestalten öffnen die TeilnehmerInnen ihren Geist, schulen ihre Wahrnehmung (Aisthesis) und erlangen durch die Reflexion eine höhere Ebene der Urteilskompetenz (Katharsis), die wiederum Auswirkungen auf das Gestalten (Poiesis) in Form der Lebensführung im Alltag hat.

Dabei erfolgt das Expressing zunächst auf affektiver Ebene als Ausdruck des eigenen Glaubens, der authentisch mit oder ohne spirituelle Dimension dargestellt wird. Im Gestalten werden jedoch Prozesse der Reflexion angeregt, die sich wiederum auf kognitiver Ebene abspielen. Auf aktionaler Ebene kann das Gestalten im weiteren Sinne als Glaubenspraxis verstanden werden, die wiederum als Glaubenspraxis in Gemeinschaft eng verbunden mit dem Aspekt des Connecting zu sehen ist. Das Opening als Öffnung des Geistes kann sowohl auf affektiver als auch kognitiver Ebene erfolgen. Auf affektiver Ebene entsteht im gemeinsamen Gestalten eine Offenheit gegenüber den Mitmenschen, Gott und dem Glauben. Aspekte wie Spiritualität, Solidarität und Toleranz spielen an dieser Stelle eine Rolle. Auf kognitiver Ebene wird die Urteilskompetenz geschult. Reflexion und Kommunikation fördern die Identitätsbildung im Sinne einer bewussten Konstruktion der eigenen konfessionellen Identität.

Zu bedenken ist an dieser Stelle sicherlich, dass Douglas ihre Studie mit jungen Erwachsenen in den USA durchführte, die sich alle in irgendeiner Form zur Presbyterian Church bekennen. Es bleibt also fraglich, ob sich ihre Erkenntnisse auf den Religionsunterricht in der Grundschule in Deutschland übertragen lassen. Meines Erachtens bilden die Aspekte Expressing, Connecting und Opening jedoch so grundlegende Bereiche, dass sie durchaus auf den Grundschulbereich übertragbar sind.

Es konnte also gezeigt werden, dass das Ästhetische Lernen ein großes Potential aufweist hinsichtlich des theologischen Aspekts. Doch wie stellt sich der Heterogenitätsaspekt dar?

Wird die Heterogenitätsfrage mit Blick auf Schule und Unterricht gestellt, ist es wichtig, die verschiedenen Heterogenitätsfaktoren im Blick zu haben. Hinsichtlich des Fachs Religion ist zunächst die Religions- und Glaubensheterogenität zu nennen. Dabei ist nicht nur die religiöse Pluralität in all ihren Ausprägungen (verschiedene Religionen, Konfessionen und Konfessionslose) zu beachten, die als horizontaler Blick auf Vielfalt zu verstehen ist, sondern auch die intrareligiöse Heterogenität der Lerngruppe, die als vertikaler Blick auf Vielfalt begriffen werden kann. So wird der individuelle Glaube ja nicht allein durch Religions- oder Konfessionszugehörigkeit beeinflusst, sondern entwickelt sich u.a. durch soziale, kulturelle und ideologische Einflüsse.³³

Der zweite Heterogenitätsfaktor, der im Unterricht eine große Rolle spielt, ist das gemeinsame Lernen von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf und die damit verbundene kognitive, motorische, affektive und soziale Heterogenität der Lernvoraussetzungen. Eng damit verbunden ist der Heterogenitätsfaktor der sozialen Ungleichheit, der häufig mit einer stark ausgeprägten Leistungsheterogenität und Bildungsungerechtigkeit einhergeht.³⁴

Religions- und Glaubensheterogenität fordert einen sensiblen Umgang mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen seitens der Lehrkraft. Dennoch sollte die Relevanzfrage nicht ausgeblendet, sondern bewusst im Angesicht der Pluralität gestellt werden und ein reflektierter Umgang mit ihr erarbeitet werden. Dabei ist es wichtig, die Pluralität auf Ebene der SchülerInnen, der Inhalte, der Erarbeitungswege und der Ergebnisse zuzulassen, ohne in die Beliebigkeit abzudriften.

Hier bietet sich das Ästhetische Lernen in vortrefflicher Weise an. Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt angesprochen, bietet gerade das Gestalten als Ausdruck des eigenen Glaubens oder Nichtglaubens die Möglichkeit einer subjektiven Auseinandersetzung mit religiösen Themen, die sie unmittelbar angeht und betrifft. Dabei kann gerade im Gestalterischen die Vielfalt der Glaubensüberzeugungen zu einer echten Bereicherung werden und zur Kommunikation, Diskussion und Reflexion auf Augenhöhe anregen, sodass sich im Prozess der Begegnung im Gestalten neue Perspektiven, Blickwinkel und Interpretationen erge-

33 Vgl. BAUMERT, Britta / ESPELAGE, Christian / SCHWARZ, Stefanie: Interreligiöses Lernen am „Friedhof“ – eine Frage der Identität, in: Katechetische Blätter 2020.

34 Vgl. BREDIS u.a. 2014.

ben.³⁵ Durch das persönliche Involviertsein und die unmittelbare Betroffenheit durch die Identifikation mit dem eigenen Produkt kann hier auch der Gefahr der Indifferenz und des Relativismus³⁶ produktiv begegnet werden.

Hinsichtlich der Heterogenität der Lernvoraussetzung und Leistungsfähigkeit sind individualisierte Zugänge und Lernangebote erforderlich, die mit kooperativen Lernformen zu ergänzen sind, um eine echte Teilhabe an der Klassengemeinschaft zu ermöglichen und die Potentiale des Miteinander- und Voneinanderlernens ausschöpfen zu können. Dabei sind vielfältige Lernangebote wichtig, so sollten kognitive Zugänge mit handlungsorientierten, affektiven, spirituellen und haptischen Zugängen kombiniert werden. Die Differenzierung kann sowohl als innere als auch als äußere Differenzierung materialbasiert oder ergebnisdifferenziert erfolgen, aber immer am Prinzip des gemeinsamen Lernens an einem Lerngegenstand auf unterschiedlichen Niveaustufen orientiert sein.³⁷

Hier bietet das Ästhetische Lernen vielfältige Möglichkeiten. Immer da, wo das Gestalten als Ausdruck der eigenen Kreativität, des eigenen Glaubens, der eigenen Identität im Sinne der ‚Expression‘ verstanden wird, kann beim Gestalten schon per se von einem individualisierten Zugang gesprochen werden. Mit Blick auf mögliche Förderbedarfe können zudem die Formen des Ausdrucks individuell auf die Lerngruppe abgestimmt werden. Bildnerische Elemente können mit theaterpädagogischen, poetischen und musikalischen Ausdrucksformen kombiniert und ergänzt werden. Verschiedene Materialien und Hilfsmittel ermöglichen das Gestalten durch alle SchülerInnen.

Die Wahrnehmung von Kunst und die Kommunikation über Kunst bzw. über die Lernprodukte ermöglicht die Erweiterung der eigenen Perspektive um verschiedene Fremdperspektiven ohne den Zwang der Übernahme der jeweils anderen Perspektive. Diese Schulung der Mehrperspektivität fördert das soziale Miteinander der Gemeinschaft, wie auch Douglas in ihrer Studie als Connecting bezeichnet.

Dadurch, dass das Ästhetische Lernen nicht nur ausschließlich aus gestalterischen Übungen besteht, sondern auch die Phasen der Aisthesis (Wahrnehmung) und Katharsis (Urteil) beinhaltet sowie ein weiteres Verständnis der Poiesis (Gestalten) als Gestaltung des Lebens und der Welt, werden in Einheiten zum

35 Vgl. HILGER, Georg: Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule, in: SCHUTTMAYR, Georg u.a.: Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation, Regensburg: Pustet 1997, 412.

36 Vgl. BURRICHTER, Rita: Konfrontation mit Tradition – Transformation von Tradition, in: RpB 61 (2008) 4ff.

37 Vgl. BAUMERT, Britta / VIERBUCHEN, Marie-Christine u.a.: Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht, in: zfH 11 (2018).

Ästhetischen Lernen Phasen der Wahrnehmung, Meditation, Stilleübung mit kreativen, gestalterischen Phasen sowie reflexiven, kommunikativen Phasen kombiniert. Auf der Ebene der Lernwege bedeutet das, die Variation von kognitiven, affektiven, handlungsorientierten, kreativen, spirituellen und distanzierten Zugängen. Gerade die Reflexion der eigenen Wahrnehmung, der Urteilsbildung, der entstandenen Lernprodukte sowie des eigenen Handelns wird ergebnisdifferenziert ein hohes Maß an Komplexitätsunterschieden aufweisen, sodass jedes Kind nach seinen individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten ein individuelles Maß an Reflexionskompetenz erwerben kann.

4. Konsequenzen für die LehrerInnenbildung

Die oben beschriebenen Ausführungen bescheinigen dem Ästhetischen Lernen ein großes Potential für den Religionsunterricht an Grundschulen mit heterogenen Lerngruppen in Abgrenzung zur Religionskunde. Der Artikel zeigt jedoch auch, dass es beim Ästhetischen Lernen nicht damit getan ist, die SchülerInnen malen oder basteln zu lassen, sondern auch beim Ästhetischen Lernen die Einbettung in das Thema, die Abstimmung der Lernaktivität auf die Lernziele und in besonderem Maße die Form-Inhalt-Relation entscheidend ist.³⁸ Daher ist es notwendig, das Ästhetische Lernen als zu vermittelndes fachdidaktisches Prinzip in das universitäre Curriculum aufzunehmen, wenn LehrerInnen in der Schule damit arbeiten sollen. Im Folgenden sollen erste Impulse gegeben werden, wie das Ästhetische Lernen in die LehrerInnenbildung integriert werden kann.

Als fester Bestandteil der einschlägigen Fachdidaktiken³⁹ wird das Ästhetische Lernen als ein didaktisches Prinzip bereits seit vielen Jahren an Hochschulen gelehrt. Meines Erachtens reicht jedoch die theoretische Auseinandersetzung mit dem Ästhetischen Lernen nicht aus. Zum einen ist es erwiesen, dass LehrerInnen eher didaktische Konzepte und Methoden anwenden, die ihnen aus der Praxis vertraut sind, zum anderen ergeben sich durch das eigene Erleben von Ästhetischen Lernprozessen vertiefende Erkenntnisse zur Wirksamkeit des Ästhetischen Lernens.

Kern meiner These ist die Eignung des Ästhetischen Lernens für den Religionsunterricht in der Grundschule. Daher ist es mir ein besonderes Anliegen, auch in den Lehrveranstaltungen den Fokus auf das Grundschullehramt zu legen. Häufig wird in den Lehrveranstaltungen an Universitäten nicht zwischen den einzelnen Schulformen differenziert. Die Lehramtsstudiengänge werden häufig noch

38 Vgl. OTTEN 2018 [Anm. 27], 22.

39 Vgl. z.B. HILGER, MENDEL.

immer am ehemaligen Diplom ausgerichtet und dann je nach Schulform im Umfang immer weiter reduziert. Das führt in der Regel dazu, dass sich die Lehrenden am Gymnasiallehramt orientieren und dort ihren Schwerpunkt setzen.⁴⁰ Der Religionsunterricht an Grundschulen wird als weniger komplex angesehen. Dass jedoch gerade in der Elementarisierung komplexer theologischer Inhalte für den Primarbereich eine besondere Herausforderung liegt, gerät dabei häufig in Vergessenheit⁴¹. Mit Blick auf das Ästhetische Lernen möchte ich dazu ermuntern, gezielt Lernumgebungen für den Grundschulunterricht vorzustellen, zu erproben und zu reflektieren. Dabei ist es wichtig, sich nicht ausschließlich auf die bildenden Künste zu konzentrieren, sondern auch musikalische, performative, szenische, erzählerische, literarische, meditative und spirituelle Elemente aufzunehmen. Mit Blick auf die schulische Praxis bietet es sich zudem an, auch KooperationspartnerInnen aus der Region einzubinden, die sich für schulische Kooperationen eignen. Für den Lernprozess der Studierenden ist es dabei wichtig, sowohl die praktischen Elemente als auch die Exkursionen bzw. Gastvorträge im Seminar theoretisch einzuordnen und fachdidaktisch zu reflektieren. Nur so kann aus einer Erfahrung ein Lernertrag entstehen. Gleichzeitig dient dieses Verfahren des Wechselspiels von praktischen Elementen mit theoretischer Einordnung und Reflexion der Sensibilisierung der Studierenden für das Erkennen möglicher Fehlentscheidungen und der Notwendigkeit der ständigen Selbstreflexion.

Mögliche Exkursionsziele sind z.B.: Sakralraumbegehungen unter kirchenpädagogischer Anleitung, Besuch einer Ausstellung mit performativen oder meditativen Elementen, Besuch von Konzerten oder Theateraufführungen mit religiösem Bezug. Als Gastdozierende bieten sich GestaltpädagogInnen, TheaterpädagogInnen, KünstlerInnen mit religiösen Motiven oder DozentInnen von LehrerInnenfortbildungen an.

Fazit

Die Frage der Versachkundlichung des Religionsunterrichts ist eine Frage des Profils. Es geht dabei um den theologischen Charakter des Unterrichtsfachs, seine Fragestellungen und Inhalte, die eben nicht in reiner Sachkunde aufgehen, sondern sich erst in der existentiellen Auseinandersetzung erschließen. Diese existentielle Auseinandersetzung bedarf jedoch mehr als eine geeignete Methode. Vielmehr betrifft die Frage nach der Gestaltung eines bekenntnisorien-

40 Vgl. BAUMERT, Britta / MAY, Dominik / MÜLLER, Sven Christian: Professionsorientierung im Vergleich. Constructive Alignment und Fachkultur. Perspektiven aus Religionslehrerbildung und Ingenieurdidaktik, in: BERENDT, Brigitte / SZCZYRBA, Birgit / WILDT, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin: Raabe 2017, Griffmarke B 3.1., 23.

41 Zur Notwendigkeit einer schulformspezifischen Didaktik: MENDL, Hans: Religionslehrerbildung als hochschuldidaktische Herausforderung zwischen Differenzierung und Inklusion, in: Theo-Web 10 (2011) 52.

tierten Religionsunterrichts das Zusammenspiel von Form, Inhalt, Sprache, Zugang und Methode. Nicht zu unterschätzen ist zudem die Haltung der Lehrkraft. Nur ReligionslehrerInnen, die selbst den Anspruch und die Motivation haben, den Religionsunterricht bekenntnisorientiert und positionell zu gestalten, können die persönliche, theologische und religiöse Auseinandersetzung mit religiösen Themen initiieren.

Das Ästhetische Lernen ist sicherlich nur eine Möglichkeit, der Versachkundlichung des Religionsunterrichts an der Grundschule entgegenzuwirken. Meines Erachtens birgt es jedoch viel Potential und lässt sich vergleichsweise einfach insbesondere in heterogenen Lerngruppen umsetzen. Nichtsdestotrotz bedarf es einer Professionalisierung der angehenden LehrerInnen in diesem Bereich, um 1. ein Problembewusstsein für die derzeitige Situation zu erzeugen, 2. das Prinzip des Ästhetischen Lernens umfassend zu vermitteln, so dass es zielgruppenorientiert und sachbezogen im Unterricht eingesetzt werden kann und 3. die angehenden LehrerInnen dahingehend zu sensibilisieren, das eigene Unterrichts-handeln kritisch hinsichtlich seiner AdressatInnenbezogenheit und Wirksamkeit zu reflektieren. Daher sehe ich es als Aufgabe der ReligionslehrerInnenbildung an Universitäten, die Theologie wieder zu stärken und die Studierenden z.B. mit Hilfe des Ästhetischen Lernens dahingehend zu befähigen und zu ermuntern, einen bekenntnisorientierten, positionellen Religionsunterricht zu erteilen und sich nicht in Religionskunde zu flüchten.

Eva-Maria Spiegelhalter

Fragen treffen Inhalte

Ergebnisse eines Unterrichtsdesigns zum Thema
„Was meine ich, wenn ich von Auferstehung spreche?“

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Eva-Maria Spiegelhalter, Mitarbeiterin der School of Education FACE, Arbeitsbereich Religionspädagogik, Theologische Fakultät Alber-Ludwigs-Universität Freiburg.

