

Nachhaltigkeit als Grunddimension religiöser Bildung

Eine ermöglichungsdidaktische Fundierung für
die Religionslehrkräftefortbildung

Simone Kohlmann



University
of Bamberg
Press

45 Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto Friedrich-Universität Bamberg

Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 45



University
of Bamberg
Press

2024

Nachhaltigkeit als Grunddimension religiöser Bildung

Eine ermöglichungsdidaktische Fundierung für
die Religionslehrkräftefortbildung

Simone Kohlmann

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

Diese Arbeit hat der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation vorgelegen.

Gutachter: Prof. Dr. Henrik Simojoki, Humboldt-Universität Berlin
Gutachterin: Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Tag der mündlichen Prüfung: 14. November 2022

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; fis.uni-bamberg.de) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press
Umschlaggrafik: © Colourbox

© University of Bamberg Press, Bamberg 2024
<https://www.uni-bamberg.de/ubp>

ISSN: 1867-8674 (Print) eISSN: 2750-8498 (Online)
ISBN: 978-3-98989-026-8 (Print) eISBN: 978-3-98989-027-5 (Online)

URN: [urn:nbn:de:bvb:473-irb-1030534](http://nbn:de:bvb:473-irb-1030534)
DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-103053>

Danksagung

Die vorliegende Forschungsarbeit entstand parallel zu meiner Berufspraxis als Lehrerin und Fachberaterin Unterrichtsentwicklung Ev. Religionslehre/Pädagogik am Zentrum für Schulqualität und Lehrkräftebildung Baden-Württemberg. Das dynamische und synergetische Spannungsfeld von Wissenschaft, Schulpraxis und Lehrkräftefortbildung erwies sich als sehr wertvoll und prägend.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Henrik Simojoki (Lehrstuhlinhaber Praktische Theologie und Religionspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin) und meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Annette Scheunpflug (Lehrstuhlinhaberin Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg). Sie begleiteten als interdisziplinäres Betreuersteam vorliegende Forschungsarbeit und die damit verbundene Entwicklung mehrdimensional, multiperspektivisch und in globalem Horizont. So arbeitete ich nicht nur theoretisch in Bezug auf eine ‚religions-pädagogische‘ Dialogorientierung, sondern durfte diese motivierend und zielführend in meinem Forschungsprozess erfahren. Dies empfand ich zu keinem Zeitpunkt als selbstverständlich. Vielen Dank.

Ein großes Dankeschön möchte ich auch dem Doktorand*innen- und Habilitand*innenkolloquium aussprechen. Herzlichen Dank an Frau Prof. Dr. Scheunpflug für ein ermöglichendes und subjektorientiertes Forschungs- und Lernsetting sowie allen ‚Rienecker*innen‘ für den gewährten Rückhalt. Die regelmäßig stattfindenden Treffen führten stets dazu, gewonnene Erkenntnisse zu vertiefen oder zu überdenken, und eröffneten zugleich den Raum für neue Impulse und Sichtweisen. Mein Dank gilt auch meinen ehemaligen Kolleginnen am Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Simone Beck, Evi Plötz und Caroline Rau. Sie haben mich auf ihre persönliche Art und Weise bestärkt.

Den Grundstein für die vorliegende Forschungsarbeit legte Herr Prof. i. R. Dr. Dr. Reinhard Wunderlich in meinem Lehramtsstudium mit dem Hauptfach Ev. Theologie/Religionspädagogik. Er schärfte meinen Blick für Entwicklungs- und Bildungsprozesse in der Herausforderung von

Danksagung

Pluralität und in der Chance einer vielfältigen öffentlichen Schulkultur, wofür ich ihm vielmals danke.

Mein konsekutiver Masterstudiengang Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Kaiserslautern war der Auslöser für vorliegende Forschungsarbeit im Fokus einer nachhaltigkeitsorientierten Ermöglichungsdidaktik. Ich danke Herrn Prof. i. R. Dr. Rolf Arnold und Frau Prof. Dr. Ingeborg Schüßler für die erhaltenen Impulse, die mich zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit der Rolle der Selbstreflexion anregten. Diese Fokussierung und daraus entfaltete Perspektiven sollten meine Fortbildungs- und Forschungspraxis in nachhaltiger Weise beeinflussen.

Schließlich möchte ich meine Dissertation mit einem Herzen voller Dankbarkeit meiner Familie widmen – insbesondere meinem Sohn Lenard. Möge ihn das doppelte ‚n‘ in seinem Namen zukünftig stets an die vielfältigen Chancen und Möglichkeiten einer ‚nachhaltenden Nachhaltigkeit‘ erinnern.

*Für
Lennard*

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	XIII
Einleitung	1
1 Entstehung und Entwicklung des Nachhaltigkeitsdiskurses – eine Annäherung	9
1.1 Zivilgesellschaftliche und (bildungs-)politische Impulse auf dem Weg zur Agenda 2030	10
1.1.1 Der Beginn: Zur Wortschöpfung ‚nachhaltig‘ im 18. Jahrhundert durch Hans Carl von Carlowitz	11
1.1.2 Zivilgesellschaftliche Entwicklung eines sozialen, ökologischen und ökonomischen globalen Bewusstseins (ab den 1960er Jahren)	13
1.1.3 Der Brundtland-Bericht ‚Our Common Future‘ (1987) und die Agenda 21 (ab 1992)	15
1.1.4 Die UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BNE) (2005–2014)	18
1.1.5 Global Action Programme (GAP) und die Agenda 2030	22
1.1.6 Fazit in religionspädagogischer Perspektive	28
1.2 Kirchliche, ökumenische und interreligiöse Impulse zur Verwirklichung von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung	31
1.2.1 Kirchliche Meilensteine: Die Gründung von ‚Brot für die Welt‘ und die ‚Aktion E‘	32
1.2.2 Ökumenische Meilensteine: Die Ökumenische Bewegung und der Konziliare Prozess	35
1.2.3 Interreligiöse Meilensteine: Die Arbeit von ‚Religions for Peace‘ und die Konferenz von Lindau 2019	43
1.2.4 Die Anerkennung der Religionen durch staatliche Akteur*innen:	

Das Nachhaltigkeitspotential einer gelingenden Zusammenarbeit von Religionen (BMZ 2016)	46
1.2.5 Fazit in religionspädagogischer Perspektive	49
2 Nachhaltigkeit in erziehungswissenschaftlichen und lehrer*innenbildungsbezogenen Diskursen	52
2.1 Die Frage nach dem Subjekt und der Veränderung von Systemen	53
2.2 Wissen, Kompetenz und Gestaltungskompetenz	56
2.3 Didaktische Prinzipien in der Perspektive von Partizipation und Kooperation im Kontext von Heterogenität	60
2.4 Entfaltung der Ermöglichungsdidaktik	64
2.5 Globales Lernen	71
2.6 Curriculare Perspektiven: Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung	80
2.7 Internationale Vernetzungen: GPENreformation und das internationale Netzwerk PILGRIM	89
2.8 Qualitätsstandards für die Lehrkräftebildung	98
2.9 Fazit in religionspädagogischer Perspektive	106
3 Theologische Grundlagen und religionspädagogische Entfaltungen einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung	108
3.1 Theologische Grundlagen	109
3.1.1 Verantwortung in ermöglichender Freiheit	109
3.1.2 Selbstunterscheidung und Selbstbegrenzung in ermöglichender Einheit in Vielfalt	114
3.1.3 Irritation über Beobachtung	119
3.1.4 Bewusstseinswandel über interkulturelle Öffnung und ökosophische Spiritualität	125
3.1.5 Fazit in religionspädagogischer Perspektive	129

3.2	Religionspädagogische Entfaltungen einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung	131
3.2.1	Religiöse transformative Nachhaltigkeitsbildung (Katrin Bederna)	132
3.2.2	Politische religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung (Claudia Gärtner)	139
3.2.3	Fazit in ermöglichungsdidaktischer Perspektive	149
4	Ermöglichungsdidaktische Impulse für eine nachhaltigkeitsorientierte Religionslehrkräftefortbildung	152
4.1	Aktuelle Aspekte des Bereichs Religionslehrkräftefortbildung in der Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung	153
4.2	Lehren lernen angesichts von Pluralität, Heterogenität, Diversität, Kontingenz und globaler Krise: Nachhaltigkeitsbezogene Herausforderungen der Religionslehrkräftefortbildung	159
4.3	Nachhaltigkeitsorientierte Professionalisierung von Religionslehrkräften im Horizont von Selbst und Welt. Ermöglichungsdidaktische Perspektiven	161
4.3.1	Eigene Ressourcen erkunden: Selbstreflexivität als Basis nachhaltiger Welterschließung	163
4.3.2	Zukunft ermöglichen: Globalität und nachhaltige Entwicklung als Zielperspektiven im eschatologischen Horizont	168
4.3.3	Kontingenz akzeptieren: Mit Komplexität konstruktiv rechnen lernen	172
4.3.4	Plurale Gegenwarten eröffnen: Komplexitätsbewältigung subjektorientiert fördern	175
4.3.5	Systemisches Denken anregen: Globale Kontextualisierung durch Perspektivenverschränkung lernen	180

Inhaltsverzeichnis

4.3.6	Weltgesellschaftliche Selbstzuordnung anbieten: Zu Partizipation und Teilhabe empowern	185
4.3.7	Bildung ermöglichen: Thematisieren distinkter Inhalte in ermöglichenden Lernsettings	190
4.3.8	Ermöglichendes Lehren lernen: Multiperspektivität reflexiv vorwegnehmen	195
4.4	Nachhaltigkeit als Kern- und Grunddimension religiöser Bildung – Konsequenzen für die Fortbildung von Lehrkräften	199
4.5	Zusammenfassung: Lehrkräfte als christliche ‚change agents‘ für eine demokratische nachhaltige Gesellschaft fortbilden	202
	Literaturverzeichnis	209

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Formen reflexiven Lernens	66
Abb. 2:	Methodenkriterien S. P. A. S. S. (WIFI-Lernmodell LENA)	103
Abb. 3:	Schlüsselkompetenzen einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung im Horizont einer großen Ökumene	187
Abb. 4:	Multiperspektivität einer nachhaltigkeitsorientierten Religionslehrkräftefortbildung	196
Abb. 5:	Interdependente Entwicklungskontexte einer nachhaltigkeitsorientierten Religionslehrkräftefortbildung	198

Einleitung

In dieser Arbeit wird Nachhaltigkeit als Kern- und Grunddimension religiöser Bildung aufgezeigt und eine ermöglichungsdidaktische Fundierung für die Religionslehrkräftefortbildung durchgeführt.

Problemkontext: Nachhaltigkeit als gesellschaftliche wie schulische Herausforderung

Die Menschheit steht vor der globalen Herausforderung einer nachhaltigen Entwicklung. Durch gesellschaftlichen Wandel und gemeinsames Gestalten soll der Hunger in der Welt bekämpft, die weltweite Umweltzerstörung und globale Erderwärmung aufgehalten, ein Leben in Menschenwürde durch Beachtung der Grundrechte ermöglicht sowie Kriegen und Terror mit friedvollen Lösungen begegnet werden. Eine globale Entwicklung im Sinne einer Transformation der Gesellschaft soll nachhaltig und generationenübergreifend Zukunft ermöglichen und dafür Sorge tragen, die natürlichen Lebensgrundlagen dauerhaft zu bewahren.¹

Ein solches Vorhaben ist angewiesen auf verantwortungsvolle Akteur*innen aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Zivilgesellschaft. Hierfür ist es notwendig, dass sich jedes Individuum seiner ökologischen, ökonomischen und sozialen Verantwortung für eine bessere Zukunft und Welt bewusst ist sowie entsprechend urteilen und handeln lernt. Als Grundlage bedarf es einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, die dieses Spannungsfeld von Individuum und Welt bzw. Weltgemeinschaft aufgreift und dabei die vorhandene mehrdimensionale Komplexität berücksichtigt.

Der Bildungsforscher Gerhard de Haan prognostizierte bereits zum Jahrtausendwechsel eine große Reform des Bildungssystems in Richtung Nachhaltigkeit.² Dies bedeutet auch eine notwendige nachhaltigkeitsori-

¹ Vgl. Bundesregierung: Die UN-Nachhaltigkeitsziele. Gemeinsam den Wandel gestalten, in: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/die-un-nachhaltigkeitsziele-1553514> [30.01.2022].

² Vgl. de Haan, Gerhard: „Das Bildungssystem wird eine große Reform in Richtung Nachhaltigkeit erleben.“ Interview, in: <http://web.archive.org/web/20140422031450/http://www.unesco.de/3418.html> [01.06.2022].

enterte Entwicklung der schulischen Religionspädagogik sowie des Bereichs der Religionslehrkräftefortbildung. Der betreffende Kontext ist in mehrfacher Hinsicht komplex.

In den von den Vereinten Nationen unterzeichneten 17 Sustainable Development Goals (SDGs) der Agenda 2030 verpflichtet sich die Weltgemeinschaft dazu, sich der Herausforderung Nachhaltigkeit gemeinsam zu stellen und weltweit zusammenzuarbeiten. Dabei sollen erstmals die drei Nachhaltigkeitsdimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales gleichwertig berücksichtigt und systemisch betrachtet werden. Die fünf Kernbotschaften Mensch, Planet, Wohlstand, Frieden und Partnerschaft stehen für die handlungsleitenden Prinzipien. Bildung gilt als unabdingbar zum Erreichen der Ziele.³

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung nennt hinsichtlich der Vorgaben der Agenda 2030 als Anforderung für die Lehrer*innenbildung sowohl eine notwendige fachspezifische Fokussierung als auch eine erforderliche fächerverbindende und fächerübergreifende Perspektive nachhaltigkeitsorientierter Schulentwicklungsprozesse:

„Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern haben ihren Kern in der gezielten Planung und Organisation sowie der Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lernprozessen. Es geht im Einzelnen um Unterrichten, Erziehen, Diagnosefähigkeit, Beurteilen, Beraten und die Fähigkeit des Innovierens. Zum Erreichen dieser Kompetenzen bedarf es eines soliden Fachwissens, einer Orientierung über das Verhältnis schulischer Fächer zur jeweiligen Fachdisziplin und der Verknüpfung von fachlichen, fachdidaktischen und erziehungs- sowie gesellschaftswissenschaftlichen Perspektiven. Hiermit im Zusammenhang stehen auch fächerverbindende und fachübergreifende Aspekte, da viele Gegenstände nur interdisziplinär erschließbar sind.“⁴

³ Vgl. United Nations (UN): Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development Goals, in: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> [20.04.2019].

⁴ Overwien, Bernd: Der Lernbereich Globale Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Schreiber, Jörg-Robert/Siege, Hannes (Hg.): Orientierungsrahmen für

Staatliche Akteur*innen betonen das Nachhaltigkeitspotential einer gelingenden Zusammenarbeit von Religionen. Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) hebt im Jahr 2016 verschiedene Faktoren hervor, z. B. die politische Gestaltungskraft, die Rolle einer zentralen Werteressource und -orientierung sowie eine hohe Motivationskraft für Entwicklungsprozesse. Religionsvertreter*innen gelten bspw. als vertrauenswürdige Stütze der Zivilgesellschaft, weil sie auch Armen und Benachteiligten eine Stimme verleihen. Zudem sorgen sie für eine gelingende lokale und globale Netzwerkarbeit. Die Bewahrung der Schöpfung wird in den meisten Religionen als zentrales Thema beschrieben.⁵

Exemplarisch werden die folgenden nachhaltigkeitsfokussierten Veröffentlichungen im religionspädagogischen Diskurs genannt: Simone Birkel publiziert bereits zum Jahrtausendwechsel zu schöpfungsökologischer Bildung bzw. zu Grundlagen und Leitbildern kirchlich-ökologischer Bildung.⁶ Katrin Bederna prägt 2019 im Rahmen ihrer Publikation „Every day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung“ den Begriff einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE).⁷ Sie plädiert für eine „Transformationsbildung in messianischer Perspektive“.⁸ Im Jahr 2020 veröffentlicht Claudia Gärtner eine Monographie zum Thema „Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt“ und hebt darin die politische Dimension einer rBNE hervor.⁹ Henrik

den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Berlin 2016, 439. In seinen Ausführungen bezieht sich Overwien auf Terhart, Ewald (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission, Weinheim 2000.

⁵ Vgl. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (Hg.): Religionen als Partner in der Entwicklungszusammenarbeit. Bonn 2016, 10f.

⁶ Vgl. Birkel, Simone: Zukunft wagen – ökologisch handeln. Grundlagen und Leitbilder kirchlich-ökologischer Bildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung (= Theologie und Praxis 15), Münster 2002.

⁷ Bederna, Katrin: Every day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ostfildern 2019.

⁸ Ebd. 235.

⁹ Gärtner, Claudia: Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt (= Religionswissenschaft, 20), Bielefeld 2020.

Simojoki fokussiert eine globalisierte Religion in der Perspektive eines christlichen Religionsunterrichts. Dabei betont er das Erlernen des Welthorizonts und nennt hierfür erforderliche Kompetenzen sowie elementarisierende Erschließungshilfen. Seine Betrachtungen münden in die Perspektive einer globalen, insbesondere sozialen Dimension religiöser Bildung.¹⁰ Annette Scheunpflug sieht die Aufgabe religiöser Bildung im Kontext eines Globalen Lernens darin, den Glauben in einer Welt, die durch Wissenschaft geprägt ist, „sprachfähig zu halten“¹¹ und nennt hierfür erforderliche mehrdimensionale und mehrperspektivische Kompetenzen.¹² Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung bezieht sich auf curriculare Perspektiven. Overwien erläutert darin strukturelle fächerübergreifende und -verbindende Impulse für den Bereich der Lehrer*innenbildung, u. a. im Hinblick auf die Fächergruppe Religion/Ethik.¹³

Das Forschungsdesiderat

Aus christlich-religionspädagogischer Sicht wurde die Lehrer*innenfortbildung in der Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bisher wenig beachtet. Für eine nachhaltigkeitsorientierte Religionslehrkräftefortbildung liegen noch keine christlich-theologisch fundierten religionsdidaktischen Konzepte vor.

Gemäß Simojoki, der „aktuelle Bewährungskontexte“ Globalen Lernens und religiöser Bildung beleuchtet, würde der Nachhaltigkeitsdiskurs „einen eigenen Beitrag benötigen und verdienen“.¹⁴

¹⁰ Vgl. Simojoki, Henrik: Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft (= PTHGG 12), Tübingen 2012; ders.: Ökumenisches Lernen. Neuerschließung eines Programms im Horizont der Globalisierung, in: ZPT 64 (2012) 3, 212-221; ders.: Religiöse Bildung als Dimension Globalen Lernens, in: ZEP 44 (2021) 1, 4–9.

¹¹ Scheunpflug, Annette: Evolution und Religion, in: Wulf, Christoph u. a. (Hg.): Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen, Weinheim 2004, 109.

¹² Vgl. Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung, Stuttgart 2002, 16-18; vgl. auch Lang-Wojtasik, Gregor/Scheunpflug, Annette: Kompetenzen Globalen Lernens, in: ZEP 28 (2005) 2, 2-7.

¹³ Vgl. Overwien, Globale Entwicklung 433-437.

¹⁴ Simojoki, Religiöse Bildung 7.

Vorliegende Arbeit widmet sich diesem Forschungsdesiderat einer religionspädagogischen nachhaltigkeitsorientierten Konzeption für die Lehrer*innenfortbildung. Dabei wird das Ziel der Entwicklung und ermöglichungsdidaktischen Fundierung eines Konzeptbeitrags zur religionspädagogischen Lehrkräftefortbildung verfolgt – im Sinne eines lebenslangen nachhaltigkeitsorientierten Lernprozesses.

Methodologischer Zugang

In dieser Arbeit handelt es sich um einen konzeptionellen Entwurf auf Basis einer umfassenden Literaturrecherche, der die Nachbardisziplinen der Religionspädagogik, die Theologie und die Erziehungswissenschaft, wie auch die Religionspädagogik selbst, einbezieht. Unter einem ‚Konzept‘ versteht man in Anlehnung an die ursprüngliche lateinische Bedeutung des Wortes eine ‚Zusammenfassung‘. In der Didaktik bezeichnet diese ‚Zusammenfassung‘ die fachliche wie unterrichtsbezogene Dimension eines Problems.

Mit dieser Forschungsarbeit wird das Verständnis des Konzepts nochmals erweitert. Bezogen auf eine christlich-religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Religionslehrkräftefortbildung geht es um eine theoretische sowie orientierende Grundlegung eines Lernens von Lehren.

Die Erarbeitung eines solchen Konzepts erfordert ein hermeneutisches Vorgehen, dessen Vorverständnis jeweils auf die unterrichtliche Situation bezogen ist und von dort aus die jeweiligen disziplinären Diskurse in den Blick nimmt. In der Zusammenschau dieser Perspektiven wird dann das Konzept entfaltet. Dieses Vorgehen bestimmt auch den nachfolgend dargestellten Aufbau der Arbeit.

Aufbau der Arbeit

Es gibt keine konsensfähige Definition von Nachhaltigkeit. Deshalb erfolgt in Kapitel 1 zunächst eine thematische Annäherung über die Entstehung und Entwicklung des Nachhaltigkeitsdiskurses. Dabei stehen zum einen die gesellschaftspolitische Dimension bzw. die Etappen der gesellschaftlichen Konsensbildung auf dem Weg zur Agenda 2030 und den gleichwertig und systemisch zu betrachtenden Nachhaltigkeitsdimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales im Mittelpunkt, ebenso wie die

wachsende Bedeutung von Bildung (Kap. 1.1). Zum anderen werden kirchliche, ökumenische und interreligiöse Impulse bezüglich der Nachhaltigkeitsthematik aufgezeigt. Diese beziehen sich insbesondere auf die Verwirklichung von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung (Kap. 1.2). Anhand dieser gerafften Aufarbeitung beider Diskurslinien und der damit einhergehenden Darstellung von Konsenslinien von Gesellschaft und Kirche wird der Ausgangspunkt für die folgenden erziehungswissenschaftlichen, religionspädagogischen und theologischen Bezüge geschaffen.

Das zweite Kapitel widmet sich dem Thema Nachhaltigkeit in erziehungswissenschaftlichen und lehrer*innenbildungsbezogenen Diskursen. Ausgehend von der Frage nach dem Subjekt und der Veränderung von Systemen (Kap. 2.1) und Ausführungen zu Wissen, Kompetenz und Gestaltungskompetenz (Kap. 2.2) geht es um geeignete didaktische Prinzipien in der Perspektive von Partizipation und Kooperation und im Kontext von Heterogenität (Kap. 2.3). An dieser Stelle wird die Ermöglichungsdidaktik charakterisiert (Kap. 2.4). Im Folgenden wird der Bereich Globalen Lernens verdeutlicht (Kap. 2.5); anhand des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung werden curriculare Perspektiven aufgezeigt (Kap. 2.6). Schließlich werden internationale Vernetzungsmöglichkeiten am Beispiel von GPENreformation und PILGRIM dargestellt (Kap. 2.7) sowie die LENA-Qualitätsstandards exemplarisch für die Lehrer*innenbildung erläutert (Kap. 2.8).

Das dritte Kapitel bezieht sich im Fokus einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung auf die folgenden beiden Stränge: Zunächst richtet sich der Blick auf theologische Grundlagen (Kap. 3.1) und im Anschluss auf religionspädagogische Entfaltungen (Kap. 3.2).

Die Erkenntnisse der Kapitel 1–3 münden in eine ermöglichungsdidaktische Fundierung des Themas Nachhaltigkeit als Grunddimension religiöser Bildung für die Lehrer*innenfortbildung in Kapitel 4. Dabei werden zunächst aktuelle Aspekte des Bereichs Religionslehrkräftefortbildung in der Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung skizziert (Kap. 4.1). Im Anschluss werden nachhaltigkeitsbezogene Herausforderungen genannt. Im Einzelnen handelt es sich um Pluralität, Heterogenität, Diversität, Kontingenz und globale Krisen (Kap. 4.2). Danach erfolgt die

Darstellung unterschiedlicher Aspekte einer nachhaltigkeitsorientierten Professionalisierung von Religionslehrkräften im Horizont von Selbst und Welt. Diese mündet jeweils in ermöglichungsdidaktische Perspektiven (Kap. 4.3). In Kapitel 4.4 wird im Fokus einer nachhaltigkeitsorientierten Religionsdidaktik erläutert, dass Nachhaltigkeit eine Grunddimension religiöser Bildung ist und entsprechende Konsequenzen für die Religionslehrkräftefortbildung aufgezeigt.

Schließlich erfolgt eine Zusammenfassung im Sinne einer Fortbildung von Religionslehrer*innen als christliche ‚change agents‘ (Kap. 4.5). Dieser Begriff erfährt dabei eine religionspädagogische – im bisherigen nachhaltigkeitsorientierten Sprachgebrauch irritierende – Bedeutungsfacette.

1 Entstehung und Entwicklung des Nachhaltigkeitsdiskurses – eine Annäherung

In diesem Kapitel geht es zunächst darum, sich dem Diskurs zum Thema ‚Nachhaltigkeit‘ anzunähern. Es gibt keine konsensfähige Definition von Nachhaltigkeit. Im Sprachgebrauch ist der Begriff ‚nachhaltig‘ etabliert, jedoch im Hinblick auf die konkrete Bedeutung sehr vage. Vor diesem Hintergrund zielt dieses Kapitel darauf ab, den Nachhaltigkeitsbegriff vor seinem historischen Hintergrund und in seinem gegenwärtigen Gebrauch zu schärfen.

Diese Annäherung wird in zwei Schritten vollzogen. Erstens handelt es sich um die Frage, wie sich dieser Begriff historisch entwickelte und in welchen Formen er gesellschaftliche Resonanz entfaltete (Kap. 1.1). Dabei wird keineswegs der gesamte Nachhaltigkeitsdiskurs erfasst, schon gar nicht die Debatte in den Wissenschaften, z. B. in den Umweltwissenschaften oder im politikwissenschaftlichen Diskurs. Vielmehr stehen die gesellschaftspolitische Dimension bzw. die Etappen der gesellschaftlichen Konsensbildung im Mittelpunkt. Die wichtigsten Stationen dieser Konsensbildung werden exemplarisch nachvollzogen und beschrieben. Schließlich markieren sie die Bedeutung des Themas für Lehrer*innen im besonderen Maße.

Zweitens wird der gleiche Weg auf kirchlicher Seite beschrieben. Auch in den Gremien der Kirche gab es wichtige Meilensteine, deren Dokumente das wachsende gesamtkirchliche Bewusstsein für das Thema Nachhaltigkeit widerspiegeln. Diese stehen nachfolgend im Mittelpunkt (Kap. 1.2).

Mit dieser gerafften Aufarbeitung beider Diskurslinien und der damit verbundenen Darstellung von Konsenslinien in Gesellschaft und Kirche wird die Perspektive eröffnet, vor deren Hintergrund nachfolgend die erziehungswissenschaftlichen, religionspädagogischen und theologischen Bezüge entfaltet werden können.

1.1 Zivilgesellschaftliche und (bildungs-)politische Impulse auf dem Weg zur Agenda 2030

Im Folgenden werden verschiedene Impulse zum Thema Nachhaltigkeit auf dem Weg zur Agenda 2030 skizziert. Der Prozess der mittlerweile dreihundertjährigen Geschichte des Nachhaltigkeitsbegriffs zeigt, dass der Ausdruck ‚nachhaltig‘ nach dessen Wortschöpfung durch Hans Carl von Carlowitz für eine lange Zeit unberücksichtigt blieb (Kap. 1.1.1). Erst Mitte des letzten Jahrhunderts gewann die Nachhaltigkeitsthematik auf Basis verschiedener Entwicklungen erneut an zivilgesellschaftlicher und nun auch an politischer Bedeutung. Dieser Prozess wird anschließend nachgezeichnet (Kap. 1.1.2).

Bildung rückt im Verlauf der politischen bzw. bildungspolitischen Entwicklung zunehmend in den Blick. Mit der Agenda 21 richtet sich die jeweils nationale Sichtweise der Vereinten Nationen auf die Förderung von Bildung bzw. auf eine notwendige nachhaltigkeitsorientierte Bewusstseinsbildung in Aus- und Fortbildung (Kap. 1.1.3).