Dr.ⁱⁿ Eva-Maria Spiegelhalter
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Theologische Fakultät
Lehrstuhl für Religionspädagogik
Platz der Universität 3
D-79085 Freiburg i. Br.
e-mail: eva.spiegelhalter@theol.uni-Freiburg.de



Fragen treffen Inhalte

Ergebnisse eines Unterrichtsdesigns zum Thema
„Was meine ich, wenn ich von Auferstehung spreche?“

Abstract

Das COACTIV-Modell konzeptualisiert das fachdidaktische Wissen mit drei Facetten: 1. dem Erklärungswissen, 2. dem Wissen über fachbezogene Schülerkognitionen und 3. dem Wissen über fachbezogene Aufgabenstellungen. Anhand eines Unterrichtsdesigns zum Thema „Was meine ich, wenn ich von Auferstehung spreche?“ wurde untersucht, wie das Erklärungswissen im Bereich des Religionsunterrichtes im Kontext der Korrelationsdidaktik zu verstehen ist. Es werden Möglichkeiten entwickelt, Fragen und Vorkonzepte der SchülerInnen als Anknüpfungspunkte für das Erklärungswissen zu nutzen. Durchgeführt wurde das Unterrichtsdesign in der Klasse 9 eines allgemeinbildenden Gymnasiums.

Schlagworte

Religionsunterricht – fachdidaktische Entwicklungsforschung – Korrelation – fachdidaktisches Wissen – Professionswissen – COACTIV

Questions meet contents

Results of a lesson design on the topic

„What do I mean when I talk about resurrection?“

Abstract

The pedagogical content knowledge of the COACTIV model distinguishes three dimensions: knowledge of multiple representations and explanations, the knowledge of students' thinking and assessment of understanding and the knowledge of tasks as instructional tools. The knowledge of instructional strategies in the field of religious education was examined through the lesson "What do I mean when I talk about resurrection?". The lesson design was carried out with students between the ages of 14 to 16 of a non-specialized higher secondary school.

Keywords

religious education – design-based research – correlation – pedagogical content knowledge – teaching profession – COACTIV

1. Welche Bedeutung hat das Erklärungswissen für den Religionsunterricht?

Die COACTIV-Studie und die daraus hervorgehenden Begriffe und Erkenntnisse basieren auf dem Fach Mathematik und werden in nahezu allen Fachrichtungen rezipiert, so auch im Bereich der Religionspädagogik. Die Ergebnisse der COACTIV-Studie, die 2011 durch Mareike Kunter, Jürgen Baumert, u.a. veröffentlicht wurde, verändern den Diskurs um die Professionalisierung von Lehrkräften in Deutschland grundlegend. Erstmals wird für den Bereich der Mathematik systematisch der Zusammenhang von Unterrichtsqualität und Lernzuwachs von SchülerInnen und das Professionswissen von Lehrkräften mit empirischen Methoden untersucht. Im Rahmen der ersten Hauptstudie wird ein theoretisches Modell entwickelt, um die professionelle Kompetenz von Lehrkräften zu beschreiben. Die Aspekte des fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Wissens erhalten eine besondere Aufmerksamkeit hinsichtlich der Frage des Lernfortschrittes der SchülerInnen und der Unterrichtsqualität. Das fachdidaktische Wissen für den Bereich der Mathematik ist konzeptualisiert durch Facetten des „diagnostische[n] Wissen[s] über das Lernen und Verstehen von Mathematik“, das „Wissen über multiple Repräsentationen und Erklärungen mathematischer Sachverhalte“¹ und das Erklärungswissen. Letzterem kommt für den Bereich der Mathematik eine besondere Bedeutung zu. „Eines der wichtigsten Werkzeuge in der Hand des Lehrers, um mathematisches Verständnis anzubahnen und zu unterstützen, sind multiple Repräsentationen und Erklärungen. Sie gehören zum Kern des fachdidaktischen Repertoires.“² Konkret bedeutet dies, dass die Lehrperson über möglichst viele verschiedene Möglichkeiten verfügt, um denselben Sachverhalt zu erklären.³ Erklären ist in der Religionspädagogik ein nicht ganz unbelastetes Terrain. Denn Erklärungen und Antworten gab es im neoscholastischen Systemdenken gar zu viele.⁴ Als Reaktion auf die Übermacht der Antworten und Erklärungen entwickelte sich das Theologisieren von und mit Kindern und Jugendlichen bzw. für Kinder und Jugendliche, das bei den Fragen und Konzepten der Kinder und Jugendlichen ansetzt. Das religionspädagogische Konzept der Korrelationsdidaktik unternimmt in Folge dessen den Versuch, eine

1 BAUMERT, Jürgen / KUNTER, Mareike: Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern, in: KUNTER, Mareike / BAUMERT, Jürgen / BLUM, Werner (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster: Waxmann Verlag GmbH 2011, 163–192, 169.

2 EBD., 170.

3 Vgl. KRAUSS, Stefan u.a.: Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften, in: KUNTER, Mareike / BAUMERT, Jürgen / BLUM, Werner (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster: Waxmann Verlag GmbH 2011, 135–161, 140.

4 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Geht Religion auch ohne Theologie?, Freiburg im Breisgau: Verlag Herder 2020 (= Veröffentlichungen der Papst-Benedikt XVI.-Gastprofessur), 63.

Balance zwischen den Fragen und dem Erklären zu finden, und fokussiert ein wechselseitiges Verhältnis zwischen Lebenserfahrungen und Glaubensüberlieferungen.⁵ Doch was bedeutet dies für das Erklärungswissen des Religionsunterrichts und die Erklärkompetenz der Religionslehrkräfte? Kann das Erklärungswissen wie im Bereich der Mathematik als „Kern des fachdidaktischen Repertoires“ gelten? Oder bedarf das Konzept einer Korrelationsdidaktik nicht einer besonderen Fähigkeit, die Fragen und Vorkonzepte der SchülerInnen wahrzunehmen und Anknüpfungspunkte für theologisches Erklärungswissen zu eruieren? Können die Fragen der SchülerInnen als Motor für didaktische Inszenierungen christlicher/theologischer Inhalte genutzt werden, um Anknüpfungspunkte für Erklärungswissen zu schaffen? Der vorliegende Artikel strukturiert sich folgendermaßen: (1.) Für die Beantwortung dieser Fragen wurde mittels des Vorgehens der fachdidaktischen Entwicklungsforschung ein Unterrichtsdesign konzipiert, durchgeführt und ausgewertet. (2.) Im Zentrum der Auswertung stehen folgende Fragen: (3.) Wie können wir Fragen der SchülerInnen provozieren und Vorkonzepte zur Sprache bringen? (4.) Gelingt es, Fragen und Vorkonzepte der SchülerInnen als Anknüpfungspunkte für das Erklärungswissen zu nutzen? (5.) Wie verändert sich der Begriff des Erklärungswissens, wenn in Anlehnung an Baumert der Religionsunterricht davon ausgeht, dass Religion einen eigenen, unverwechselbaren Zugang zur Wirklichkeit eröffnet, der durch keinen anderen „Modus der Weltbegegnung“⁶ ersetzt werden kann? Welche ersten Folgerungen für eine lokale Theorie des Erklärungswissens im Bereich der Eschatologie ergeben sich?

2. Konzeption eines Unterrichtsdesigns „Was meine ich, wenn ich von Auferstehung spreche?“

Die fachdidaktische Entwicklungsforschung untersucht mit empirischen Methoden Theorien zum Lehr-Lernprozess. Mittels der Auswertung des konzipierten Unterrichtsdesigns werden lokale Theorien zu gegenstandsspezifischen Fragen entworfen. Das vorliegende Design wurde entsprechend der Schritte der fachdidaktischen Entwicklungsforschung konzipiert, durchgeführt und hinsichtlich der vorliegenden Fragen in Teilen ausgewertet.⁷ Die fachdidaktische Entwicklungsforschung setzt bei der Strukturierung des Lerngegenstandes an. „Durch welche Kontexte, Anschauungen oder Perspektiven können lernförderliche Anknüp-

5 Vgl. SCHAMBECK, Mirjam: Vom Containerbegriff „Korrelation“ zum Planungsinstrument für Unterricht. Zu einer Operationalisierung von Korrelationsprozessen, in: PEMSEL-MAIER, Sabine / SCHAMBECK, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg / Basel / Wien: Herder 2015, 67–89, 85.

6 BAUMERT, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: KILLIUS, Nelson (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002 (= Edition Suhrkamp 2289), 100–150, 106.

7 PRDIGER, Susanne u.a.: Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell, in: MNU 65/8 (2012) 452–457.

fungspunkte an die Vorerfahrungen der Lernenden gefunden werden?“⁸ Diese Perspektive verbindet die fachdidaktische Entwicklungsforschung mit der Korrelationsdidaktik, die Lebenserfahrungen der SchülerInnen berücksichtigt und eine inhaltliche Ausgestaltung der Themen fordert, die für SchülerInnen relevant sind.⁹ Für das konzipierte Design sind lernförderliche Anknüpfungspunkte durch empirische Untersuchungen gegeben, die die Relevanz der Frage „Was geschieht nach dem Tod?“ für Jugendliche herausgearbeitet haben. Laut diesen Ergebnissen ist es nur 8 % der Befragten gleichgültig, was nach dem Tod passiert.¹⁰ Weiter geben 53 % der befragten Jugendlichen an, dass sie glauben, dass ihre Seele nach dem Tod weiterlebt.¹¹ Der Begriff ‚Seele‘ ist jedoch für SchülerInnen keineswegs eindeutig definiert.¹² Für das Design steht damit fest, dass die Vorstellungen der SchülerInnen zum Thema Auferstehung bzw. Leben nach dem Tod die Grundlage für den unterrichtlichen Prozess bilden. Ziel des Unterrichtsdesigns ist es, mit den Vorkonzepten der SchülerInnen zu arbeiten und diese für den Lernprozess zu nutzen.

Die theologische Perspektive des Unterrichtsdesigns ist bestimmt durch den Begriff der leiblichen Auferstehung. Der entscheidende Punkt liegt in der Bestimmung des Nichtvergehens der Persönlichkeit und gibt so auch Hinweise, wie der Begriff der ‚Seele‘ im christlichen Kontext verstanden werden kann. „Der ganze Mensch, mit all seinen Beziehungen und mit seiner ureigenen Geschichtlichkeit, tritt vor Gott – nicht nur ein isoliertes Ich, das alle seine Beziehungen und die erlebte Geschichte gewissermaßen im Tod abstreift und zurücklässt. Alles, was sein Menschsein ausgemacht und konstitutiv dazugehört hat, trägt er vor Gott – seine ihm eigene Welt.“¹³ Entscheidend ist hier der Begriff der ‚Transformation‘, der davon ausgeht, dass die Person auch nach dem Tod weiterhin beziehungs-fähig im Hinblick auf Mensch und Gott ist und aktiv kognitive und emotionale Prozesse durchleben kann.¹⁴ Die beiden sich anschließenden Themen der Schuldfrage und der umfassenden Gerechtigkeit bilden den großen Bezugsrahmen, aus welchem heraus auf weiterführende Fragen der SchülerInnen geantwortet wer-

8 EBD., 454.

9 Vgl. SCHAMBECK 2015 [Anm. 6], 79–81.

10 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich u.a.: Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht, Münster / New York: Waxmann 2018 (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität Band 13), 82.

11 Vgl. EBD.

12 Vgl. BEDERNA, Katrin: „seele ist mal wieder die einzigartigkeit des menschen“. Jugendtheologien der Seele, in: DIETERICH, Veit-Jakobus (Hg.): Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart: Calwer Verl. 2012, 114–134, 132.

13 PEMSEL-MAIER, Sabine: Der Traum vom ewigen Leben. Jetzt verstehe ich die letzten Dinge, Stuttgart: Kbw, Bibelwerk 2010, 59.

14 Vgl. SCHÄRTL, Thomas: Auferstehung denken. Metaphysische Hintergrundfragen, in: Concilium 42/5 (2006) 551–562, 556.

den kann.¹⁵ Diese Themen werden im Rahmen des Unterrichtsdesigns in Klasse 9 jedoch durch einzelne Impulse oder Gedanken in das unterrichtliche Geschehen einfließen.

Aus den vorangegangenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Überlegungen ergibt sich das Unterrichtsdesign mit dem Titel „Was meine ich, wenn ich von Auferstehung spreche?“. Es umfasst folgende thematische Leitfragen:

1. Wie stelle ich mir Auferstehung vor?
2. Was erzählt der biblische Text über die Auferstehung Jesu?
3. Wie denken ChristInnen über Auferstehung?
4. Ist Auferstehung gerecht? Die Frage nach Schuld und umfassender Gerechtigkeit

Das Design wurde im tatsächlichen schulischen Kontext durchgeführt, das Kriterium der Unterrichtsrealität wurde umgesetzt.¹⁶ Leitend war der Anspruch, praxisnahe und authentische Lehr-Lernprozesse zu untersuchen und somit keine Laborsituation zu erzeugen, sondern eine Anschlussfähigkeit des Designs zu ermöglichen. Entsprechend wurde das Design in zwei Lerngruppen mit 13 bzw. 11 SchülerInnen der Klasse 9 eines allgemeinbildenden Gymnasiums im Fach Katholische Religion durchgeführt.

3. Wie können wir Fragen der SchülerInnen provozieren und Vorkonzepte zur Sprache bringen?

3.1 Der Fragebogen als unterrichtliche Möglichkeit

Als Methode zur Erhebung der Fragen sowie der Vorkonzepte der SchülerInnen wird ein entsprechender Kurzfragebogen¹⁷ konzipiert. Der erste Schritt des Unterrichtsdesigns ist grundlegend durch den Kurzfragebogen bestimmt. Die SchülerInnen bearbeiten den Kurzfragebogen zunächst in Einzelarbeit. Es folgt ein Austausch in Vierergruppen zu einzelnen, von den SchülerInnen gewählten Aspekten des Fragebogens. Vier wichtige Themen und Überlegungen der Gruppenphase bilden die Grundlage für die anschließende Plenumsrunde. Der Kurzfragebogen umfasst sechs Items. Die ersten beiden quantitativen Items erheben,

15 Vgl. FUCHS, Ottmar: Das Jüngste Gericht. Hoffnung über den Tod hinaus, Regensburg: Verlag Friedrich Pustet 2018; RAHNER, Johanna: Einführung in die christliche Eschatologie, Freiburg: Verlag Herder 2016.

16 COBB, Paul u.a.: Design Experiments in Educational Research, in: Educational Researcher 32/1 (2003) 9–13.

17 Vgl. REINDERS, Heinz: Fragebogen, in: REINDERS, Heinz u.a. (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden, Wiesbaden: Springer VS 2015, 57–70, 59.

wie häufig sich die Jugendlichen zuvor mit der Frage ‚Auferstehung‘ beschäftigt haben, entweder allein oder im Austausch mit anderen Personen.¹⁸ Die übrigen vier Items werden offen und qualitativ konzipiert mit dem Ziel, Fragen der Lerngruppe zu sammeln und Sprechanelässe für die jeweilige Vorkonzepte abzubilden.¹⁹

Wie stelle ich mir Auferstehung vor?

1. Über Auferstehung

- o habe ich noch nie nachgedacht.
- o denke ich manchmal nach.
- o denke ich häufig nach.

2. Über Auferstehung habe ich bereits

- o mit vielen Menschen gesprochen.
- o mit wenigen Menschen gesprochen.
- o mit niemandem gesprochen.

3. Wenn ich den Begriff „Auferstehung“ höre, frage ich mich...

4. Ich glaube, dass bei Auferstehung...

5. Ich glaube nicht, dass bei Auferstehung...

6. Auferstehung stelle ich mir vor wie...

3.2 Ergebnisse aus der Arbeit mit dem Fragebogen

3.2.1 Inhaltliche Kategorisierung der Fragen und Folgen für das Unterrichtsdesign

Die Kategorisierung der SchülerInnenfragen erfolgt durch das offene Kodieren der Grounded Theory, da dieses sich zur Erhebung des Vorwissens bzw. der Voreinstellung von SchülerInnen als hinreichend erweist.²⁰ Mittels der Kodierung lassen sich drei Fragekomplexe zusammenfassen: erstens die Frage nach der Möglichkeit von Auferstehung, zweitens Fragen zur Auferstehung Jesu (z.B. „Hat sich Jesus einfach umgebracht und nur sein Geist ist in den Himmel geflogen? Oder ist er mit seinem Körper in den Himmel gegangen?“). Als dritter Fragekomplex lassen sich Fragen bündeln zum Thema „Wie sieht das Leben nach dem Tod aus?“. Zudem gibt es Jugendliche, die keine Fragen zum Thema notieren.

18 Erhebungen zur Frage, ob Jugendliche Glaubensfragen mit Eltern oder Freunden sprechen, ergeben, dass 30 % der Jugendlichen mit dem näheren Umfeld über Glaubensfragen ins Gespräch kommt. Vgl. SCHWEITZER u.a. 2018 [Anm. 11], 105.

19 „Offene Fragen sind empfehlenswert, wenn das Spektrum möglicher Antworten nicht bekannt ist.“ REINDERS 2015 [Anm. 18], 63.

20 Vgl. ROTHGANGEL, Martin: Schülerinnen und Schüler wahrnehmen. Zur diagnostischen Wahrnehmungskompetenz, in: GRÜMME, Bernhard / MENDEL, Hans / PIRNER, Manfred (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2012 (= Religionspädagogik innovativ 2), 157–172, 166.

Aus diesen Fragekategorien lassen sich erste Folgerungen zum Unterrichtsdesign ableiten. Hier lässt sich eine Überschneidung zwischen den Fragen der SchülerInnen und den konzipierten Fragen des Unterrichtsdesigns feststellen: Im Lernschritt „Was erzählt der biblische Text über die Auferstehung Jesu?“ können die Fragen nach der Möglichkeit von Auferstehung und die Fragen zur Auferstehung Jesu thematisiert werden. Der dritte Schritt des Unterrichtsdesigns „Wie denken ChristInnen über Auferstehung?“ korrespondiert mit dem Fragkomplex „Wie sieht das Leben nach dem Tod aus?“.

3.2.2 Vorkonzepte der SchülerInnen

Der Fragebogen erhebt jedoch nicht nur die Fragen der SchülerInnen, sondern gibt auch erste Hinweise auf ihre Vorkonzepte (Item 4-6). Auffällig ist die Vielzahl von Deutungen und Gedanken zur Vorstellung von Auferstehung, die sich in den Fragebögen finden. Aus dem offenen Kodieren ergeben sich folgende Kategorien:

1. Christlich geprägte Begriffe, zu denen sich die SchülerInnen teils affirmativ, teils kritisch verhalten (Himmel und Hölle, Paradies, Überlieferung, ewiges Leben, Engel).
2. Thematisierung der Wahrheitsdimension über die Begriffe „Metapher“, „fehlende Beweise“, „Überlieferung der Auferstehung, aber kein Beweis“.
3. Unvorstellbarkeit eines Lebens nach dem Tod
4. Vorstellungen, die explizit negiert werden (z.B. die Sichtbarkeit für andere Menschen nach der Auferstehung, körperliche Auferstehung, biblische Auferstehung, ein Wiedersehen aller Menschen im Himmel, Existenz von Paradies oder Himmel).

Deutlich wird, dass sich die erste Vorannahme des Unterrichtsdesigns bestätigt: SchülerInnen haben bereits vor der Bearbeitung im Unterricht mehr oder weniger differenzierte Konzepte vom Leben nach dem Tod entwickelt – teils in Abgrenzung, teils in Anlehnung an religiöse bzw. christliche Vorstellungen. Überraschend sind hier die dezidiert christlich geprägten Begriffe als Bezugspunkte. Der zweite und dritte Punkt machen zudem deutlich, dass das Bewusstsein für die Unverfügbarkeit dieser Dimension sehr ausgeprägt ist. Zweifel und Unvorstellbarkeit dominieren. Die negierten Aspekte von Punkt vier unterstreichen dies zusätzlich. Die SchülerInnen betreiben hier eine Art negative Theologie, indem sie sehr klar zur Sprache bringen, welche Vorstellungen für sie nicht zutreffen.

Diese Vorkonzepte finden sich zum einen in den Items 4-6 des Fragebogens wieder, sie kommen jedoch auch angeregt durch den Fragebogen im Unterricht zur Sprache. Die Transskripte ergeben, dass es in diesem Lernschritt einen sehr geringen Sprechanteil der Lehrkraft gibt, der inhaltlich vor allem durch Rückfragen oder Erläuterungen der Arbeitsaufträge bestimmt ist. AkteurInnen sind hier die SchülerInnen. Diese Rollenverteilung wird von den SchülerInnen sehr geschätzt. Im Lernrückblick notiert ein/e SchülerIn (01-04): „Für mich war es wichtig, dass wir über Gott, den Himmel und die Auferstehung geredet haben. Vor allem die Sprechrunden, wo jeder seine Sicht auf Auferstehung geben konnte.“ Oliver Reis stellt im Zusammenhang mit der Arbeit am Sakramentenverständnis fest, dass SchülerInnen dem sakramentalen Lernen nicht zustimmen müssen, sie müssen jedoch bereit dafür sein „in diese Perspektive einzustimmen, immer in dem Wissen, dass ihre eigene Perspektive erhalten bleibt“²¹. Gleiches lässt sich hier für die Thematik der Eschatologie erkennen. Das Einstimmen in die Thematik gelingt durch die Arbeit mit den Fragebögen. Davon geben die intensiven und sehr persönlichen theologischen Gespräche in der Gruppe bzw. im Plenum Auskunft. SchülerIn (02-1) teilt Folgendes mit: „[...] ich glaube zum Beispiel daran, dass – natürlich bist du nicht mehr da. Aber du kannst schon Kontakt aufnehmen. Es hört sich jetzt vielleicht dumm an, wenn ich das jetzt sage, dass du so als kleines Tier wiederkommst. Es war mal ganz süß: Meine Oma ist gestorben und dann ist mir beim Fahrradfahren ein Marienkäfer auf den Arm geflogen. Und der war den kompletten Weg bis zu Hause auf meinem Arm. Das war meine Oma.“ Hier liegt eine sehr persönliche Vorstellung vor, die eine Mischung aus Engels- und Reinkarnationsglauben zu sein scheint. Hervorzuheben sind die existentielle Dimension und die Sicherheit der Äußerung: „Das war meine Oma“. Die Äußerung verdeutlicht, dass sich die/der SchülerIn ihrer/seiner Sache ganz gewiss ist und diese Gewissheit in einer Runde teilt, die zuvor die Möglichkeit von Auferstehung kritisch diskutierte. Die Person stimmt in den Austausch über eigene Vorstellungen mit sehr persönlichen Gedanken ein. SchülerIn (02-2) äußert sich folgendermaßen: „Man kann das aus zwei verschiedenen Sichten sehen. Oder noch mehr, aber zwei besonders. Die erste: Man sieht es aus der theologischen Sicht oder der moralischen: Weil man sich ja denkt: Es kann nicht sein, dass ich da einfach weg bin und, ja, fertig ist es. Aber aus biologischer Sicht ist es ja so: Das Gehirn erfindet ja ständig Sachen. Es ist ja nur: Alles, was passiert, denkt man sich im Kopf aus. Nach dem Tod ist das Gehirn ja weg, da kann man sich nichts mehr denken.“ Diese differenzierte Überlegung

21 REIS, Oliver: „Sakramente gehören in die Oberstufe!“. Zum schwierigen Stand der Sakramente in der Religionsdidaktik, in: PEMSEL-MAIER, Sabine / SCHAMBECK, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg / Basel / Wien: Herder 2015, 331–349, 347.

überrascht in Klasse 9. Der/die SchülerIn ringt zwischen zwei Argumentationen. In der mathematisch-naturwissenschaftlichen Weltbegegnung ist ihr/ihm völlig klar: alles ist zu Ende. Diese Argumentation droht die religiöse bzw. theologische Perspektive, den religiösen Zugang zur Wirklichkeit (Baumert) zu ersticken – und dieses Dilemma wird dann zur existentiellen Frage. „Es kann nicht sein, dass ich einfach weg bin.“ Das Einstimmen der SchülerInnen in den entsprechenden Austausch evoziert Äußerungen, die durch die differenzierten Gedanken und die persönlichen Erfahrungen der SchülerInnen beeindrucken.

Unterrichtliche Settings stehen vor der Herausforderung, diesen Schatz der Vorkonzepte und Vorerfahrungen zu heben. Ein strukturiertes Arbeiten mit Fragebögen bietet hierfür eine gute Möglichkeit. Für die SchülerInnen ermöglicht der Austausch eine Relevanzerfahrung der eigenen Perspektive: SchülerIn (01-09): „Ich fand es gut zu sehen, welche Möglichkeiten es nach dem Tod gibt und [dass] wir unsere Gedanken dazu abgeben konnten.“ SchülerIn (01-04): „Das Wichtigste fand ich, das Besprechen, was unsere eigenen Gedanken zur Auferstehung sind und was wir uns darunter vorstellen. Des Weiteren fand ich es spannend, wie das Christentum zur Auferstehung steht und wie dieses sich das vorstellt.“ SchülerInnen werden zu „AkteurInnen“²² des Unterrichts. Ableiten lässt sich, dass der RU Räume dafür schaffen muss, theologische Gespräche unter SchülerInnen zu ermöglichen und das Potential der Gedanken und der Erfahrungen der SchülerInnen zu nutzen.

3.2.3 Lernhürden

Durch die Auswertung der Fragebogen können zusätzlich gruppenspezifische Lernhürden erhoben werden.²³ Deutlich wird, dass die Begriffe ‚Auferstehung‘ und ‚Wiedergeburt‘ für die SchülerInnen nicht klar definiert sind. Aufgrund dieses Ergebnisses wird eine einfache, visuell gestützte Erklärung zur Unterscheidung von Auferstehung und Wiedergeburt erstellt.

²² Vgl. SCHAMBECK 2015 [Anm. 6], 80.

²³ Vgl. GÄRTNER, Claudia: Einführung in die Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive, in: GÄRTNER, Claudia u.a. (Hg.): Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2018 (= Religionspädagogik innovativ Band 24), 11–30, 23.

4. Gelingt es die Fragen und Vorkonzepte der SchülerInnen als Anknüpfungspunkte für das Erklärungswissen zu nutzen?

4.1 Die didaktische Inszenierung

Die zweite Frage des Designs lautet: „Was erzählt der biblische Text über die Auferstehung Jesu?“ Diese Frage korrespondiert in den Fragebogen notierten Fragen der SchülerInnen zur Möglichkeit von Auferstehung und zur Auferstehung Jesu. Zu Beginn des nächsten Lernschrittes werden die SchülerInnen aufgefordert, Fragen an den biblischen Text Mt 28,1-8 zu formulieren. Ziel dieses Lernschrittes ist es, die SchülerInnen zur kritischen Distanz zum Text anzuregen. Didaktisch findet hier eine schülerInnenorientierte Texterschließung statt, da die Fragen der SchülerInnen die Perspektive der Texterschließung vorgeben. Eingespielt wird von Seiten der Lehrkraft ein Verständnisschlüssel für den biblischen Text, da sich in Mt 28,1-8 typische Merkmale des Gattungstyps der Angelophanie finden.²⁴

4.2 Kategorisierung der Fragen

In beiden Unterrichtsdesigns formulieren SchülerInnen Fragen zu Mt 28,1-8, die in folgende Fragekomplexe zusammengefasst werden können: I. Wie hat sich die Auferstehung Jesu genau ereignet bzw. was ist bei der Auferstehung genau passiert? II. Was hat es mit Galiläa auf sich? III. Welche Rolle hat der Engel? VI. – Welche Bedeutung hat es, dass die Frauen als AdressatInnen der Botschaft gewählt wurden?

Im Zyklus 1 stellen die SchülerInnen zudem die Frage nach der heutigen Stelle des Grabes, nach der Intention des Autors, der Herkunft der Informationen zum Auferstehungsgeschehen, die dem Autor zur Verfügung standen und zur Wirkungsgeschichte des Textes auf die Menschen zur Zeit Jesu. Im Zyklus 2 wird nach dem Begriff des Sabbats, nach bildlichen Darstellungen der Auferstehung, nach der Bedeutung des Erdbebens und des Zusammenhangs zwischen Naturkatastrophe und Tod bzw. der Auferstehung Jesu gefragt.

Folgende, didaktisch relevante Fragekategorien können unterschieden werden: 1. Fragen, die die hermeneutische Kompetenz der SchülerInnen fördern und Korrelation ermöglichen; 2. Fragen, die auf komplexes Erklärungswissen zielen; 3. Fragen, die 1. und 2. verbinden. Im Folgenden findet sich ein Beispiel für jede Fragekategorie und ihre Antwortmöglichkeit.

²⁴ Vgl. Luz, Ulrich: Das Evangelium nach Matthäus. Mt 26-28, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgemeinschaft 2002 (= Evangelisch-katholischer Kommentar zum Neuen Testament), 396.

4.2.1 „Wie ist Jesus auferstanden?“ Fragen, die die hermeneutische Kompetenz der SchülerInnen fördern und Korrelation ermöglichen

SchülerIn (01-07): „Meine erste Frage ist, ob er sich die Geschichte ausgedacht hat oder ob er sie erzählt bekommen hat oder ob er sie erzählt hat. Die zweite Frage ist, wie die Auferstehung genau abgeht.“ Der/die SchülerIn unterscheidet hier sehr genau zwischen dem, was im Text zu lesen ist, und dem, was nicht beschrieben wird: wie Auferstehung „abgeht“. SchülerIn (02-05) fragt: „Wie ist Jesus auferstanden, ohne dass die Wächter es gemerkt haben?“ SchülerInnen beider Lerngruppen stellen fest, dass der biblische Text lediglich erzählt, dass die Auferstehung Jesu passiert sei. Wie man sich diese vorstellen kann bzw. was genau bei der Auferstehung passiert, dazu findet sich keine Aussage im Text. Diese Leerstelle der biblischen Texte aufzuspüren, stellt einen wichtigen Lernertrag dar. Die SchülerInnen erkennen, dass der Begriff ‚Auferstehung‘ zwar verwendet, jedoch inhaltlich offen gelassen wird und haben damit einen wichtigen Lernschritt hinsichtlich des Verständnisses eschatologischer Aussagen unternommen: „Um biblisch-eschatologische Aussagen als Glaubensantworten zu verstehen, bedarf es einer eigenen Hermeneutik, einer angemessenen Auslegung, die zwischen Sachgehalten und Sprachgestalt unterscheidet.“²⁵ Die Fragen der SchülerInnen machen deutlich, dass sie dem Unterschied zwischen dem sprachlichen Begriff von Auferstehung und dem Inhalt von Auferstehung auf der Spur sind. Es finden erste hermeneutische Überlegungen statt. Gleichzeitig legen die SchülerInnen den Finger in die Wunde: Wie Auferstehung „abgeht“, ist theologisch eine Leerstelle und entzieht sich der menschlichen Vorstellungskraft wie der theologischen Fachkenntnis. Aussagen darüber sind nicht möglich. Entscheidend ist es, diese Leerstelle *nicht* mit theologischem Erklärungswissen durch die Lehrkraft zu füllen. Die Leerstelle muss im Unterricht unbedingt offen gehalten werden. Denn hinter dieser Leerstelle steckt der theologische Gedanke der Unvorstellbarkeit eschatologischer Aussagen. Diesen haben die SchülerInnen im Fragebogen schon angesprochen, als sie die Unverfügbarkeit und Unvorstellbarkeit von Auferstehung thematisierten. Soll die Arbeit mit den Fragen und Vorkonzepten nicht als didaktisches Warm-up verkümmern, können die im ersten Lernschritt erarbeiteten Gedanken an dieser Stelle vertieft und angewendet werden.

Interessant ist die weitere Gesprächsentwicklung. Auf die Frage der Lehrkraft, was der biblische Text denn angesichts dieser Überlegungen bzw. dieser Leerstelle nun über Auferstehung aussage, antwortet SchülerIn (02-01): „Wir sollen uns nicht fürchten vor dem Tod, also in dem Sinne [...] weil man in eine neue Welt

25 PEMSEL-MAIER 2010 [Anm. 14], 25.

gelangen kann. Also dass es halt friedlich von statten geht, wir uns halt nicht sorgen müssen. So was, dachte ich.“ Sehr deutlich wird hier aus SchülerInnenperspektive die Möglichkeit für eine existentielle Korrelation von Auferstehung in Sprache gefasst („nicht fürchten, nicht sorgen“).