Es folgt eine UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BNE) im Fokus von mentalem Bewusstseinswandel bzw. einer angestrebten Partizipation von Kindern und Jugendlichen auf Basis von Aus- und Weiterbildung. Alle Bildungsbereiche stehen vor der Herausforderung einer hierfür erforderlichen Kompetenzorientierung (Kap. 1.1.4).

Mit dem Global Action Programme (GAP, eine ‚Roadmap‘ zur Umsetzung der ‚Education for Sustainable Development‘) wird das Ziel der Erschaffung einer gerechteren, friedlicheren und nachhaltigeren Welt verfolgt. In der Agenda 2030 nimmt Bildung eine zentrale Position ein. Die 17 Sustainable Development Goals (SDGs) verdeutlichen, dass zum einen eine systemische Betrachtung und zum anderen eine entsprechende Handlungsweise notwendig sind. Das BMZ verweist darauf, dass die ärmsten Länder wie auch die Industrienationen Entwicklungsländer sind und Verantwortung für die Umsetzung der Agenda 2030 tragen (Kap. 1.1.5).

Die Etappen zeigen eine wachsende Berücksichtigung des Spannungsgewebes von Individuum und Gesellschaft auf – sowohl in lokaler als auch

in globaler Vernetzung: Während es in der Agenda 21 darum ging, einen Menschen für die Bedürfnisse einer nachhaltigen Entwicklung zu gestalten, findet hinsichtlich der Agenda 2030 eine Akzentverschiebung statt: Mit der zunehmenden Komplexität der Weltgesellschaft rücken Transformation und Weltbürgerschaft sowie die Bedeutung des Welthorizonts und eine notwendige Kooperation ins Zentrum. Bezogen auf die Religionspädagogik münden diese Entwicklungen in die Frage nach dem Beitrag einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dabei wird der Blick auf systemische Herausforderungen und zu fördernde Kompetenzen gelenkt. Kapitel 1.1.6 schließt mit einem Fazit in religionspädagogischer Perspektive.

1.1.1 Der Beginn: Zur Wortschöpfung ‚nachhaltig‘ im 18. Jahrhundert durch Hans Carl von Carlowitz

Ulrich Grober stellt in seiner Veröffentlichung „Die Entdeckung der Nachhaltigkeit“¹⁵ die Umstände der Entstehung des Wortes ‚nachhaltig‘ dar. Der Wortschöpfer Hans Carl von Carlowitz wurde im Jahr 1645 am Ende des Dreißigjährigen Krieges geboren. Jagd und Forstwesen waren seit Generationen die Domäne der Familie. Nach einem zweisemestrigen Jura-Studium beginnt der 20-jährige Lutheraner seine „grand tour“, eine fünf Jahre andauernde europäische, inspirierende und qualifizierende Bildungs- und Studienreise. Die „Sylvicultura oeconomica“ oder „Anweisung zur wilden Baumzucht“, in der das Wort ‚nachhaltig‘ von ihm kreiert wird, erscheint im Jahr 1713.¹⁶

Den geschichtlichen Hintergrund dieser Werke bildet eine Existenzkrise des Silberbergbaus, entstanden durch Holzmangel. Da die Öfen der Schmelzhütten überwiegend mit Holzkohle betrieben wurden und so eine jahrhundertelange Übernutzung des Waldes die Folge war, stiegen die Holzpreise unaufhörlich. Von Carlowitz forderte deshalb u. a. eine Verbesserung der Wärmedämmung beim Hausbau sowie die Verwen-

¹⁵ Grober, Ulrich: Die Entdeckung der Nachhaltigkeit, München 2013.

¹⁶ Ebd. 112f.

derung von energiesparenden Schmelzöfen.¹⁷ Er suchte nach Möglichkeiten für eine „beständige und nachhaltige Nutzung“ des Holzes, weil es „eine unentbehrliche Sache ist, ohne welche das Land in seinem Esse nicht bleiben mag“.¹⁸ Zusammengefasst stellt von Carlowitz fest, dass aufgrund der ökonomischen Verfahrensweise der ökologische Raum kleiner bzw. begrenzt wird. Er plädiert im Hinblick auf die sozialen Auswirkungen der gefährdeten menschlichen Zukunft für eine Veränderung. Dies entspricht dem heutigen Nachhaltigkeitsverständnis, „die Bedürfnisse der Gegenwart so zu befriedigen, dass die Möglichkeiten zukünftiger Generationen nicht eingeschränkt werden“.¹⁹

Nach Grober skizziert von Carlowitz in seinem Werk „die gesamte Struktur des modernen Nachhaltigkeitsdenkens. In barocker Sprache, aber klaren Konturen.“²⁰

Die weltweite Verbreitung des Begriffs ‚nachhaltig‘ wird wie folgt geschildert: „Im 19. Jahrhundert war das deutsche Forstwesen zusammen mit dem französischen weltweit führend. Von den hiesigen Forstakademien wie Tharandt, Eberwalde, Hannoversch-Münden und anderen wurde das Nachhaltigkeitsprinzip, sozusagen der Heilige Gral ihrer Zunft, weltweit verbreitet. In die Schweiz und nach Frankreich, nach Skandinavien und Russland, in die britische Kronkolonie Indien, in die USA. In der englischen Fachsprache des Forstwesens übersetzte man ‚nachhaltigen Ertrag‘ mit ‚sustained yield‘. Diese englische Fassung wiederum diente der UNO Mitte der achtziger Jahre als Blaupause für ‚sustained development‘.“²¹

¹⁷ Vgl. Grober, Ulrich: Hans Carl von Carlowitz. Der Erfinder der Nachhaltigkeit, in: Die Zeit 48 (1999), in: http://www.zeit.de/1999/48/Der_Erfinder_der_Nachhaltigkeit [22.01.2013].

¹⁸ Grober, Entdeckung der Nachhaltigkeit 114.

¹⁹ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Art. Nachhaltigkeit (nachhaltige Entwicklung), in: Lexikon der Entwicklungspolitik, <https://www.bmz.de/de/service/lexikon#lexicon=14700> [02.11.2021].

²⁰ Grober, Entdeckung der Nachhaltigkeit 116.

²¹ Bund deutscher Forstleute (BDF): Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Interview mit Ulrich Grober. Berlin 2011, in: http://web.archive.org/web/20110127210018/http://www.bdf-online.de/aktuelles/2011/110114_interview.html [31.05.2022].

1.1.2 Zivilgesellschaftliche Entwicklung eines sozialen, ökologischen und ökonomischen globalen Bewusstseins (ab den 1960er Jahren)

Negative Auswirkungen der Technologisierung und schließlich die Sicht auf die gemeinsame Erde und ein damit verbundenes Wir-Gefühl der Erdbewohner*innen schärfte das Bewusstsein einer notwendigen Reflexion und Korrektur von nicht nachhaltigkeitsorientierten Verhaltensweisen. Diese Entwicklungen ließen den eng mit der Forstwirtschaft verbundenen Begriff der Nachhaltigkeit ab den 1960er Jahren zunehmend auch über diese hinaus Resonanz erfahren. Grober betrachtet das Ereignis der Mondlandung als kulturhistorische Etappe in Bezug auf die Wahrnehmung der Verletzlichkeit des Planeten und als Grundlage für den gesellschaftlichen Perspektivwechsel hin zur Nachhaltigkeit.²²

Der Nachhaltigkeitsbegriff verbreitete sich ursprünglich über die Forstakademien. Im öffentlichen Diskurs etablierte er sich im 20. Jahrhundert über die Wald- und Forstwirtschaft. Das Bayerische Landesamt für Wald- und Forstwirtschaft beschreibt dies wie folgt.²³ Rachel Carson bringt 1962 das Buch „Der stumme Frühling“²⁴ auf den Markt, in dem sie den Einsatz von Insektiziden und Pestiziden kritisiert, der viele amerikanische Singvögel getötet habe. Kurz darauf erscheint Bernhard Grzimeks erste internationale Rote Liste von mehr als 1300 gefährdeten Tieren²⁵, die bis heute auch für Pflanzen und Pilze aktualisiert wird.²⁶ Im Vietnamkrieg wurden seitens der US-Streitkräfte Herbizide eingesetzt, um den tarnenden Wäldern und Reisfeldern zu schaden. Weltweite Empörung war die

²² Vgl. Grober, Entdeckung der Nachhaltigkeit 24.

²³ Vgl. Bayerische Landesanstalt für Wald und Forstwirtschaft (LWF)/Verein für Nachhaltigkeit e.V.: Aus dem Wald in die Welt. Von der nachhaltenden Nutzung zur nachhaltigen Entwicklung: Die Geschichte der Nachhaltigkeit, Ergolding 2016, 40f; in ihren Ausführungen bezieht sich die LWF auf die im Folgenden genannten Autor*innen und Publikationen.

²⁴ Carson, Rachel: Silent Spring, Boston New York 1962.

²⁵ Animals and plants threatened with extinction Organization(s): IUCN Survival Service Commission, Operations Intelligence Centre Publication 1962.

²⁶ Vgl. Bundesamt für Naturschutz (BFN): Rote Liste gefährdeter Tiere, Pflanzen und Pilze Deutschlands. Bd. 8. Pilze, Teil 1. Großpilze, Münster 2017.

Folge.²⁷ In Deutschland fasste man im Bundesinnenministerium die Kompetenzen für Abfall, Lärm sowie Emission zusammen und führte den Begriff ‚Umwelt‘ ein. In Bayern gründete man im Jahr 1970 das erste Umweltministerium der Bundesrepublik, und im selben Jahr 1970 wurde durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen der ‚Tag der Erde‘ bzw. ‚Earth Day‘ initiiert.²⁸

Neben einer zunächst im Vordergrund stehenden ökologischen Verantwortung im Sinne von ‚Natur als Lebensraum‘ gewann die Nachhaltigkeitsthematik auch in ökonomischen und sozialen Bereichen an Bedeutung. Das im Jahr 1972 veröffentlichte und an den Club of Rome gerichtete Buch „Die Grenzen des Wachstums“ von einer Autorengruppe um Dennis L. Meadows wies auf die Endlichkeit der Rohstoffvorräte hin, was im Kontext der Ölkrise auf großes Interesse stieß.²⁹ Aus philosophischer Sicht plädierte Erich Fromm in seinen populären Schriften für „eine Abwendung vom Konsum und eine Rückbesinnung auf menschliche Werte“.³⁰ Was Fromm im Blick auf Mensch und Gesellschaft formulierte, stellte Ernst Friedrich Schumacher in den Zusammenhang der Wirtschaft: „Small is beautiful.“³¹ Hans Jonas sah in dem „Prinzip Verantwortung“ im Sinne einer „Ethik für die technologische Zivilisation“ einen Lösungsweg.³²

Es wurde deutlich, dass alles miteinander in Beziehung steht und dass der Mensch darin verwoben ist. Somit war die Basis bzw. die ethisch-moralische Fundierung für die Nachhaltigkeitsidee geboren: Retinität. Das Retinitätsprinzip erachtet die „Rückbindung der menschlichen Zivilisation an das sie tragende Netzwerk der Natur (Retinität, von lateinisch rete = Netz)“ als die grundlegende ethische Aufgabe der menschlichen Zivili-

²⁷ Vgl. LWF/Verein für Nachhaltigkeit, Aus dem Wald 40f.

²⁸ Ebd.

²⁹ Meadows, Dennis L.: Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, New York 1972.

³⁰ Fromm, Erich: Die Kunst des Liebens, Frankfurt/M. 1956; ders.: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, München 1976.

³¹ Schumacher, Ernst F.: Small is beautiful. Economics as if people mattered, New York 1973.

³² Jonas, Hans: Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Berlin 1979.

sation.³³ Eine solche Sichtweise wurde vor allem umweltpolitisch aufgegriffen und auf Fragen der regionalen und nationalen Umwelt, der Fauna und Flora, bezogen.

1.1.3 Der Brundtland-Bericht ‚Our Common Future‘ (1987) und die Agenda 21 (ab 1992)

Das Konzept der Nachhaltigkeit wurde ab Ende der 1980er Jahre weltweit bekannt, als sich die Vereinten Nationen dieses Themas systematisch annahmen. Eine UN-Kommission unter der Leitung der früheren Ministerpräsidentin Gro Harlem Brundtland, die zuvor im Rahmen des Ökumenischen Rates der Kirchen nachhaltigkeitsorientiert aktiv war (Kap. 1.2.2), beschreibt im Jahr 1987 unter dem Titel ‚Our Common Future‘ nachhaltige Entwicklung bzw. ‚sustainable development‘ als „Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart erfüllt, ohne zukünftigen Generationen die Grundlage zur Erfüllung ihrer eigenen Bedürfnisse zu nehmen“.³⁴ Im Wesentlichen geht es um die beiden folgenden Kernaspekte:

- „the concept of ‘needs’, in particular the essential needs of the world’s poor, to which overriding priority should be given; and
- the idea of limitations imposed by the state of technology and social organization on the environment’s ability to meet present and future needs.“³⁵

Mit diesen Überlegungen wurde das Konzept der Nachhaltigkeit verbreitert auf soziale Aspekte, und es wurde gleichzeitig verdeutlicht, dass für die Umsetzung dieser Idee eine aktive Umsteuerung von Gesellschaften erforderlich ist. Entsprechend wurde seitens der UN in der Folge weltweit

³³ Beys, Kathy (Hg.): Ein Säulen Modell & Pyramiden Modelle, in: Lexikon der Nachhaltigkeit, in: https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/1_3_e_ein_saeulen_modell_pyramiden_modelle_1543.htm [31.10.2021].

³⁴ Deutsche UNESCO Kommission e.V. (Hg.): UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, Bonn 2014, in: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/unesco_roadmap_bne_2015.pdf [10.03.2019].

³⁵ Brundtland, Gro Harlem: Our common future. The world commission on environment and development, New York 2009, 43.

um die Akzeptanz dieser Überlegungen geworben und ein Gipfel einberufen, in dessen Mittelpunkt diese Thematik stand.

Beim Erdgipfel 1992 in Rio de Janeiro wurde der Begriff Nachhaltigkeit in Form der Agenda 21, einem von 179 Staaten (darunter Deutschland) unterzeichneten, aus 40 Kapiteln bestehenden Schlussdokument konkretisiert. Darin wird eine zukunftsfähige, dauerhaft tragfähige Entwicklung angestrebt. Gemäß der Präambel steht die Menschheit an einem entscheidenden Punkt ihrer Geschichte. Die Zunahme von Armut, Hunger, Krankheit, Analphabetentum und der Zerstörung der lebensnotwendigen Ökosysteme fordert Konzepte, welche die Grundbedürfnisse befriedigen helfen sowie eine sichere Zukunft mit geschützten Ökosystemen und größerem Wohlstand ermöglichen. „Keine Nation vermag dies allein zu erreichen, während es uns gemeinsam gelingen kann: in einer globalen Partnerschaft im Dienste der nachhaltigen Entwicklung.“³⁶ Die Agenda 21 thematisiert somit die wichtigsten Probleme der Gegenwart und bereitet zugleich auf die drängendsten zukünftigen Herausforderungen vor.

Thematisch ist die Agenda 21 unterteilt in „soziale und wirtschaftliche Dimensionen“³⁷, die „Erhaltung und Bewirtschaftung der Ressourcen für die Entwicklung“³⁸, die „Stärkung der Rolle wichtiger Gruppen“ und „Mittel zur Umsetzung“³⁹.

Unter „Mittel zur Umsetzung“ werden u. a. die Partizipation der Bevölkerung und die Bedeutung der Bildung subsumiert.⁴⁰ So behandelt bspw. das Kapitel 25 das Thema einer nachhaltigen Entwicklung in spezifischem Bezug zu Kindern und Jugendlichen. In der Perspektive einer Stärkung von deren Rolle und einer aktiven Einbeziehung in Umweltschutz und Förderung wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung betont die betreffende Handlungsgrundlage die je eigene Sichtweise als Bereicherung: „Es ist unbedingt erforderlich, dass Jugendliche aus allen Teilen

³⁶ Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung: Agenda 21, Rio de Janeiro 1992, https://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf [05.02.2022], 1.

³⁷ Ebd. 2-78.

³⁸ Ebd. 79-274.

³⁹ Ebd. 309-359.

⁴⁰ Ebd.

der Welt auf allen in Betracht kommenden Ebenen aktiv an der Entscheidungsfindung beteiligt werden, weil diese ihr Leben heute beeinflusst und Auswirkungen für die Zukunft besitzt. Abgesehen von ihrem geistigen Beitrag und ihrer Fähigkeit, Unterstützung zu mobilisieren, bringen junge Menschen auch ihre eigenen Betrachtungsweisen mit ein, die der Berücksichtigung bedürfen“.⁴¹

Das 36. Kapitel der Agenda 21 bezieht sich auf die „Förderung der Bildung, der Bewusstseinsbildung und der Aus- und Fortbildung“.⁴² Die Handlungsgrundlage sieht Bildung als einen Prozess an, „mit dessen Hilfe Menschen wie Gesellschaften ihr volles Potential verwirklichen können“.⁴³ Sie ist eine „unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen“.⁴⁴ Die Basis für jede Art von Umwelt- und Entwicklungserziehung, die ein wesentliches Element allen Lebens darstellt, ist die sogenannte Grunderziehung.⁴⁵ Um einen Wandel der Einstellung zu initiieren, bedarf es zugleich formaler und nonformaler Bildung.⁴⁶

Nur durch dieses Zusammenspiel werden eine Bewertung und zielführende Beschäftigung mit der Nachhaltigkeitsthematik sowie das Hervorbringen eines ökologischen und ethischen Bewusstseins in Form von nachhaltigen Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhalten als möglich angesehen.⁴⁷ Ziel ist eine „wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung“, sodass eine Einbindung in alle Fachdisziplinen sowie formale und nichtformale Methoden und wirksame Kommunikationsmittel erforderlich sind.⁴⁸

Es wurde deutlich, dass sich das Bildungsziel einer nachhaltigen Entwicklung Ende der 1980er Jahre und in der Agenda 21 überwiegend auf As-

⁴¹ Ebd. 281.

⁴² Ebd. 329-336.

⁴³ Ebd. 329.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Vgl. ebd.

⁴⁶ Vgl. ebd.

⁴⁷ Vgl. ebd.

⁴⁸ Ebd.

pekte der Umwelt bzw. Fauna, Flora und Ressourcen bezog. Handlungsziele wurden zwar gemeinsam von den Vereinten Nationen unterzeichnet, sollten dann jedoch von den jeweiligen Nationen geregelt werden. Übertragen auf eine Bildung für nachhaltige Entwicklung bedeutete dies für die einzelnen Fachdisziplinen, dass es zwar ein gemeinsames Anliegen gab, jedoch kein gemeinsames Konzept. Dies ist Thema des Folgekapitels, das die UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ und deren Kompetenzorientierung beschreibt.

1.1.4 Die UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BNE) (2005–2014)

Mit der Agenda 21 war auf UN-Ebene die Verbindung zwischen gesellschaftlicher Nachhaltigkeit und Bildung thematisiert – eine Verwirklichung dieses Bildungsthemas bzw. ein Ausbuchstabieren für unterschiedliche Bildungsbereiche war damit aber noch nicht gegeben. Dieser Prozess setzte in den 1990er Jahren in unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen ein. Die Wissenschaft richtete ihren Blick auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen bzw. deren Aus- und Fortbildung und fragte hinsichtlich des ausstehenden 10. Weltgipfels im Anschluss an Rio nach Wirkungen und Versäumnissen der Nachhaltigkeitsdebatte.⁴⁹ Es zeigte sich, dass das „neue Leitbild der Nachhaltigkeit [...] zwar in öffentlichen Debatten und im wissenschaftlichen Diskurs zu einer festen Größe geworden“ war und dass es im Bereich der didaktischen Diskussion bereits beeindruckende Fortschritte gegeben hatte.⁵⁰ Die Bildungspolitik hatte sich dagegen als „schwerfällig“ erwiesen und „die Vereinbarung der Agenda 21, nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe auf allen Ebenen des Bildungswesens zu verankern“, war noch nicht eingelöst worden.⁵¹

Die Regierungschefs aus aller Welt sowie Vertreter*innen nichtstaatlicher Organisationen waren sich im Rahmen des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung (auch Johannesburg-Gipfel, Rio +10 genannt) einig dar-

⁴⁹ Vgl. das Themenheft Rio + 10. 10 Jahre nach dem Weltgipfel, ZEP 25 (2002) 1.

⁵⁰ Klemm, Ulrich/Seitz, Klaus: Editorial, in: ZEP 25 (2002) 1, Editorial.

⁵¹ Ebd.

über, dass die zehn Jahre zuvor gesteckten Ziele weit verfehlt waren. In der 57. Sitzung erfolgte eine Resolution über den Beginn der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BNE) im Januar 2005.⁵²

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung hatte im Sinne von de Haan „unter den bildungstheoretischen Prämissen von Offenheit, Reflexivität und Zukunftsfähigkeit zum Ziel, Lernenden ein systematisch generiertes und begründetes Angebot zu den Themen, Aufgaben und Instrumenten nachhaltiger Entwicklung zu machen“. ⁵³ Somit bezog sich das von ihm entwickelte Gestaltungskompetenzkonzept primär auf die Umwelt und eine hierfür erforderliche „Stärkung der gesellschaftlichen Partizipation“ sowie auf eine „Förderung des öffentlichen Bewusstseins“. ⁵⁴ Fokussiert wurden sowohl die Aneignung von alltagsbezogenem und anwendungsrelevantem Wissen als auch das Erlernen entsprechender Fähigkeiten. ⁵⁵

Im Verlauf der UN-Dekade betonte de Haan, dass es keine allgemein akzeptierten Handlungskonzepte geben würde, sondern lediglich immer wieder neu zu entwerfende Entwicklungspfade, auszuhandelnde Handlungsstrategien und zu gewinnende Zielsetzungen. Bezogen auf das jeweilige (formal und nonformal) lernende Subjekt resümierte de Haan die Herausforderungssituation einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wie folgt: „Ein derart weitreichendes Unterfangen wie nachhaltige Entwicklung lässt sich [...] nicht allein durch internationale Konferenzen, politische Prozesse und ähnliche ‚top-down-Ansätze‘ gestalten, sondern vor allem durch einen mentalen Wandel bei jedem und jeder einzelnen. Jeder Mensch muss lernen, wie er oder sie eine Zukunft im Sinne der nachhal-

⁵² Vgl. United Nations (UN): UN Documents: Resolution 57/254: United Nations Decade of Education for Sustainable Development, in: <http://www.un-documents.net/a57r254.htm> [02.11.2021].

⁵³ de Haan, Gerhard: Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, in: ZEP 25 (2002) 1, 14.

⁵⁴ de Haan, Gerhard/Seitz, Klaus: Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages, in: Zeitschrift „21 – Das Leben gestalten lernen“ 1 (2001), 58.

⁵⁵ Vgl. Programm Transfer-21 (Hg.): Programm Transfer-21. Bildung für nachhaltige Entwicklung, Berlin 2006, 2.

tigen Entwicklung für sich und gemeinsam mit anderen gestalten kann.“⁵⁶

Gemäß de Haan sollte die BNE im gesamten Bildungssystem fest verankert und allen Lernenden in Schulen, Kindergärten und der Erwachsenenbildung „die Möglichkeit gegeben werden, einen Sinn für die Gestaltung der Zukunft entwickeln zu können, d.h. Gestaltungscompetenz zu erwerben“.⁵⁷ Den Sinn dieser Zielsetzung sah er darin, „den Menschen zukunftsfähiges Wissen an die Hand zu geben, um etwas in Gang setzen zu können, um teilhaben zu können an der Planung und Umsetzung zukunftsfähiger Projekte und um eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung zu entwickeln“.⁵⁸

Ohne Bewusstseinsbildung und mentalen Wandel war es nach de Haan nicht möglich, eine nachhaltige Entwicklung umzusetzen. Dies begründete er bspw. damit, dass das Bedürfnis nach immer mehr Gütern bzw. wachsendem Konsum ein Wunsch vieler Menschen sei. Zugleich verwies er darauf, dass Gesetzgebungen in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung nur dann etwas bewirken könnten, wenn sie von der Bevölkerung umgesetzt würden. Seitens der Unternehmen, der Forschung und der Konsumierenden wäre im Hinblick auf ökologisch und fair gehandelte sowie sozialverträglich hergestellte Produkte eine Resonanzfähigkeit und in Bezug auf die Bevölkerung eine Vermeidung von Widerständen notwendig.⁵⁹ Schließlich handelte es sich bei dem gesamten Themenkomplex von Nachhaltigkeit um „ein Forschungs- und Handlungsfeld, das aufgrund seiner Relevanz für aktuelle und zukünftige Entwicklungen – vom individuellen Alltag bis hin zu globalen Veränderungen – der Berücksichtigung im Bildungsbereich“ bedürfe.⁶⁰

⁵⁶ de Haan, Gerhard: Vorwort, in: Brodowski, Michael. u. a. (Hg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis, Opladen/Farmington Hills 2009, 9.

⁵⁷ Deutsche UNESCO Kommission e.V. (Hg.): Roadmap 12.

⁵⁸ de Haan, Vorwort 10.

⁵⁹ Vgl. de Haan, Gerhard: Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein neues Lern- und Handlungsfeld, in: Lernende Schule 50 (2010), 6.

⁶⁰ Ebd.

De Haan betonte, dass eine „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ alle anginge.⁶¹ Er führte mit Blick auf die Sekundarstufe exemplarisch die folgenden zehn Teilkompetenzen auf:

- „Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
- Vorausschauend denken und handeln
- Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
- Gemeinsam mit anderen planen und handeln können
- An Entscheidungsprozessen partizipieren können
- Andere motivieren können, aktiv zu sein
- Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
- Selbstständig planen und handeln können
- Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können
- Sich motivieren können, aktiv zu sein“⁶²

Im Hinblick auf die Umsetzung des internationalen Bildungsauftrags einer UN-Dekade BNE plädierte de Haan für eine nationale Ausprägung von BNE. Er begründete dies damit, dass die Nationen zum einen unterschiedliche Zielsetzungen hätten und dass es sich zum anderen um anwendungs- und alltagsbezogenes Wissen handle.⁶³ Klaus Seitz vertrat aus soziologisch-erziehungswissenschaftlicher Sicht die Meinung, dass es notwendig sei, den Welthorizont einzubeziehen: Die Pädagogik sei dazu aufgefordert, „einen Beitrag zur Lösung der Folgeprobleme der Globalisierung zu leisten“.⁶⁴ Er bezog sich auf die Abschlussdokumente der zahlreichen Weltgipfel der 1990er Jahre und argumentierte damit, dass „die globalen Probleme ohne aktive Teilhabe, Akzeptanz und Kompetenz

⁶¹ Ebd. 7.

⁶² Programm Transfer-21 (Hg.): Orientierungshilfe Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen Lernangebote, Berlin 2007, 12.

⁶³ Vgl. de Haan/Seitz, Kriterien 58.

⁶⁴ Seitz, Klaus: Die ganze Welt an einem Ort. Die Globalisierungs- und Weltgesellschaftsforschung als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft, in: *Tertium Comparationis* 10 (2004) 1, 19.

der breiten Öffentlichkeit und ohne eine umfassende Mobilisierung der sozialen Fantasie und des ‚Humankapitals‘ nicht zu bewältigen“ wären.⁶⁵

Das im Folgenden dargestellte Weltaktionsprogramm (GAP) entstand auf Basis der Erkenntnis, dass in der Perspektive einer BNE und einer damit erforderlichen Resilienzfähigkeit neben Sachkompetenzen zugleich die Selbst- und Sozialkompetenzen zu fördern sind.

1.1.5 Global Action Programme (GAP) und die Agenda 2030

Das Global Action Programme (GAP) beschreitet den im vorherigen Kapitel beschriebenen Weg von Transformation. Hierfür sind Strukturen notwendig, die eine weltweite Kooperation in den Blick nehmen. Diese soll Partizipation und Empowerment im Horizont gemeinsamer globaler Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

Bereits die Halbzeitbilanz zur UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Jahr 2009 hat gezeigt, dass es nicht nur um technologisches Sachverständnis gehen darf, sondern unabdingbar auch um einen bildenden mentalen Bewusstseinswandel:

„When we need to make fundamental changes in the way we relate to our only planet, when the human race needs to come back from our all powerful and human-centric illusion the industrial age gave us, and when we need to reconnect with nature and in humility learn how perfectly balanced and dynamically sustainable the natural world is, education and not just technology has to be the main driver of change.“⁶⁶

Die UNESCO-Generalversammlung befürwortete im Jahr 2013 ein Weltaktionsprogramm BNE als Folgeprogramm der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘. Im darauffolgenden Jahr wurde die BNE im Rahmen des ‚Global Education For All Meeting‘ (GEM) als Zielsetzung ins ‚Muscat Agreement‘ und in den Entwurf nachhaltiger Entwicklungs-

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ Sarabhai, Kartikeya V.: Half the Decade Over or Half to Go?, in: JESD 3 (2009) 2, 123.

ziele (Sustainable Development Goals, SDGs)⁶⁷ der betreffenden Open Working Group (OWG) integriert. Ebenfalls 2014 startete die UNESCO-Weltkonferenz das Weltaktionsprogramm BNE. Im Jahr 2015 wurde festgelegt, dass das Weltbildungsforum (Incheon, Republik Korea) die Ergebnisse der UNESCO-Weltkonferenz von 2014 berücksichtigen sollte.⁶⁸ Hatten sich in der Vergangenheit die Weltbildungsempfehlungen immer auf Länder der Entwicklungszusammenarbeit bezogen, ist nun die entscheidende Neuerung, dass diese Ziele für alle Länder, auch die Industriestaaten, Relevanz entfalten sollten. Im Rahmen des Gipfels der Vereinten Nationen in New York wurde die ‚Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung‘ verabschiedet.⁶⁹

Dadurch verdeutlicht die internationale Staatengemeinschaft ihre Überzeugung, dass sich die globalen Herausforderungen nur gemeinsam lösen lassen. Diese Agenda bildet die Basis dafür, dass weltweiter Fortschritt in Einklang mit sozialem Fortschritt und ökologischen Grenzen gebracht wird.⁷⁰

Das Kernstück bildet ein Katalog von 17 Sustainable Development Goals (SDGs), die unteilbar sind und einander bedingen.⁷¹ Die Besonderheit besteht darin, dass erstmals alle drei Dimensionen der Nachhaltigkeit – Soziales, Umwelt und Wirtschaft – gleichermaßen berücksichtigt werden und systemisch zu betrachten sind. Im Einzelnen handelt es sich um die folgenden Ziele:

1. „Armut beenden
2. Kein Hunger
3. Gesundheit und Wohlergehen

⁶⁷ Anmerkung: Synonym zu den SDGs sind auch die Bezeichnungen globale Nachhaltigkeitsagenda, 2030-Agenda bzw. Agenda 2030, Post-2015-Entwicklungsagenda und Weltzukunftsvertrag gebräuchlich.

⁶⁸ Vgl. Deutsche UNESCO Kommission e.V. (Hg.): Roadmap 10.

⁶⁹ Vgl. United Nations (UN), Transforming.

⁷⁰ Vgl. Bundesamt für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, in: http://web.archive.org/web/20190423154759/http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/2030_agenda/index.html [01.06.2022].

⁷¹ Vgl. Engagement Global: Was sind die 17 Ziele? Ziele für nachhaltige Entwicklung, in: <https://17ziele.de/info/was-sind-die-17-ziele.html> [03.05.20].

4. Hochwertige Bildung
5. Geschlechtergerechtigkeit verwirklichen
6. Sauberes Wasser und Sanitärversorgung
7. Bezahlbare und saubere Energie
8. Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum
9. Nachhaltige Infrastruktur und Industrialisierung
10. Ungleichheit verringern
11. Nachhaltige Städte und Gemeinden
12. Nachhaltiger Konsum und Produktion
13. Maßnahmen zum Klimaschutz
14. Meere schützen
15. Landökosysteme schützen
16. Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen
17. Globale Partnerschaft⁷²

In den SDGs wird Bildung eine große Bedeutung zugeschrieben. Im Jahr 2015 wurde primär danach gefragt, wie ein Zugang zu einer Grundbildung geschaffen werden kann. In der Agenda 2030 steht Bildung in Bezug auf Inklusion, Gleichberechtigung, Hochwertigkeit und den Kontext lebenslangen Lernens im Vordergrund. Bildung gilt als essenziell zum Erreichen der Ziele. Das Ziel der BNE wird im Unterziel 4.7 erstmals zum eigenständigen Handlungsziel: „By 2030 ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development including among others through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and nonviolence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development.“⁷³

Fünf Kernbotschaften werden den SDGs als ‚handlungsleitende Prinzipien‘ vorangestellt: „Mensch, Planet, Wohlstand, Frieden und Partner-

⁷² United Nations (UN): Sustainable Development Goals, in: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs> [01.04.2019].

⁷³ Ebd.

schaft“ (im Englischen die ‚Five Ps‘: „people, planet, prosperity, peace, partnership“).⁷⁴ Diese meinen im Einzelnen:

- „Die Würde des Menschen ist im Mittelpunkt (People).
Eine Welt ohne Hunger ist möglich.
- Den Planeten schützen (Planet).
Klimawandel begrenzen, natürliche Lebensgrundlagen bewahren.
- Wohlstand für alle fördern (Prosperity).
Globalisierung gerecht gestalten.
- Frieden fördern (Peace).
Menschenrechte und gute Regierungsführung.
- Globale Partnerschaften aufbauen (Partnership).
Global gemeinsam voranschreiten.“⁷⁵

Die 17 globalen Ziele für eine nachhaltige Entwicklung werden auch als „Gebrauchsanweisung für eine bessere Welt“ betrachtet.⁷⁶ Menschenrechte – z. B. Bildung – stellen die Grundlage für Entwicklungsschritte bzw. für eine Verbesserung der Regierungsführung und eine Wirkungseffizienz staatlicher Institutionen dar.⁷⁷ Es gilt deshalb: „Wer Entwicklung fördern will, muss Menschenrechte stärken. Wer Menschenrechte stärkt, fördert Entwicklung.“⁷⁸ Dies bedeutet: „Die Vision der Agenda 2030 ist der gesunde Mensch, der in Frieden in einer gerechten Gesellschaft lebt, umgeben von einer intakten Umwelt – überall in der Welt.“⁷⁹ Somit ist Deutschland auch ein Entwicklungsland, denn aus „dieser Per-

⁷⁴ Bundesamt für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Die 5 Kernbotschaften der Agenda 2030, in: http://web.archive.org/web/20161106084846/http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/2030_agenda/kernbotschaften/index.html [01.06.2022].

⁷⁵ Ebd.

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Vgl. Engagement Global, Was sind die 17 Ziele?.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Alumniportal Deutschland: Die Agenda 2030: Eine Gebrauchsanweisung für eine nachhaltige Zukunft, in: <https://www.alumniportal-deutschland.org/global-goals/agenda-2030> [26.01.2022].

spektive sind alle Länder der Welt Entwicklungsländer, die ärmsten Länder genauso wie Industrienationen.“⁸⁰

Gegen Ende der BNE-Dekade wurde im Anschluss an die UNESCO-Weltkonferenz 2014 in Japan eine ‚Roadmap‘ erstellt, die sich als Projekt- und Strategieplan an alle Akteur*innen der BNE – Regierungen und zwischenstaatlichen Institutionen, zivilgesellschaftlichen Organisationen, Lehr- und Ausbildungskräfte sowie alle Lernenden – richtet. Das Ziel dieses Weltaktionsprogramms (GAP) ist weiterhin das Erreichen der Vision der UN-Dekade: „eine Welt, in der alle von Bildung profitieren können und die Werte, Verhaltensweisen und Lebensstile erlernen, die für eine nachhaltige Zukunft und für eine positive gesellschaftliche Transformation nötig sind“.⁸¹ Das übergreifende Ziel besteht darin, „Aktivitäten auf allen Ebenen und in allen Bereichen der Bildung anzustoßen und zu intensivieren, um den Prozess hin zu einer nachhaltigen Entwicklung zu beschleunigen“.⁸² Mit dem Ziel, die BNE-Dynamik zu intensivieren, verfolgt das GAP den doppelten Ansatz von Integration der nachhaltigen Entwicklung in die Bildung bzw. Integration der Bildung in die nachhaltige Entwicklung. Die Ausrichtung des GAP erfolgt an der Umsetzung der Post-2015-Agenda und soll somit zu einem konkreten, greifbaren Beitrag werden. Ausgerichtet ist das GAP primär auf die Gruppe, die in besonderer Weise von den Auswirkungen des Klimawandels und einer nicht nachhaltigen Entwicklung betroffen sind. Mädchen und Frauen aus den Small Island Developing States (SIDS – kleine Inselentwicklungsländer) und aus Afrika werden hierbei besonders hervorgehoben. Vor diesem Hintergrund ergeben sich die folgenden beiden Zielsetzungen:

- „... Neuorientierung von Bildung und Lernen, sodass jeder die Möglichkeit hat, sich das Wissen, die Fähigkeiten, Werte und Einstellungen anzueignen, die erforderlich sind, um zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen.

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Deutsche UNESCO Kommission e.V. (Hg.): Roadmap 14.

⁸² Ebd.

- ... Stärkung der Rolle von Bildung und Lernen in allen Projekten, Programmen und Aktivitäten, die sich für eine nachhaltige Entwicklung einsetzen.“⁸³

Zur Ermöglichung einer strategischen Fokussierung und zur Förderung des Engagements der Akteur*innen werden fünf prioritäre Handlungsfelder und mögliche Strategien genannt:

- „Politische Unterstützung
- Ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen
- Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikatoren
- Stärkung und Mobilisierung der Jugend
- Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene“⁸⁴

Als mögliche Strategien werden aufgeführt:

- „Neues Momentum schaffen
- Partnerschaften nutzen
- Eine globale Gemeinschaft der Praxis aufbauen
- Beispiele guter Praxis präsentieren“⁸⁵

Die Roadmap verweist explizit darauf, dass eine bessere Zukunft heute beginnt und sieht finanzielle Anreize oder technologische Lösungen als ungenügend an, um eine nachhaltige Entwicklung zu gewährleisten. Es geht vielmehr – wie schon in den vorhergehenden Dokumenten verdeutlicht – um eine Veränderung des Denkens und Handelns, um eine Bewusstmachung der gegenseitigen Abhängigkeiten sowie des Umgangs mit den Ökosystemen als Lebensgrundlage: „Um eine gerechtere, friedlichere und nachhaltigere Welt zu erschaffen, brauchen wir alle mehr Wissen, Kompetenzen und verbindende Werte sowie ein stärkeres Bewusstsein für die Notwendigkeit einer solchen Veränderung. An dieser Stelle spielt Bildung eine entscheidende Rolle. Bildung für nachhaltige Entwick-

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Ebd. 15.

⁸⁵ Ebd. 26.

lung (BNE) ist der Weg zu einer besseren Zukunft für alle – und dieser Weg beginnt hier und jetzt.“⁸⁶

1.1.6 Fazit in religionspädagogischer Perspektive

In diesem ersten Teil von Kapitel 1 ging es zunächst um die Entstehung des Verständnisses der ‚Nachhaltigkeit‘ und um das Einsickern dieses Terminus in die Debatten der internationalen Staatengemeinschaft.

In religionspädagogischer Perspektive gilt es festzuhalten, dass der Kontext der Wortschöpfung ‚nachhaltig‘ ein generationenüberschreitendes soziales Verantwortungsgefühl war. Zugleich war dieses Verantwortungsgefühl eingebettet in ökonomische Veränderungsperspektiven mit dem Ziel ökologischer Verbesserungen (Kap. 1.1.1).

Die zivilgesellschaftlichen Entwicklungen ab den 1960er Jahren weisen ausgehend von Problemlagen in verschiedenen sozialen, ökonomischen und ökologischen Bereichen darauf hin, dass es nicht ausreicht, Themen isoliert zu betrachten (Kap. 1.1.2). Gleichwohl blieben die Perspektiven auf einzelne Länder und Regionen beschränkt und die ökologische Perspektive der Nachhaltigkeit bestimmte den Fokus.

Brundtland beschreibt in dem nach ihr benannten Bericht in politischer und zivilgesellschaftlicher Perspektive die An- und Herausforderungen eines neu entstandenen Wir-Gefühls Ende der 1980er Jahre (Kap. 1.1.3). Die Agenda 21 verfolgt das Ziel einer zukunftsfähigen, dauerhaft tragfähigen Entwicklung und nimmt eine thematische Einteilung in soziale und wirtschaftliche Dimensionen vor. Das Kapitel 25 der Agenda 21 betont das Aufgreifen der je eigenen Sichtweise und Partizipation von Kindern und Jugendlichen und fordert deren Berücksichtigung. Bildung wird im Sinne einer Bewusstseinsbildung verstanden. Aus- und Fortbildung rücken als Herzstück ins Zentrum eines solchen Bildungsprozesses. Dadurch sollen ein ökologisches und ethisches Bewusstsein bzw. nachhaltige Werte, Einstellungen und Fähigkeiten erzeugt werden. Die Agenda 21 fordert bereits eine Einbindung in alle Fachdisziplinen und

⁸⁶ Ebd. 8.

plädiert für geeignete formale und nonformale Methoden sowie für wirksame Kommunikationsmittel (Kap. 1.1.3).

Die BNE-Dekade greift den ursprünglichen Nachhaltigkeitsgedanken eines generationenübergreifenden Denkens und Handelns in Verantwortung auf. De Haan operationalisiert dieses Verständnis in einem Kompetenzmodell. Er betont im Rahmen einer Gestaltungs-kompetenzorientierung ebenfalls das Zusammenspiel von formaler und nonformaler Bildung im lebenslangen Lernkontext.

Das Konzept der Gestaltungs-kompetenzorientierung einer BNE in Form der vier Dimensionen „Lerninhalt“, „Pädagogik und Lernumgebungen“, „Lernergebnisse“ und „gesellschaftliche Transformation“ verfolgt die Ziele „Verantwortungsbewusstsein“, „Mündigkeit“ und „Handlungsfähigkeit der Weltbürgerschaft“ bzw. der einzelnen Weltbürger*innen anhand einer Input-Output-Steuerung.⁸⁷ Somit bleiben die Kompetenzorientierungen und Kommunikations- bzw. Kooperationsziele top-down- und input-output-gesteuert bzw. ohne Wirkung (Kap. 1.1.4). Gleichwohl fokussieren die in diesem Kontext formulierten Inhalte die ökologische Komponente. Zudem werden jeweils nationale Perspektiven formuliert und es wird keine globale Strategie verfolgt.

Das GAP verbindet die Entwicklungsagenda mit der Bildungsagenda und formuliert in diesem Kontext zum ersten Mal Bildungsziele nicht nur für Länder mit Entwicklungsbedarf, sondern auch für Industriestaaten. Das Programm lenkt den Fokus auf das Fundament einer Bildung, die eine gerechtere, friedlichere und nachhaltigere Welt durch Wissen, Kompetenzen und verbindende Werte ermöglicht – sowohl auf lokaler als auch auf globaler Ebene. Es geht um die Kombination einer Kultur der Achtsamkeit in Bezug auf eine ökologische Verantwortung, um eine Kultur der Teilhabe als Form demokratischer Verantwortung und um eine Kultur der Verpflichtung gegenüber zukünftigen Generationen als Zukunftsverantwortung. Parallel zu einer Entwicklungsperspektive wird nun das Bild eines gemeinsam zu beschreitenden Weges verwendet bzw. eine Roadmap zur Umsetzung des GAPs an die Hand gegeben.

⁸⁷ Ebd. 12.

Dies bedeutet eine Neuorientierung von Bildung und Lernen. Alle sollen die Möglichkeit haben, sich für eine nachhaltige Entwicklung erforderliches Wissen, Fähigkeiten, Werte und Einstellungen anzueignen. Die Staaten werden dazu aufgefordert, konkrete Projekte, Programme und Aktivitäten zu initiieren, die Möglichkeiten politischer Unterstützung, ganzheitlicher Transformation von Lern- und Lehrumgebungen, Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikator*innen, eine Stärkung und Mobilisierung der Jugend sowie eine Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene zu ermöglichen. Strategisch soll dies durch die Erschaffung eines neuen Memorandums, die Nutzung von Partnerschaften, den Aufbau einer globalen Gemeinschaft der Praxis sowie durch die Präsentation gelingender Praxisbeispiele gefördert werden (Kap. 1.1.5).

Gemäß der Agenda 2030 sollten erstmals alle drei Dimensionen der Nachhaltigkeit (Soziales, Umwelt und Wirtschaft) in den Blick genommen werden, was in der Regel (noch) nicht der Fall ist. Die 17 Sustainable Development Goals betonen Inklusion, Gleichberechtigung, Hochwertigkeit sowie den Kontext lebenslangen Lernens und erachten Bildung als essenziell zum Erreichen der Ziele.

Die fünf Kernbotschaften rund um die fünf Ps People, Planet, Prosperity, Peace und Partnership führt die Agenda als handlungsleitende Prinzipien auf und hebt dabei hervor, dass sich jede*r in gewisser Weise in einer Entwicklung befindet. Dies ist entscheidend für ein globales Zusammenwirken auf Augenhöhe bzw. gelingende Verständigung und Kooperation. Da der Mensch ohne funktionierende Ökosysteme nicht leben kann, ist die ökologische Dimension von grundlegender Bedeutung. Die soziale Dimension verfolgt das Ziel der Stabilisierung der Gesellschaft und die ökonomische Dimension kann nur in Beziehung zu den zuvor genannten Dimensionen nachhaltigkeitsorientiert betrachtet werden. Nachhaltigkeit und eine darauf bezogene Kompetenzorientierung wird zum Querschnittsthema. Es geht nicht mehr um die Verbesserung oder Optimierung einzelner Bereiche, sondern um die Intensivierung von Bildungsprozessen in Zusammenhängen (Kap. 1.1.5).

1.2 Kirchliche, ökumenische und interreligiöse Impulse zur Verwirklichung von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung

Dieses zweite Teilkapitel beschreibt die kirchlichen, ökumenischen und interreligiösen Prozesse, die im Zusammenhang mit der christlichen Fassung von Nachhaltigkeit in der Trias von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung stehen. Es zeigt sich, dass die (bildungs-)politischen und kirchlichen Etappen zunächst einen gemeinsamen Strang bildeten.

Der Blick soll sich im Folgenden auf die Motivation, zugrunde liegende Leitbilder sowie kooperative und vernetzende Strukturen richten. Dies findet exemplarisch in Bezug auf ‚Brot für die Welt‘, den Konziliaren Prozess und ‚Religions for Peace‘ statt.

Es wird veranschaulicht, dass die im ersten Kapitel beschriebene intendierte Transformation der Gesellschaft über kirchliche und nationale Grenzen hinausgehen und auch politisch sein sollte (Kap. 1.2.1). Der Fokus auf die Ökumenische Bewegung und den Konziliaren Prozess (Kap. 1.2.2) verdeutlicht die anfängliche Verwobenheit politischer und kirchlicher Intentionen. Die Erläuterungen zu den ‚Religions for Peace‘ und insbesondere zur Konferenz von Lindau 2019 zeigen eine kritisch-konstruktive und zukunftsorientierte Selbstreflexion der Religionen auf (Kap. 1.2.3). In Kapitel 1.2.4 wird das Nachhaltigkeitspotential, das auf Basis der Agenda 2030 einer gelingenden Kooperation von Religionen durch staatliche Akteur*innen zugesprochen wird, beschrieben. Es werden exemplarisch die Ausführungen des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) aus dem Jahr 2016 thematisiert. Wie die Betrachtungen des Kapitels 1.1 münden auch diejenigen des Kapitels 1.2 in ein Fazit in religionspädagogischer Perspektive (Kap. 1.2.5).

1.2.1 Kirchliche Meilensteine: Die Gründung von ‚Brot für die Welt‘ und die ‚Aktion E‘

Im Jahr 1959 trafen sich 12 000 Menschen in Berlin unter der ‚Hungerhand‘ des Künstlers Rudi Wagner. Die Aktion war Ausdruck der Wahrnehmung des Hungers in Indien, Afrika und anderen Regionen der Welt. Der Spendenaufruf generierte einen Erlös von 19 Millionen Deutsche Mark, was zur Gründung von ‚Brot für die Welt‘, angesiedelt bei der Ökumenischen Diakonie der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) führte.⁸⁸

Die Spendenhilfe erfolgte ohne Ansehen von „Religion, Nationalität, Rasse und Weltanschauung“.⁸⁹ Aus den damals drei Mitarbeitenden wurden zu Beginn des 21. Jahrhunderts 580 hauptamtliche Mitarbeiter*innen von ‚Brot für die Welt‘. Mehr als 2000 Projekte in über 90 Ländern wurden gefördert. Ziel waren die Überwindung von Hunger und Armut sowie der Einsatz für mehr Gerechtigkeit.⁹⁰

Die Grundsatzerklärung ‚Den Armen Gerechtigkeit‘ nannte für die ökumenisch-diakonische Arbeit die folgenden vier Leitlinien:

- „Förderung von Projekten und Programmen von Partnerinnen und Partnern vor Ort bei Menschen in Elend und Not
- Öffentlichkeitsarbeit und Ökumenisches Lernen
- Wahrnehmung von globaler Verantwortung und Advocacy
- Förderung des fachspezifischen Dialogs und internationaler Netzwerkbildung“⁹¹

Konstanze Kemnitzer beschreibt die grundlegende evangelisch-theologische Dimension von ‚Brot für die Welt‘ mit dem Selbstverständnis, „ge-

⁸⁸ Vgl. Kemnitzer, Konstanze E.: Der ferne Nächste. Zum Selbstverständnis der Aktion „Brot für die Welt“, Stuttgart 2008, 16.

⁸⁹ Hahn, Hans Otto: Art. Brot für die Welt, in: Kasper, Walter (Hg.): Lexikon für Theologie und Kirche. Bd. 2, Freiburg/Br. ³1994, Sp. 705.

⁹⁰ Brot für die Welt: Evangelisches Werk für Diakonie und Entwicklung, in: <https://www.brot-fuer-die-welt.de/ueber-uns/chronik/#> [31.03.2020].

⁹¹ Kemnitzer, Der ferne Nächste 16; in ihren Ausführungen bezieht sich Kemnitzer auf Evangelischer Pressedienst (epd): Den Armen Gerechtigkeit 2000. Herausforderungen und Handlungsfelder, Stuttgart 1989; ²2000.

gründet in Bibelworten, Reaktion auf das Evangelium zu sein“.⁹² Biblische Bezugnahmen fanden u. a. „zum Nachdenken über das Verhältnis zwischen Arm und Reich und als Angebot der Selbstreflexion für die um Spenden umworbenen Gläubigen“ statt.⁹³ Im Zentrum standen dabei „das Vaterunser (Mt 6), die Brotrede (Joh 6) und das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10)“.⁹⁴

Theologisch verlief der Weg von ‚Brot für die Welt‘ „von der Christologie (in den 1960er Jahren) über die Schöpfungstheologie (bis 1975) und den kreativen Ausbau einer komplexen Brot-für-die-Welt-Theologie durch Befreiungstheologie und Konziliaren Prozess (bis 1989)“.⁹⁵ Im Anschluss erläutert Kemnitzer einen Prozess der „theologischen Diffusion“, sodass es ab etwa 1995 „dem Einzelnen individuell überlassen [wurde], (kreative) theologische Verknüpfungen zu finden.“⁹⁶

Die drei aus den 1960er Jahren stammenden handlungsleitenden Prinzipien sind bis heute gültig:

1. „Brot für die Welt unterstützt alle Menschen, die arm und ausgegrenzt sind, unabhängig von ihrer Religions- oder gar Konfessionszugehörigkeit.
2. Brot für die Welt führt keine eigenen Projekte durch, sondern arbeitet mit einheimischen Partnerorganisationen zusammen.
3. Brot für die Welt leistet Hilfe zur Selbsthilfe.“⁹⁷

Zum anfänglichen Hauptziel der Ernährungssicherung kamen weitere Handlungsfelder hinzu, z. B. „Bildung und Gesundheit, die Wahrung der Menschenrechte oder die Gleichstellung der Geschlechter“.⁹⁸ Mit der Gründung von „Dienste in Übersee“ wurde die Vermittlung von berufserfahrenen Fachkräften aus Deutschland ermöglicht.⁹⁹

⁹² Kemnitzer, Der ferne Nächste 232.

⁹³ Ebd. 197.

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ Ebd.

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Brot für die Welt, Die Geschichte.

⁹⁸ Ebd.

⁹⁹ Ebd.

Die Bewusstseinsbildung, die erst in den 1990er Jahren Einzug in die (Bildungs-)Politik hielt, ist von Beginn ein wichtiger Teil der Arbeit. Deshalb machten große Kampagnen auf die Ungerechtigkeiten im Welthandel aufmerksam, und bereits im Jahr 1973 eröffnete der erste Weltladen mit Produkten des Fairen Handels in Stuttgart. Nur wenige Jahre später begann das Hilfswerk ‚Aktion E‘ mit dem Leitgedanken ‚einfacher leben – einfach überleben – Leben entdecken‘ seine Arbeit und rief zu verantwortungsvollem Umgang mit den natürlichen Ressourcen auf. Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen „dem Lebensstil im reichen Norden und den Problemen in den Ländern des Südens“ prägt ‚Brot für die Welt‘ nach wie vor.¹⁰⁰

Mit der Jahrtausendwende zeigte sich, dass nachhaltige Veränderungen nur dann zu verwirklichen sind, wenn politische Rahmenbedingungen berücksichtigt werden.

Durch seine Projektarbeit will ‚Brot für die Welt‘ im „Dialog mit der Politik Veränderungen bewirken“. ¹⁰¹ Gemäß der Leitung der Abteilung Politik Klaus Seitz verfolgt ‚Brot für die Welt‘ gegenwärtig das Ziel, „politische Entscheidungen im Sinne der Armen [zu] beeinflussen“ und „ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer nachhaltigen fairen Lebens- und Wirtschaftsweise“ zu schaffen. ¹⁰² Hierfür fördert ‚Brot für die Welt‘ Menschenrechtsorganisationen und deren Vernetzung.

Es wurde deutlich, dass in den frühen kirchlichen Aktionen und Verlautbarungen ‚der ferne Nächste‘ im Mittelpunkt stand. ¹⁰³ Mit der ‚Aktion E‘ wurde das eigene Handeln zur Entwicklung der Welt in Beziehung gesetzt. Damit wurden strukturelle politische Aspekte mit individuellen Handlungen verknüpft. Nachhaltigkeit wurde hier weniger als Projekt, sondern eher als eine gemeinsame Entwicklungsanstrengung aller gesehen. Während Fauna und Flora kaum eine Rolle spielten, standen vielmehr Menschen in Armut im Vordergrund.

¹⁰⁰ Ebd.

¹⁰¹ Seitz, Klaus: Im Dialog mit der Politik Veränderungen bewirken, in: <https://www.brot-fuer-die-welt.de/projekte/politische-arbeit/> [05.11.2021].

¹⁰² Ebd.

¹⁰³ Vgl. Kemnitzer, Der ferne Nächste.

1.2.2 Ökumenische Meilensteine: Die Ökumenische Bewegung und der Konziliare Prozess

Diese Erfahrungen von Armut und fehlender Gerechtigkeit wurden in den 1970er Jahren ergänzt durch Erfahrungen des Raubbaus am Planeten und der Gefährdung der Schöpfung Gottes sowie durch zahlreiche kriegerische Auseinandersetzungen. Über die Konfessionsgrenzen hinweg formierte sich die Sorge um Frieden, Gerechtigkeit sowie um Bewahrung der Schöpfung. Es konstituierte sich eine ökumenisch ausgerichtete Bewegung mit Fokus auf eine gemeinsame Arbeit für die Stärkung dieser Werte.