Skizzieren lässt sich damit folgender Lernweg: Durch das Formulieren von Fragen an den biblischen Text kommen SchülerInnen der Hermeneutik des biblischen Textes bzw. eschatologischer Aussagen auf die Spur. Diese hermeneutischen Überlegungen eröffnen Leerstellen bzw. die Einsicht, dass auch der biblische Text die im eigenen Vorkonzept angenommene Unvorstellbarkeit eschatologischer Aussagen beinhaltet. Damit wird der Weg frei, eine Aussageabsicht des Textes zu entdecken, die nicht im Widerspruch steht zu der Frage nach der Wahrheit von Auferstehung, die in den Vorkonzepten thematisiert wurde. Eine kognitive und existentielle Korrelation ist damit ermöglicht und wird auch wie in der obigen Äußerung vollzogen.

4.2.2 „Ist Galiläa ein Vorort von Jerusalem?“ Fragen, die auf komplexes Erklärungswissen zielen

SchülerIn (01-05): „Ist Galiläa ein Vorort von Jerusalem?“ Auch im zweiten Zyklus wird nach Galiläa gefragt. Die SchülerInnen stellen auf der Ebene der Textbeobachtung die Verwendung der örtlichen Bestimmung von Galiläa fest. Galiläa markiert im Matthäusevangelium den Zusammenhang von Tod, Sterben und Auferstehung mit dem Leben und Wirken Jesu.²⁶ Hier ist nun das Erklärungswissen der Lehrkraft erforderlich, d.h. die Lehrkraft muss an dieser Stelle erklären können, wenn möglich unterstützt durch eine entsprechende Visualisierung, welche Bedeutung mit dem Begriff Galiläa als Ort des Lebens und Wirkens Jesu in die Auferstehungserzählung eingespielt wird. Bei Fragen dieser Art sind die Vorkonzepte weniger entscheidend. Denn die SchülerInnen zeigen durch ihre Frage, dass sie bereits in die Thematik eingestimmt haben und eine kognitive Dissonanz entstanden ist. Sie stellen fest, dass der Begriff Galiläa nicht in ihr Vorkonzept passt und thematisieren dies.

4.2.3 Fragen, die beide Fragekategorien verbinden

Im Zyklus 2 ergibt sich eine sehr interessante Gesprächssequenz zum Phänomen des Erdbebens:

26 Vgl. Luz 2002 [Anm. 25], 405.

SchülerIn (02-4): „Wie groß war das Erdbeben? Denn es gab ja schon mal so was, als auch Jesus starb. Da gab es ja auch, dass da so ein Vorhang entzweigerissen wurde. Und ich würde gerne mal wissen, wieso eigentlich immer so was wie eine Naturkatastrophe passiert, wenn der aufwacht bzw. einschläft?“

L: „Das ist eine gute Beobachtung, [Name]. Als er stirbt, reißt der Vorhang im Tempel entzwei und es wird auch von einem Erdbeben berichtet.“

SchülerIn (02-02): „Aber dann müsste das ja auch passieren, wenn er geboren wird. Gab es da irgendein Erdbeben?“

Diese Äußerungen bieten einen doppelten Anknüpfungspunkt. Denn zum einen benötigen die SchülerInnen ein Erklärungswissen zur Kompositionsabsicht und Theologie des biblischen Autors. Zum andern findet sich hier ein Hinweis auf ein Vorkonzept, allerdings nicht hinsichtlich der Frage nach dem Leben nach dem Tod, sondern in Bezug auf christologische Fragen. Die SchülerInnen suchen nach einem Zusammenhang zwischen den Ereignissen im Leben Jesu und Naturereignissen. Sie haben eine christologische Konzeption des Mt-Evangeliums entdeckt. Diese Fragen bzw. die Beobachtungen lassen sich für christologisches Lernen nutzen. Diese Frage wurde jedoch aufgrund der eschatologischen Akzentuierung des Unterrichtsdesigns nicht weiterverfolgt. Deutlich wird jedoch, dass es auch Fragen als Mischformen gibt, also Fragen, die Anknüpfungspunkte für Erklärungswissen und Anknüpfungspunkte für das Thematisieren für Vorkonzepte bieten.

5. Wie verändert sich der Begriff des Erklärungswissens, wenn der Religionsunterricht mit Baumert davon ausgeht, dass Religion einen eigenen, unverwechselbaren Zugang zur Wirklichkeit eröffnet, der durch keinen anderen Modus der Welterfahrung ersetzt werden kann?

Erste Überlegungen zu einer lokalen Theorie des Erklärungswissens im Bereich der Eschatologie.

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse des Designs

Die unterrichtlichen Prozesse im Unterrichtsdesign sind wesentlich bestimmt durch die Fragen und die Vorkonzepte bzw. Antworten der SchülerInnen. Durch die Verwendung eines Kurzfragebogens im ersten Lernschritt und der Erschließung von Glaubensüberlieferungen durch die Fragen der SchülerInnen im zweiten Lernschritt gelingt es, Fragen von SchülerInnen anzustoßen, zu provozieren und aufzunehmen und diese als Motor für didaktische Inszenierungen christ-

lich-theologischer Inhalte mit dem Ziel der Korrelation zu nutzen. Die Analyse der Fragen der SchülerInnen stützt die Abfolge und die Themen der konzipierten thematischen Leitfragen des Unterrichtsdesign. Entscheidend ist es, nicht nur den Fragen, sondern auch den Antworten, also den Vorkonzepten der SchülerInnen, Raum zu geben.

Diese Fragen der SchülerInnen lassen sich in drei Kategorien unterteilen: 1. Fragen, die komplexes Erklärungswissen erfordern („Ist Galiläa ein Vorort von Jerusalem?“), 2. Fragen, die offen gehalten werden müssen und den SchülerInnen Möglichkeiten zur Korrelation geben („Wie ist Jesus auferstanden?“) und 3. Fragen, die beide Fragearten verbinden.²⁷

5.2 Konsequenzen für das Erklärungswissen im Bereich der eschatologischen Fragen

Aus den vorliegenden Ergebnissen ergibt sich entsprechend der Gegenstandsorientierung der fachdidaktischen Entwicklungsforschung für den Bereich des eschatologischen Lernens folgende Konzeptualisierung des Erklärungswissens: Zum einen findet sich ein Erklärungswissen, das Wissen über die spezifische Rationalität und den spezifischen Weltzugang der Religion umfasst. Im vorliegenden Design ist es das von der Lehrkraft eingespielte Wissen zu Mt 28,1-8, also der Hinweis, dass sich im Text typische Merkmale einer Angelophanie finden.²⁸ Dieses Wissen ist so konzipiert, dass es als Voraussetzung für das Erreichen des jeweiligen Lernschrittes angelegt ist. Es basiert auf der Grundlage von Exegese oder Systematik, hier auf der exegetischen Auslegung von Mt 28, 2-4. Es ist sprachlich und inhaltlich auf die unterrichtliche Situation zugeschnitten und daher auf ein Minimum reduziert, d.h. auf drei bis fünf absolut unverzichtbare Elemente zum Textverständnis. Dieses Wissen bringt die SchülerInnen auf die richtige Fährte, um den Text angemessen zu verstehen.

Zweitens umfasst Erklärungswissen Wissensselemente, die aufgrund der Fragen der SchülerInnen thematisiert werden, wie z.B. der Zusammenhang von Mt 28 mit anderen Erzählungen des Evangeliums. Diese Wissensselemente haben ihren Anknüpfungspunkt in den Fragen der SchülerInnen zum Begriff Galiläa, dem Engel oder dem Erdbeben.

²⁷ Nicht unerwähnt bleiben soll hier, dass sich im weiteren Verlauf des Unterrichtsdesigns über eine weitere Fragekategorie noch eine weitere Art des Erklärungswissens ergab: Das Erklärungswissen zur existentiellen Korrelation der Lehrkraft, das auf die Frage eine Antwort gibt: „Auferstehung ist ja was Persönliches. Was denken Sie über Auferstehung?“.

²⁸ Vgl. Luz 2002 [Anm. 25], 396.

Jedoch wird im vorliegenden Unterrichtsdesign ein drittes Wissensselement deutlich und hier zeichnet sich eine Besonderheit des Religionsunterrichts ab. Denn nicht nur die Lehrkraft erklärt, auch die SchülerInnen bringen Wissen und Erklärungen ein. Hier liegt ein wesentlicher Unterschied zwischen dem Mathematikunterricht und dem Religionsunterricht: Deutungen, Vorkonzepte und Überlegungen der SchülerInnen stellen anders als im Bereich der Mathematik einen wesentlichen Bestandteil des Wissens im Religionsunterricht dar und müssen von der Lehrkraft aufgenommen, eingeordnet und transformiert werden. Die fachdidaktische Facette des Wissens über fachbezogene SchülerInnenkognitionen wird damit für einen korrelativ angelegten Religionsunterricht besonders wichtig, da die nachhaltige Berücksichtigung der SchülerInnenbeiträge – und SchülerInnendeutungen für den Verlauf des Unterrichts eine hohe diagnostische Kompetenz der Lehrkraft erfordert.²⁹ Die vorliegenden Ergebnisse zeigen die Bedeutungen der Fragen als Motor der didaktischen Inszenierung und gleichzeitig auch als Anknüpfungspunkte für Erklärungswissen. Entscheidend ist dabei die Fähigkeit der Lehrkraft für die Unterscheidung von Fragen, die auf Erklärungswissen zielen, und Fragen, die die hermeneutische Kompetenz schulen und Möglichkeiten zur Korrelation durch die SchülerInnen eröffnen. Dass durch die Fragen der SchülerInnen auch ein breit angelegtes Erklärungswissen erforderlich ist, soll damit nicht verneint werden. Dass dieses jedoch eine andere Bedeutung und einen anderen Platz als im Bereich der Mathematik beansprucht, wurde deutlich.

Im Sinne der lokalen Theorien lassen sich auch erste Folgerungen zum didaktischen Setting korrelativer, eschatologischer Fragen ableiten. Im Lernrückblick formuliert ein/e SchülerIn (01-12) folgendes: „Die heutige Stunde „Auferstehung“ war für mich interessant, da wir uns gemeinsam über Fragen der Auferstehung unterhalten haben. Auferstehung ist gleichzeitig Ende wie auch Anfang des Lebens und daher geheimnisvoll. Es gibt keine Zeugen, die über Auferstehung berichten können, und daher ist es toll, gemeinsam darüber nachzudenken. Wenn es wirklich stimmen sollte, dass ich Gott auf meinem Weg der Auferstehung begegne, ist es wunderbar und ich freue mich einigermaßen.“ Hier werden in wenigen Worten zentrale Stationen des Lernens im Bereich der eschatologischen Fragen beschrieben: Nach der Thematisierung der Fragen erfolgt der Austausch über die Vorkonzepte im Unterricht. Hermeneutische Überlegungen (keine ZeugInnen) eröffnen Räume für erste Korrelationen zwischen Glaubensüberlieferung und eigenen Deutungen („ich freue mich einigermaßen“). Diese Abfolge wurde im vorliegenden Design erprobt und ausgewertet. Aufgabenkonzeptionen im Bereich der eschatologischen Fragen können sich im Weiteren daran orientieren.

Johannes Brunner

Sexuelle Gewalt: Eine religionspädagogische Perspektive

Implikationen infolge einer Analyse der katholischen Sexuallehre

Masterarbeit am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien

Der Autor

Johannes Brunner ist Universitätsassistent (prae doc) am Institut für Praktische Theologie im Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik der Universität Innsbruck und Koordinator des Zentrums für Interreligiöse Studien.

Univ.Ass. Johannes Brunner, MEd
Universität Innsbruck
Institut für Praktische Theologie
Karl-Rahner-Platz 1
A-6020 Innsbruck
e-mail: johannes.brunner@uibk.ac.at



„Dietro a questo c'è satana“¹ – ‚Dahinter steckt Satan‘, so Papst Franziskus beim sogenannten Missbrauchsgipfel 2019. Obgleich Franziskus damit versucht, die ‚existentielle Bedeutung‘ der Krise zu benennen, birgt die Aussage – insbesondere in Verbindung mit seiner Kritik an der positivistischen Hermeneutik – die Gefahr in sich, die Ursachen sexueller Gewalt auf eine rein äußerliche Größe zu projizieren. Dies stellt aber eine Fehldiagnose dar, wenn durch die Projektion nach außen die intrinsischen und strukturellen Risikofaktoren übersehen werden.

1. Forschungsvorhaben

Wenngleich hinsichtlich der Ätiologie sexueller Gewalt kein monokausaler Zusammenhang festzuhalten ist, können aufgrund aktueller Erkenntnisse dennoch Risikofaktoren benannt werden, die sexuelle Gewalt begünstigen. Ein Aspekt der theologischen Aufarbeitung der Missbrauchsfälle sollte es daher sein, jene Faktoren innerhalb der theologischen Konzepte ausfindig zu machen und die Konsequenzen dieser Analyse für die Praxis fruchtbar zu machen. Im Rahmen der Arbeit wurde eine solche Risikoanalyse mit Blick auf die katholische Sexuallehre durchgeführt, um im Anschluss daran Implikationen für religiöse Bildungsprozesse abzuleiten.

2. Aufbau und Vorgehensweise

Die Arbeit ist grob zwischen Religionspädagogik und Moralthologie einzuordnen und gliedert sich in drei aufeinander aufbauende Teile.

Im 1. Teil werden relevante Inhalte der Sexuallehre anhand des KKK und zentraler kirchlicher Lehrschreiben dargelegt.

Im 2. Teil erfolgt eine Risikoanalyse der Sexuallehre analog zum Drei-Perspektiven-Modell² aus Täter- bzw. teils Täterinnen-, Betroffenen- und Umfeldperspektive. Die Inhalte der Sexuallehre werden dabei mit empirischen Erkenntnissen abgeglichen und in ihrer Psychodynamik untersucht.

Der 3. Teil widmet sich den religionspädagogischen Implikationen. Die eruierten Problemfelder werden dabei einzeln bedacht und mit aktuellen Präventionsansätzen in Bezug gesetzt, um neben den Risikofaktoren, auch Faktoren mit einzubeziehnen, welche sexuelle Gewalt zu hemmen vermögen.

1 Papst Franziskus: La protezione dei minori nella chiesa. Discorso del Santo Padre Francesco al termine dell'incontro (24. Februar 2019), in: http://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2019/february/documents/papa-francesco_20190224_incontro-protezioneminori-chiusura.html [abgerufen am 20.09.2020].

2 Vgl. KOLSHORN, Maren / BROCKHAUS, Ulrike: Drei-Perspektiven-Modell. Ein feministisches Ursachemodell, in: BANGE, Dirk / KÖRNER, Wilhelm (Hg.): Handwörterbuch. Sexueller Missbrauch, Göttingen: Hogrefe 2002, 55–61.

3. Ausgewählte Ergebnisse³

a) Im Allgemeinen lässt sich ein Diskurs beobachten, welcher oft mittels verwaltender Macht anstatt argumentativer Überzeugungskraft geführt wurde.⁴ Dies verleiht dem ohnehin von Takt- und Tabuvorstellungen⁵ geprägten kirchlichen Sexualdiskurs einen machtdurchdrungenen Beigeschmack, welcher die Grenze des Sagbaren⁶ zusätzlich reguliert und insbesondere Aussagen über (gelebte) Sexualität jenseits besagter Grenze Geständnischarakter⁷ verleiht. Ohne zu übersehen, dass auch die Verschleierung von Grenzen risikobehaftet ist, kann festgehalten werden, dass die damit einhergehende Gefahr einer Tabuisierung von Sexualität das Sprechen erschwert. Dies hemmt einerseits Handlungsressourcen sowie Wissens-, Sprach- und Wahrnehmungsfähigkeiten Betroffener und des Umfelds und erweitert andererseits Machtvorsprünge und Handlungsräume von Täter(Inne)n. Außerdem begünstigt ein Klima strenger Normen Abhängigkeiten von externen Autoritäten. Dies befördert die Gefahr des Machtmissbrauchs und die Ausbildung risikoreicher Persönlichkeitsstrukturen.

b) Auf spezifischer Ebene können Aspekten der Sexuallehre, wie u.a. dem Pflichtzölibat, der Stigmatisierung von Homosexualität oder den traditionellen Geschlechterrollen, negative Auswirkungen zugeschrieben werden.