Die Entwicklung der modernen Ökumenischen Bewegung lässt sich gemäß Frieling in politischem, sozialem und kulturellem Kontext in drei Epochen einteilen:

1. „Die Zeit des Anfangs der säkularen und der kirchlichen Ökumene, d.h. der beginnenden Weltpolitik und der christlichen Weltbünde (von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts).
2. Die Jahrzehnte neuer sozialistischer und nationalistischer Ideologien und das Aufblühen interkonfessioneller und interkontinentaler ökumenischer Bewegungen in den Kirchen für ein gemeinsames Zeugnis, für gemeinsamen Dienst und für eine Einigung der Kirchen, als die Weltpolitik den Nationalismus und den Internationalismus und das Christentum den Konfessionalismus und den Interkonfessionalismus ins Gleichgewicht zu bringen suchten (die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts).
3. Etwa ab 1950 die Ära, in der die Einheit der Menschheit immer mehr in den Blick kommt, in der die Bevölkerungsexplosion immer bedrohlicher wird und ideologische Grenzen durch radikale Kritik am Establishment erschüttert werden, in der die Christenheit sich insgesamt herausgefordert sieht von dieser Welt, in der die Kirchen erkennen – seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil

auch die römisch-katholische Kirche –, daß sie ihre Weltverantwortung nur gemeinsam wahrnehmen können [...].“¹⁰⁴

Die folgenden Ausführungen beziehen sich vorwiegend auf die dritte Phase, die eine zeitliche Parallele zur Reaktivierung der Nachhaltigkeits-thematik darstellt und deren Anfänge bereits gegen Ende der zweiten Phase spürbar sind.

Im Jahr 1934 forderte Dietrich Bonhoeffer mit Blick auf die drohende Kriegsgefahr dazu auf, die Völker in Form eines Konzils der Kirchen zum Frieden aufzurufen. Den Rahmen hierfür bot eine Tagung des Ökumenischen Rates für Praktisches Christentum und der ökumenischen Jugendkonferenz auf der Insel Fanö in Dänemark: „Das ökumenische Konzil ist versammelt, es kann diesen radikalen Ruf zum Frieden an die Christusgläubigen ausgehen lassen. Die Völker warten darauf im Osten und Westen. [...] Wir wollen reden zu dieser Welt, kein halbes, sondern ein ganzes Wort, ein mutiges Wort, ein christliches Wort. Wir wollen beten, daß uns dieses Wort gegeben werde [...].“¹⁰⁵ Bonhoeffer sah „in einer Ökumenischen Bewegung von Christinnen und Christen das Potential als weltweit aktive religiöse Gemeinschaft die von nationalen Einzelinteressen geleitete Kriegstreiberei zum Erliegen zu bringen“.¹⁰⁶

1948 wurde in Amsterdam der Ökumenische Rat der Kirchen (ÖRK) gegründet.¹⁰⁷ Heute umfasst er 350 Mitgliedskirchen und mehr als 500 Millionen Christ*innen.¹⁰⁸ Gemäß der Heiligen Schrift bekennen die Mitgliedskirchen des Ökumenischen Rates der Kirchen Jesus Christus als Gott und Heiland und verfolgen das Ziel, gemeinsam zu erfüllen, „wozu

¹⁰⁴ Frieling, Reinhard: Der Weg des ökumenischen Gedankens. Eine Ökumenekunde (= Zugänge zur Kirchengeschichte 10), Göttingen 1992, 34.

¹⁰⁵ Schlingensiefen, Friedrich: Dietrich Bonhoeffer 1906–1945. Eine Biographie, München 2005, 189.

¹⁰⁶ Gräb-Schmidt, Elisabeth/Zeyher-Quattlander, Julian (Hg.): Friedensethik und Theologie. Systematische Erschließung eines Fachgebiets aus der Perspektive von Philosophie und christlicher Theologie, Baden-Baden 2018, 38.

¹⁰⁷ Vgl. Klein, Aloys: Art. Ökumene, in: Thönissen, Wolfgang (Hg.): Lexikon der Ökumene und Konfessionskunde, Freiburg/Br. 2007, 967.

¹⁰⁸ Vgl. Ökumenischer Rat der Kirchen: Was ist der Ökumenische Rat der Kirchen, in: <http://web.archive.org/web/20220228110709/https://www.oikoumene.org/de/about-the-wcc> [06.06.2022].

sie berufen sind, zur Ehre Gottes, des Vaters, des Sohnes und des Heiligen Geistes“.¹⁰⁹ Die römisch-katholische Kirche begegnete der Ökumenischen Bewegung zunächst zurückhaltend. Mit dem Zweiten Vatikanischen Konzil (1962–65) wurde der ökumenische Aufbruch vollzogen.¹¹⁰ Seit dem Jahr 1965 gibt es eine „Gemeinsame Arbeitsgruppe“.¹¹¹ Im Ökumenischen Rat der Kirchen hatte im Kontext des Berichts des ‚Club of Rome‘ über die ‚Grenzen des Wachstums‘ im Jahr 1972 die Auseinandersetzung mit umwelt- und technologiebezogenen Themen begonnen. Heinrich Bedford-Strohm führt in diesem Zusammenhang die Rede des australischen Biologen Charles Birch im Rahmen der 5. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen 1975 in Nairobi an, der über „Schöpfung, Technik und Überleben der Menschheit“ referierte, und betont deren „bis dahin nicht erreichte öffentliche Wirkung“.¹¹²

Reis erläutert, dass das Konzept der ‚nachhaltigen Entwicklung‘ seitens der Theologie schon länger reflektiert wird. Noch bevor der Begriff ‚sustainable development‘ in die globale Politik und von da aus nach Deutschland einzog, wurde seitens des ‚World Council of Churches‘ (WCC) am Leitbild einer ‚sustainable society‘ gearbeitet: „Zwischen der fünften WCC-Konferenz in Nairobi (1975) und der sechsten in Vancouver (1983) gehörten die Bemühungen um eine ‚nachhaltige Gesellschaft‘ gemeinsam mit ‚Gerechtigkeit‘ und ‚Partizipation‘ zu den Hauptthemen des WCC, die als Leitbild die Programme und die Kräfte der Mitgliedskirchen ausrichten sollten.“¹¹³

¹⁰⁹ Ebd.

¹¹⁰ Vgl. Klein, Ökumene 967f.

¹¹¹ Dahlke, Benjamin/Ernesti, Jörg: Art. Ökumenische Bewegung (2017), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de, https://doi.org/10.23768/wirelex.ökumenische_Bewegung.100276, PDF vom 20.09.2018 [20.02.2020], 5.

¹¹² Bedford-Strohm, Heinrich: Schöpfung (= Bensheimer Hefte 96. Ökumenische Studienhefte 12), Göttingen 2001, 12-13; Birch, Charles: Schöpfung, Technik und Überleben der Menschheit: ... und füllet die Erde, in: Krüger, Hanfried (Hg): Jesus Christus befreit und eint. Vorträge von der Fünften Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Nairobi (23. November bis 10. Dezember 1975). Beiheft zu Ökumenischen Rundschau Nr. 30, Frankfurt/M. 1976, 100.

¹¹³ Reis, Oliver: Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie. Eine theologische Beobachtung der Nachhaltigkeitsdebatte, Münster 2003, 376.

Erstmals wurde von einer ‚nachhaltigen Gesellschaft‘ auf der WCC-Konferenz zu ‚Wissenschaft und Technik für eine humane Entwicklung‘ in Bukarest (1974) gesprochen. Darin wurde eine gesellschaftliche Entwicklung gefordert, „die ökonomisch wie ökologisch auf lange Sicht möglich ist, da sie sich an der Tragkapazität der Ökosysteme orientiert“. ¹¹⁴ Als Ergebnis wurde eine Studie erzielt, „die sich für sustainable and just society‘ aussprach“, und das Konzept wurde 1975 in Nairobi als wichtige Ergänzung zum ökumenischen und sozialen Denken der WCC hinzugefügt. ¹¹⁵

Das Zentralkomitee des WCC erhielt 1979 die Studie ‚Just, Participatory and Sustainable Society‘. Darin wird der Begriff ‚Sustainability‘ „auf eine Ökonomie bezogen, die sich an den ökologischen Grenzen orientiert“. ¹¹⁶ Allerdings wird ‚Sustainability‘ nicht ökonomisch betrachtet, sondern „als Begriff, der Gottes haushälterisches Handeln bezeichnet“. ¹¹⁷

Die Themen der Vollversammlungen waren hauptsächlich sozialetisch-politisch ausgerichtet. In Bezug auf das Thema Nachhaltigkeit ist die 6. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen im Jahr 1983 in Vancouver/Kanada besonders hervorzuheben. Im Kontext des übergeordneten Ziels, im Hinblick auf die Massenvernichtungswaffen gemeinsam für Frieden einzutreten, werden dort die folgenden nachhaltigkeitsorientierten Themen bearbeitet, ohne dass der Begriff ‚nachhaltig‘ explizit genannt wird:

- „Zeugnis in einer gespaltenen Welt
- Schritte auf dem Weg zur Einheit
- In Richtung auf mehr Partizipation
- Das Leben in Gemeinschaft teilen und heil machen
- Den Bedrohungen des Friedens und Überlebens begegnen
- Für Gerechtigkeit und Menschenwürde kämpfen

¹¹⁴ Ebd.

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ Ebd. 377.

¹¹⁷ Ebd.

- Lernen in Gemeinschaft
- Glaubwürdige Kommunikation“¹¹⁸

Als wesentlicher Fortschritt ist festzuhalten, „dass stärker als zuvor in allen Erdteilen gemeinsames ‚Nachdenken‘ und gemeinsames ‚Handeln‘ der Christen in Zukunftsfragen miteinander verbunden wurden“.¹¹⁹

Das gemeinsame Bemühen um „Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ wird im Rahmen dieser Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen erstmals unter dem Begriff „konziliarer Prozeß“ zusammengefasst, im Sinne eines gegenseitigen verpflichtenden Bundes.¹²⁰ Reis weist darauf hin, dass in diesem Zusammenhang der Begriff „sustainable society“ zugunsten von „integrity of creation“, also „Bewahrung der Schöpfung“ aufgegeben wurde.¹²¹

Im Jahr 1988 trat erstmals die Ökumenische Versammlung mit 146 Delegierten aus 19 Kirchen und kirchlichen Gemeinschaften sowie 27 Beratern in Dresden zur Vollversammlung an. Noch im selben Jahr fand eine weitere Vollversammlung in Magdeburg statt und im Folgejahr eine dritte – wiederum in Dresden. Symbolisch für die Verflochtenheit wurde der Abschlussgottesdienst der Ökumenischen Versammlung im April 1989 in Dresden mit einem Netz dargestellt, das sich über den Gottesdienstbesuchern entfaltete.¹²²

¹¹⁸ Ökumenischer Rat der Kirchen: Chronologie, in: <http://web.archive.org/web/20180318085419/https://www.oikoumene.org/de/about-us/organizational-structure/assembly/since-1948> [05.06.2022].

¹¹⁹ Čilerdžić, Andrej: Schöpfungsethik – ein gemeinsamer Lernweg. Der Beitrag der orthodoxen Theologie zur ökologischen Verantwortung, in: Lederhilger, Severin J. (Hg.): Gärten in der Wüste: Schöpfungsethik zwischen Wunsch und Wirklichkeit, Regensburg 2018, 93-99.

¹²⁰ Müller-Römheld, Walter: Bericht aus Vancouver 1983. Offizieller Bericht der sechsten Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen. 24. Juli bis 10. August 1983 in Vancouver/Kanada, Frankfurt/M., 261.

¹²¹ Reis, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie 377.

¹²² Vgl. Vesting, K.: Grußwort aus der Ökumene, in: Ökumenisches Informationszentrum (Hg.): 2014 – 25 Jahre Ökumenische Versammlung. Arbeitshilfe für Kirchengemeinden zu den Themen Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung, Dresden 2014, 3, in: <https://app.box.com/s/h2ygl027sz807bsz6cfy> [20.03.2020].

Zu den im Folgenden behandelten zwölf Themen wurden als Ergebnistexte veröffentlicht:

1. „Umkehr zu Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung / Theologische Grundlegung“¹²³
2. „Solidarität“¹²⁴
3. „Mehr Gerechtigkeit in der DDR – unsere Aufgabe, unsere Erwartung“¹²⁵
4. „Der Übergang von einem System der Abschreckung zu einem System der Friedenssicherung“¹²⁶
5. „Orientierung und Hilfen zur Entscheidung in Fragen des Wehrdienstes und der vormilitärischen Ausbildung“¹²⁷
6. „Aspekte der Friedenserziehung“¹²⁸
7. „Kirche des Friedens werden“¹²⁹
8. „Auf der Suche nach einer neuen Lebensweise in der bedrohten Schöpfung“¹³⁰
9. „Den Menschen dienen – das Leben bewahren“¹³¹
10. „Ökologie und Ökonomie“¹³²
11. „Energie für die Zukunft“
12. „Der Wert von Information für Umweltbewusstsein und -engagement“¹³³

¹²³ Evangelische Kirche in Mitteldeutschland (EKM) (Hg.): Ökumenische Versammlung für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. Dresden – Magdeburg – Dresden 1989, 8-24, in: https://www.ekmd.de/attachment/aa234c91bdabf36adbf227d333e5305b/1e01a4aaf49f4e41a4a11e0bc61b47dbfc6d3c6d3/Texte_Oekumenische_Versammlung_1989.pdf [01.04.2019].

¹²⁴ Ebd. 25-34.

¹²⁵ Ebd. 35-43.

¹²⁶ Ebd. 44-52.

¹²⁷ Ebd. 53-58.

¹²⁸ Ebd. 59-65.

¹²⁹ Ebd. 66-71.

¹³⁰ Ebd. 72-77.

¹³¹ Ebd. 78-82.

¹³² Ebd. 89-93.

¹³³ Ebd. 94-98.

Die Verantwortung gegenüber der künftigen Generation kommt in dem „Brief an die Kinder“¹³⁴ zum Ausdruck. Dieser beschreibt das Anliegen der Ökumenischen Versammlung einleitend wie folgt: „Die Erde, auf der wir leben, ist sehr bedroht. Schuld daran sind wir, die Erwachsenen. Aber einige haben es doch noch gemerkt. Deswegen haben sich zum dritten Mal viele Menschen getroffen, um darüber nachzudenken, was zur Rettung der Erde geschehen muss [...]“¹³⁵

Oliver Reis erläutert, dass das Konzept der nachhaltigen Entwicklung im kirchlichen Raum in Vergessenheit geriet, jedoch „die im WCC begonnene Auseinandersetzung durch Personen wie u. a. Strong und Brundtland, die an dem Programm ‚Just, Participatory and Sustainable Society‘ (JPSS) mitgearbeitet haben, in die weltpolitische Debatte“ hineinwirkte.¹³⁶ Allerdings hielt sich dabei die theologische Programmatik nicht durch.¹³⁷

1997 kehrte der Nachhaltigkeitsbegriff mit dem gemeinsamen Wort der Kirchen „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit“ zurück in den kirchlichen Raum. Dabei wurde an den Nachhaltigkeitsbegriff der 1990er Jahre angeknüpft, der unausweichlich mit der World Commission on Environment and Development (WCED) und der United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) verbunden ist.¹³⁸

Die 10. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen im Jahr 2013 in Busan forderte die Kirchen auf, einen Pilgerweg der Gerechtigkeit und des Friedens zu beschreiten. Dies sollten sie als Ausdruck und Förderung des Glaubens an den dreieinigen Gott tun.¹³⁹

Im Jahr 2019 wurde seitens 27 ost- und westdeutscher Theolog*innen und Bürgerrechtler*innen daran erinnert, dass die mittlerweile dreißig-

¹³⁴ Ebd. 7.

¹³⁵ Ebd.

¹³⁶ Reis, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie 377.

¹³⁷ Vgl. ebd.

¹³⁸ Ebd.

¹³⁹ Vgl. World Council of Churches Assembly: Message of the 10th Assembly of the WCC. Join the Pilgrimage of Justice and Peace, Busan 2013, in: <https://www.oikoumene.org/sites/default/files/Document/MC%2001%20ADOPTED%20Message%20of%20the%2010th%20Assembly.pdf> [20.01.2022].

jährigen Zukunftsversprechen immer noch einzulösen sind. Zudem wurde der Friedensaufruf der Abgeordneten des Europäischen Parlaments unterstützt.¹⁴⁰ Vesting nennt zwei Gründe, weshalb es sich heute noch lohnt, sich mit der Ökumenischen Versammlung und ihren Texten auseinanderzusetzen: zum einen die „einladende Sprache“ und zum anderen ihre „Ökumenizität“.¹⁴¹

Der Friedensbeauftragte der EKD, Renke Brahms, würdigte zum 30. Jahrestag am 29. April 2019 die Arbeit der Ökumenischen Versammlung für ihre Wegbereitung der friedlichen Revolution in der früheren DDR und dafür, dass sie in beeindruckender Weise die Herausforderungen benannte, vor denen die globale Gesellschaft stehen würde.¹⁴²

Heute ist der Konziliare Prozess die Bezeichnung für einen gemeinsamen ‚Lernweg‘ christlicher Kirchen zu Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. Die Themen des Konziliaren Prozesses sind aufgenommen in staats- und kirchenpolitische Dokumente. Sie werden unter den jeweils veränderten politischen Bedingungen neu und verknüpfend betrachtet.

Es wurde deutlich, dass sich mit der Ökumenischen Bewegung eine christliche Bewegung für die Trias Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung einsetzt. Anders als im staatlichen Bereich, in dem zunächst von der Umweltproblematik ausgegangen wurde, war hier die Erfahrung von Ungerechtigkeit und Unfrieden der Ausgangspunkt. Somit standen zunächst der Mensch und die soziale Dimension im Zentrum. Während die staatliche Begründung Nachhaltigkeit als rationale Überlebensperspektive des Menschen adressiert, liegt hier das Augenmerk auf der Orientierung an biblischen Aussagen und dem Heilsversprechen Gottes. Gemeinsamkeiten mit den staatlichen Nachhaltigkeits-

¹⁴⁰ Evangelische Kirche Berlin – Brandenburg – Schlesische Oberlausitz (EKBO): Für Frieden. Für Menschenrechte. Für Europa. 74 Organisationen rufen zur Rettung des Friedensprojekts Europa auf, in: <https://www.ekbo.de/service/pressemeldungen/detail/nachricht/fuer-frieden-fuer-menschenrechte-fuer-europa.html> [04.03.2020].

¹⁴¹ Vesting, Grußwort aus der Ökumene 3.

¹⁴² Vgl. Friedensbeauftragter der EKD würdigt ökumenische Versammlung, in: <https://www.ekd.de/friedensbeauftragter-ekd-wuerdigt-oekumenische-versammlung-45719.htm> [30.03.2020].

perspektiven bestehen im Hinblick auf die Bedeutung von Bildung, die Betonung von Partizipation und die thematischen Fokussierungen.

1.2.3 Interreligiöse Meilensteine: Die Arbeit von ‚Religions for Peace‘ und die Konferenz von Lindau 2019

Die Umsetzung von Nachhaltigkeit ist nicht nur für das Christentum von Relevanz. Vielmehr sind alle Religionen dieser Welt von den Herausforderungen, wie sie in der Formel ‚Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung‘ durch die Ökumenische Bewegung zusammengefasst wurden, betroffen. Insofern lag es nahe, diese Themen auch im interreligiösen Dialog zu bearbeiten bzw. eine Plattform zu schaffen, mit deren Hilfe sie sich im interreligiösen Kontext besprechen lassen. Eine solche Plattform bietet die Organisation ‚Religions for Peace‘ (RfP).

‚Religions for Peace‘ wurde bereits im Jahr 1961 als „Reaktion auf den Zweiten Weltkrieg und die atomare Bedrohung im Kalten Krieg“ gegründet.¹⁴³ Seit 1973 wurde das interreligiöse Bündnis von den Vereinten Nationen als Nichtregierungsorganisation registriert.¹⁴⁴ Mittlerweile besteht das Netzwerk aus mehr als 100 religiösen Vertretungen unterschiedlicher Staaten, die miteinander im Dialog stehen.¹⁴⁵

Das Ziel von RfP besteht darin, „durch ein Netzwerk internationaler Religionsvertreter*innen Friedensarbeit in verschiedenen Krisen und Konflikten weltweit voranzutreiben“. ¹⁴⁶ RfP vermittelte bereits in zahlreichen Auseinandersetzungen (z. B. in Bosnien-Herzegowina, in Ruanda, im Kongo, im Irak und in Syrien).¹⁴⁷ Auch im Anschluss an Naturkatastrophen setzte sich RfP ein (z. B. in Haiti, in Nepal und Japan).¹⁴⁸

¹⁴³ Evangelische Kirche Deutschland (EKD): Weltversammlung „Religions for Peace“ am Bodensee. 900 Religionsvertreter aus aller Welt treffen sich zur Lösung aktueller Konflikte in Lindau, in: <https://www.ekd.de/weltversammlung-religions-for-peace-lindau-bodensee-48857.htm>, 15.08.2019 [10.03.2020].

¹⁴⁴ Ebd.

¹⁴⁵ Vgl. ebd.

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ Vgl. ebd.

¹⁴⁸ Vgl. ebd.

Gemeinsamer inhaltlicher Anknüpfungspunkt sind die Beziehungen der Menschen untereinander. Betont wird, dass Menschen „im Kern beziehungsorientiert“ sind: „radikal verbunden mit dem Heiligen Geist und mit allem, was durch das Heilige hervorgerufen oder vom Heiligen umschlossen wird“. ¹⁴⁹ Das Abschlussdokument der RfP-Versammlung 2019 beschreibt diese Beziehungsorientierung des Netzwerkes wie folgt: „Wir versammeln uns in Hoffnung, in der Überzeugung, dass das Heilige die ganze Menschheit dazu beruft, gemeinsam Verantwortung für unser gemeinsames Gut zu übernehmen, die Fürsorge füreinander, die Erde und ihr ganzes Geflecht des Lebens. Da es fundamental beziehungsbezogen ist, ist unser Gemeinwohl von Natur aus geteilt mit anderen.“ ¹⁵⁰

Die unterschiedlichen religiösen Traditionen stehen für Verantwortung, „sowohl füreinander als auch abhängig voneinander“, und sehen sich ebenso „als verantwortlich für die Erde, die uns trägt, und abhängig von dieser“. ¹⁵¹ Zugleich wird dazu aufgerufen, „das heilige Fundament der Freiheit zu bezeugen“. ¹⁵² In Bezug auf die Menschenrechte richtet RfP den Blick auf Tugenden und Werte und stellt „Barmherzigkeit“, „Mitgefühl“ sowie „Liebe“ ins Zentrum. ¹⁵³ Dabei gilt: „Die Kultivierung von Tugend bekämpft die Ignoranz und den Egoismus von Individuen und Gruppen, die authentische Gemeinschaft zerstören.“ ¹⁵⁴

RfP versteht sich selbst als ein „Bindeglied zwischen Religionen und Politik sowie zwischen staatlichen Organisationen“. ¹⁵⁵ Das Thema der 10. Weltkonferenz im Jahr 2019, die in Deutschland stattfand, lautete: „Caring for Our Common Future – Advancing Shared Well-Being“ / „Für unsere gemeinsame Zukunft sorgen – Das Gemeinwohl für alle fördern“.

¹⁴⁹ Jewish-Christian Relations: Deklaration der 10. Weltversammlung von Religions for Peace, New York 2019, in: <https://www.jcrelations.net/de/artikelansicht/deklaration-der-10-weltversammlung-von-religions-for-peace.pdf> [15.03.2020].

¹⁵⁰ Ebd. 2.

¹⁵¹ Ebd.

¹⁵² Ebd.

¹⁵³ Ebd.

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ Evangelische Kirche Deutschland (EKD): „Religions for Peace“: Gemeinsame Sorge für die gemeinsame Zukunft. Interview mit Bischöfin Petra Bosse-Huber anlässlich der Weltversammlung „Religions for Peace“ am Bodensee, in: <https://www.ekd.de/interview-petra-bosse-huber-religions-for-peace-2019-48903.htm> [10.03.2020].

Die fünf Teilaspekte in Form von gerechtem Frieden, Gewaltprävention und -transformation, intakten Gesellschaften, nachhaltiger Entwicklung und dem Schutz der Erde veranschaulichen dies.¹⁵⁶

Mit dem Aufruf zu folgendem gemeinsamem Handeln schließt das Abschlussdokument der 10. Weltversammlung von ‚Religions for Peace‘ in Lindau:

- „produce positive peace materials and workshops for multi-religious contexts with the institute for Economics and Peace;
- develop tools and training on the positive roles of women in preventing and transforming conflicts; and on the issue of violence against them;
- acknowledge past hurts – including across religious traditions – and foster public acts of forgiveness and reconciliation;
- work for the well-being of refugees and migrants and develop programs of accompaniment and support;
- urge religious communities to invest their resources in alignment with achieving the SDGs;
- raise public awareness about deforestation with the Interfaith Rainforest Initiative and through the acceptance and promotion of the Faith for Forests Declaration, take action against climate change in general, and advocate for policies that protect the earth;
- advance reconciliation as a vital dimension of positive Peace within persons and among communities and nations as per The Peace Charter for Forgiveness and Reconciliation;
- commit to being a full-partner to support the International Campaign to Abolish Nuclear Weapons;
- forge an Alliance of Virtue based on a declaration of virtues widely shared across religions traditions and other virtue herit-

¹⁵⁶ Vgl. ebd.

ages. We speak with humility, asking for support and blessings.“¹⁵⁷

RfP verpflichtet sich somit, „das Gemeinwohl für alle zu fördern“, indem sie „gewalttätige Konflikte verhindern und transformieren“, „gerechte und harmonische Gesellschaften fördern“ sowie die „nachhaltige und ganzheitliche menschliche Entwicklung unterstützen und die Erde schützen“.¹⁵⁸ Der Aufruf zu gemeinsamem verantwortungsvollem Handeln verfolgt das Ziel, „positiven Frieden als Gemeinwohl für alle zu fördern“ und „die Religionsgemeinschaften aufzufordern, ihre Ressourcen in Übereinstimmung mit der Erreichung der SDGs zu verwenden“.¹⁵⁹

Gerade in jüngster Zeit hat sich RfP somit explizit mit dem Thema Nachhaltigkeit und den SDGs auseinandergesetzt. Die Religionen, die hier vertreten sind, sehen sich selbst als Zivilgesellschaft, die aktiv zur Umsetzung derselben beitragen möchten. Dies wird als Aufgabe jeder einzelnen Religion gesehen, aber auch der verschiedenen Religionsgemeinschaften in ihrer Zusammenarbeit. Zudem wurde deutlich, dass für diese Organisation die Friedensarbeit der Ausgangspunkt ist, von dem aus das Thema Nachhaltigkeit in den Blick genommen und weitere Aspekte der Nachhaltigkeit thematisiert wurden.¹⁶⁰

1.2.4 Die Anerkennung der Religionen durch staatliche Akteur*innen: Das Nachhaltigkeitspotential einer gelingenden Zusammenarbeit von Religionen (BMZ 2016)

Die in den beiden vorhergehenden Kapiteln beschriebenen Schritte der Religionen, das Thema Nachhaltigkeit aus der Perspektive der jeweiligen Konfession und Religion konstruktiv zu bearbeiten und sich für die Umsetzung von Nachhaltigkeit zivilgesellschaftlich einzusetzen, ließen auch

¹⁵⁷ Religions for Peace (RfP): 10th World Assembly Declaration, New York 2019, in: <https://rfp.org/wp-content/uploads/2019/08/Declaration-of-the-10th-World-Assembly-of-Religions-for-Peace-FINAL-2.pdf>, 5 [15.03.2020].

¹⁵⁸ Jewish-Christian Relations, Deklaration der 10. Weltversammlung 2.

¹⁵⁹ Ebd. 4.

¹⁶⁰ Vgl. ebd.

die Politik in jüngster Zeit neu auf die Religionen zugehen und sie als Partner*innen für die Arbeit im Kontext der Sustainable Development Goals wahrnehmen. Dies zeigt sich bspw. in der engen Zusammenarbeit zwischen ‚Religions for Peace‘ und der Arbeit der Vereinten Nationen sowie in der Religionsinitiative des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, die im Folgenden skizziert wird.

Das BMZ stellt fest, dass Religion häufig eine politische Gestaltungskraft entwickelt und dass in vielen Entwicklungsländern Religionsvertreter*innen ein deutlich höheres Vertrauen genießen als der Staat. Zudem werden Mitglieder religiöser Netzwerke innerhalb von Staaten und über Staaten hinweg als wichtige Akteur*innen wahrgenommen.

Im Hinblick auf das Potential einer Einbeziehung von Religion bzw. einer gelingenden Zusammenarbeit von Religionen nennt das BMZ im Jahr 2016 verschiedene Faktoren. Exemplarisch sollen die folgenden aufgeführt werden:

- „Religion ist eine zentrale Werte-Ressource und gibt Orientierung für ethische und rechtliche Normen.“¹⁶¹
- „Religion entwickelt häufig eine politische Gestaltungskraft.“¹⁶²
- „In vielen Entwicklungsländern genießen Religionsvertreter zum Teil ein deutlich höheres Vertrauen als der Staat.“¹⁶³
- „Religion kann die individuelle und gesellschaftliche Widerstandsfähigkeit stärken, da sie Erklärungsmuster und Rituale bereithält, um mit Verlust, Leid, Niederlagen und Katastrophen umzugehen.“¹⁶⁴
- „Religiöse Überzeugungen sind eine wesentliche Motivation für viele Menschen, sich für eine umfassende und nachhaltige Entwicklung einzusetzen.“¹⁶⁵

¹⁶¹ BMZ, Religionen als Partner 11.

¹⁶² Ebd.

¹⁶³ Ebd.

¹⁶⁴ Ebd.

¹⁶⁵ Ebd.

1 Entstehung und Entwicklung des Nachhaltigkeitsdiskurses – eine Annäherung

- „Viele religiöse Institutionen tragen seit jeher zu Wohlfahrt bei.“¹⁶⁶
- „Insbesondere im Bildungsbereich waren und sind Religionsgemeinschaften wesentliche Träger von Einrichtungen und Programmen.“¹⁶⁷
- „Religionsgemeinschaften bilden Netzwerke, die auf lokaler Ebene oft bis in die abgelegensten Gebiete reichen.“¹⁶⁸
- „Die Bewahrung der Schöpfung ist ein zentrales Anliegen der meisten Religionen.“¹⁶⁹
- „Oft sind es religiöse Autoritäten, die den Armen und Benachteiligten eine Stimme geben. Sie sind damit wichtige Stützen einer oft noch schwachen Zivilgesellschaft.“¹⁷⁰

Zugleich fällt auf, dass die genannten Faktoren in engem Zusammenhang zu Themen der Nachhaltigkeit stehen. Den neuen Schwerpunkt der Agenda 2030 verdeutlicht das Nachhaltigkeitsanliegen des BMZ im Fokus von Kooperation und Partnerschaft:

- „Neue Partner gewinnen – Zusammenarbeit mit religiösen Akteuren ausbauen
- ‚Friedensstifter‘ stark machen – den interreligiösen Dialog fördern
- Diskriminierung und Vorurteile bekämpfen – in Bildung investieren
- Religiösem Hass entgegenwirken – positive Rolle der Medien unterstützen
- Menschenrechte stärken – neue Dialoge öffnen
- Netzwerke ausbauen – Kapazitäten von religiösen Hilfsorganisationen verbessern

¹⁶⁶ Ebd. 12.

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Ebd.

¹⁶⁹ Ebd.

¹⁷⁰ Ebd.

- Religiöse Vielfalt schützen – staatliche Rahmenbedingungen verbessern
- Religious Literacy erhöhen – Fachwissen und Ausbildungsprogramme ausbauen
- Konzeptionelle Grundlagen erweitern – den ‚Faktor‘ Religion berücksichtigen
- Kräfte bündeln – internationales Bündnis schaffen“¹⁷¹

Die Ausführungen unterstreichen, dass Religionsgemeinschaften zu wichtigen Partnern der Vereinten Nationen, von Staaten und der staatlichen Entwicklungszusammenarbeit geworden sind, um die Ziele der Nachhaltigkeit zu bearbeiten und gesellschaftlich zu verankern: „Zu lange wurde der Einfluss von Religion auf die internationale Zusammenarbeit vernachlässigt. Eine wertebasierte Entwicklungspolitik nimmt den Beitrag der Religionen ernst. In Zukunft werden wir daher das positive Potential von Religion für nachhaltige Entwicklung und Frieden stärker einbeziehen.“¹⁷²

1.2.5 Fazit in religionspädagogischer Perspektive

Im zweiten Abschnitt des ersten Kapitels richtete sich der Blick auf kirchliche, ökumenische und interreligiöse Bewegungen – parallel zu den in Kapitel 1 beschriebenen (bildungs-)politischen Etappen zur Agenda 2030. Dabei wurde deutlich, dass beide Stränge miteinander verwoben waren. Die politischen Etappen führten zu normativ basierten, strukturellen Veränderungen. Die kirchlichen, ökumenischen und interreligiösen Entwicklungen verdeutlichten vom individuellen Subjekt ausgehende Sensibilisierungen. Diese ermöglichen eine politische Einflusseinnahme in mehrdimensionaler globaler Verantwortungsperspektive auf unterschiedlichen Ebenen. Dabei kommt vertrauenswürdigen Akteur*innen eine wesentliche Bedeutung zu. Die ökumenische Trias steht für eine umfassende und gelingende Zusammenschau von Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung, die in nicht ganz deckungsgleicher

¹⁷¹ BMZ, Religionen als Partner 9.

¹⁷² Ebd. 8.

Form der technologischen Semantik der drei Nachhaltigkeitsdimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales ein umfassendes Verständnis von Nachhaltigkeit aufspannt.

Im Folgenden wird ein spezielles Augenmerk auf die von den kirchlichen, ökumenischen und interreligiösen Entwicklungen ausgehenden Leitbilder gerichtet. Im Einzelnen handelt es sich um den theologischen Ausgangspunkt des Evangeliums und einer darauf basierenden Grundhaltung zum Nächsten, die auf Gerechtigkeit ausgerichtet ist (Kap. 1.2.1). Das Leitbild eines Netzes als Symbol für Verflochtenheit veranschaulicht die ökumenische Trias ‚Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung‘ im Kontext politischer Veränderung – denkend, handelnd und generationenübergreifend. Zudem spiegeln die Themen der Ökumenischen Versammlung im Jahr 1989 die aktuellen SDGs wider. Dabei wird explizit auf eine notwendige Umkehr verwiesen und die Herausforderungen von Nachhaltigkeit im Kontext eines Systems betrachtet (Kap. 1.2.2). Das Leitbild eines beziehungsorientierten Herzens, das auf Barmherzigkeit, Mitgefühl und Liebe hindeutet, gründet auf dem Fundament von Freiheit in Bezug auf eine globale Verantwortung. Miteinander verbunden treten Religion(en), Kultur(en) und Politik freiheitlich in gemeinsamer Handlungsorientierung zur Förderung von Frieden ein. Als unabdingbar für die internationale Arbeit erweist sich eine gelingende Kommunikation und Kooperation (Kap. 1.2.3). Zudem werden an die Religionen auch Erwartungen herangetragen. Sie werden als wichtige Partner in der Verwirklichung von Nachhaltigkeit wahrgenommen (Kap. 1.2.4). All dies hat Auswirkungen auf Strukturen einer religiösen Nachhaltigkeitsbildung und bedarf einer konkreten Verankerung sowie Partnerschaft und Kooperation.

Wie einführend angedeutet, zeigte sich, dass die (bildungs-)politischen und kirchlichen Etappen zunächst einen gemeinsamen Strang bildeten, der sich aufspaltete (Kap. 1.2.2).

In Bezug auf eine religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung geht es um eine politische Öffnung bzw. um die Wiederaufnahme der ursprünglich vorhandenen politischen Verknüpfung mit der ökumenischen Trias Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung im Horizont der Weltgesellschaft. Dies führt zu der Frage, inwiefern die Religionspädagogo-

gik der Aufspaltung entgegenwirken kann und wie Partnerschaft und Kooperation auf allen Ebenen der Religionslehrkräftebildung anzubahnen sowie zu fördern sind.

Im Folgenden wird das Thema Nachhaltigkeit in erziehungswissenschaftlichen und lehrer*innenbildungsbezogenen Diskursen beleuchtet – in Subjektorientierung und in globalem Horizont.

2 Nachhaltigkeit in erziehungswissenschaftlichen und lehrer*innenbildungsbezogenen Diskursen

In diesem Kapitel wird der Diskurs zur Nachhaltigkeit in erziehungswissenschaftlichen und lehrer*innenbildungsbezogenen Diskursen nachgezeichnet. Dazu wird eine systematische Perspektive gewählt, nach der zunächst die Frage nach dem Subjekt und der Veränderung von Systemen untersucht wird. Die Untersuchung findet im Kontext des Spannungsfeldes von Individuum und Gesellschaft statt – sowohl auf der Erkenntnis-ebene als auch auf der Ebene der Systemtheorie. Ausgangspunkt der Betrachtungen ist die System- und Gesellschaftstheorie von Niklas Luhmann, deren Zentrum die Kommunikation bildet. Sodann wird das Thema Öffentlichkeit im Hinblick auf System und Umwelt in Bezug auf Bernhard Grümme betrachtet (Kap. 2.1).

Im Anschluss werden in der Perspektive des Bildungsziels einer nachhaltigen Entwicklung Wissen, Kompetenz und Gestaltungskompetenz thematisiert. Dabei wird zunächst die durch PISA ausgelöste Kompetenzorientierung dargestellt. In weiteren Schritten werden die Betrachtung des Gestaltungskompetenzkonzepts hinsichtlich einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) aus Kapitel 1.1.4 aufgegriffen und Bezüge zum Kompetenzdiskurs im Rahmen einer BNE genannt (Kap. 2.2).

Das dritte Teilkapitel bezieht sich auf Partizipation und Heterogenität bzw. Partizipation im Kontext von Heterogenität im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung sowie in gesellschaftlicher Perspektive (Kap. 2.3). Didaktisch führt diese Fokussierung des Spannungsfeldes von Individuum und Gesellschaft bzw. eines kompetenzorientierten Umgangs mit der Herausforderungssituation von Partizipation und Heterogenität zur Entfaltung der Ermöglichungsdidaktik gemäß Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler (Kap. 2.4).

Von dieser ermöglichungsdidaktischen Entfaltung aus richtet sich der Blick kompetenzorientiert im Sinne von Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck auf den Bereich Globalen Lernens. Denn die erziehungswis-

senschaftlichen Diskurse zeigen auf, dass es Lernformen und -settings bedarf, die auf den Welthorizont bezogen sind. Diese sind im Kontext einer lebenslangen Entwicklungsperspektive zu betrachten. Sie eröffnen im Sinne von Scheunpflug religionsunterrichtliche Anknüpfungspunkte und Chancen (Kap. 2.5). Mit dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung soll eine Verankerung von BNE in der Schule gestärkt werden. In Kapitel 2.6 werden hierfür curriculare Perspektiven dargestellt und die Ausführungen zur Fächergruppe Religion/Ethik erläutert.

Mit GPENreformation, einem internationalen Schulprojekt, das sich in die Tradition des Ökumenischen Lernens stellt, und PILGRIM, einem Bildungsnetzwerk, das die drei Nachhaltigkeitsdimensionen um die Dimension Spiritualität erweitert, werden zwei exemplarische Modellversuche bezüglich BNE und Globalem Lernen beschrieben. Sie sind an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik verortet. Dabei werden deren reflexive Fundierung sowie der Begriff ‚Ökumene‘ im Sinne von Henrik Simojoki und Annette Scheunpflug thematisiert und eine religionsdidaktische schulische Kompetenzorientierung gemäß Simojoki aufgezeigt (Kap. 2.7).

In Kapitel 2.8 werden im Hinblick auf Bernd Overwien bzw. dessen Ausführungen im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung Qualitätsstandards für die Lehrer*innenbildung erläutert. Im Anschluss wird ausgehend von Rolf Arnold und Beatrice Arnold-Haucky das Projekt LENA (lebendig und nachhaltig lernen) als Beispiel für eine qualitätsvolle Lehrer*innenbildung thematisiert. Dabei werden Bezüge zu Nachhaltigkeit und einer BNE hergestellt. Auch dieser zweite Teil mündet in ein Fazit in religionspädagogischer Perspektive (Kapitel 2.9).

2.1 Die Frage nach dem Subjekt und der Veränderung von Systemen

Der Diskurs um Nachhaltigkeit ist in zweifacher Perspektive von einer Veränderungsrhetorik geprägt. Erstens geht es darum, über das Bemühen um Nachhaltigkeit die Gesellschaft zu verändern, zweitens soll diese Veränderung durch eine Veränderung der lernenden Subjekte erreicht

werden. Wie eine solche aussehen kann, ist in der Erziehungswissenschaft nicht nur auf der Erkenntnisebene erster Ordnung, sondern auch auf derjenigen zweiter Ordnung über die Rezeption der Systemtheorie im erziehungswissenschaftlichen Diskurs intensiv diskutiert und für den Nachhaltigkeitsdiskurs fruchtbar gemacht worden.

Dazu wird zunächst die zentrale Aussage der Systemtheorie resümiert, bevor auf die Stellung des Subjekts und das damit verbundene Transformationsverhältnis sowie kritische Stimmen eingegangen wird.

Die Systemtheorie sensu Luhmann verweist auf die zentrale Bedeutung der Kommunikation und ein komplexes Systemverständnis. Systeme zeichnen sich durch Autopoiese, Selbstreferentialität und Emergenz aus. Von entscheidender Bedeutung ist, dass sie sich durch Irritation beeinflussen lassen. Untereinander können sie sich nur wahrnehmen und beobachten. Der Bereich, der nicht durch das System erfasst wird, gewinnt somit wesentliche Bedeutung.

Die elementare Trennung von Welt und System schreibt den Beobachtungen erster und zweiter Ordnung eine entscheidende Bedeutung zu und räumt auch die Möglichkeit ein, dass im Beobachtungsprozess „blinde Flecken“ auffallen, die nicht „beseitigt“, jedoch „beobachtet“ oder „kritisiert“ werden können.¹⁷³

Systeme werden allein aus Kommunikation gebildet, nicht aus Menschen oder Handlungen. Diese Kommunikationen dienen nur dem Systemerhalt durch „Reduktion von Komplexität“ und erhalten ihren jeweiligen Sinn bzw. ihre Eigenlogik durch binäre Codes, bspw. die Funktionssysteme Politik (Medium Macht), Wirtschaft (Medium Geld), Wissenschaft (Medium Wahrheit) und Religion (Medium Glaube).¹⁷⁴ Letzteres weist sich durch den binären Code Immanenz und Transzendenz aus.¹⁷⁵

¹⁷³ Grümme, Bernhard: Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum ‚public turn‘ in der Religionspädagogik, Bielefeld 2018, 90f.

¹⁷⁴ Ebd.

¹⁷⁵ Vgl. ebd. 89.

Somit rückt der „äußere, distanzierte Beobachter“¹⁷⁶ ins Zentrum. Grümme hebt hervor, dass es im Sinne der Systemerhaltung um die „Fortsetzung kommunikativer Prozesse unter Berücksichtigung geltender Regeln und Erwartungsstrukturen“ geht.¹⁷⁷ Damit stehen weniger die Intentionen und Motive eines Subjekts im Mittelpunkt als die Frage der Anschlussmöglichkeit in einer komplexen Umwelt.

Eine solche Sichtweise des Subjekts hat Auswirkungen auf den damit einhergehenden Handlungsbegriff. Grümme führt aus, dass „strukturelle Systemkommunikationen“ die „innere Logik des Teilsystems“ nicht überschreiten können.¹⁷⁸ Dies bedeutet, dass systemische Perspektiven, Vernetzung und Anschlussperspektiven als Möglichkeiten zu betrachten sind, Veränderungen in komplexen Systemen herbeizuführen, und weniger als kausale Steuerung bzw. kausale Durchgriffserwartung. Dadurch wird einerseits die Bedeutung des Subjekts relativiert, auf der anderen Seite aber die Bedeutung von Anschlussmöglichkeiten für die Veränderungen komplexer Systeme betont.¹⁷⁹

Somit kann ‚Öffentlichkeit‘ nur in Bezug auf ‚System und Umwelt‘ verstanden werden. Sie dient „der Kommunikation der verschiedenen Teilsysteme miteinander“ und ist thematisch ungebunden.¹⁸⁰ Zudem ist sie bedeutsam für Beobachtung, wobei durch „Fremd- und Selbstbeobachtung Grenzen gezogen und zugleich die Möglichkeit von Kommunikation gebahnt“ wird.¹⁸¹ Während gemäß Grümme Intentionen von Subjekten in ihrer Relevanz negiert werden¹⁸², sieht er bei Luhmann die „zentrale systemtheoretische Funktion der Öffentlichkeit“ in der „Ermöglichung der Selbstbeobachtung einer Gesellschaft“ bzw. in der „Siche-

¹⁷⁶ Ebd. 90f; in seinen Ausführungen bezieht sich Grümme auf Ladwig, Bernd: *Moderne politische Theorie*, Schwalbach 2013, 217.

¹⁷⁷ Grümme, *Aufbruch 91*; in seinen Ausführungen bezieht sich Grümme auf Müller-Doohm, Stefan: *Jürgen Habermas. Eine Biographie*, Berlin 2014, 680.

¹⁷⁸ Grümme, *Aufbruch 91*.

¹⁷⁹ Vgl. 91f.

¹⁸⁰ Ebd. 94.

¹⁸¹ Ebd.

¹⁸² Ebd. 96.

nung ihres in einem hoch fluiden Prozess je neu zu erringenden Zusammenhalts“. ¹⁸³

Aus religionspädagogischer Sicht ergeben sich in den folgenden Punkten Problembereiche hinsichtlich der Relevanz der Systemtheorie für die Erziehungswissenschaft: im Subjekt, in der Differenz und in der Wahrheit. Nicht zwischenmenschliche Interaktionen stehen im Blickpunkt, sondern Systemkommunikationen. ¹⁸⁴ Zudem hat diese Perspektive Konsequenzen für das Verständnis von Lernen, Unterricht und Religionsunterricht, indem die damit verbundenen verschiedenen System-Umwelt-Differenzen betrachtet werden ¹⁸⁵ und die Komplexität von Unterricht erkennbar wird. ¹⁸⁶

Der Hinweis auf Komplexität, die nicht mehr kausale Durchgriffserwartung und die Perspektive auf Anschlussmöglichkeiten sind es, die für den Nachhaltigkeitsdiskurs und dann für die Religionspädagogik (Kap. 3.2) sowie für eine Ermöglichungsdidaktik (Kap. 2.4) von Bedeutung werden.

2.2 Wissen, Kompetenz und Gestaltungskompetenz

Dieses Kapitel widmet sich dem erforderlichen Wissen und den notwendigen Kompetenzen für einen nachhaltigkeitsorientierten Umgang mit der Komplexität und Heterogenität der Weltgesellschaft. Hierbei spielt das im vorherigen Kapitel beschriebene Spannungsgefüge von Individuum und Gesellschaft eine zentrale Rolle.

¹⁸³ Ebd.; in seinen Ausführungen bezieht sich Grümme auf Marcinkowski, Frank: Politische Öffentlichkeit. Systemtheoretische Grundlagen und politikwissenschaftliche Konsequenzen, in: Hellmann, Kai-Uwe/Schmalz-Bruns, Rainer (Hg.): Theorie der Politik. Niklas Luhmanns politische Soziologie, Frankfurt/M. 2002, 85-108.

¹⁸⁴ Vgl. Grümme, Aufbruch 97; in seinen Ausführungen bezieht sich Grümme auf Brunkhorst, Hauke: Systemtheorie, in: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Reinbek bei Hamburg ⁸2007, 1504.

¹⁸⁵ Vgl. Grümme, Aufbruch 99; in seinen Ausführungen bezieht sich Grümme auf Domsen, Michael (Hg.): Religionspädagogik in Systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009, 18 und 142.

¹⁸⁶ Vgl. Scheunpflug, Annette: Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutions-theoretischer Perspektive, Weinheim 2001.

Mit dem PISA-Programm der OECD erfuhr der Bildungsbegriff zur Jahrtausendwende eine Umstellung. In den Fokus rückten Schlüsselkompetenzen für eine kollektive Partizipation an der Gesellschaft und eine damit einhergehende Kompetenzorientierung in Bezug auf „Wissen, Fertigkeit, Einstellungen und Wertvorstellungen“.¹⁸⁷ Reflexives Denken und Handeln unter Einbezug von Gedanken, Gefühlen und sozialen Bindungen wurde als „Kernelement der Schlüsselkompetenzen“ beschrieben und als notwendig für den „Übergang von Denken in Handeln“.¹⁸⁸ Individuen sollten im Umgang mit Spannungen in einer vielfältigen und komplexen Welt Urteile fällen und verantwortliches Handeln lernen.¹⁸⁹

Wie auch im Gestaltungskompetenzkonzept gemäß de Haan (Kap. 1.1.4) ging es um erforderliches Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten in der Perspektive einer Lösung alltäglicher Nachhaltigkeitsprobleme. Die jeweils nationalen Blickwinkel waren auf eine Transformation der Weltgesellschaft ausgerichtet, kollektives Handeln bzw. eine normative Verankerung in Form gemeinsamer Wertvorstellungen war jedoch noch nicht erfolgt.

Im Jahr 2011 veröffentlichten Wiek, Withycombe und Redman die Metaanalyse ‚Key competencies in sustainability: a framework for academic program development‘.¹⁹⁰ Die Erkenntnisse daraus sollten einerseits vorhandene Lücken aufdecken helfen und andererseits die Grundlage bilden für den Entwurf und die Weiterentwicklung akademischer Programme, für Lehr- und Lernbewertungen sowie für die Lehrer*innenbildung.¹⁹¹ Explizit genannt wurden darin die folgenden fünf erforderlichen Schlüsselkompetenzen:

¹⁸⁷ Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung, in: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [10.11.2021].

¹⁸⁸ Ebd. 8-11.

¹⁸⁹ Vgl. ebd. 11.

¹⁹⁰ Wiek, Arnim/Withycombe, Lauren/Redman, Charles L.: Key competencies in sustainability. A framework for academic program development, in: *Sustainability Science* 6 (2011) 2, 203–218.

¹⁹¹ Vgl. ebd. 203.

- „systems-thinking competence“
- „anticipatory competence“
- „normative competence“
- „strategic competence“
- „interpersonal competence“¹⁹²

„Systems-thinking competence“ bezieht sich auf die Analysefähigkeit komplexer Systeme (Gesellschaft, Umwelt, Wirtschaft etc.). Hierfür sind systemisches Wissen, Struktur- und Funktionswissen notwendig – sowohl zeitlich und räumlich als auch bspw. in Bezug auf die Wirkungsdynamik individueller Handlungen für die gesellschaftliche Transformation.¹⁹³ „Anticipatory competence“ wird mit nachhaltigkeitsorientierten Zukunftsvorstellungen in Beziehung gesetzt. Es geht darum, deren Struktur zu verstehen, Visionen zu entwickeln und artikulieren zu können.¹⁹⁴ In diesem Zusammenhang werden z. B. „generationenübergreifendes“¹⁹⁵ und „vorausschauendes“¹⁹⁶ Denken genannt. Für deren Förderung sind interdisziplinäres Arbeiten, transkulturelles Verständnis und Zusammenarbeiten sowie Empathie und Reflexion individueller und kultureller Modelle¹⁹⁷ notwendig. Ebenso sind ein globales Bewusstsein¹⁹⁸,

¹⁹² Ebd. 205.

¹⁹³ Vgl. ebd. 207; in ihren Ausführungen beziehen sich die Autoren auf Gibson, Robert B.: Sustainability assessment. Basic components of a practical approach, in: Impact Assess. Proj. Apprais. 24 (2006), 170-182; Clayton, Anthony. M. H./Radcliffe, Nicholas J.: Sustainability. A systems approach, London 1996; Kates, Robert W. u. a.: Sustainability science, in: Science 292 (2001) 5517, 641-642.

¹⁹⁴ Vgl. Wiek/Withycombe/Redman, Key competencies 209.

¹⁹⁵ Vgl. Crofton, Fiona S.: Educating for sustainability. Opportunities in undergraduate engineering, in: J. Clean. Prod. 8 (2000) 5, 397-405.

¹⁹⁶ Vgl. de Haan, Gerhard: The BLK ‚21‘ programme in Germany. A ‚Gestaltungskompetenz‘-based model for education for sustainable development, in: Environ. Educ. Res. 12 (2006) 1, 19-32.

¹⁹⁷ Vgl. Barth, Matthias u. a.: Developing key competences for sustainable development in higher education, in: Int. J. Sustain. High. Educ. 8 (2007) 4, 416-430; van Dam-Mieras, Rietje u. a.: Development of an interdisciplinary, intercultural master’s program in sustainability. Learning from the richness of diversity, in: Innov. High. Educ. 32 (2008) 4, 251-264.

¹⁹⁸ Vgl. Kelly, Patricia: Letter from the oasis. Helping engineering students to become sustainability professionals, in: Futures 38 (2006) 6, 696-707.

Transdisziplinarität und Kreativität von Bedeutung.¹⁹⁹ Es geht somit um Wertschätzung von Vielfalt und um ein ganzheitliches, systemisches und vernetzendes Denken im Umgang mit Unsicherheit²⁰⁰ bzw. dem Überschreiten von Grenzen. Explizit genannt wird diesbezüglich auch die Notwendigkeit einer Entwicklung hin zu systemischem Wandel.²⁰¹ ‚Normative competence‘ bezieht sich auf die Fähigkeit, unerwünschte Zustände und damit verbundene Dynamiken zu erkennen und zugleich nachhaltigkeitsorientierte bzw. zukunftsfähige Visionen zu entwickeln, wobei Konzepte von Gerechtigkeit, Verantwortung wie auch die Einbindung von ethischen Gesichtspunkten eine wesentliche Rolle spielen.²⁰² Methodisch sollen Partizipation und Vorstellungsvermögen gefördert werden.²⁰³ ‚Strategic competence‘ bezieht sich auf die Ermöglichung des Übergangs von Wissen in Handeln, bspw. im Fokus transformativer Governance-Strategien. Hierfür sind Politikverständnis und Geschick im Hinblick auf globale Beziehungen notwendig.²⁰⁴ ‚Interpersonal competence‘ meint die Fähigkeit der Problemlösung in Form von Kooperation und Partizipation.²⁰⁵ Diesbezüglich sind eine Förderung von Kommuni-

¹⁹⁹ Vgl. Sipos, Yona u. a.: Achieving transformative sustainability learning. Engaging heads, hands and heart, in: *Int. J. Sust. High. Educ.* 9 (2008) 1, 68-86.

²⁰⁰ Vgl. Sterling, Stephen/Thomas, Ian: Education for sustainability. The role of capabilities in guiding university curricula, in: *Int. J. Innov. Sustain. Dev.* 1 (2006) 4, 349-370.

²⁰¹ Vgl. ACPA.org vgl. Svanström, Magdalena u. a. Learning outcomes for sustainable development in higher education, in: *Int. J. Sustain. High. Educ.* 9 (2008) 3, 339-351.

²⁰² Vgl. Wiek/Withycombe/Redman, Key competencies 210.

²⁰³ Vgl. ebd.; in ihren Ausführungen beziehen sich die Autoren auf Gibson, Sustainability assessment, 170-182; Sterling, Stephen: Education in change, in: Huckle, John/Sterling, Steven (Hg.): *Education for Sustainability*, London 1996, 18-39; Grunwald, Armin: Strategic knowledge for sustainable development. The need for reflexivity and learning at the interface between science and society, in: *Int. J. Foresight Innov. Policy* 1 (2004) 2, 150-167.

²⁰⁴ Vgl. Wiek/Withycombe/Redman, Key competencies 210; in ihren Ausführungen beziehen sich die Autoren auf Bammer, Gabriele: Integration and implementation sciences. Building a new specialization, in: *Ecol. Soc.* 10 (2005) 2, <https://www.ecologyandsociety.org/vol10/iss2/art6/ES-2005-1360.pdf> [01.03.2020]; Loorbach, Derk: *Transition management: New mode of governance for sustainable development*, Utrecht 2007; Sarewitz, Daniel u. a.: *The Sustainable Solutions Agenda*, Consortium for Science, Policy and Outcomes, Arizona State University and Lowell Center for Sustainable Production, University of Massachusetts, 2010, <http://www.sustainableproduction.org/downloads/SSABooklet.pdf> [03.03.2020].