Der Pflichtzölibat birgt mehrfach Risiken in sich, Klerikalismus zu befördern. Bspw. hinsichtlich der damit einhergehenden, lehramtlich festgehaltenen geistigen Autorität oder etwa durch die Vermittlung des Eindrucks, Kleriker seien der Macht der Sexualität überlegen. Die aus letzterem folgende asexuelle Wahrnehmung ihrer Person kann es Betroffenen und dem Umfeld erschweren, Übergriffe wahrzunehmen und einzuordnen oder auch dazu verleiten, Grenzverletzungen vorschnell zu entschuldigen. Obwohl nicht zwingend allein dem Pflichtzölibat geschuldet, kann dieser Risikofaktoren, wie eine mangelnde Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität begünstigen oder zu Überforderung, Vereinsamung bzw. mangelhaften sozialen Fähigkeiten führen.

Homosexualität wurde oft fälschlicherweise als Risikofaktor dargestellt. Klar zu problematisieren gilt es allerdings deren moralische Bewertung und die damit

3 Vgl. dazu BRUNNER, Johannes: Sexuelle Gewalt: Eine religionspädagogische Perspektive. Implikationen infolge einer Analyse der katholischen Sexuallehre, Wien 2020 (= Masterarbeit Universität Wien), 28–71, 79–103.

4 Vgl. DREWERMANN, Eugen: Kleriker. Psychogramm eines Ideals. Mit einem aktuellen Vorwort, Kevelaer: topos plus 2019, 154.

5 Vgl. ASSMANN, Aleida: Formen des Schweigens, in: ASSMANN Aleida / ASSMANN Jan (Hg.): Schweigen, München: Wilhelm Fink 2013 (= Archäologie der literarischen Kommunikation 11), 57–59.

6 Vgl. PARR, Rolf: Interdiskurstheorie / Interdiskursanalyse, in: KAMMLER, Clemens / PARR, Rolf / SCHNEIDER, Johannes Ulrich (Hg.): Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart: Metzler 2014, 202.

7 Vgl. VOIGT, Friedemann: Genealogie der Lebensführung. Michel Foucaults Deutung des Christentums, in: Zeitschrift für Neuere Theologiegeschichte 14/2 (2007) 245.

einhergehende Diskriminierung, da dies eine persönliche Auseinandersetzung mit eigenen homo- bzw. bisexuellen Gefühlen und Erlebnissen erschwert. Dies kann einerseits Schuld- und Schamgefühle Betroffener verstärken, sodass Übergriffe, welche bspw. als ‚schwul‘ gelten, stärker verschwiegen werden. Andererseits kann dies aber auch, bei entsprechender Verinnerlichung heteronormativer und homophober Kognitionen, zu Hemmungen in der psychosexuellen Entwicklung führen oder zu Ängsten, Depressionen bzw. niedrigem Selbstwert aufgrund einer Ablehnung des eigenen Empfindens. Grundzüge solcher Konflikte lassen sich auch auf Täterseite festhalten.

Hinsichtlich lehramtlich kommunizierter Geschlechterrollen, gerät die patriarchale Bedingtheit sexueller Gewalt in den Blick. Dabei erweist sich u.a. die klerikale – und daher männliche – Deutungshoheit über Wesen, Glauben und Rolle ‚der‘ Frau sowie eine Asymmetrie von Gestaltungsmöglichkeiten als problematisch. Analog zum Polaritätsmodell lässt sich außerdem eine essentialistische, holzschnittartig als traditionell zu umschreibende Bestimmung der Geschlechterrollen ausmachen. Dadurch rückt die Betrachtung sexueller Gewalt als ‚Normverletzung‘ ins Abseits und kann mit dem Begriff ‚Normverlängerung‘ besser beschrieben werden.⁸ Als normverlängernd gilt dabei einerseits das Ausüben, andererseits das Erdulden von Gewalt.

c) Angesichts der Missbrauchsdebatte und manch unheilvoller Verstrickung theologischer Konzepte, ist es erforderlich, über religionspädagogische Antwortmöglichkeiten nachzudenken. Angelehnt an die positive Prävention und ergänzend zu punktuellen Präventionsmaßnahmen, kann die Betrachtung von Prävention als *Haltung*, welche religiöse Bildungsprozesse grundsätzlich begleitet, ins Auge gefasst werden. Als Grundzüge jener Haltung können u.a. genannt werden:

- Körperbejahende und positive sexuelle Bildung, ohne Grenzen und Verletzlichkeiten zu verschleiern
- Förderung von Sprachfähigkeit
- Förderung von Selbstbemächtigung und Autonomie, ohne dabei Spannungen zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, Macht und Begehren bzw. Anerkennungsbeziehungen zu übersehen
- Sensibilität für gewaltbegünstigende Geschlechterbilder und Sozialisationsprozesse

8 Vgl. HAGEMANN-WHITE, Carol: Strategien gegen Gewalt im Geschlechterverhältnis. Bestandsanalyse und Perspektiven, Pfaffenweiler: Centaurus 1992, 10.

- Offenheit bzw. Pluralitätsfähigkeit im Sinne einer ‚aufgeklärten Heterogenität‘⁹
- Achtung vor und Förderung von Selbstwirksamkeit in Bezug auf Nähe und Distanz
- Schaffung eines traumasensiblen bzw. unterstützenden Umfelds
- Lern- und Dialogfähigkeit, Selbstreflexion und Prüfung theologischer Konzepte

⁹ Vgl. GRÜMME, Bernhard: Aufgeklärte Heterogenität. Auf dem Weg zu einer neuen Denkform in der Religionspädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70/4 (2018) 409–423.

Agnes Gmoser

Rezension zu:

BEDERNA, Katrin:

Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Autorin

Mag.^a Agnes Gmoser, Mitarbeiterin im Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ an der Universität Graz und Lehrerin für die Fächer Deutsch und Katholische Religion am BG/BRG Petersgasse.

Mag.^a Agnes Gmoser
Karl-Franzens-Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78B/III
A-8010 Graz
e-mail: agnes.gmoser@uni-graz.at



BEDERNA, Katrin: Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ostfildern: Matthias-Grünwald 2019.

Passend zur Thematik dieser Ausgabe des ÖRF ist auch Katrin Bedernas Buch „Every Day for Future“, in dem sie sich damit auseinandersetzt, welche Beiträge Theologie und religiöse Bildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) leisten und leisten können. Der Titel rekurriert natürlich auf die Fridays For Future-Bewegung, in der die Autorin ein bereits erreichtes Ziel von BNE erkennt.

Bederna stellt in der Einleitung das Konzept der BNE und die damit verbundenen Ziele vor, wobei sie betont, dass die damit in Verbindung stehenden Ansprüche sehr hohe sind und eines realistischen Blickes bedürfen. In Abgrenzung zur Behandlung von Nachhaltigkeit im Unterricht sei BNE strukturell anders, da es nicht darum gehe, ein als bildungsrelevant betrachtetes Problem in Unterrichtsreihen zu behandeln, sondern vielmehr darum, dieses zur Basis einer Bildungsreform zu machen, die in einem Zusammenspiel von allen Unterrichtsfächern sowie verschiedenen schulischen und gesellschaftlichen Ebenen endet.

Das zweite Kapitel dient der Darstellung der Ausgangssituation (religiöser) BNE, wofür Bederna verschiedene Nachhaltigkeitsmodelle aufgreift und teilweise miteinander in Beziehung setzt sowie sich auf religiöse Schriften (z.B. die Enzyklika *Laudato Si'* von Papst Franziskus) bezieht und Verbindungen zu wissenschaftlichen Erkenntnissen und globalen Forderungen aufzeigt. Trotz der Vielzahl an eingebrachten Sichtweisen ist eine Fokussierung auf die sozialen Probleme, die im Kontext des Klimawandels mit den *ökologischen* Problemen einhergehen, schon in diesem Kapitel erkennbar. Die Tatsache, dass auch bei SchülerInnen eher die naturwissenschaftlichen – und weniger die ethischen, sozialen oder politischen – Folgen präsent sind, unterstreicht die Relevanz dieser Schwerpunktsetzung auf die sozialen Aspekte. Weiters werden fünf Narrative der Situation (Narrativ der Katastrophe, der (Bio-)Technologie, der Umkehr, der Transformation und der Komplexität) erläutert, deren Stärken und Schwächen diskutiert und deren Folgen erkannt werden. Die Thematisierung dieser Erzählweisen stellt sich insofern als interessant heraus, als man als LeserIn beginnt, darüber nachzudenken, welches Narrativ man selbst am meisten bedient und welche Folgen das für die (schulische) Auseinandersetzung mit nachhaltiger Entwicklung hat. Bederna schließt das Kapitel damit ab, Lernfelder für religiöse BNE zu benennen wie z.B. die Rückbindung an die Natur/Schöpfung, Fragen nach Macht oder die Kritik am ethischen Idealismus.

Im dritten Kapitel setzt sich die Autorin mit dem Begriff Nachhaltigkeit auseinander und stellt auch dabei fest, dass die sozialetische Komponente für die Begriffsklärung wichtig sei. Davon ausgehend definiert sie: „Nachhaltig ist eine

Handlung, Lebensform bzw. Wirtschaftsweise, die so mit der ‚Natur‘ umgeht, dass sie von jeder und jedem anderen überall und immer wiederholt bzw. geteilt werden könnte.“ (S. 100) Sie betont also die zeitliche und räumliche Universalisierbarkeit im Umgang mit der Natur. In einem weiteren Unterkapitel kritisiert sie jene Konzepte der Nachhaltigkeit, die von einer Gleichrangigkeit von ökonomischen, ökologischen und sozialen Aspekten ausgehen. Eine Betrachtung von Nachhaltigkeit als sozialetisches Prinzip würde ihrer Meinung nach eher dazu führen, auch Probleme auf anderen und innerhalb dieser Ebenen zu sehen. Abschließend stellt sie fest, was die spezifischen religiösen Beiträge zur Lösung von Nachhaltigkeitsproblemen sein können: der Freiraum für ethisches und politisches Lernen sowie die sich selbst bindende Freiheit, zudem Schöpfungsdidaktik und das Lernen am Vorbild. Sie hebt aber auch hervor, die Möglichkeiten nicht zu überschätzen, da man Problemen so möglicherweise die Komplexität nimmt, die ernst genommen werden müsse.

Bederna untersucht im vierten Kapitel Inhalte und Voraussetzungen religiöser BNE aus dem Blickwinkel der systematischen Theologie, exemplarisch unter den drei Aspekten Schöpfung, Mensch und Armut. Dabei erläutert sie verschiedene Schöpfungstheologien, setzt sich mit anthropologischen Grundannahmen, vor allem mit dem Freiheitsverständnis, auseinander und tritt für Suffizienz, also für das Genug-Haben mit weniger Konsumobjekten, ein, worin sie eine positive Variante des Reduzierens sieht. Sogar über diese hinaus gehe die ‚theologische Armut‘, als deren Beispiele sie die Benediktsregel sowie die neue europäische mystische Theologie nennt, die eine radikale Spiritualität sei, die die Leitworte ‚frei von‘ statt ‚genug‘ lebt.

Das fünfte und letzte Kapitel führt das bis dahin Thematisierte zusammen und verankert es im religionspädagogischen Diskurs. Zunächst führt die Autorin aus, welche SchülerInnentypen es in Bezug auf die Einstellungen zu Nachhaltigkeit gibt, die ausschlaggebend dafür seien, welche schulischen Angebote wie angenommen werden. Danach rekonstruiert sie einige Diskurse um BNE (Abgrenzung zu Umweltbildung, umstrittene Frage nach Normativität, Konzepte der Gestaltungskompetenz und der Transformationsbildung) und erweitert diese religionspädagogisch. Im letzten Unterkapitel nennt die Autorin die Ziele, Inhalte und didaktischen Kriterien und Methoden religiöser, schulischer BNE: Diese sei – aufgrund der Ausrichtung auf gesellschaftliche Probleme – politisch dimensioniert, sie ver helfe zu transformationsrelevantem Wissen, also Orientierungswissen für das eigene, begründete Denken und Handeln, und fördere somit transformationsrelevante Kompetenzen (z.B. Gestaltungskompetenz, Wahrnehmungskompe-

tenz usw.). Um vom Realisieren ins Handeln zu kommen, bedürfe es aber zusätzlich Willen und Entschlossenheit zur Neuorientierung, was eine Frage der Spiritualität sei, unter der die Autorin die „Gestalt des Selbstseins in den Bezügen des Selbst zu sich, anderen, Natur, Zukunft und Vergangenheit“ (S. 249) versteht. Diese könne vom Religionsunterricht zwar nicht beeinflusst werden, er könne aber die Rahmenbedingungen zu ihrer Bildung vorgeben. Als weitere Merkmale religiöser BNE nennt sie eine klar fächerübergreifende Ausrichtung, die interkulturelle bzw. interreligiöse Behandlung, die Öffnung weit über den Unterricht hinaus sowie das Wahrnehmen von Heterogenität in vielen Bereichen (z.B. Milieus, Werte, Typen, sozial, religiös). Sie fasst abschließend zehn didaktische Prinzipien für religiöse BNE zusammen (emanzipatorisch, partizipationsorientiert, handlungsorientiert, zukunftsorientiert, schöpferorientiert, vernetzt und vernetzend, ethisch orientiert, politisch dimensioniert, korrelativ, ästhetisch und spirituell) und regt nach jedem Prinzip zu Fragen an, die sich LehrerInnen diesbezüglich stellen sollen. Als eine konkrete Möglichkeit stellt sie dann das BNE Service Learning, eine Form außerschulischen Lernens durch Engagement für das Gemeinwohl, vor, das vor allem davon ausgeht, dass Probleme und Lösungen von den SchülerInnen selbst gefunden und nicht von den Lehrpersonen vorgegeben werden.

Die Autorin schließt ihr Buch mit einem Plädoyer für die Thematisierung der ökologisch-sozialen Situation im Bildungskontext und stellt fest, dass weitere Forschung, Vertiefung und Konkretion notwendig seien. Konkrete Inhalte und vor allem Lösungsansätze müssten jedoch gemeinsam mit den SchülerInnen überlegt werden, um dem eigentlichen Anliegen der (streikenden) SchülerInnen (Every Day For Future) gerecht werden zu können.

Bederna streicht in ihrem Buch insgesamt klar hervor, dass BNE eine schulische Querschnittsaufgabe ist und deshalb nicht allein, aber auch vom Religionsunterricht getragen werden muss. Welche Aspekte dabei (vor allem) religiöser Bildung zugeschrieben werden können, nennt die Autorin an einzelnen Stellen – diese könnten jedoch (auch aufgrund des Untertitels des Buches) einen größeren Rahmen bekommen und detaillierter ausgeführt werden. Die hohen Ansprüche, die mit BNE verbunden sind und von der Autorin zu Beginn des Buches auch genannt werden, zeigen sich auch im Aufbau des Buches, da versucht wird, möglichst viele Aspekte möglichst miteinander verknüpft darzubringen, was zu einer breiten inhaltlichen Basis, aber auch zu einer gewissen Unübersichtlichkeit führt.

Nach der Lektüre erscheinen mir zwei Aspekte als zentral, welche von Bederna wiederholt eingebracht wurden: Zum einen ist für religiöse BNE die Hervorhe-

bung der sozialetischen Perspektive des Klimawandels von Bedeutung und zum anderen ist die Subjektorientierung großzuschreiben: Die Perspektiven der SchülerInnen sind wichtig und ausschlaggebend, weshalb diese bereits in die Aufbereitung der Themen eingebunden werden sollen, um die Interessen der SchülerInnen umsetzen und daraus resultierende Ziele erreichen zu können. Im Hinblick auf diese Forderungen räumt Bederna auch mit scheinbar altbewährten Zugangsweisen zum Thema Nachhaltigkeit auf und rückt neue Möglichkeiten der schulischen Bearbeitung in den Vordergrund. Obwohl die Autorin feststellt, dass das Buch kein Praxisbuch sei, sondern zu Praxen der Nachhaltigkeit anregen solle, wünscht man sich mehr praktische Anregungen, da man sich vor große und komplexe Aufgaben gestellt sieht, um (religiöse) BNE angemessen umzusetzen.

Sabine Pemsel-Maier

Rezension zu:

KROBATH, Thomas / LINDNER, Doris / PETSCHNIGG, Edith (Hg.):

Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?

Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit

Die Autorin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sabine Pemsel-Maier, Professur für Dogmatik und Didaktik am Institut der Theologien, Abteilung Katholische Theologie der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sabine Pemsel-Maier
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut der Theologien
Kunzenweg 21
D-79117 Freiburg
e-mail: pemsel-maier@ph-freiburg.de



KROBATH, Thomas / LINDNER, Doris / PETSCHNIGG, Edith (Hg.): Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt? Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit, Wien: LIT-Verlag 2019.

Nicht nach Religion und Religiosität fragt die Gretchenfrage am Beginn des 21. Jahrhunderts, sondern nach religiöser Vielfalt. Fast 550 Seiten zu diesem Thema umfasst der vorliegende Band, der auf eine Tagung anlässlich des zehnjährigen Bestehens der ökumenisch getragenen und interreligiös höchst aktiv kooperierenden KPH Wien/Krems zurückgeht, ergänzt durch zahlreiche weitere Beiträge aus weiteren Tagungen, Hochschulveranstaltungen, multiplier events und dergleichen mehr. Die Beiträge sind sechs thematischen Bereichen zugeordnet: Im Anschluss an einen weit gefassten theoretischen Grundlagenteil zu nicht nur religiöser Vielfalt folgen die Themenfelder „Umgang mit religiöser Vielfalt in Schule und Jugendarbeit“, „Empirische Forschung zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Kindergarten und Schule“, „Interreligiöses Begegnungslernen in der Hochschulbildung“, „Interreligiöse Kompetenzen in der neuen österreichischen PädagogInnenbildung“ sowie „Religiöse Vielfalt an der KPH Wien/Krems“. Überzeugt diese Gliederung und beeindruckt die Fülle und das breite Spektrum der Beiträge, ist die Kehrseite eine gewisse Unübersichtlichkeit und Überfrachtung. Weniger wäre in der Tat mehr gewesen. So kann man sich des Eindrucks nicht ganz erwehren, dass möglichst viele AutorInnen zu Wort und möglichst viele Initiativen und Projekte zur Darstellung kommen sollten. So etwas wie ein Resümee durch das HerausgeberInnenteam, das sich, von einem minimalen Vorwort abgesehen, ganz zurückhält, oder eine bewertende Zusammenschau am Ende fehlen. Ebenso fehlt eine Vernetzung einzelner Aufsätze und Querverweise – so beschreibt etwa das Projekt „Interreligiöser Dialog“ (S. 96–106) in der Schule eben jenes interreligiöse Begegnungslernen, das weiter hinten (S. 259–340) mehrere AutorInnen für die Hochschuldidaktik darstellen.

Die 34 Beiträge, deren Einzelwürdigung im vorgegebenen begrenzten Rahmen nicht möglich ist, sind von unterschiedlicher inhaltlicher und methodischer Ausrichtung – die einen theoretisch-reflexiv, andere primär deskriptiv, wieder andere auf eine konkrete Forschungsfrage fokussiert oder Best-Practice-Beispiele präsentierend. Unterschiedlich sind auch die Qualität und der jeweilige innovative Gehalt: Hervorragend etwa ist der Überblick zur aktuellen Debatte um interreligiöses Lernen von Peter Schreiner (S. 59–80), um nur ein Beispiel unter vielen zu nennen. Etliche Beiträge, wie der von Helena Stockinger zu religiöser Vielfalt im Kindergarten (S. 171–188), der von Thorsten Knauth (S. 207–228) zu den Möglichkeiten interreligiösen Lernens im konfessionellen Kontext oder die soziologische Studie von Doris Lindner (S. 229–258) sind höchst lesenswert aufgrund ihrer aktuellen Forschungsergebnisse. Andere dagegen ventilieren längst geklärte Fragen (S. 41–58: „Does Europe need Religious Education?“) oder refe-

rieren zehn bis 20 Jahre alte empirische Studien und arbeiten sich an den Stufentheorien in der religiösen Entwicklung ab (S. 153–170: „Die Entwicklung von Gottesvorstellungen im Kindergartenalter“). Die christlichen AutorInnen sind insgesamt in der Überzahl, gefolgt von den muslimischen und von einzelnen Stimmen aus den anderen Weltreligionen.

Religiöse Vielfalt präsentiert sich in dieser Sammlung fast ausnahmslos als interreligiöse Vielfalt. Der Aufsatz von Antonia Lüdtkke (S. 189–206) zur Konfessionalität im evangelischen Religionsunterricht Schleswig–Holsteins nimmt sich angesichts dessen fast wie ein Fremdkörper aus; nur Thomas Krobath geht als Vizerektor weiter hinten (S. 397–438) kurz auf die Bedeutung konfessioneller Kooperation ein. Ob sich interkonfessionelle Fragen angesichts von Interreligiosität erledigt haben, und in welchem Verhältnis beide zueinander stehen, bleibt leider ungeklärt.

Dass und warum die Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt (über)lebensnotwendig ist, beleuchten die Einlassungen im ersten Teil von Annedore Prengel, Regina Polak, Karsten Lehmann, Siebren Miedema, Peter Schreiner und Oskar Dangl. Im zweiten Teil wird deutlich, wie begrenzt die Möglichkeiten der Initiierung von und Intervention in interreligiöse Lernprozesse an außerschulischen Lernorten wie der Jugendarbeit (vgl. Ingrid Kromer, S. 107–120) oder in der Extremismusprävention (vgl. Verena Fabris, S. 121–132) sind, wohingegen Schule und besonders der Religionsunterricht über ein weitaus größeres Steuerungs- und Gestaltungspotential verfügen. Die Relevanz von evidenzbasierten, aus qualitativ-empirischen Studien und Fallbeispielen gewonnenen Forschungsergebnissen unterstreicht der dritte Teil. Während im schulischen Religionsunterricht, je nachdem, ob er monokonfessionell, konfessionell-kooperativ oder im Klassenverband interreligiös ausgerichtet wird, unterschiedliche Formate des Umgangs mit religiöser Vielfalt präferiert werden, besteht in Bezug auf die Hochschulbildung im vierten Teil weitgehender Konsens, dass das interreligiöse Begegnungslernen zielführend ist, realisiert und variiert in verschiedenen Projekten. Die beiden letzten Teile des Bandes richten ihr Augenmerk auf den österreichischen Kontext, die dortige LehrerInnenbildung und speziell auf die KPH Wien/Krems. In diesem Zusammenhang werden das Konzept der Hochschule, der Studiengang und seine Evaluation dargestellt. Deutlich zeichnet sich in den Beiträgen, die die Frage nach den Kompetenzen innerhalb der PädagogInnenbildung thematisieren, die Vielgestaltigkeit des Begriffs „interreligiöse Kompetenz“ ab. Deutlich wird auch die führende Rolle der KPH Wien/Krems als „Labor“ (S. 403) der gemeinsamen LehrerInnenausbildung, das sich zunächst interkonfessionelles

und dann vor allem interreligiöses Lernen zur bleibenden Aufgabe gemacht hat. Katholische, evangelische, freikirchliche, orthodoxe, islamische, alevitische, jüdische und buddhistische Stimmen zur religiösen Vielfalt an der KPH, teils persönlich gehalten, teils stärker dogmatisch oder historisch ausgerichtet, teils auf die spezifische Situation der Hochschule ausgerichtet, teils aber auch ohne Bezug dazu, runden nicht nur die Darstellung ab, sondern stellen mehrheitlich auch die Sicht der jeweiligen Religion bzw. Konfession auf religiöse Vielfalt dar.

Alle Beiträge kennzeichnet eine positive Würdigung von religiöser Vielfalt, ohne ihr Konfliktpotential zu leugnen; insgesamt wird dieser Aspekt aber eher am Rande thematisiert. Nicht alle Beiträge bieten eine Antwort auf die Frage nach dem *Umgang* mit solcher Vielfalt; vieles verbleibt im Bereich des Deskriptiven, vor allem bei Projekten oder Initiativen. Das ist keineswegs nichts, doch die Abwägung von Möglichkeiten und die Reflexion bleibt wesentlich den LeserInnen überlassen.

Die Leistung der KPH Wien/Krems, die sich interreligiöses Lernen und den Umgang mit religiöser Vielfalt zur Aufgabe schlechthin gemacht hat, wird dadurch nicht geschmälert und verdient großen Respekt. Möge sie anderen Hochschulen und Bildungseinrichtungen zur Anregung werden und möge sie vor allem Lust und Mut machen, sich religiöser Vielfalt nicht nur zu stellen, sondern sie als Gewinn für das Eigene zu entdecken.

Silvia Habringer-Hagleitner

Rezension zu:

Matthias Scharer mit Michaela Scharer:

Ruth C. Cohn. Eine Therapeutin gegen totalitäres Denken

Matthias Scharer mit Michaela Scharer:

Vielheit couragiert leben.

Die politische Kraft der Themenzentrierten Interaktion (Ruth C. Cohn) heute

Die Autorin

HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil.theol Silvia Habringer-Hagleitner lehrt Religionspädagogik an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz; Graduierte für Themenzentrierte Interaktion bei RCI-International.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Mag.^a Silvia Habringer-Hagleitner
Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Institut für Religionspädagogik
Salesianumweg 3
A-4020 Linz
e-mail: silvia.habringer@ph-linz.at



SCHARER, Matthias / SCHARER, Michaela: Ruth C. Cohn. Eine Therapeutin gegen totalitäres Denken, Ostfildern: Patmos Verlag 2020.

SCHARER, Matthias / SCHARER, Michaela: Vielheit couragiert leben. Die politische Kraft der Themenzentrierten Interaktion (Ruth C. Cohn), Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2019.

Auf der Suche nach Lehrmethoden, welche politisch-kritisches, antitotalitäres und interkulturelles Denken und Handeln gezielt anstreben, kann man in der von Ruth C. Cohn (1912–2010) entwickelten Themenzentrierten Interaktion (TZI) fündig werden. Unmittelbar nacheinander erschienen nun zwei Bücher von Matthias Scharer (in Zusammenarbeit mit seiner Frau Michaela Scharer), welche die politische Kraft der Themenzentrierten Interaktion (TZI) neu ins Bewusstsein bringen. Beide Texte sind im Zuge der Aufarbeitung des Nachlasses von Ruth Cohn entstanden und zeugen von einer intensiven persönlichen und geistigen Nähe des Autors zur Begründerin der Themenzentrierten Interaktion. Mit der 2020 im Patmos Verlag veröffentlichten Biografie „Ruth C. Cohn. Eine Therapeutin gegen totalitäres Denken“ verfolgt Scharer mehrere Anliegen. Zum einen will er auf jene latente Gefahr verweisen, die sich gegenwärtig gesellschaftlich in politischen Ausgrenzungs-Diskursen, im „kollektiven Fremdeln“ (S. 11) und in wiederaufkeimenden neuen totalitären Denkmustern zeigt. Im Anschluss an Zygmunt Bauman ortet er einen generellen „Trend zur Vereinfachung komplexer gesellschaftlicher Vorgänge, eine resistente Angst vor der Zukunft und die Dämonisierung der Fremden“ (S. 11), welche alte und neue Muster autoritären und bisweilen auch totalitären Denkens und Handelns fördern. Die Psychotherapeutin Ruth C. Cohn wird von Scharer als „Therapeutin gegen totalitäres Denken“ beschrieben, denn sie „hat als Migrantin ‚inmitten von Angst‘ ihr Konzept aus einer couragierten, aufmerksam-kritischen Zeitgenossenschaft heraus entwickelt“ (S. 14). Ruth Cohn war von der Hoffnung beseelt, „dass in der Stärkung von Menschen in ihrer Selbstleitung, Selbstentscheidung und Selbstverantwortung, in der Erfahrung lebendiger Lernprozesse in Gruppen [...] sowie im Bearbeiten persönlich und gesellschaftlich bedeutsamer Themen eine politische Kraft liegt, die rassistischen, nationalistischen, populistischen Tendenzen u.ä. [...] gesellschaftswirksam entgegentritt“ (S. 14). Zum anderen versucht der Autor mit diesem Buch die Lesenden in ein inneres Gespräch mit der „Migrantin, Gesellschaftstherapeutin und Poetin“ (S. 23) Ruth Cohn zu führen. Leitend soll dabei die Frage sein: Welchen Widerhall, welche Resonanz finden Leben und Werk Ruth C. Cohns bei mir als LeserIn, wenn ich mit ihnen in Berührung komme?

In fünf Abschnitten wird das Leben und Denken Ruth Cohns entworfen: Der erste Abschnitt übertitelt „Das Berliner Kind“, beschreibt das Leben des jüdischen Mädchens Ruth Hirschfeld in Berlin zwischen 1912 und 1933, dem Zeitpunkt der Flucht vor den Nazis aus Deutschland (S. 27–54). Unter dem Motto „Die Couch, die Angst und die Dankbarkeit“ werden Cohns Schweizer Jahre zwischen 1933 und 1941 beschrieben (vgl. S. 55–71), in denen sie Psychoanalyse machte und

unter der Verfolgung litt. Der dritte Abschnitt „Ins ‚Gelobte Land‘?“ schildert die Zeit in Amerika zwischen 1941 bis 1973. Ruth Cohns Leben war geprägt von einschneidenden Grenzerfahrungen als Migrantin und als alleinerziehende Mutter (S. 72–102). Eindrücklich gelingt es Matthias Scharer das Erleben der jungen Flüchtlingsfamilie zu beschreiben und mit den Erfahrungen gegenwärtiger MigrantInnen zu verknüpfen. Dies kann er ganz im Sinne Ruth C. Cohns tun, weil diese stets mit großer Wachheit auf das Leiden von Flüchtlingen hinwies: auf die „ins Meer Verstoßenen“, die zu den „Unbrauchbaren“ zählen (S. 77). An dieser Stelle sei erwähnt, dass dieses Buch in seiner Gestaltung zu einer außergewöhnlichen Biografie wird, weil Scharer neben passenden Gedichten Ruth Cohns Ölbilder des kolumbianisch-österreichischen Malers José Gamboa (hier: „Mittelmeer“, 2016, S. 76) integriert, welche die thematische Auseinandersetzung unterstreichen. Das Berufsleben Ruth Cohns in Amerika war von einer Fülle anregender Auseinandersetzungen mit (Gestalt-)TherapeutInnen und VertreterInnen humanistischer Psychologie geprägt, was sich wiederum in der Entwicklung der Themenzentrierten Interaktion niederschlug. Es war der innovationsfreudige amerikanische Globe (S. 98), welcher Ruth Cohn zu ihrem politischen Ansatz zusätzlich anregte. „In einer brutal ungerechten und heute der ‚Endlösung‘ zueilenden Welt war für sie die TZI innerhalb der konstruktiven Bewegungen ein Beitrag zur Möglichkeit, persönliches und gesellschaftliches Zerstörungspotential wahrzunehmen, zu verstehen, sich selbst einzugestehen und damit Kraft und Zuversicht zu gewinnen, es überwinden zu helfen“ (S. 99). Im vierten Abschnitt wird Ruth Cohns Europa-Phase zwischen 1968–2020 beschrieben, ihre Arbeit an der Ecole d’Humanité in der Schweiz sowie ihre Seminartätigkeiten (vgl. S. 103–133). Mit der Überschrift „Daheim in den Herzen der Menschen“ beschreibt Scharer Cohns lebenslange Auseinandersetzung mit dem, was der Verlust von Heimat auslösen und Heimat in der Folge bedeuten kann. Die zweifache Emigration hinterließ tiefe Wunden, so dass „Ruth beim Thema ‚Heimat oder Heimatlosigkeit‘ stets Tränen in den Augen standen – so die Erzählung der langjährigen Freundin Helga Herrmann (S. 104). Der letzte Abschnitt des Buches widmet sich dem Vermächtnis Ruth Cohns. „Die Gesellschaftstherapeutin war eine frühe Visionärin eines guten Lebens, das sich nicht individualistisch erfüllt, sondern das nur verbunden mit allen und allem – alle Zwiespältigkeit des Lebens, Furcht, Angst, Schuld und Versagen eingeschlossen – gelebt werden kann.“ (S. 134) Auf diesen letzten Seiten stellt der Autor ansatzweise die ethischen und anthropologischen Grundsätze der TZI (Axiome) dar. Dabei wird neuere TZI-Theorie in die Darstellung integriert, indem z.B. auf den Begriff der „Gegensatz Einheit“ (S. 137) eingegangen wird. Diesen hat Helmut Reiser im Zusammenhang mit dem in der

TZI zentralen anthropologischen Axiom eingeführt, das auf der Gleichzeitigkeit von Autonomie und Interdependenz des Menschen im Ganzen beruht (vgl. S. 137). Das dialektische Denken, die Fähigkeit zu einer Mehrperspektivität zeichnen Ruth C. Cohn und ihren Ansatz der TZI aus.