²⁰⁵ Vgl. Wiek/Withycombe/Redman, Key competencies 211.

kationsfähigkeit²⁰⁶ und von Beraten und Verhandeln²⁰⁷ bspw. im Hinblick auf Führung²⁰⁸, kollaboratives Handeln, Pluralismus, Transkulturalität und Empathie notwendig.²⁰⁹ Denn die Herausforderungssituation Nachhaltigkeit erfordert interdisziplinäre Kommunikation und Kooperation in unterschiedlichen Kontexten und auf unterschiedlichen Ebenen.²¹⁰ Wiek, Withycombe und Redman verwenden an dieser Stelle u. a. den Begriff einer „civic competence“²¹¹. Sie unterstreichen: „These problems can only be addressed through the collaboration of many scientific fields, different cultural traditions and aesthetic, cognitive and other approaches.“²¹²

2.3 Didaktische Prinzipien in der Perspektive von Partizipation und Kooperation im Kontext von Heterogenität

Ein zentraler didaktischer Diskurs, der auch für die Förderung von Nachhaltigkeit von Bedeutung ist, ist jener um Heterogenität und Partizipation. Politische Kulturen lassen ebenso wie Bildungskulturen einen bestimmten Zeitgeist erkennen.²¹³ Aktuell spielt „Partizipation“ im Sinne von „Beteiligung, Teilhabe, Mitwirkung oder Einbeziehung“ eine bedeu-

²⁰⁶ Vgl. ebd.; in ihren Ausführungen beziehen sich die Autoren auf Crofton, *Educating for sustainability*.

²⁰⁷ Vgl. Wiek/Withycombe/Redman, *Key competencies 211*; in ihren Ausführungen beziehen sich die Autoren auf Sipos, *Achieving transformative sustainability learning*.

²⁰⁸ Vgl. Wiek/Withycombe/Redman, *Key competencies 211*; in ihren Ausführungen beziehen sich die Autoren auf López Ospina, Gustavo: *Education for sustainable development. A local and international challenge*, in: *Prospects* 30 (2000) 1, 31-40.

²⁰⁹ Vgl. Wiek/Withycombe/Redman, *Key competencies 211*; in ihren Ausführungen beziehen sich die Autoren auf de Haan, *The BLK ‚21‘ programme in Germany*; Sterling/Thomas, *Education for sustainability*; Kelly, *Letter from the oasis*; McKeown, Rosalyn/Hopkins, Charles: *EE p ESD: Defusing the worry*, in: *Environ. Educ. Res.* 9 (2003) 1, 117-128; van Dam-Mieras, *Development of an interdisciplinary*.

²¹⁰ Vgl. Wiek/Withycombe/Redman, *Key competencies 211*.

²¹¹ Vgl. ebd.

²¹² Ebd. 216; in ihren Ausführungen beziehen sich die Autoren auf de Haan, *The BLK ‚21‘ programme in Germany*; Barth, *Developing key competences*; van Dam-Mieras, *Development of an interdisciplinary*.

²¹³ Vgl. Klatt, Johanna: *Partizipation. Ein erstrebenswertes Ziel politischer Bildung?*, in: *APuZ* 62 (2012), 46/47, 3.

tende Rolle.²¹⁴ Zugleich ist eine „Heterogenitätsorientierung“ zu verzeichnen.²¹⁵ Diese bezieht sich auf historisch-kulturelle Heterogenität sowie soziologisch auf unterschiedliche Milieus, Werte-, Nachhaltigkeits- und Konsumtypen. Aus religiöser Sicht meint Heterogenität verschiedene korrelierende Glaubentypen und religiöse Überzeugungen der Schüler*innen.²¹⁶ Auch Natur und Zukunft werden unterschiedlich verstanden.²¹⁷

Annette Scheunpflug verknüpft Heterogenität und Partizipation im Fokus von Schule und in gesellschaftlich-demokratischer Perspektive. Sie stellt auf Basis der Large-Scale-Untersuchungen TIMSS (Trends in international Mathematics and Science Study) und PISA dar, dass Heterogenität zum schulischen Alltag gehört und dort mehrdimensional vorhanden ist: in Bezug auf „Leistung“, „Muttersprache“, „soziales und [...] kulturelles Kapital“ und den jeweiligen „religiösen Hintergrund“.²¹⁸ „Religiöse Vielfalt“ gehört dabei zur Normalität.²¹⁹ Vor diesem Hintergrund ist Scheunpflug der Meinung, dass „eine der wichtigsten Forderungen an die Didaktik heute [ist], den Umgang mit Heterogenität im Klassenzim-

²¹⁴ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Partizipation, in: Lexikon der Entwicklungspolitik, <https://www.bmz.de/de/service/lexikon#lexicon=14752> [20.11.2021].

²¹⁵ Budde, Jürgen: Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht, in: ders. u. a. (Hg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven, Weinheim 2015, 21.

²¹⁶ Vgl. Bederna, Every day for Future 219; in ihren Ausführungen verweist Bederna auf Gennerich, Carsten: Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2010, 228.

²¹⁷ Vgl. Bederna, Every day for Future 252.

²¹⁸ Scheunpflug, Annette: Lernen in heterogenen Gruppen – Möglichkeiten einer natürlichen Differenzierung. Anerkennungen zum Thema Heterogenität aus der Sicht allgemeiner Didaktik, in: Kiper, Hanna u. a. (Hg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten, Bad Heilbrunn 2008, 67; in Ihren Ausführungen bezieht sich Scheunpflug auf Baumert, Jürgen u. a. (Hg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001; Prenzel, Manfred u. a.: PISA 2003. Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs – Was wissen und können Jugendliche?, Münster 2005.

²¹⁹ Scheunpflug, Lernen in heterogenen Gruppen 67; in ihren Ausführungen bezieht sich Scheunpflug auf Bertelsmann-Stiftung (Hg.): Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007; Hero, Markus u. a. (Hg.): Religiöse Vielfalt in Nordrhein-Westfalen. Empirische Befunde und Perspektiven der Globalisierung vor Ort, Paderborn 2008.

mer zu ermöglichen“.²²⁰ Sie führt aus, dass Unterrichtsarrangements, „die nicht heterogenitätssensibel sind oder gar homogenisierend wirken“, als Ursache für eine „wenig fördernde schulische Umwelt“ und damit für eine „Verstärkung sozialer Unterschiede“ und ein „geringes Leistungsniveau“ angesehen werden können.²²¹ Moderne Gesellschaften sind somit „durch die dialektische Verwobenheit beider Prinzipien – Gleichheit und Differenz – zueinander konstituiert“.²²² Didaktisches Handeln ist aus diesem Grund ausgerichtet auf eine Balance von Gleichheit und Differenz, die sich auf die Dimensionen „Inhalte / Sachdimension“, „Zeit-Raum-Dimension“ und „Menschen / Sozialdimension“ bezieht.²²³

Aus didaktischer Sicht bedeutet dies die Notwendigkeit einer ‚Variation‘ der Themenwahl im Hinblick auf Kontingenz und Heterogenität. Dabei handelt es sich um eine Kompetenzförderung in der Perspektive von „Anschlussmöglichkeiten an die Weltgesellschaft“.²²⁴ Zudem sind „Selektion“ zur Anregung der Autopoiese der am Unterricht Beteiligten und „Stabilisierung“ von Kommunikation und Lernerfahrungen im Unterricht von großer Bedeutung.²²⁵ Schließlich geht es bei diesem didaktischen Ausbalancieren um die folgenden beiden Leitfragen: „Wie viel Heterogenität kann in gutem Unterricht absorbiert werden? Wie kann im Unterricht Heterogenität integriert werden?“²²⁶

Partizipation im Kontext von Heterogenität und in didaktischem Fokus bringt somit sowohl Herausforderungen als auch Chancen mit sich. Dabei gilt im Hinblick auf eine schulische Demokratiebildung und in gesellschaftlicher Perspektive: „Partizipation kann einen wichtigen Beitrag zur Stabilität und Vitalität der Demokratie leisten – aber sie muss es nicht.“²²⁷

²²⁰ Scheunpflug, Lernen in heterogenen Gruppen 67.

²²¹ Ebd.; in ihren Ausführungen bezieht sich Scheunpflug auf Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.): Bildungsgerechtigkeit. Jahrgutachten 2007, Wiesbaden 2007.

²²² Scheunpflug, Lernen in heterogenen Gruppen 70.

²²³ Ebd. 72.

²²⁴ Ebd. 73.

²²⁵ Ebd. 74.

²²⁶ Ebd. 75.

²²⁷ Klatt, Partizipation 3.

Diese Aspekte spielen auch für die Lehrer*innenbildung eine Rolle. Bezogen auf „Professionalisierung, Unterricht und Didaktik“ in der Herausforderungssituation von Heterogenität unterscheiden Martin Rothland und Ina Biederbeck einen *kompetenzorientierten* Ansatz, einen *strukturtheoretischen* Ansatz und einen *berufsbiographischen* Ansatz der Lehrer*innenbildung.²²⁸ Der *kompetenzorientierte* Ansatz erfordert mit Blick auf einen adaptiven Unterricht und kooperative sowie offene Lernformen „ein breites Spektrum an methodischen Verfahren zur Differenzierung und Individualisierung“.²²⁹ Die individuelle Feststellung und Beurteilung von Lernergebnissen und -fortschritten bedingt umfangreiche und differenzierte Diagnosekenntnisse.²³⁰ Bezogen auf einen *strukturtheoretischen* Ansatz verlangt das hohe Maß an „Unsteuerbarkeit“, „Undurchschaubarkeit“ und „Ungewissheit“ u. a. eine „Ausbildung der Fähigkeit zur theoriegeleiteten (Selbst-)Reflexion“.²³¹ Der *berufsbiographische* Ansatz stellt das lebenslange Lernen in den Vordergrund und hebt hervor, dass „Professionalisierung zum angemessenen Umgang mit Heterogenität“ in allen Phasen der Lehrer*innenbildung zum Tragen kommen muss.²³² Biederbeck und Rothland unterstreichen zudem die Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität. Sie zeigen auf, dass diese entscheidend sind für Veränderungen in der Schule.²³³ Ebenso hat die Kooperation von Lehrkräften (innerschulisch und anhand schulübergreifender Netzwerke) eine hohe Wirksamkeit.²³⁴

²²⁸ Vgl. Biederbeck, Ina/Rothland, Martin: Professionalisierung, Unterricht, Didaktik. Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität, in: Bohl, Thorsten u. a. (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen, Bad Heilbrunn 2017, 226-230.

²²⁹ Ebd. 227.

²³⁰ Vgl. ebd.

²³¹ Ebd. 228; in ihren Ausführungen beziehen sich die Autoren auf Terhart, Ewald: Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. Nachtrag 2014, in: Fischer, Christian u. a. (Hg.): Begabungsförderung. Bd. 1. Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Münster 2016, 13-30.

²³² Biederbeck/Rothland, Professionalisierung, Unterricht, Didaktik 230.

²³³ Vgl. ebd. 232; in ihren Ausführungen beziehen sich die Autoren auf Trautmann, Matthias/Wischer, Beate: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung, Wiesbaden 2011, 108.

²³⁴ Vgl. Biederbeck/Rothland: Professionalisierung, Unterricht, Didaktik 233; in ihren Ausführungen beziehen sich die Autoren auf Berkemeyer, Nils u. a. (Hg.): Unterrichtsent-

2.4 Entfaltung der Ermöglichungsdidaktik

Ein zentrales Konzept, mit dem die neue Stellung des Subjekts, die indirekte Kausallogik im didaktischen Denken, die Frage nach der Ermöglichung von Kompetenz und der Umgang mit Heterogenität aufeinander bezogen werden, ist die Ermöglichungsdidaktik von Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler. Durch sie wird systemisch-konstruktivistisch ein Weg aufgezeigt, mit der Komplexität des didaktischen Prozesses und den damit verbundenen Herausforderungen angemessen umzugehen. Schüßler stellt die Ermöglichungsdidaktik zudem in Bezug zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und bettet sie in einen lebenslangen Lernprozess ein. Dabei wird deutlich, dass Nachhaltigkeit ein „beobachterrelevantes Konstrukt“²³⁵ darstellt und dass unterschiedliche Beobachtersettings zu differenzieren sind.²³⁶ In der von Schüßler dargestellten „Paradoxie von ‚Kausalität versus Unverfügbarkeit‘“ entsteht ein Konzept zur Wirkungslogik, das „Input-Output-Vorstellungen“ hinter sich lässt und eine „Wechselwirkung von Gesellschaftlichkeit und Subjektivität“ (kognitiv, emotional und körperlich) in den Fokus rückt.²³⁷ Arnold weist darauf hin, dass die Kompetenzdebatte primär in curricularer und weniger in didaktischer Perspektive geführt wird.²³⁸

Schüßler nennt in Bezug auf Nachhaltigkeit in der Weiterbildung ermöglichungsdidaktische Prinzipien, die sie rund um das Akronym ERMÖGLICHEN erläutert.²³⁹ Es geht dabei nicht um ein didaktisches Modell, sondern um eine „pädagogische Grundhaltung“ – mit Fokus auf Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten des lernenden Subjekts sowie in der Per-

wicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Bd. 1. Netzwerke im Bildungsbereich, Münster u. a. 2008.

²³⁵ Arnold, Rolf: Vorwort des Reihenherausgebers, in: Schüßler, Ingeborg: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 49), Baltmannsweiler 2007, XII.

²³⁶ Ebd.

²³⁷ Ebd.

²³⁸ Vgl. Arnold, Rolf: Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife, in: BWP 2 (2012), 45-48.

²³⁹ Vgl. Schüßler, Ingeborg: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 49), Baltmannsweiler 2007, 330-335.

spektive von dessen Kollegium, Institution, regionalem Kontext und schließlich der Gesellschaft.²⁴⁰ Im Einzelnen handelt es sich um die folgenden didaktischen Prinzipien, die sich den Herausforderungen der heutigen Transformationsgesellschaft stellen. Sie werden zusammengefasst in der Perspektive der Rolle des bzw. der Lehrenden und dessen bzw. deren erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen:²⁴¹

E igenverantwortung bezieht sich dabei didaktisch auf eine subjektorientierte, rollende Planung.²⁴² Die Lehrkraft hat die Funktion des „Coachings“ und der Lernbegleitung; im Mittelpunkt steht die Frage, ob das Lernangebot zu einer Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten anregt.²⁴³

R ückkopplung meint eine „Metakommunikation“ und Reflexionsschleifen sowie formative Evaluation.²⁴⁴ „Ergebnisse dieses Reflexionsprozesses können direkt wieder in den Prozessablauf eingepasst und hinsichtlich ihrer handlungsorientierenden Viabilität geprüft werden.“²⁴⁵ Für eine solche „Beobachtung II. Ordnung“ ist eine gute und vertrauensvolle Beziehungsebene unbedingte Voraussetzung.²⁴⁶

M ultiple Perspektiven bzw. eine „gleichzeitige Beobachtung und Reflexion des eigenen Lernprozesses“ (bspw. durch Teamteaching) fördern die Entwicklung metakognitiver und die Weiterentwicklung subjektiver Theorien zum Lernen; hierbei steht eine Öffnung des Blicks für „alternative Handlungsmuster“ im Vordergrund.²⁴⁷

²⁴⁰ Ebd. 335.

²⁴¹ Vgl. ebd. 330-335.

²⁴² Ebd. 330.

²⁴³ Ebd.

²⁴⁴ Ebd.

²⁴⁵ Ebd. 330f.

²⁴⁶ Ebd.

²⁴⁷ Ebd. 331.

Wie die folgende Abbildung 1 aufzeigt, kann sich ein solches „reflexives Lernen“ als „Lernhaltung“²⁴⁸ auf unterschiedliche Reflexionsebenen beziehen:

Reflexionsebene	Reflexionsinhalte	Reflexionsimpulse
Selbstreflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion des eigenen Denkens und Lernens (routinierte Deutungsmuster, Lernstrategien, -stile und -schwierigkeiten) - Reflexion von Gefühlen (routinisierte Wertmuster, Ängste, Rekonstellierungen, Affekte) 	<ul style="list-style-type: none"> - Innerer Dialog (begleitet durch den Lehrenden oder in Form einer Alter-Ego-Übung) - Angeleitete Selbstevaluation des eigenen Lernprozesses (z.B. Lerntagebuch)
Prozess-/ Gruppenreflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion von Störungen im Lernprozess auf der Sach- und Beziehungsebene - Reflexion (Evaluation) des gemeinsamen Lernprozesses 	<ul style="list-style-type: none"> - Metakommunikation (z.B. angeregt durch ein Blitzlicht) - Gruppendynamische Übungen - Evaluation und Feedback des Lernprozesses
Problemreflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion subjektiver Handlungsprobleme in ihrem individuellen und gesellschaftlichen Kontext 	<ul style="list-style-type: none"> - Fallarbeit - Initiierung konkreter Handlungsaufgaben und deren Bearbeitung auf mehreren Handlungsebenen

Abb. 1 Formen reflexiven Lernens

Quelle: Schüßler, Ingeborg: Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz, in: Bildungsforschung 5 (2008) 2, 14.

Öffnung des Lehr-Lernprozesses auf mehreren Ebenen steht in Zusammenhang mit der bereits genannten Eigenverantwortung und erfordert „eine hohe methodische Kompetenz“.²⁴⁹ Die didaktische Planung verlagert sich in den Lernprozess hinein. Dies ist durch „situationsangemessene und aktivierende“ Methoden möglich.²⁵⁰ Das Transferproblem verringert sich, indem die Lernbegleitung offen ist für Themen und Lernanlässe der Teilnehmenden. Sie hat die Aufgabe, die damit einhergehende Komple-

²⁴⁸ Schüßler, Ingeborg: Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz, in: Bildungsforschung 5 (2008) 2, 14f.

²⁴⁹ Schüßler, Nachhaltigkeit in der Weiterbildung 332.

²⁵⁰ Ebd.

xität zu reduzieren.²⁵¹ Zudem bedingt eine solche Lehrhaltung eine Offenheit gegenüber den je individuellen nonformalen Lernprozessen.²⁵²

*Gelassenheit und andragogischer Takt*²⁵³ erfordert seitens der Lernbegleitung ein hohes Maß an Sensibilisierung und Reflexivität sowie Kenntnisse hinsichtlich des eigenen „Belief-Systems“ bzw. Gewordenseins.²⁵⁴ Dadurch können Deutungs- und Emotionsmuster rekonstruiert werden. An diesen lassen sich „individuelle Handlungs- und Lernproblematiken ablesen“.²⁵⁵ Es geht demnach um „Reflexion und Auseinandersetzung mit den eigenen Werthaltungen und Glaubenssystemen“ sowie mit „deren eigenverantwortlicher und selbstgesteuerter Veränderung“.²⁵⁶ Dies kann als Wechsel von pädagogischem Narzissmus (Kontrolle und Steuerung) hin zur pädagogischen Gelassenheit (Loslassen, Sichsteuernlassen) beschrieben werden.²⁵⁷

Lebenswelt- und Prozessorientierung stehen für ein „Aufgreifen oder Initiieren ‚realer‘ (und sozialer) Lernsituationen, die einen Bezug zur Lebenswelt des Lernenden aufweisen“, und somit für eine Förderung des „Transfer[s] neu gelernter Handlungsmuster“.²⁵⁸ Die betreffenden „biographisch erworbene[n] Relevanzkriterien“ sind hierbei erweiterbar und beziehen sich auf „Analysekriterien und -verfahren“, die sich in „Kenntnisse[n]“ sowie „subjektive[n] Wertmaßstäbe[n] und Handlungsorientierungen“ spiegeln.²⁵⁹ „Wissen wird dadurch bereichsspezifisch (situiert) kogniziert und der Erwerb deklarativen Wissens untrennbar mit proze-

²⁵¹ Vgl. ebd. 331f.

²⁵² Vgl. ebd.

²⁵³ Vgl. Arnold, Rolf: Das Santiago-Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen, Köln 2000, 107ff.

²⁵⁴ Arnold, Rolf: Führen mit Gefühl, Wiesbaden 2008, 87.

²⁵⁵ Schüßler, Nachhaltigkeit in der Weiterbildung 332.

²⁵⁶ Ebd.

²⁵⁷ Vgl. ebd.; in ihren Ausführungen bezieht sich Schüßler auf Arnold, R.: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 44), Baltmannsweiler 2005.

²⁵⁸ Schüßler, Nachhaltigkeit in der Weiterbildung 332.

²⁵⁹ Ebd.

duralem Wissen verbunden.“²⁶⁰ Somit handelt es sich nicht „um das Trainieren vorab definierter Fertigkeiten in einer artifiziellen Übung“.²⁶¹

Irritationen bzw. „Differenzerlebnisse oder Verunsicherungen“ durch andere Individuen stellen einen Ausgangspunkt des Lernprozesses dar.²⁶² Hier geht es im Wesentlichen darum, „sich der eigenen handlungsleitenden emotionalen Muster oder auch Glaubenssysteme“ bewusst zu werden.²⁶³ Im Anschluss soll es didaktisch ermöglicht werden, diese anhand von „Perspektivenvielfalt“ zu „erweitern bzw. zu transformieren“ (z.B. durch „Ich-Botschaften“, „Rollenwechsel“, „Wechsel von der Sach- auf die Beziehungsebene“).²⁶⁴

Irritationen sind nur dann lernförderlich, „wenn sie als solche erkannt und reflexiv verarbeitet werden“.²⁶⁵ In diesem Zusammenhang kann reflexives Lernen eine „anthropologisch begründete Kategorie“ darstellen.²⁶⁶ Denn der Mensch ist zum „reflexiven, zielgerichteten, bewussten, geplanten sowie verantwortlichen Handeln in der Lage“.²⁶⁷ Schüßler betont, dass durch Irritation erst dann ein nachhaltiger Lernprozess initiiert werden kann, wenn diese als „Nichtwissen“ identifiziert wird und eine „Introspektion“ (innerer Dialog) sowie „Explikation“ (Reflexion und Ver Sprachlichung) stattfindet.²⁶⁸

²⁶⁰ Ebd. 333.

²⁶¹ Ebd. 332.

²⁶² Ebd. 333.

²⁶³ Ebd.

²⁶⁴ Ebd.

²⁶⁵ Schüßler, Reflexives Lernen 14f.

²⁶⁶ Schüßler, Reflexives Lernen, 14; in ihren Ausführungen bezieht sich Schüßler auf Siebert, Horst: Lernen Erwachsener – Empirische Materialien und pädagogische Perspektiven, in: ders. u. a.: Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung, Paderborn u. a. 1982, 48.

²⁶⁷ Ebd.

²⁶⁸ Ebd.; in ihren Ausführungen bezieht sich Schüßler auf Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis, Neuwied u. a. 1999, 104; Anmerkung: In Baden-Württemberg erschien seitens des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport ein Leitfaden Demokratiebildung. Die darauf basierende Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus trägt den Titel: ‚Wahrnehmen – Benennen – Handeln‘. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Leitfaden Demokratiebildung. Stuttgart 2019, in: https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-2008466037/KULTUS.Dachmandant/

Einen solchen Lernprozess anzustoßen, ist herausfordernd. Zudem besteht die Gefahr, dass, wenn das Lernen selbst zum Lerngegenstand wird, der ‚eigentliche‘ Lerninhalt eher in den Hintergrund rückt, anstatt ermöglicht zu werden.

C oaching und Beratung beinhaltet, dass sich die Lernbegleitung als „Beobachter II. Ordnung“ versteht.²⁶⁹ Von dieser Beobachtungsposition aus soll sie auf „artikulierte subjektive Einstellungsmuster“, „emotionale Rekonstellierungen“ oder auch „blinde Flecken“ der Wahrnehmung achten.²⁷⁰ Hierfür eignen sich didaktisch „zirkuläre und reflexive Fragetechniken“ zur Irritation des „Glaubenssystem[s]“ und von „bisherigen Selbstverständlichkeiten“ (bspw. Ideen, Gefühle, Werte, Kontexte).²⁷¹ Dieser Prozess kann als ein Verknüpfen von „wiederkehrenden oder kybernetischen Kreisläufen“ beschrieben werden.²⁷²

H andlungsorientierung und iterative Reflexionsschleifen münden in eine „authentische Betroffenheit“ bzw. „Auseinandersetzung mit den eigenen Wissensstrukturen und Emotionen“.²⁷³ Hierfür eignen sich insbesondere „körperorientierte Methoden“, bspw. „Meditationsformen“ oder „nonverbale Kommunikation mit dem Gegenüber“.²⁷⁴ Somit ist seitens des Coaches wiederum ein hohes Maß an Methodenkompetenz erforderlich. Dabei soll ein Einlassen auf „ungewöhnliche sinnliche Erfahrungen“ ermöglicht werden.²⁷⁵

Arnold ist der Meinung, dass erst durch „emotionale Selbstreflexivität“ Lernwiderstände als durchaus begründete Ordnungsschemata erkannt werden können.²⁷⁶ Aus der Sicht der Hirnforschung ist eine Versprach-

KULTUS/KM-Homepage/Publicationen%202019/2019_Leitfaden%20Demokratiebildung.pdf [06.02.2022].

²⁶⁹ Schüßler, Nachhaltigkeit in der Weiterbildung 333.

²⁷⁰ Ebd.

²⁷¹ Ebd. 333f.

²⁷² Ebd. 333; in ihren Ausführungen bezieht sich Schüßler auf Tomm, Karl: Das Systemische Interview als Intervention: Teil III. Lineare, zirkuläre, strategische oder reflexive Fragen?, in: System Familie 2 (1989)1, 30.

²⁷³ Schüßler, Nachhaltigkeit in der Weiterbildung 334.

²⁷⁴ Ebd.

²⁷⁵ Ebd.

²⁷⁶ Arnold, Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit 183ff.

lichung dieser komplexen Vorgänge unbedingt notwendig, denn das, was wir sagen, reflektiert das, was wir leben.²⁷⁷ Müller schlägt didaktisch inszenierte Hilfen von Versprachlichung (bspw. anhand der Methode des ‚lauten Denkens‘) vor.²⁷⁸

E motivationalität bezieht sich auf „Interesse, Lernmotivation und -lust“ als wesentliche Faktoren für einen gelingenden Lernprozess und eine lernförderliche Atmosphäre.²⁷⁹ In diesem Punkt sind „Vertrauen“ und eine dadurch mögliche „Resonanzwirkung“ unabdingbar.²⁸⁰ Die Lernbegleitung kann dabei selbst ihre Gefühle ausdrücken und so „motivierendes Vorbild“ sein.²⁸¹

„*N achhaltigkeit*“²⁸² bedeutet, „tiefere Einsichten in [...] „Emotions- und Deutungsmuster (Einstellungen, Werthaltungen, Interessen etc.) zu gewinnen“.²⁸³ Es geht um den „Aufbau von Kohärenzempfinden durch vielfältige Vernetzungsangebote (Vernetzung von Vorwissen, Vernetzung zum Prozessgeschehen (‚roter Faden‘), Vernetzung zum Alltag der Lernenden)“.²⁸⁴ Ziel ist eine „Verbreiterung der Handlungsmöglichkeiten“²⁸⁵ in Verantwortung – in Bezug auf sich selbst, den jeweiligen Kontext und die Gesellschaft.²⁸⁶

Dabei sollten Lehrende aufgrund der erwiesenen Autopoiese der Teilnehmenden²⁸⁷ einen „Ausbruch aus dem Vollständigkeitswahn“²⁸⁸ betreiben, denn Erwachsene bzw. Menschen sind „lernfähig, aber unbelehr-

²⁷⁷ Vgl. Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Bern/München 1987, 249.

²⁷⁸ Vgl. Müller, Hans J.: Erschließen durch Versprachlichen, in: Arnold, Rolf/Müller Hans J. (Hg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler 1999, 87-136.

²⁷⁹ Schüßler, Nachhaltigkeit in der Weiterbildung 334.

²⁸⁰ Ebd.

²⁸¹ Ebd.

²⁸² Ebd. 335.

²⁸³ Ebd.

²⁸⁴ Ebd.

²⁸⁵ Ebd.

²⁸⁶ Vgl. ebd.

²⁸⁷ Vgl. Maturana, Humberto R: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie, Braunschweig 1982, 58.

²⁸⁸ Arnold, Rolf: Entlehrt euch! Ausbruch aus dem Vollständigkeitswahn, Bern 2017.

bar“²⁸⁹. Wie in Kapitel 4 aufgezeigt wird, hat diese systemisch-konstruktivistische Erkenntnis bedeutende Auswirkungen auf die politische Dimension einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung und eine damit im Zusammenhang stehende Kompetenzorientierung in transformatorischer Perspektive.

2.5 Globales Lernen

In den erziehungswissenschaftlichen Diskursen wurde auch deutlich, dass Nachhaltigkeit einer Lernform bedarf, welche die globale Perspektive thematisiert und somit den ‚Nächsten in der Ferne‘ einbezieht. Ein solches Lernen wird in der Regel unter dem Label ‚Globales Lernen‘ geführt. Annette Scheunpflug definiert Globales Lernen als „pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache der Weltgesellschaft“ bzw. „auf die veränderten Lernanforderungen im Zuge der Globalisierung“.²⁹⁰ Sie zeigt auf, dass sich die Konzeption Globalen Lernens aus verschiedenen pädagogischen Theorien entwickelt hat,²⁹¹ im Einzelnen „aus der entwicklungspolitischen Bildung, der sogenannten ‚Dritte-Welt-Pädagogik‘ und der Entwicklungspädagogik“.²⁹² Globales Lernen verbindet Globales mit Lokalem bzw. die globale mit der lokalen Dimension.²⁹³ Übertragen auf das lernende Subjekt bedeutet das Zusammenbringen der „globale[n] Perspektive mit dem persönlichen Nahbereich“, dass ganzheitliche Lernprozesse der „Persönlichkeitsbildung bzw. ‚Bewusstseinsbildung‘ sowie eine Veränderung der Einstellungen und des persönlichen Lebensstils“ im Zentrum stehen.²⁹⁴ Es werden „Umwelt-, Dritte-Welt-, Friedens-, Menschenrechts- und interkulturelle Pädagogik“ zusammengeführt – unter dem „Leitbild ‚Nachhaltigkeit‘“ und mit dem Ziel der Perspektivüber-

²⁸⁹ Siebert, Horst: Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens?, in: REPORT 28 (2005) 3, 12.

²⁹⁰ Scheunpflug, Annette: Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Herz, Otto u. a. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien, Opladen 2001, 87.

²⁹¹ Vgl. Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus: Die Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Zur pädagogischen Konstruktion der Dritten Welt, Frankfurt/M. 1995.

²⁹² Scheunpflug, Annette: Globales Lernen und religiöse Bildung, in: ZPT 64 (2016) 3, 222.

²⁹³ Vgl. ebd. 222f.

²⁹⁴ Ebd. 223.

nahme, Empathiefähigkeit, Identitätsbildung und Förderung von Urteils-, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit.²⁹⁵

Scheunpflug sieht die Wurzeln Globalen Lernens im Ökumenischen Lernen.²⁹⁶ Sie weist darauf hin, dass der Begriff bereits „in den 1950er Jahren [...] für die entwicklungspolitische Bildung der Kirchen geprägt und über die ‚Universalität in Raum und Zeit‘ des christlichen Glaubens begründet“ wurde.²⁹⁷ Eine Weiterentwicklung erfolgte in den 1970er Jahren, vorwiegend durch Ernst Lange und Werner Simpfendörfer.²⁹⁸

Simojoki hat aufgezeigt, dass „die beschleunigte Globalisierung in der Gegenwart Fragen, Probleme, aber auch Potentiale freisetzt, die im Kern als religiöse Bildungsanforderungen begriffen werden müssen“.²⁹⁹ Er verweist darauf, dass „Kirchen und kirchennahe Organisationen [...] aktive Player im Feld der entwicklungspolitischen Bildung“ waren und dies heute noch sind.³⁰⁰ Dieser Umstand wurde durch die „wechselseitige Beeinflussung durch die im Kontext der Ökumenischen Bewegung seit den 1960er Jahren intensivierten Bemühungen um eine Ausweitung des religionspädagogischen Reflexions- und Verantwortungshorizonts“ begünstigt.³⁰¹ Dies betrifft gemäß Scheunpflug die Frage nach „Gerechtigkeit, Friede und Bewahrung der Schöpfung“.³⁰² Im Einzelnen nennt sie die Evangelische Denkschrift von 1973 ‚Der Entwicklungsdienst der Kirchen – ein Beitrag für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt‘ als Basis für eine Übersetzung in die Bildungsarbeit³⁰³, den Impuls für die 1976 gegrün-

²⁹⁵ Ebd.

²⁹⁶ Vgl. Scheunpflug, Annette: Globales Lernen und religiöse Bildung, in: Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg (Hg.): Globales Lernen. Lernimpulse für den katholischen Religionsunterricht an Grundschulen Klasse 1-4, Freiburg/Br. 2020, 9.

²⁹⁷ Ebd.

²⁹⁸ Vgl. ebd.

²⁹⁹ Simojoki, Globalisierte Religion 266ff.

³⁰⁰ Simojoki, Religiöse Bildung 4; in seinen Ausführungen bezieht sich Simojoki auf Scheunpflug/Seitz, Die Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit, 51-100.

³⁰¹ Simojoki, Religiöse Bildung 4.

³⁰² Scheunpflug, Globales Lernen/Lernimpulse 9; in ihren Ausführungen bezieht sich Scheunpflug auf Großmann, Klaus: Ökumenisches Lernen als Thema und Problem des schulischen Religionsunterrichts, in: ders. (Hg.): Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht, Münster 1987, 9.

³⁰³ Scheunpflug, Globales Lernen 221; in ihren Ausführungen bezieht sich Scheunpflug auf Elsenbast, Volker u. a. (Hg.): Wissen klären, Bildung stärken. 50 Jahre Comenius-

dete Initiative ‚Eine Welt‘ ausgehend von der Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen (ÖRK) in Nairobi 1975 sowie die ‚Aktion E‘, deren Bildungsimpulse Jahrzehnte später in der BNE, bezogen auf die Agenda 21, wieder aufgegriffen wurden.³⁰⁴

Aus katholischer Sicht gilt die „Befreiungstheologie“ als bedeutender „Bezugspunkt entwicklungspolitischen Lernens und der Vision einer gerechten Welt“.³⁰⁵ Im Zentrum Ökumenischen Lernens steht die „Verknüpfung der Alltagserfahrung mit dem *Oikos der Einen Welt*“ als „spezifisch christlich geprägte Antwort auf die Herausforderung der Entwicklung zur Weltgesellschaft“.³⁰⁶ Als Beispiele nennt Scheunpflug „die Erfahrung christlich geprägter Vielfalt“ sowie die Umsetzung der christlichen Gerechtigkeitsvision (bspw. das „Anti-Rassismus-Programm des ÖRK“).³⁰⁷ Das Konzept Globalen Lernens hat somit „vom Diskurs zum Ökumenischen Lernen“ bzw. der „Ökumenischen Bewegung“ konzeptionell wie theoriebezogen deutlich profitiert.³⁰⁸

Heute schließt Ökumenisches Lernen im Sinne von Scheunpflug Beides ein – sowohl die „Einheit der Kirche selbst“ wie „deren Mitverantwortung für die gesamte Menschheit“.³⁰⁹ Gemeinsam mit Simojoki verweist sie bezüglich einer „Subjektdienlichkeit ökumenischer Lernprozesse“³¹⁰ darauf, dass „beide Zielhorizonte – die Einheit des Christentums und das Wohl der Einen Welt – in ökumenischen Bildungsprozessen konstitutiv aufeinander verwiesen sind“ bzw. „die ‚kleine Ökumene‘ nur in ihrem

Institut, Münster 2004, 389-392; Becker, Ulrich: Hoffnung für die Kinder unserer Erde. Beiträge für Religionspädagogik und Ökumene, Münster 2004.

³⁰⁴ Scheunpflug, Globales Lernen 224; in ihren Ausführungen bezieht sich Scheunpflug auf Voß, Reinhard: Lebe so, dass man dich fragt. Alltag und Glaube in ökumenischer Verantwortung, Hildesheim 1992.

³⁰⁵ Scheunpflug, Globales Lernen/Lernimpulse 10.

³⁰⁶ Ebd.

³⁰⁷ Ebd.

³⁰⁸ Scheunpflug, Globales Lernen 221.

³⁰⁹ Scheunpflug, Globales Lernen/Lernimpulse 9.

³¹⁰ Simojoki, Henrik/Scheunpflug, Annette: Ökumenische Bildung im Horizont des globalen Christentums. Am Beispiel des Projekts „500 Schulen – eine Welt“, in: Altmeyer, Stefan u. a. (Hg.): Ökumene im Religionsunterricht (= JRP 32), Göttingen 2016, 147.

Zusammenhang mit der ‚großen‘ religionsdidaktisch angemessen zur Darstellung kommt“.³¹¹

Allerdings ist festzustellen, dass „die Diskussion um Ökumenisches Lernen nach der Jahrtausendwende weitgehend abgeebbt“ ist.³¹² Gemäß Simojoki hängt diese Abkopplung vom bildungswissenschaftlichen Diskurs u. a. mit „der unzureichenden sozial- und kulturwissenschaftlichen Fundierung zusammen“.³¹³ Somit wurde der „Welthorizont religiöser Bildung“ eher „postulativ konstruiert als wirklich theoriegeleitet, analytisch oder gar evidenzbasiert eingeholt“.³¹⁴

In interdisziplinärer Hinsicht war im Forschungsfeld Globalen Lernens seit den späten 1990er Jahren ein Paradigmenwechsel von „handlungstheoretischen zu komplexitätsorientierten Entwürfen“ festzustellen.³¹⁵ Eine Ausnahme bildete dabei gemäß Henrik Simojoki die Sichtweise von Annette Scheunpflug.³¹⁶

Laut Scheunpflug sind „Globalisierung“ und „Individualisierung“ als „zwei Seiten einer Medaille zu interpretieren“.³¹⁷ Dies hängt zusammen mit einer „funktionalen Ausdifferenzierung unserer Welt“: Sie wird immer komplexer, die Weltgesellschaft reagiert darauf und dadurch wird die Eigenkomplexität erhöht.³¹⁸

Um in einer globalisierten Welt und den damit verbundenen erhöhten reflexiven Heraus- und Anforderungen umgehen zu können bzw. um be-

³¹¹ Ebd. 146f; in ihren Ausführungen beziehen sich Scheunpflug/Simojoki auf Asbrand, Barbara/Dies.: Zum Verhältnis von interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen, in: Schreiner, Peter / Sieg, Ursula / Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 268-281.

³¹² Simojoki, Religiöse Bildung 4.

³¹³ Ebd.

³¹⁴ Ebd.

³¹⁵ Ebd. 5.

³¹⁶ Vgl. ebd.

³¹⁷ Scheunpflug, Die globale Perspektive 88.

³¹⁸ Scheunpflug, Annette: Lebenswelten von Kindern in Zeiten zunehmender Globalisierung, in: Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der BRD: Studententexte, Themenheft Kinder, Kirche, Kirchenkids ...?: Lebenslange von Kindern und konzeptionelle Ansätze und Modelle in der Kirche (1997) 1, 24.

fähig zu sein, „auf sich gestellt in einer Welt voller Widersprüche“³¹⁹ zu leben, nennen Scheunpflug und Schröck erforderliche Kompetenzbereiche. Dabei beziehen sie sich auf „den Umgang mit Unsicherheit“ sowie auf „Erfahrungen von Nichtwissen“, da „gerade diese Aspekte [...] in einer offenen Zukunft unter Bedingungen hoher Komplexität sinnvoll bewältigt werden müssen“.³²⁰

Insofern spielt ein geeigneter Umgang mit „Irritationen“ und „Gefühle[n]“ eine wesentliche Rolle.³²¹ Im Einzelnen geht es um „Fachkompetenz“ („Kompetenzen des Wissens, des Verstehens und Urteilens“), „Methodenkompetenz“ („Fähigkeiten wie Exzerpieren, Nachschlagen, Strukturieren, Planen, Gestalten, Visualisieren oder die selbständige Bearbeitung von komplexen Aufgaben“), „Sozialkompetenz“ („meint die gerade auch im interkulturellen Zusammenhang so wichtigen Fähigkeiten wie Kooperieren, Zuhören, Begründen, Argumentieren, Fragen, Diskutieren, solidarisches Handeln oder Präsentieren“) und „personale Kompetenzen“ („zeigen sich in Selbstvertrauen, im Aufbau von Werthaltungen, im Üben von Toleranz, in Identifikation und Engagement oder Empathie-Fähigkeiten“).³²²

Scheunpflug und Schröck heben in ihren Ausführungen der sozialen Kompetenzen die Sprache wie folgt hervor: „Ein wichtiger Bestandteil sozialer Kompetenzen im Hinblick auf Globales Lernen ist das Einüben einer differenzierten Sprache und das Erlernen eines sensiblen Umgangs mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachfähigkeiten [...]“.³²³ Der „Aufbau einer kommunikativen Kompetenz, Fragehaltungen, Umgang mit Nichtverstehen, Offenheit zu Nachfragen sowie Sensibilität für unterschiedliche Körpersprachen sind wichtige Kompetenzen in einer glo-

³¹⁹ Scheunpflug/Schröck, Globales Lernen 9.

³²⁰ Ebd. 16f.

³²¹ Ebd. 17.

³²² Ebd. 17f.

³²³ Scheunpflug/Schröck, Globales Lernen 16f; Anmerkung: Scheunpflug und Schröck verweisen in ihren Ausführungen auf Anne Frank Haus, Amsterdam: Das sind wir. Interkulturelle Unterrichtsideen für Klasse 4–6 aller Schularten. Lesebuch und Handbuch, Weinheim 1995.

balisierten Weltgesellschaft und helfen zur Vermeidung von Konflikten.“³²⁴

Scheunpflug und Wojtasik fassen diese Kompetenzen an anderer Stelle zusammen und beschreiben „kommunikative, soziale und personale Kompetenzen“ als „sensible[n] Umgang mit unterschiedlichen Sprachen“, „Sprachfähigkeiten“, „verschiedene[n] Fragehaltungen“, „Selbstvertrauen“ und der „Fähigkeit zu Empathie und Perspektivwechsel“.³²⁵

Übertragen auf die „Entwicklungsaufgaben für Kinder“ bedeutet dies einen zu erlernenden Umgang mit einem Balanceakt zwischen:

- „eigenen Interessen und Sozialgefühl“
- „eigenen Entscheidungen und der Übernahme der Entscheidungen anderer“
- „Gemeinschaft und Alleinsein (Ichsein)“
- „Genuß sowie Konsum und Verzicht sowie Leistung“
- „Eigenem und Fremdem“.³²⁶

Hinzu kommt die Erfahrung des Phänomens: „Wer an der Weltgesellschaft teilhaben möchte, steht unter diesen Zwängen.“³²⁷ Im Einzelnen handelt es sich um die folgenden Aufgaben Globalen Lernens im Kindesalter:

- „Wissen über die Welt in unterschiedlichsten Facetten zu erwerben.
- Unterschiedliche Lebensentwürfe kennenzulernen, diese auszuhalten und produktiv und neugierig damit umzugehen.
- Kennenzulernen, wie Menschen die Anforderungen ihrer Umwelt zu erfüllen versuchen und sich dabei selber immer wieder verändern.“³²⁸

³²⁴ Scheunpflug/Schröck, Globales Lernen 16f.

³²⁵ Lang-Wojtasik/Scheunpflug, Kompetenzen 5; in ihren Ausführungen beziehen sich die Autoren auf Dies./Schröck, Globales Lernen 15-18.

³²⁶ Scheunpflug, Lebenswelten von Kindern 27f.

³²⁷ Ebd.

³²⁸ Ebd. 28.

Die vier großen Anforderungen an Globales Lernen sind – wie im Folgenden erläutert – in besonderer Weise für eine Kompetenzorientierung religiöser Bildung maßgeblich. Zusammengefasst handelt es sich auf *sachlicher* Ebene um die „Vision globaler Gerechtigkeit“, auf *zeitlicher* Ebene um die „Vision der Versöhnung von Gegenwart und Zukunft“, auf *sozialer* Ebene um die „Herausforderungen kultureller und religiöser Pluralität“ sowie um die „Vision von Konvivenz und Mitgefühl“. ³²⁹ Im Folgenden werden diese Ebenen bzw. Dimensionen näher erläutert.

Im Hinblick auf die *sachliche Dimension* geht es um Einflussnahme auf die handelnde Weltgesellschaft (z. B. in Bezug auf Klimawandel und Marktwirtschaft) auf Basis der christlich-theologischen Gerechtigkeitsperspektive und -vision. Hierfür ist diese „lebendig zu halten“. ³³⁰ Vor dem Hintergrund der Wissensgesellschaft ist es zugleich notwendig, dass ein individuelles Bewusstsein für Wissen und Nichtwissen im Zusammenhang mit problemlösendem Denken entsteht und gefördert wird. ³³¹

- Die Chancen religiöser Bildung bestehen hier in der Bewusstmachung, dass die *Global Millennium Goals* und auch die Kinderrechte in der Grundschule im Zusammenhang mit „weltbürgerlicher Bildung“ erlernbar sind. ³³²

Hinsichtlich der *zeitlichen Dimension* betont Scheunpflug die „Unterscheidung von Wichtigem und Unwichtigem“ bzw. den gelingenden Umgang mit einem „Mangel an Zeit“, bedingt durch verschiedene Faktoren der Beschleunigung, bspw. Möglichkeiten der modernen Kommunikation. ³³³

- Die Chance religiöser Bildung besteht hier darin, die Vision globaler Gerechtigkeit sowie die „Orientierung an der Botschaft des Evangeliums“ im Blick zu behalten bzw. darauf zu achten, „dass gegenwärtige Generationen nicht auf Kosten zukünftiger leben“, eigene Standpunkte zu beziehen, methodische Strukturierungs-

³²⁹ Scheunpflug, Globales Lernen/Lernimpulse 10-13.

³³⁰ Ebd. 10.

³³¹ Vgl. ebd. 10f.

³³² Ebd. 11.

³³³ Ebd.

möglichkeiten von Problemen kennenzulernen und zu gemeinsamem, solidarischem Handeln einzuladen.³³⁴

Die *räumliche* Dimension nimmt die Globalisierung in den Blick, die den Raum neu entgrenzt. Weit Entferntes rückt durch das Internet in die Nähe, und zugleich ist eine „lokale Dimension der Handlung gegeben“.³³⁵

- Religionsunterrichtliche Chancen bieten sich hier in Anknüpfungspunkten im Ökumenischen Lernen durch eine „Globalisierung der Solidarität“³³⁶, durch die Möglichkeit ökumenischer Begegnungen und das Kennenlernen ökumenischer Netzwerke sowie die Befähigung, sich in diesen Netzwerken von Religionen und Konfessionen zu bewegen.³³⁷ Gerade vor dem heterogenen Hintergrund in der heutigen Migrationsgesellschaft bieten sich hierfür verschiedene Anknüpfungspunkte.³³⁸

Die *soziale Dimension*, die „kultureller und religiöser Pluralität“ mit der christlichen „Vision von Konvivenz und Mitgefühl“ begegnen kann, bezieht sich auf die Unterscheidung von Fremdem und Vertrautem innerhalb sozial zersplitterter moderner Gesellschaften.³³⁹ Diese sind gekennzeichnet durch „Individualität, soziale Ausdifferenzierung und religiöse Pluralität“.³⁴⁰

- In Bezug auf Religionsunterricht besteht die Chance im notwendigen Erwerb von Kenntnissen. In der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lebensstilen oder anderen Kulturen und Religionen gilt es, den Blick auch auf Gemeinsamkeiten zu lenken. Dabei handelt es sich um die Förderung religiöser Sprachfähigkeit

³³⁴ Ebd.

³³⁵ Ebd.

³³⁶ Ebd.; in ihren Ausführungen verweist Scheunpflug auf Huber, Wolfgang: Vertrauen erneuern. Eine Reform um der Menschen willen, Freiburg/Br. 2005, 104.

³³⁷ Vgl. Scheunpflug, A.: Globales Lernen/Lernimpulse 13.

³³⁸ Vgl. ebd.

³³⁹ Ebd.

³⁴⁰ Ebd.

bzw. religiösen Sprachgefühls durch Kommunikation in unterschiedlichen Zusammenhängen.³⁴¹

Scheunpflug weist darauf hin, dass sowohl Globales Lernen als auch religiöse Bildung in wechselseitigem Bezug und in Verschränkung für eine moderne (Wissens-)Gesellschaft unabdingbar sind. Es geht um die Förderung religiöser Sprachfähigkeit, die für den Umgang mit Transzendenz notwendig ist.³⁴² Ansonsten besteht die Gefahr von „unaufgeklärtem Fundamentalismus“ und von „unreflektierter Nahbereichspräferenz“.³⁴³ Dies bedeutet, dass Globales Lernen die politische Dimension religiöser Bildung aktiviert und die Erschließung von „Kompetenzen im Umgang mit religiöser Heterogenität und Komplexität“ ermöglicht.³⁴⁴ In der Perspektive von Religionsunterricht meint dies, den Glauben „in einer durch Wissenschaft gekennzeichneten Welt sprachfähig zu halten“.³⁴⁵

In der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis wurden Qualitätskriterien für ein qualitativ hochwertiges Globales Lernen in der Schule entwickelt, die im Rahmen einer Fachtagung kritisch hinterfragt wurden. Schließlich mündeten die finalen Kriterien in die Veröffentlichung ‚Qualität im Globalen Lernen in der Schule‘³⁴⁶. Richter bündelt darin die Herausforderungen für die Zukunft in den folgenden Perspektiven aus Praxis, Wissenschaft und Förderpolitik: Zum einen geht es um den Anspruch, „die Wirkung der eigenen Arbeit zu reflektieren und diese damit zu verbessern“³⁴⁷; zum anderen ruft sie dazu auf, „Qualität qualitativ [zu] bestimmen“³⁴⁸ und erläutert dabei einen mutigen Umgang mit der

³⁴¹ Vgl. ebd.

³⁴² Vgl. ebd. 14.

³⁴³ Ebd.

³⁴⁴ Ebd.

³⁴⁵ Scheunpflug, Evolutionäre Didaktik 109.

³⁴⁶ Richter, Sonja (Hg.): Qualität im Globalen Lernen in der Schule. Im Kontext von schulischen und außerschulischen Kooperationen. Mit Beiträgen des 1. GLiS-Fachtags am 18. März 2015 in Berlin, Münster 2015.

³⁴⁷ Richter, Sonja: Herausforderungen für die Zukunft – Perspektiven aus Praxis, Wissenschaft und Förderpolitik, in: Dies. (Hg.): Qualität im Globalen Lernen in der Schule. Im Kontext von schulischen und außerschulischen Kooperationen. Mit Beiträgen des 1. GLiS-Fachtags am 18. März 2015 in Berlin, Münster 2015, 25.

³⁴⁸ Ebd.

„Blackbox“ der Wirkungsweise, die nicht „mit einer einfachen Input-Outcome-Rechnung“ definiert werden kann.³⁴⁹ Außerdem nennt sie eine „Qualifizierung von Lehrkräften und zivilgesellschaftlichen Bildungsakteuren“ als „eine der zentralsten Herausforderungen für die kommenden Jahre“.³⁵⁰ Im Einzelnen meint dies den Austausch von schulischen und außerschulischen Akteur*innen in Bezug auf ein „Kennenlernen der jeweiligen Arbeitskontexte“, ein „Abklären gegenseitiger Erwartungen“ und eine Stärkung der Qualität von „gemeinsamen Bildungsaktivitäten“.³⁵¹ Wünschenswert ist im Hinblick auf eine Erweiterung von Fortbildungsstrukturen für Lehrkräfte eine „Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure in die Lehrerbildung“ sowie eine „Erweiterung der Fortbildungsstrukturen für Lehrkräfte“.³⁵²

2.6 Curriculare Perspektiven: Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung

Ein weiterer Bezugspunkt für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung ist die Frage, wie dieses Thema als Querschnittsbereich in der Schule verankert ist bzw. wird. Für dieses Thema steht die Diskussion um den sogenannten ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘, der für alle Bundesländer gemeinsam zur Implementierung des Themas entwickelt worden ist, im Zentrum. Da der Orientierungsrahmen als eine Form der „Wiederannäherung bildungswissenschaftlicher und religionspädagogischer Zugänge zu Globalem Lernen“³⁵³ betrachtet

³⁴⁹ Ebd.; Anmerkung: In diesem Zusammenhang verweist Richter auf die VENRO-Qualitätsstandards für entwicklungsbezogene Bildungsarbeit als gelungenes Beispiel für eine Entwicklung neuer Qualitäts- und Wirkungsverständnisse: Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) (Hg.): Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. VENRO-Diskussionspapier 1/2012, Bonn/Berlin 2012, in: https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Sonstige/Qualit%C3%A4tskriterien_Bildung.pdf [12.02.2020].

³⁵⁰ Richter, Herausforderungen für die Zukunft 25.

³⁵¹ Ebd.

³⁵² Ebd. 25f.

³⁵³ Simojoki, Religiöse Bildung 5.

werden kann, soll er im Folgenden im Forschungsfokus einer religionspädagogischen Nachhaltigkeitsperspektive untersucht werden.

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung verfolgt das Ziel, „in einer Zeit großer globaler Herausforderungen sicherzustellen, dass Bildungsqualität in unseren Schulen das Fundament zukunftsfähiger Entwicklung ausmacht“.³⁵⁴ Er ist das Ergebnis einer gemeinsamen Initiative der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). Ein zentrales Anliegen des Orientierungsrahmens besteht in der festen Verankerung einer BNE mit globaler Perspektive in Schule und Unterricht. Er dient als Bezugsrahmen für die Entwicklung von Lehr- und Bildungsplänen sowie von schulischen Curricula.³⁵⁵ Für die Unterrichtsgestaltung und im Hinblick auf außerunterrichtliche Aktivitäten nennt er Anforderungen und bietet Leitlinien für die Überprüfung der jeweiligen Lernbereiche und Fächer, ebenso für die Schulverwaltung und Lehrkräftebildung.³⁵⁶

Während in der ersten Auflage des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung aus dem Jahr 2008 eine Kompetenzorientierung für nachhaltige Bildung kaum Erwähnung fand,³⁵⁷ wurde diese in der zweiten Auflage von 2016 prominent aufgegriffen.³⁵⁸ Der konkrete Beitrag für die Fächergruppe Religion/Ethik wurde jedoch in der zweiten Auflage unverändert von der Erstaufgabe übernommen.³⁵⁹

³⁵⁴ Schreiber, Jörg-Robert/Siege, Hannes (Hg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Berlin ²2016, 16.

³⁵⁵ Vgl. ebd. 17f.

³⁵⁶ Vgl. ebd.

³⁵⁷ Vgl. Appelt, Dieter/Siege, Hannes (Hg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, Bonn 2008.

³⁵⁸ Vgl. Schreiber, Jörg-Robert: Umsetzung in Fächern, Fach- und Bildungsbereichen, in: Ders./Siege, Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Berlin ²2016, 111-114.

³⁵⁹ Vgl. Hock, Klaus/Klaes, Norbert: Fächergruppe Religion – Ethik, in: Schreiber/Siege, Orientierungsrahmen 272-284.

Die Besonderheit des Lernbereichs Globale Entwicklung wird darin gesehen, dass er „aufgrund eines fächerübergreifenden Gegenstandsbereichs und eines spezifischen Weltzugangs sowie einer jahrzehntelangen Entwicklung als Eine-Welt- bzw. entwicklungspolitische Bildung oder Globales Lernen wesentliche Merkmale einer Domäne aufweist“. ³⁶⁰ Die „vier Zieldimensionen“ nachhaltiger Entwicklung in Form von sozialer Gerechtigkeit, wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, demokratischer Politikgestaltung und ökologischer Verträglichkeit gelten als „vier Entwicklungsdimensionen“ der Bereiche Soziales, Wirtschaft, Politik und Umwelt. ³⁶¹ Sie sollen Orientierung für „selbstbestimmtes Erkennen, Bewerten und Handeln“ bieten. ³⁶² Als Bezugspunkte dienen dabei entwicklungspolitische Länder- und Bundesstrategien sowie Nachhaltigkeitsstrategien. ³⁶³

Kompetenzen stehen („im Sinne der „Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen“ ³⁶⁴ der OECD) in Bezug zu den „gesellschaftlichen Anforderungen des globalen Wandels“ und orientieren sich an den „individuellen Zielen des Einzelnen“. ³⁶⁵

Im Hinblick auf die schulischen Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktischen Herausforderungen stellt der Orientierungsrahmen studienbasiert den „Wandel von Lebenswelten und das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur Globalisierung und zu Wertvorstellungen wie

³⁶⁰ Ebd. 86.