Mit „Ruth C. Cohn. Eine Therapeutin gegen totalitäres Denken“ ist Matthias Scharer eine außergewöhnliche Biografie gelungen, die es schafft, die LeserInnen u.a. auch durch die integrierten Gedichte und Bilder zu einer persönlich-politischen Auseinandersetzung im Jahr 2020 anzuregen.

Das zweite Buch „Vielheit couragiert leben. Die politische Kraft der Themenzentrierten Interaktion (Ruth C. Cohn) heute“ (2019) verfolgt ebenso das Anliegen des politisch Wachwerdens, konzentriert sich aber stärker auf die Haltung und Methode der Themenzentrierten Interaktion. Schon mit dem Titel wird deutlich, was dem Buch motivisch grundgelegt ist: Die Verbindung verschiedener Theorien und Zugänge auf der Suche nach einem gegenwartsrelevanten, gesellschaftstherapeutischen, politisch sensiblen, interkulturellen und pluralitätsfähigen Bildungsansatz. Während der Begriff der Couragiertheit auf Ruth Cohn zurückgeführt wird, verweist „Vielheit“ auf Hannah Arendts Überlegungen zum „Faktum menschlicher Pluralität“ (S. 14), auf eine Vielheit, die in paradoxer Weise mit der Einzigartigkeit des Menschen verbunden ist. Nach einem einleitenden Kapitel wird in Kapitel zwei „Hitlerization – damals und heute?“ (S. 35–44) Cohns These aufgegriffen, dass die Hitlerisierung auch nach dem Tod Hitlers und dem Ende des Naziregimes gesellschaftlich andauerte und das Wiedererstarken nationalen und totalitären Denkens zur ständigen Gefahr wurde. Im dritten Kapitel wird diese These verbunden mit der Gesellschaftsanalyse Zygmunt Baumanns, der in unserer „flüchtigen Moderne“ ein Grundgefühl der Angst ortet, das sich im Ressentiment gegenüber Fremden, allen voran Flüchtlingen als Symptomträger einer aus den Fugen geratenen unsicheren Welt, zeigt (vgl. S. 45–69). Wie lässt sich nun, angesichts eines solchen Globes von Furcht und Angst couragiert handeln? – so wird im vierten Kapitel gefragt. Dabei wird auf Cohn verwiesen, die zwischen realitätsgerechter und risikobewusster Furcht und einer andauernden Angst, die von Katastrophenszenarien geprägt ist, unterscheidet. In der Entkopplung einer konkreten Furcht in der Begegnung mit fremden Menschen von einer generellen Fremdenangst wird der Schlüssel für eine couragierte und veränderte Haltung gesehen (vgl. S. 81–87). In den Kapiteln fünf bis neun wird

anhand von zentralen Elementen der Themenzentrierten Interaktion gezeigt, wie interkulturelle, persönlichkeitsstärkende, politische Bildung gelingen kann: mit Hilfe des Chairpersonprinzips (Kapitel fünf), der drei grundlegenden Werte und philosophisch-ethischen Haltungen (Axiomen)(Kapitel sechs), des spirituell geprägten Umgangs mit Fremden/Anderen (Kapitel sieben), der Aufmerksamkeit auf das „Wir“ der Gruppe, dem partizipierenden Leiten (Kapitel acht) und dem bewussten, sprachsensiblen Formulieren von Themen (Kapitel neun). Eine graphische Zusammenschau dieser vielfältigen methodisch-didaktischen Aspekte der TZI kann helfen, einen Überblick zu behalten (S. 138). Mit dem zehnten Kapitel „Spielräume für alle“ (S. 225–236) bringt Scharer einen neuen Aspekt in die TZI-Theorie ein, der gerade für ein couragiert-politisches Handeln Bedeutsamkeit hat und in der Arbeit mit TZI erprobt werden kann: das spielerische Erfahren des Möglichkeitssinns und das Erfahren „Dritter Räume als Spielräume des Möglichen“. Hier werden Erkenntnisse aus postkolonialen Theorien der Kulturwissenschaften (z.B. von Homi K. Bhabha) aufgegriffen und für die TZI-Arbeit fruchtbar gemacht. Hier – wie auch in allen anderen Kapiteln – klingt der reiche Erfahrungsschatz des Autors durch, der jahrzehntelang weltweit TZI-Seminare mit unterschiedlichsten Gruppen u.a. auch interkulturelle und interreligiöse Themen behandelt hat – durch. An vielen Stellen des Buches bietet Scharer Einblicke in seine höchst persönlichen Erfahrungen und verknüpft somit Wissenschaftssprache mit Erfahrungssprache. Das Buch eignet sich für politische Bildung in diversen hochschulischen und erwachsenenbildnerischen Kontexten gut, da es am Ende eines jeden Kapitels Reflexionsfragen zur vertiefenden, persönlichen Auseinandersetzung bietet. Ein umfangreiches Literaturverzeichnis rundet das Buch ab und kann Studierenden in der Auseinandersetzung mit TZI hilfreich sein.

Eva Wenig

Rezension zu:

UNSER, Alexander:

Social inequality and interreligious learning.

An empirical analysis of students' agency to cope with interreligious learning tasks

Die Autorin

Mag.^a Eva Wenig, Projektmitarbeiterin an der Karl-Franzens-Universität Graz im Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“; unterrichtet die Fächer Religion und Deutsch an der Modellschule in Graz.

Mag.^a Eva Wenig
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78 B/III
A-8010 Graz
e-mail: eva.wenig@uni-graz.at



UNSER, Alexander: Social inequality and interreligious learning. An empirical analysis of students' agency to cope with interreligious learning tasks, Zürich: LIT Verlag 2019.

Alexander Unser untersucht in seiner Dissertation die Auswirkungen von sozialer Ungleichheit auf interreligiöse Lernprozesse in der Schule. Dabei beschäftigt er sich mit der Frage, warum es für manche SchülerInnen schwierig ist, konstruktiv am interreligiösen Lernen teilzunehmen. Gerade interreligiöses Lernen wird in Zeiten zunehmender religiöser Pluralität als zentrale Bildungsaufgabe angesehen. Die daraus resultierende Konfrontation mit unterschiedlichen Religionen führt oft zu gesellschaftlichen Spannungen und Konflikten. Deshalb ist es notwendig, dass sich SchülerInnen in der Schule mit unterschiedlichen Religionen sowie Glaubenssystemen effektiv auseinandersetzen, damit sozialen Differenzen vorgebeugt und Respekt sowie Toleranz gegenüber anderen (religiösen) Einstellungen gefördert werden kann. Unser zeigt in seiner Arbeit auf, dass internationale Studien belegen, dass manche SchülerInnen aufgrund ihres Kontextes benachteiligt sind, dies aber in den Theorien des interreligiösen Lernens nicht berücksichtigt wird. Bei dieser Thematik setzt seine Studie an, er untersucht, ob SchülerInnen aus einem bestimmten sozialen Milieu beim interreligiösen Lernen eingeschränkt sind.

Angelehnt an Emirbayer und Mische's (1998)¹ konzeptionellen empirischen Modell hat Unser unterschiedliche Faktoren überprüft, die ein Ungleichgewicht beim Lernen erzeugen können. Neben der individuellen Religiosität und dem persönlichen Bildungsanspruch sowie der religiösen Sozialisation bezieht die Studie auch das soziale Kapital, den sozioökonomischen Status der Familie und das Geschlecht der SchülerInnen mit ein. Unser entwirft in seiner Dissertation ein empirisches handlungstheoretisches Modell, welches als Verstehenshilfe herangezogen werden kann und aufzeigt, warum einige SchülerInnen bessere oder schlechtere Möglichkeiten in interreligiösen Lernprozessen haben. Ferner schlägt sein Modell (didaktische) Strategien vor, um ungleiche Lernbedingungen auszugleichen.

Zu Beginn werden in einem theoretischen Teil theologische und pädagogische Einsichten über das Problem der sozialen Ungleichheit diskutiert. Neben Bourdieus Theorie der kulturellen und sozialen Reproduktion wird auch Boudons soziologische Rational-Choice-Theorie in Hinblick auf deren Beitrag zur Untersuchung von sozialen Differenzen beim interreligiösen Lernen analysiert. Während Bourdieu die Prozesse und Interaktionen im Klassenzimmer als Ursachen für soziale Ungerechtigkeiten konzeptualisiert, sieht Boudon das etablierte Bildungssystem als Verursacher und charakterisiert das menschliche Handeln als Ergebnis rationaler Entscheidungen.

1 Vgl. EMIRBAYER, Mustafa / MISCHÉ, Ann: What Is Agency?, in: American Journal of Sociology 103/4 (1998) 962–1023.

Weiters stützt er sich wie bereits oben erwähnt auf Emirbayer und Mische (1998) sowie auf Grundmann (2002)², die versuchen in ihrem Konzept die verschiedenen von Bourdieu und Boudon vorgeschlagenen Aspekte zu vereinen. Diese bilden neben einer detaillierten wissenschaftlichen Analyse von interreligiösem Lernen die theoretische Grundlage seiner Forschungen. Dabei fokussiert er sich auf mögliche Nachteile von nicht-religiösen, sozial benachteiligten SchülerInnen sowie männlichen Schülern. Resultierend aus dieser Zusammenschau entwickelt Unser ein aktionstheoretisches Modell, das in seinem empirischen Teil zur Anwendung kommt.

Um herauszufinden, wie SchülerInnen interreligiöse Aufgaben in der Schule bewältigen, wurde eine Online-Befragung durchgeführt. Insgesamt nahmen 952 Jugendliche aus der neunten Schulstufe in Baden-Württemberg daran teil. Dabei wurden die Schulen per Zufallsprinzip gewählt, nicht jedoch die SchülerInnen. Es wurden lediglich die befragt, die am evangelischen oder katholischen Religionsunterricht teilnehmen. Nicht berücksichtigt wurden SchülerInnen anderer Religionen. Gerade angesichts der ansteigenden Zahlen in Deutschland von SchülerInnen mit muslimischem Glauben wäre es spannend gewesen, deren interreligiöse Lernvoraussetzungen ebenfalls in der Studie zu erheben, um eventuelle Unterschiede herauszufiltern und geeignete Fördermaßnahmen zu entwickeln.

Unser kommt zu dem vorrangigen Ergebnis, dass der sozioökonomische Status der Familie keinen Einfluss hat, sehr wohl aber die religiöse Sozialisation der SchülerInnen. Somit liefert die Studie Hinweise darauf, dass soziale Ungleichheit beim interreligiösen Lernen durch die religiöse Sozialisation bedingt ist. SchülerInnen, die mit einem biblischen Bild von Gott aufgewachsen sind, haben bessere Möglichkeiten konstruktiv am interreligiösen Lernen teilzunehmen, als jene, denen ein familiärer religiöser Hintergrund fehlt.

Zu hinterfragen ist, ob mithilfe von quantitativen Selbsteinschätzungen valide Aussagen über Einflussfaktoren von sozialen Ungleichheiten in interreligiösen Lernprozessen getroffen werden können. Das Modell von Unser ist sicherlich wissenschaftlich umfangreich ausgearbeitet und durch empirische Daten ausreichend begründet. Für weitere Forschungen würde es sich empfehlen, das Modell qualitativ durch gezielte Unterrichtsbeobachtungen und anschließende Gruppendiskussionen mit SchülerInnen sowie Lehrpersonen zu überprüfen. Dadurch kann das Modell an Präzision gewinnen.

2 Vgl. GRUNDMANN, Matthias: Norm und Konstruktion. Zur Dialektik von Bildungsvererbung und Bildungsaneignung, Opladen: Leske + Budrich 2002.

Irene Hinterndorfer

Rezension zu:

WAGERER, Wolfgang:

Zum Hören ermutigen.

Identitätskonstruktionen in Begegnung mit biblischen Texten

Die Autorin

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Irene Hinterndorfer, Professorin für Religionspädagogik und Katechetik an der PTH der Diözese St. Pölten, AHS-Religionslehrerin, Koordinatorin für die Fortbildung kath. Religion an der KPH Wien/Krems (Campus Krems).

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Irene Hinterndorfer
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Dr. Gschmeidlerstraße 28
A-3500 Krems
e-mail: irene.hinterndorfer@telering.at



WAGERER, Wolfgang: Zum Hören ermutigen. Identitätskonstruktionen in Begegnung mit biblischen Texten, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH 2019.

Im vorliegenden Werk stellt Wolfgang Wagerer die Erkenntnisse aus seiner Dissertation (Universität Graz 2017) nun in Buchform dar. Bei einer Fülle von gegenwärtigen bibeldidaktischen Modellen war es sein Anliegen, einen elementaren Ausgangspunkt für die Begegnung zwischen biblischen Büchern und SchülerInnen zu suchen – in der Dimension des Hörens hat er ihn gefunden. Er ist der Ansicht, dass sich biblische Bücher erst zu verstehen geben, wenn sie gehört werden. Im Prozess des Hinhörens konstruieren die ZuhörerInnen gleichzeitig (Teil-) Identitäten. Er plädiert für eine so genannte Re-inszenierung der Bibeltexte durch strukturanaloges Erzählen. Wo das gelingt, besteht die Chance, „die befreiende Sprengkraft biblischer Texte auch in postmodernen Zeiten erfahrbar werden zu lassen“, ist am Klappentext des Buches zu lesen. Wolfgang Wagerer regt in seinem Buch an, die Bedeutungsvielfalt von biblischen Texten wahrzunehmen (bzw. gelten zu lassen), während ein Blick auf geltende Lehrpläne und gängige Unterrichtspraxis oft zeigt, dass einzelne biblische Perikopen bestimmten Begriffen und Themen zugeordnet werden, was zu einer Funktionalisierung bzw. zu einer Reduktion auf eine bestimmte pädagogische Intention führen kann.

In Kap. 1 ‚Grundlegung‘ betont er die Wichtigkeit, sich mit den Kompositionsstrukturen ganzer biblischer Bücher vertraut zu machen und SchülerInnen nicht nur mit Textschnipseln bzw. ausgewählten Mosaiksteinen des Bibeltextes zu konfrontieren und mit Hilfe eines Erzählbogens und streng strukturgeleiteten Erzählens zum Ziel einer befreienden Begegnungsdimension zu gelangen. Dabei sind SchülerInnen nicht als Objekte der Belehrung zu sehen, sondern als selbständige, produktive Subjekte. (Zu-)Hören erweist sich dabei als Schlüsselkompetenz. SchülerInnen werden schließlich auch später biblischen Texten begegnen, z.B. im Gottesdienst.

In Kap. 2 ‚Rückschritt zum Elementaren‘ betrachtet er verschiedene Konzepte von Elementarisierung und schließlich Hören als elementare Sinneswahrnehmung in unserer gegenwärtig eher optisch geprägten Welt. Als elementarer Ort kann die Liturgie angesehen werden, doch auch der Religionsunterricht hat eine wesentliche Bedeutung. Als elementare Kompetenzen werden Sprachkompetenz, kontextuelle Kompetenz, Inhaltskompetenz, Orientierungskompetenz genannt, welche auf dem Fundament einer Vernehmenskompetenz aufbauen.

In Kap. 3 ‚Elementare Zugänge: Geschichten wirken‘ geht es darum, dass SchülerInnen nicht nur über Texte reden können, sondern sich ansprechen lassen von Bibeltexten. Hören stellt dabei nicht nur eine Erfahrung mit dem Text, sondern auch mit sich selbst dar. Das Unterrichtsgeschehen kann so dazu beitragen,

dass die ZuhörerInnen in der Herausforderung ihre Identität(en) entwickeln. Wagerer spricht von auditiver Konstruktion von Identität. Es geht ihm um ein Hineinhören, das zur Wandlung ermächtigt. Im Hinblick auf identitätsstiftendes Hören in der Bibel, wird betont, dass Gott hört (z.B. auf die Not seines Volkes) – vom Menschen wird dies ebenso erwartet: „Höre, Israel“ ... oder man denke beispielsweise an das Gleichnis vom Sämann, die Bergpredigt etc. Hören bedeutet, sich in andere Personen „hineinzuspielen“, so spricht Wolfgang Wagerer vom Hör-Spiel – SchülerInnen können so Identitätsbausteine entwerfen oder auch verwerfen.

In Kap. 4 ‚Vom Zutrauen und von der Freiheit‘ entfaltet der Autor, „wie“ erzählt werden muss, damit Begegnung und schließlich Eröffnung von Freiheit angebahnt werden können. Eine schriftlich vorliegende Geschichte muss in eine mündliche Erzählung umgewandelt werden – Wagerer spricht von einer Re-oralisierung (nach Tristram). Weil es um die Bewahrung der christlichen Offenbarung geht, muss dabei immer das Gesamte der Hl. Schrift im Blick sein – Einzeltexte brauchen eine Einordnung in ein Ganzes. Er verweist auf die Grenzen herkömmlicher Bibeldidaktik, die auf die Vermittlung von Glaubensinhalten abzielt, welche von LehrerInnen anhand von Bibelstellen dargelegt werden, wobei die Bedeutung vorrangig in Ermahnung (Moralisierung) gesehen werde, während das Modell des didaktischen Erzählbogens auf die Ermächtigung zum Hören abziele. Die biblischen Erzählungen sollen gemäß Wagerer in elementarisierter Ganzheit zu Gehör gebracht werden, für verschiedene Deutungen offen sein und in ihrer Fremdheit bewahrt werden. Er fragt, ob die These noch trage, wonach LehrerInnen die biblischen Texte in die Lebenswelt der SchülerInnen hinübersetzen müssten. Ihm geht es vielmehr darum, dass man sich in fremden Welten orientieren könne. Narrative Re-Inszenierungen sind auch ein innerbiblisches Konzept – das (Über-)Leben ist an die Erinnerung Gottes gebunden, Vortragen und Zuhören wird v. a. im Hinblick auf die Kinder gefordert.

In Kap. 5 ‚Struktursensibles Erzählen als bibeldidaktisches Handwerk‘ legt der Autor den Fokus auf das „Wie“ der Erzählung. Nach einer Klärung zu Strukturen der Geschichte, welche sich in den Wahrnehmungen zu Handlung – Figuren – Zeiträumen konkretisieren, geht es also um die Frage der sprachlichen Ausgestaltung, genauer gesagt um Erzählstrukturen, Erzählperspektive, Erzählzeit und erzählte Zeit, Erzählstil und Stilfiguren, Leitworte und Wortfelder.

Es folgen ein Exkurs ‚das Buch Exodus – ein Wegbegleiter‘ und schließlich Kap. 6 ‚Exodus erzählen: vom Erzählbogen zur Audende‘, wobei das in Kap. 5 entworfene Werkzeug ausführlich auf das Buch Exodus angewandt wird. Wagerers Dar-

legungen können ein guter Ausgangspunkt für eine Re-Inszenierung für konkrete ZuhörerInnen sein – es würde allerdings den Rahmen einer Rezension sprengen, hier näher darauf einzugehen.

In Kap. 7 ‚Leseweisen offenhalten‘ will der Autor aufzeigen, dass verschiedene Lesarten des Buches Exodus möglich sein sollen, und er hebt hier sieben Akzente hervor: das Buch Exodus als Gesellschaftsentwurf; Exodus als Buch vom (Nicht-)Hören; Dynamik der Frage „Wie ist dein Name?“; das Buch Exodus als Buch des Scheiterns; am Rande des Abgrundes: der lange Atem Gottes; Nähe und Distanz. Anschließend geht Wagerer der Frage nach, was Kinderbibeln hören lassen, wobei er exemplarisch vier Kinderbibeln vergleicht und gleichzeitig empfiehlt, sich im Unterricht nicht nur an einer einzigen zu orientieren. Abschließend wendet er sich der Rolle der Lehrenden zu. Er meint, begeisterte LehrerInnen laden ein, sie erzeugen Spannung und können Interesse wecken, sind nicht weltfremd, sondern führen junge Menschen behutsam an das Fascinosum heran. Umgekehrt werden SchülerInnen nicht nur mit Wissen vollgestopft, sie lernen nicht nur für Prüfungen, „werden nicht durch den Dschungel der Kompetenzen gehetzt. Sie dürfen verweilen, irritiert sein, aufbegehren, widersprechen usw. Sie werden einander zu BegleiterInnen und GesprächspartnerInnen.“ (S. 319) Sie lernen mit Frustrationen umzugehen und begeben sich auf die Suche nach neuen Wegen.

Christian Feichtinger

Rezension zu:

GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.):

Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik.

Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung

Der Autor

Mag. DDr. Christian Feichtinger, MA MA, Universitätsassistent am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz.

Mag. DDr. Christian Feichtinger, MA MA
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78 B/II
A-8010 Graz
e-mail: christian.feichtinger@uni-graz.at



GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS 2020.

Politische Bildung ist wieder zum Thema der Religionspädagogik geworden. Mit *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik* greifen Claudia Gärtner und Jan-Hendrik Herbst (beide am Institut für Katholische Theologie an der TU Dortmund) die bisherigen Debatten auf und versuchen, sie weiter zu bündeln. Der Ausgangspunkt ihres vorliegenden Sammelbands ist die Tagung „Zurück in die Zukunft? Kritik und Emanzipation in politischer und religiöser Bildung“, die 2019 in Schwerte stattgefunden hat. Die damaligen Beiträge und Diskussionen fließen dabei ebenso in den Band ein wie zusätzliche neue Artikel. Entsprechend groß ist daher der Umfang: Gleich 35 Beiträge finden sich in dem 650 Seiten starken Werk wieder. Der Herausgeberin und dem Herausgeber gelingt es gut, diese Fülle zu organisieren: Das Buch ist klar strukturiert, jedem Abschnitt ist eine Hinführung von Gärtner und Herbst vorangestellt, am Ende werden alle Ergebnisse noch einmal gesammelt und kommentiert. Besonders hervorzuheben ist auch die Vielfalt der Beitragsformen; neben Fachartikeln finden sich auch mehrere Responses, die den diskursiven Charakter des Buchs unterstützen, sowie Praxisbeispiele. Noch mehr: Der historische Rückblick auf die Anfänge einer politischen, emanzipatorischen Religionspädagogik in den 1960er- und 1970er-Jahren wird durch zwei Interviews mit ZeitzeugInnen glänzend veranschaulicht, in denen Größen wie Siegfried Vierzig, Fulbert Steffensky, Margot Rickers, Hubertus Halfbas oder Norbert Mette zu Wort kommen, die aus heutiger Sicht auf diese Zeit zurückblicken.

Dies bringt die Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ausgezeichnet zum Ausdruck, die Gärtner und Herbst zu ihrer Arbeit inspiriert. Sie kritisieren ein ‚evolutives‘ Geschichtsbild, das vergangene pädagogische Konzepte (eben auch den sog. ‚problemorientierten Religionsunterricht‘) als veraltet oder bestenfalls als Vorläufer neuerer Entwürfe betrachtet (vgl. S. 8–10). Dem stellen sie einen Blick auf die Geschichte gegenüber, der auch mögliches Verloren-Gegangenes wiederentdecken will, der das Vergangene als „Gradmesser“, als „Seismograph und Inspirationsquelle“ und als „distanzierender Blick auf die Gegenwart“ (S. 14) neu und positiv wertschätzen will, der für die Möglichkeit offen ist, „dass die Religionspädagogik schon einmal weiter war“, wie in Anlehnung an Klaus Petzold formuliert wird (S. 11).

Ihren Entwurf einer politischen Bildung im Kontext religiöser Bildung machen sie dabei an den konzeptionellen Zentralbegriffen ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘ fest, die im Laufe der Beiträge wiederholt reflektiert und differenziert werden. Die verschiedenen Beiträge befassen sich damit, was ‚Emanzipation‘ bedeutet und in welcher Weise Kritik notwendig mit Emanzipation verknüpft ist, wobei die Viel-

schichtigkeit dieser Begriffe und ihre möglichen Aporien ausführlich diskutiert werden – speziell mit Bezug auf ihre Verortung in der Religionspädagogik. Dahinter steht stets das Ideal einer durch Bildung ermöglichten Befreiung von Zwängen, Bestimmungen und Machtkonstellationen. Dieses komplexe Unternehmen wird in fünf Abschnitte unterteilt: (1) Historische Selbstvergewisserung, (2) Religionspädagogische Reflexionen, (3) Politisch-theologische Reflexionen, (4) Kritisch-pädagogische Reflexionen und (5) Exemplarische Praxisfelder.

Als außertheologische Referenz leuchtet dabei vor allem die Kritische Theorie der Frankfurter Schule auf, spezifisch pädagogisch referieren die Beiträge zudem immer wieder auf die Kritische Pädagogik (etwa jener Heydorns) sowie auf die sog. ‚Frankfurter Erklärung für kritisch-emanzipatorische Politische Bildung‘ von 2015, was zugleich mit einer kritischen Reflexion auf den bekannten ‚Beutelsbacher Konsens‘ zur politischen Bildung einhergeht. Gleichzeitig stellen die Herausgeberin und der Herausgeber klar, dass es die Eigenlogik religiöser Bildung stets zu bewahren gilt und diese keineswegs nur Werkzeug einer politischen Bildung sein dürfe (vgl. S. 4). Als theologische Referenzen werden dabei vor allem die ‚Neue politische Theologie‘ von Johann Baptist Metz und die Mystik Dorothee Sölles sichtbar.

Es wird in der Lektüre der einzelnen Beiträge deutlich, dass die Anliegen von Gärtner und Herbst auf große Resonanz stoßen; ihr ambitioniertes Projekt wird durch die vielschichtigen Artikel reflexiv-kritisch aufgegriffen, weiterentwickelt und überdacht. Spürbar werden das Engagement und die Begeisterung, mit denen die Thematik behandelt wird. Gleichzeitig drücken vor allem die abschließenden, kommentierenden Beiträge auch ein klares Bewusstsein für mögliche Schwierigkeiten, offene Fragen und mögliche Kritikpunkte aus. Ein so grundlegender Entwurf zur politischen Bildung und religiösen Bildung evoziert selbstverständlich auch kritische Beobachtungen, die ich in in gebotener Kürze aufwerfen möchte:

Wie Gärtner und Herbst selbst bemerken, ist das Verhältnis zur kirchlichen und theologischen Tradition in den Beiträgen „eher formal“, wenn es nicht bisweilen sogar „nahezu unterbleibt“ (S. 635). Es verwundert, dass etwa ein so prägender und elaborierter Entwurf zu gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Fragen, wie es die Katholische Soziallehre ist, keine Rolle in einer Reflexion über kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik spielt. Besitzt die Katholische Soziallehre als mittlerer Weg des Ausgleichs zwischen verschiedenen Gesellschaftsmodi kein emanzipatorisches Potenzial, gerade wenn Emanzipation nicht nur auf individueller, sondern auch auf sozialer und struktureller Ebene ange-

strebt wird? Eine Reflexion darüber, aber auch auf verschiedene päpstliche und bischöfliche Schreiben mit Blick auf ihr emanzipatorisches Potenzial erscheint daher als eine Lücke, deren Schließung auch eine bessere Anbindung an die kirchliche Tradition ermöglichen würde.

Meine zweite Anfrage betrifft einen Bindestrich: Die titelgebende kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik denkt die Begriffe ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘ unmittelbar zusammen, verbindet sie zu einem Gesamtkomplex (vgl. S. 4). Auch im Bewusstsein, dass es sich dabei um einen *terminus technicus* handelt – ist Kritik immer emanzipatorisch oder emanzipatorisch motiviert? Ist es möglich, dass Kritik funktionalisiert wird für ihren Beitrag zu einer (wie auch immer definierten) Form von Emanzipation? Ist dann Kritik nur noch dort legitim, wo sie einer (vermeintlichen) Emanzipation von Machtstrukturen dient? Zwar weisen Gärtner und Herbst darauf hin, dass Kritik sich immer auch auf den eigenen Ansatz beziehen muss, dennoch bleibt ein Unbehagen, wenn Kritik und Emanzipation so eng aneinandergeschnitten werden; die Gefahr einer Selbstimmunisierung gegen Kritik als ‚anti-emanzipatorisch‘ bleibt. Meines Erachtens ist Kritik eine Kategorie *sui generis* und sollte nicht auf eine andere Kategorie bezogen werden. Wäre nicht ‚emanzipatorische Religionspädagogik‘ ausreichend, die ja ohnehin Kritik impliziert? Oder soll mit ‚kritisch‘ eine essenzielle und notwendige Verbindung des Ansatzes mit der Kritischen Theorie ausgedrückt werden? Dies hätte jedoch weitere Implikationen:

Die theoretischen Fundierungen des Ansatzes und der meisten Beiträge speisen sich aus Impulsen der Kritischen Theorie sowie dem ‚Forum Kritische Politische Bildung‘, dazu gibt es Verweise auf Postmarxismus, Poststrukturalismus und Postkolonialismus (vgl. S. 618). Dies lässt Fragen über das Verhältnis des Emanzipationsbegriffs zu seinen weltanschaulichen und politischen Grundierungen offen. Wenn es um Emanzipation als solche geht, warum bleiben die theoretischen Referenzen auf ein bestimmtes weltanschauliches Segment beschränkt? Wird so politische Bildung nicht zu stark von spezifischen politischen Theorien und Anschauungen dominiert? Gibt es keine emanzipatorischen und kritischen Potenziale im klassischen Liberalismus (Locke, Mill) oder im Kommunitarismus (Sandel, Walzer)? Auch konservative Ansätze weisen kritisches, emanzipatorisches Potenzial auf und müssten auf dieses hin reflektiert werden.

Wenn sich aber der Emanzipationsbegriff nur aus den von den Gärtner und Herbst genannten theoretischen Quellen ableiten lässt, wird dann nicht das Projekt der Emanzipation zu sehr von bestimmten politischen und wissenschaftstheoretischen Perspektiven abhängig gemacht? Eine für demokratische Gesell-

schaften unerlässliche politische Bildung muss meiner Ansicht nach umfassender und diskursiver gedacht werden und, von welcher weltanschaulichen Verortung auch immer sie ausgeht, den Anschluss an andere politische Ideologien suchen. Verbleibt man in diesem politischen Sprach- und Denkstil, besteht das Risiko, dass man zwar innerhalb eines bestimmten akademischen Segments erfolgreich reüssiert, eine sprachliche und konzeptuelle Anbindung an andere Theorien sowie an die Gesamtgesellschaft und ihre weitaus vielfältigeren politischen und religiösen Sichtweisen aber nicht gelingt.

Terroranschlag in Wien

Stellungnahme des ÖRF-Vorstandes

Angesichts der unfassbaren Ereignisse am 2.11.2020, die unsere Stadt und unser Land erschüttert haben, ist es schwer, passende Worte zu finden. Das sinnlose Sterben von Menschen, das aus religiös begründeter Gewalt begangen wurde, darf nicht unwidersprochen bleiben – auch wenn unsere Mittel als schwach gegenüber einer Waffe erscheinen. Das ÖRF sieht sich in seinem Bemühen, den interreligiösen Austausch zu üben und voranzutreiben, herausgefordert, nicht in Resignation zu versinken, sondern einen gemeinsamen Weg motiviert weiter zu gehen. Alle Religionspädagogiken an den unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen sehen es als ihre Aufgabe an, religiös und ideologisch begründeten Gewaltäußerungen und -haltungen entschieden entgegenzutreten. In der Ausbildung von jungen Menschen wird der Umgang mit weltanschaulicher Pluralität als Ausweis einer lebendigen Demokratie gelehrt und gelernt. Einem Missachten der Würde und des Lebensrechts von Menschen werden Perspektiven für ein friedliches Zusammenleben entgegengehalten. Terror zu verhindern ist nicht nur Aufgabe der Polizei, bzw. der Sicherheitsbehörden, sondern eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Ihren Beitrag können Kirchen und Religionsgemeinschaften leisten, indem sie sich darüber Gedanken machen, wie sie die Bemühungen um Friedenserziehung in ihrer Gemeinde intensivieren und wie religiöse Argumente für Gewalt mit aufklärender Kritik entkräftet werden können.

Unser Mitgefühl gilt den Hinterbliebenen der Opfer und den Verletzten, denen wir eine rasche Genesung an Leib und Seele wünschen.

Gedankt sei auch all jenen Einsatzkräften und helfenden Menschen, die im Beenden des Terrors ihr Leben aufs Spiel gesetzt und sich unter riskanten Bedingungen dem Bergen und Versorgen von Verwundeten gewidmet haben.

Bleiben wir gemeinsam verbunden in Solidarität und Menschenfreundlichkeit und geben wir terroristischer Gewalt keine Macht in unserer Gesellschaft!