³⁶¹ Appelt, Dieter/Siege, Hannes: Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens, in: Schreiber/Siege, Orientierungsrahmen 21-54.

³⁶² Schreiber/Siege, Orientierungsrahmen 19.

³⁶³ Vgl. ebd.

³⁶⁴ Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung, in: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [10.11.2021]; Anmerkung: „PISA begann mit dem Vergleich der Kenntnisse und Fähigkeiten Jugendlicher am Ende der Pflichtschulzeit in den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und Problemlösung. Die Bewertung der Leistungen in den ausgewählten Kompetenzbereichen wurde im Bewusstsein vorgenommen, dass der Lebenserfolg von einer breiteren Palette von Kompetenzen abhängt. Das Projekt ‚Definition and Selection of Competencies‘ (Definition und Auswahl von Kompetenzen, DeSeCo) [...] liefert einen konzeptuellen Referenzrahmen für die Ausweitung der Kompetenzmessungen auf neue Bereiche.“ (Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung, 2005, in: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [06.02.2022], 5.

³⁶⁵ Schreiber/Siege, Orientierungsrahmen 86.

nachhaltige Entwicklung“ dar.³⁶⁶ Dabei wird der Nutzung digitaler Medien eine besondere Bedeutung beigemessen.³⁶⁷ Der Kontext der Vielfalt wird bspw. anhand von „Identitätsbildung“, „Werteentwicklung“ und „Fähigkeit zum Perspektivenwechsel“ aufgegriffen.³⁶⁸

Explizit genannt werden die folgenden elf Kernkompetenzen für den Lernbereich Globale Entwicklung:

1. „Informationsbeschaffung und -verarbeitung
2. Erkennen von Vielfalt
3. Analyse des globalen Wandels
4. Unterscheidung von Handlungsebenen
5. Perspektivenwechsel und Empathie
6. Kritische Reflexion und Stellungnahme
7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen
8. Solidarität und Mitverantwortung
9. Verständigung und Konfliktlösung
10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel
11. Partizipation und Mitgestaltung“³⁶⁹

Akteur*innen sollen in den jeweiligen Bildungsinstitutionen entsprechend vorbereitet werden bzw. Wegweisung für eine Kompetenzerweiterung erhalten, die sich sowohl auf eine BNE als auch auf den Lernbereich Globale Entwicklung bezieht. Im Folgenden wird ein besonderes Augenmerk auf die Zielgruppe der Lehrer*innen bzw. die Lehrer*innenbildungsstruktur sowie auf die Fächergruppe Religion/Ethik (die mindestens aus drei Fächern besteht) gelegt. Der Orientierungsrahmen sieht eine Fortführung der „(oft sehr) verschiedenen Vorerfahrungen und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule“ vor und setzt in einer gewünschten jeweiligen Anknüpfung mit der Sekundarstufe ein.³⁷⁰

³⁶⁶ Ebd. 19.

³⁶⁷ Vgl. ebd.

³⁶⁸ Ebd.

³⁶⁹ Ebd. 95.

³⁷⁰ Hock/Klaes, Fächergruppe Religion – Ethik 275.

Auffallend ist, dass keine Differenzierungen in Bezug auf unterschiedliche Religionen erfolgen. Als Beitrag von Religion/Ethik führt der Orientierungsrahmen die Chance der Fächergruppe und eines auf weitere Fächer hin angelegten Spektrums (Lebensgestaltung – Ethik – Religion – LER; jüdischer, buddhistischer, islamischer ... Religionsunterricht) auf: „Diese Kooperation trägt insbesondere hinsichtlich des Lernbereichs ‚Globale Entwicklung‘ das Potential in sich, dass gerade im Austausch miteinander multiperspektivisch Fragestellungen und Einsichten eingebracht werden und sich gegenseitig befruchten können.“³⁷¹ In besonderer Weise kommt der Fächergruppe Religion/Ethik die Aufgabe zu, „gewissermaßen ‚quer‘ zu den übrigen Fächern übergreifende (ethische) Fragestellungen zu thematisieren und so zu bearbeiten, dass dem Kohärenzaspekt besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird.“³⁷² Dabei ist von zentraler Bedeutung, „dass in der Fächergruppe Religion/Ethik jenseits spezifischer Fachinhalte transdisziplinär Grundlagenarbeit geleistet und ein Reflexionshorizont auf fachübergreifend zu bearbeitende Zusammenhänge eröffnet werden kann, wie es in dieser Form in den anderen Fächern nicht möglich ist.“³⁷³ So wird „das Herzstück globaler Entwicklung selbst nochmals verhandelt und in kritischer Reflexion thematisiert: Das Leitbild einer nachhaltigen globalen Entwicklung“³⁷⁴, das gerade in der Fächergruppe Religion/Ethik ethische Fragen reflektieren und argumentativ bearbeiten kann.

Die betreffenden Teilkompetenzen für einen mittleren Schulabschluss beziehen sich auf die drei Bereiche *Erkennen*, *Bewerten* und *Handeln* und diesen zugeordnete Kernkompetenzen. Im Folgenden werden sie stichpunktartig unter exemplarischer Nennung einzelner Teilkompetenzen aufgeführt – zur Veranschaulichung des Aufbaus bzw. des wegweisenden Prinzips des Orientierungsrahmens für Lehrkräfte:

³⁷¹ Ebd. 272.

³⁷² Ebd.

³⁷³ Ebd.

³⁷⁴ Ebd. 272f.

Erkennen mit den Kernkompetenzen:

- „Informationsbeschaffung und -verarbeitung“
Bsp. Teilkompetenz:
„... Informationen zu Phänomenen wie Migration und Pluralisierung gezielt auswählen und in die Debatte über den Zusammenstoß der Kulturen vs. die Herausbildung kultureller Hybridität einbringen“
- „Erkennen von Vielfalt“
Bsp. Teilkompetenz:
„... verschiedene kulturelle oder religiöse Vorstellungen von einer sich entwickelnden Welt beschreiben“
- „Analyse des globalen Wandels“
Bsp. Teilkompetenz:
„... sich mit den Chancen und Grenzen der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung sowie der Globalisierung aus religiöser und ethischer Sicht auseinandersetzen“
- „Unterscheidung von Handlungsebenen“
Bsp. Teilkompetenz:
„... die Bedeutung des Dialogs auf verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsebenen an Beispielen darstellen“

Bewerten mit den Kernkompetenzen:

- „Perspektivenwechsel und Empathie“
Bsp. Teilkompetenz:
„... den Versuch der Übertragung normativer Vorstellungen auf die globale Ebene problematisieren“
- „Kritische Reflexion und Stellungnahme“
Bsp. Teilkompetenz:

„... zwischen Sachfragen und ethischen sowie religiösen Fragen der globalen Entwicklung unterscheiden und an Beispielen ihr Verhältnis zueinander wertend darstellen“

- „Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen“
und mit diesen eine unabdingbare Reflexionsebene
Bsp. Teilkompetenz:

„... Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung der Interessen religiös motivierter Akteure bewerten“

Handeln mit den Kernkompetenzen:

- „Solidarität und „Mitverantwortung“
Bsp. Teilkompetenz:

„... die eigene Solidarität mit Menschen in bestimmten Situationen sowie die eigene Mitverantwortung für die Umwelt ethisch begründen“

- „Verständigung und Konfliktlösung“
Bsp. Teilkompetenz:

„... die eigene Bindung an ethische Normen in Entwicklungsfragen erkennen und kritisch hinterfragen“

- „Handlungsfähigkeit im globalen Wandel“
Bsp. Teilkompetenz:

„... in der Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt die eigenen religiös/ethisch begründeten Grundpositionen offenhalten und weiterentwickeln“

- „Partizipation und Mitgestaltung“
sowie Bewusstmachung des jeweiligen Standpunkts inmitten der globalen Komplexität und der damit verbundenen kulturellen Vielfalt und trotz aller soziokulturellen Gegensätze und ver-

schiedenen ethisch und religiös begründeten Grundpositionen³⁷⁵

Bsp. Teilkompetenz:

„... die eigene Haltung zu Maßnahmen der nachhaltigen Entwicklung ethisch begründen und gegebenenfalls mit religiösen Überzeugungen in Einklang bringen“³⁷⁶

Diese Teilkompetenzen werden verbunden mit 14 exemplarischen Themen wie „Ethik im Dialog: Weltethos“ in Bezug auf „Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder“ oder „Armut und Reichtum“ im Hinblick auf „Armut und soziale Sicherheit“.³⁷⁷ Die betreffende Auflistung der Beispielthemen zeigt, dass diese sich sowohl zur beschriebenen Kompetenzerweiterung im Fachunterricht als auch für fächerübergreifendes oder fächerverbindendes Arbeiten eignen.³⁷⁸

Als Bezugsrahmen für die Entwicklung von Lehr- und Bildungsplänen und schulischen Curricula, für die Unterrichtsgestaltung und im Hinblick auf außerunterrichtliche Aktivitäten, für die Anforderungen und deren Überprüfung der jeweiligen Lernbereiche und Fächer sowie für die Schulverwaltung und Lehrer*innenbildung bietet der Orientierungsrahmen Anregungen und Hinweise.

Positiv zu erwähnen ist, dass der Nutzung digitaler Medien eine besondere Bedeutung beigemessen wird, ebenso dem Kontext der Vielfalt in Bezug auf eine intendierte „Identitätsbildung“, „Werteentwicklung“ und die „Fähigkeit zum Perspektivenwechsel“.³⁷⁹ Allerdings kommt diese Zielsetzung in den Ausführungen zur Kompetenzorientierung für die Fächergruppe Religion/Ethik kaum zum Tragen. Es zeigt sich, dass die zuvor genannten theologischen Impulse sowie religionsdidaktischen Implikationen nur in sehr geringem Maße berücksichtigt werden.

³⁷⁵ Vgl. ebd. 276.

³⁷⁶ Ebd. 274-276.

³⁷⁷ Ebd. 278.

³⁷⁸ Vgl. ebd. 277.

³⁷⁹ Schreiber/Siege, Orientierungsrahmen 19.

Die „vier Zieldimensionen“ nachhaltiger Entwicklung in Form von sozialer Gerechtigkeit, wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, demokratischer Politikgestaltung und ökologischer Verträglichkeit als „vier Entwicklungsdimensionen“ der Bereiche Soziales, Wirtschaft, Politik und Umwelt³⁸⁰ bergen das Risiko einer Überformung des christlich-religiösen Nachhaltigkeitsprogramms durch die Ökonomie.

Sie sollen zwar Orientierung für „selbstbestimmtes Erkennen, Bewerten und Handeln“ bieten,³⁸¹ zugleich erfahren jedoch die für Globales Lernen beidseits zu beachtenden Bereiche Globalisierung und Individualisierung zu wenig Ausbalancierung. Somit orientieren sich die aufgeführten Kompetenzen (im Sinne der „Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen“³⁸² der OECD) nicht ausreichend an den individuellen Zielen des Einzelnen, sondern eher an den gesellschaftlichen Erfordernissen.

Der Orientierungsrahmen führt zwar an, dass es um einen Reflexionshorizont in Bezug auf fächerübergreifende Zusammenhänge geht, zugleich bietet er jedoch für diese Übergänge kaum Impulse. Die aufgeführten exemplarischen Themen eröffnen wenig Raum für die spezifisch christlich-theologischen Inhalte und deren didaktische Entfaltungsmöglichkeiten. An diesen zeigt sich, dass sich die zuvor erwähnte Gefahr der Überformung durch das Ökonomische und damit eine Verdrängung des christlich-theologischen Nachhaltigkeitsprogramms bereits in den Titeln widerspiegelt. Das fällt insbesondere in der kaum vorhandenen, jedoch notwendigen systemischen Verknüpfung von Globalisierung und Individualisierung sowie durch die nicht vorhandenen Reflexionsvorschläge religiöser Dimensionen und eine fehlende hoffnungsvolle eschatologische Vision auf. Dies lässt wenig Auswirkungen auf die Förderung religiöser Sprachfähigkeit und eine von dieser abhängigen politischen Dimension im Zeichen christlich-religiöser Freiheit erwarten.

³⁸⁰ Appelt/Siege, Konzeptionelle Grundlagen 21-54.

³⁸¹ Schreiber/Siege, Orientierungsrahmen 19.

³⁸² Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen.

2.7 Internationale Vernetzungen: GPENreformation und das internationale Netzwerk PILGRIM

In der Erziehungswissenschaft haben konkrete Modellversuche an der Schnittstelle zur Religionspädagogik im Hinblick auf BNE und Globales Lernen an Bedeutung gewonnen. Diese werden im Folgenden am Beispiel zweier Praxisprojekte (GPENreformation und PILGRIM) und deren reflexiver Fundierungen dargestellt.

Dabei wird deutlich, dass die erziehungswissenschaftlichen Fokussierungen Globalen Lernens ein religionspädagogisches Pendant besitzen – im Sinne einer „raumgreifenden Globalisierung von Religion in der Weltgesellschaft“. ³⁸³ Es muss jedoch differenziert werden zwischen einer „globale[n] Sicht auf religiöse Bildung“ und einer „religiösen Dimension Globalen Lernens“. ³⁸⁴ In Kapitel 2.5 wurde verdeutlicht, dass dabei die entwicklungsbezogenen Aspekte der Weltgesellschaft und – auch religionspädagogisch – zu reflektierende veränderte Lernanforderungen der Individuen miteinander zu verknüpfen sind. ³⁸⁵

GPENreformation ist ein internationales Schulprojekt, das sich in die Tradition des Ökumenischen Lernens stellt. ³⁸⁶ Simojoki ist der Auffassung, dass, wenn „religiöse Bildung auf den Erwerb alltagsrelevanter Kompe-

³⁸³ Simojoki, Religiöse Bildung 5.

³⁸⁴ Ebd.

³⁸⁵ Vgl. ebd.

³⁸⁶ Gemäß Henrik Simojoki und Annette Scheunpflug wird ‚Ökumene‘ theologisch und religionsdidaktisch unterschiedlich verstanden: Einerseits wird der Begriff Ökumene auf eine „vielfältig gefährdete Welt“ bezogen (mit dem maßgeblichen Bezugspunkt globaler Menschheitsprobleme), andererseits auf „das eine vielfältig fraktionierte Christentum“ (mit dem maßgeblichen Bezugspunkt des Verhältnisses der christlichen Konfessionen zueinander) (Simojoki/Scheunpflug, Ökumenische Bildung 144). Wegen des verschiedenen großen Referenzrahmens spricht man bei ersterem von der „große[n] Ökumene“ und bei zweitem von der „kleine[n] Ökumene“. (Ebd.) Beide Ebenen spiegeln sich in der Religionspädagogik wider: Die „große Ökumene“ in Bezug auf „Ökumenisches Lernen“, das vielfach von Ernst Lange inspiriert wurde und deren Höhepunkt die gleichnamige EKD-Arbeitshilfe von 1985 darstellt. (Vgl. Simojoki, Globalisierte Religion 254-263) Die „kleine Ökumene“ im deutschsprachigen Raum im ökumenischen Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts und einer „im Zeichen ökumenischer Durchlässigkeit“ stehenden religionspädagogischen Wissenschaftskultur (Simojoki/Scheunpflug, Ökumenische Bildung 145).

tenzen zielt“, vieles dafürspricht, „die ökumenische Dimension des christlichen Glaubens auf das für den deutschen Kontext prägende evangelisch-katholische Miteinander zu konzentrieren. Allerdings wäre eine solche lokalisierende Blickwinkelverengung nicht nur aus ekklesiologischen Gründen problematisch. Sie würde auch übersehen, dass der globale Formwandel der christlichen Religion nicht an den Grenzen der sozialen Nahwelt Halt macht.“³⁸⁷ Vielmehr geht es darum, im Sinne Globalen Lernens und des gemeinsamen Ringens um Nachhaltigkeit das globale Christentum kennenzulernen.

Bis zum Ende der Sekundarstufe I sollten die Schüler*innen im Umgang mit globalisiertem Christentum folgende Fertigkeit erworben haben:

1. „Biblische Grundlagen und wesentliche Situation der neuzeitlich-christlichen Missionsgeschichte und ihren Zusammenhang auch kritisch beurteilen.
2. Über die globale Präsenz und die regionale Verteilung des Weltchristentums grob Bescheid wissen und das Eigene in diesen Horizont einordnen.
3. Fremde Glaubenspraxis an einem außereuropäischen Beispiel sensibel wahrnehmen, lebensweltlich deuten, in ihrer Differenz belassen und als gleichkontextuelle Ausprägung des weltweiten Christentums begreifen.
4. Sich der kulturell geformten Prägung der eigenen religiösen Einstellungen sowie der eigenen Unsicherheiten oder Vorurteile gegenüber fremdem Glauben bewusst sein.
5. Globale Einflüsse in der christlichen Glaubenspraxis vor Ort identifizieren und im Gespräch interpretieren.
6. Divergierende Bestimmungen des Christlichen als legitim anerkennen und im Horizont der Wahrheitsfrage erörtern sowie Kriterien für den Umgang mit solchen Kriterien benennen und anwenden.

³⁸⁷ Simojoki, Globalisierte Religion 339f.

7. Sich in der Auseinandersetzung mit fremden Ausprägungen des Christentums verbindender Kerngewissheiten und -praxen christlichen Glaubens vergewissern.
8. Mit Christen anderer Ausrichtung und aus anderen kulturellen Kontexten einerseits positionsbewusst und respektvoll kritisch, andererseits aber auch offen und veränderungsbereit kommunizieren.
9. Im Rahmen der eigenen Überzeugungsgrundlagen ökumenische Solidarität mit Christen in der Einen Welt entwickeln und, sofern Übereinkunft darüber herrscht, gemeinsam Gottesdienst feiern und beten.“³⁸⁸

So gestaltet sich bspw. der ökumenische Kontext in Deutschland bedingt durch Migration vielfältiger als eine bloße Differenzierung in evangelisch oder katholisch.³⁸⁹ Des Weiteren würde der alleinige Blick auf westeuropäische Kontexte diejenigen von Afrika, Asien oder Lateinamerika zu kurz kommen zu lassen.³⁹⁰

Exemplarisch erläutern Simojoki und Scheunpflug das Projekt „schools500reformation“, welches im Kontext des 500-jährigen Reformationsjubiläums initiiert wurde. Es hatte zum Ziel, bis zum Jubiläum im Jahr 2017 ausgehend von einer digitalen Internetplattform 500 evangelische Schulen auf globaler Ebene miteinander zu vernetzen. Dieses Ziel wurde bereits im September 2015 erreicht und ging in das Projekt GPEN-reformation (Global Pedagogical Network) über, das zur weltweiten Vernetzung in der evangelischen Bildungslandschaft aufruft.³⁹¹ Ein Blick auf die Landkarte der gleichnamigen Internetplattform verdeutlicht Vielfalt in Bezug auf Denominationen und globales Christentum. Die Besonderheit besteht in der „Akteursperspektive“, die nach dem je individuellen Selbstverständnis in globalem Bezug fragt.³⁹² Im Mittelpunkt steht dabei

³⁸⁸ Ebd. 340.

³⁸⁹ Vgl. Simojoki/Scheunpflug, Ökumenische Bildung 146.

³⁹⁰ Vgl. ebd.

³⁹¹ Vgl. GPENreformation (Global Pedagogical Network): Who we are and what we do, in: <https://www.gpenreformation.net/de/project-description/> [10.06.2022].

³⁹² Ebd. 147; in ihren Ausführungen beziehen sich Simojoki/Scheunpflug auf Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth: Generation global und die Falle des methodologischen

die subjektorientierte Frage, inwiefern es heutigen Schüler*innen zuteilkommt, sich „im Religionsunterricht den Welthorizont der christlichen Ökumene zu erschließen“. ³⁹³ So wurden im Jahr 2015 die teilnehmenden Schüler*innen dazu ermutigt, ihre Stimmen gegen heutige Missstände und für eine bessere Zukunft zu erheben. Diese Stimmen aus aller Welt wurden gehört und in Form von handlungsorientierten Diskussionen von Verantwortlichen unterschiedlicher Bildungsinstitutionen thematisiert. ³⁹⁴ Dabei ging es zum Beispiel um die folgenden Aspekte:

- „Lebenswirklichkeit teilen und dem Unrecht gemeinsam die Stirn bieten“ ³⁹⁵
- „Sich mit Intensivformen christlicher Wirklichkeitsdeutung auseinandersetzen“ ³⁹⁶
- „Fremdheit in ökumenischen Lernprozessen konstruktiv-kritisch verarbeiten“ ³⁹⁷
- „Ökumenische Lernpotentiale digitaler Medien grenzbewusst nutzen“ ³⁹⁸

Im Einzelnen hat sich gezeigt, dass ökumenische Bildung mehr ist als das Ausloten von Gemeinsamkeiten und Differenzen verschiedener christlicher Konfessionen. Es geht um einen prozessorientierten Lern- und Erschließungsprozess – voneinander und global miteinander. ³⁹⁹ Das große Ziel, „ökumenische Verbundenheit und Solidarität“ im Rahmen von Religionsunterricht anzubahnen, bedeutet, den Ausgangspunkt hierfür auf „existentieller Ebene“ zu wählen. ⁴⁰⁰ Daran knüpft ein authenti-

Nationalismus. Für eine kosmopolitische Wende in der Jugend- und Generationensoziologie, in: Villányi, Dirk/Witte, Matthias (Hg.): Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachen im Zeitalter der Globalisierung, Weinheim/München 2007, 56.

³⁹³ Sijmoki/Scheunpflug, Ökumenische Bildung 147.

³⁹⁴ Vgl. ebd. 149.

³⁹⁵ Ebd. 149-151.

³⁹⁶ Ebd. 151f.

³⁹⁷ Ebd. 152-154.

³⁹⁸ Ebd. 154.

³⁹⁹ Vgl. ebd. 150.

⁴⁰⁰ Ebd. 151.

ches, perspektivenverschränkendes Lernen rund um Erfahrungen mit einem anderen „Deutungs- und Sprachmodus“ an.⁴⁰¹

Simojoki erläutert in der Alterität begründete Potentiale für den Religionsunterricht anhand afrikanischer Perspektiven auf Jesus Christus. Auf der Ebene der kulturellen, politischen und religiösen Kontextvoraussetzungen mögen die betreffenden christologischen Konzepte „erst einmal fremd und sperrig anmuten“.⁴⁰² Hinsichtlich Alterität und Elementarisierung beinhalten sie jedoch begründete Potentiale für den Religionsunterricht.⁴⁰³ Zum Beispiel lässt die „Erschließung afrikanischer Christusbilder die Konturen des Eigenen deutlicher sichtbar werden“.⁴⁰⁴ Bezüglich Elementarisierung nennt Simojoki die Perspektive, bisher eher vernachlässigte christologische Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen im afrikanischen Kontext aufzugreifen. Sie begründen bspw. „Kritik an Missständen in ihrer eigenen Lebenswelt und Kirche“ häufig „mit Bezug auf Christus“.⁴⁰⁵

Die hier angeklungene Komplexität von Prozessen einer fortschreitenden „Glokalisierung“ von Religion anhand des Beispiels des afrikanischen Christentums wird noch offensichtlicher, „wenn die intrareligiöse um die interreligiöse Ebene ergänzt wird“.⁴⁰⁶ Da sich Weltreligionen in der Weltgesellschaft immer in „glokalen“ Konstellationen begegnen, „potenziert sich die intrareligiöse Komplexität globalisierter Religionen in ihrem Verhältnis zueinander“.⁴⁰⁷

Ein zweites Praxisprojekt ist das Bildungsnetzwerk PILGRIM. Johann Hisch, Initiator und nunmehr Ehrenpräsident dieses Bildungsnetzwerks, beschreibt dessen Grundidee wie folgt: „Wir werden in diese Welt hineingeboren und müssen sie wieder verlassen, aber so, dass die nächsten Ge-

⁴⁰¹ Ebd. 152.

⁴⁰² Simojoki, Henrik: Christus in Afrika: Wie anderswo geglaubt wird, in: Englert, Rudolf/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie, Göttingen 2017, 228.

⁴⁰³ Vgl. ebd. 228ff.

⁴⁰⁴ Ebd. 229.

⁴⁰⁵ Ebd. 231.

⁴⁰⁶ Simojoki, Religiöse Bildung 6; in seinen Ausführungen nimmt Simojoki Bezug auf Beyer, Peter: Religion in Global Society. London/New York, 117-187.

⁴⁰⁷ Simojoki, Religiöse Bildung 6.

nerationen weiterhin eine lebbare Welt vorfinden können.“⁴⁰⁸ Entsprechend leitet sich der Name vom althochdeutschen bzw. englischen Wort ‚pilgrim‘ ab: Pilger bzw. Gast auf Erden. Durch diesen wird nicht eine Einschränkung ausgedrückt, sondern der „Ansatz zu einem erfüllteren Leben“. ⁴⁰⁹ In diesem Bewusstsein geht es um die Erkenntnis, dass „Veränderung des Verhaltens möglich ist, wenn zur Welt eine neue Beziehung gewonnen wird“. ⁴¹⁰ Dabei steht „Achtsamkeit als Werthaltung“ im Zentrum. ⁴¹¹ Eine solche wirkt animierend, „die Wirklichkeit in ihrer Vielschichtigkeit gelassen wahrzunehmen“. ⁴¹² Von Relevanz sind ethisch-spirituelle Implikationen, bspw. im Wirtschaftlichen: Sie bieten „Möglichkeit der Arbeit“ und „Selbstverwirklichung“. ⁴¹³

Das Bildungsnetzwerk PILGRIM erweitert die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit Ökologie, Ökonomie und Soziales um eine vierte Dimension: Spiritualität. Im Einzelnen stehen die vier Dimensionen für die folgenden Inhalte bzw. Zielrichtungen:

- *Ökologie:*
Erfahrung von „Staunen über die Welt“,
„Nachdenken über den Platz und die Aufgabe des Menschen“
- *Ökonomie:*
„Gabe und Aufgabe“,
Arbeit als „Form des Dienstes an Gott und den Menschen“
- *Soziales:*
„Auftrag, alle Menschen
in ihrer Würde und Gottesebenbildlichkeit zu sehen“
- *Spiritualität:*
Möglichkeit der Anreicherung und Zusammenführung

⁴⁰⁸ Hisch, Johann: Spiritualität und Bildung für Nachhaltige Entwicklung bei PILGRIM, in: ÖRF 28 (2020) 2, 85.

⁴⁰⁹ Ebd.

⁴¹⁰ Ebd.

⁴¹¹ Ebd. 83.

⁴¹² Ebd.

⁴¹³ Ebd.

unterschiedlichster Bildungsinhalte sowie
Förderung des Engagements für nachhaltige Entwicklung⁴¹⁴

Mit Verweis auf die Lehrpläne für österreichische Schulen erläutert Hisch, dass PILGRIM im Unterrichtsgeschehen BNE mit der religiös-ethisch-philosophischen Bildungsdimension verknüpft.⁴¹⁵ Hierfür eignen sich insbesondere schöpfungsspirituelle Texte.⁴¹⁶ Hisch plädiert für einen Dialog zwischen Naturwissenschaft und Theologie und betont dabei: „Wer in der Bildung für nachhaltige Entwicklung die Spiritualität negiert, beraubt die Erde um den Himmel.“⁴¹⁷ Es gilt zu beachten, dass Naturwissenschaften „nach dem ‚Wer-Was-Wie‘ gerichtet sind“, während die Philosophie und Religion die Frage „nach dem ‚Woher-Wohin-Wozu‘“ stellen. Das Netzwerk spannt sich intergenerational von Kindergärten bis zu Hochschulen, Pfarrgemeinden und Kommunen.⁴¹⁸

Hisch beschreibt Religionen als „umfassende Denkkonzepte, die Kulturen durchdringen und prägen“.⁴¹⁹ Eine Chance der ‚nachhaltigen Entwicklung‘ sieht er darin, dass Menschen, Kulturen, Religionen und Staaten „grundsätzliche Menschheitsfragen mit gesellschaftspolitischen Diskursen“ verknüpfen können.⁴²⁰ Das Thema der ‚Bewahrung der Schöpfung‘ ist bspw. eine solche Grundfrage des Menschen „nach woher, wohin und wozu seines Lebens“.⁴²¹ Übertragen auf die Schule bedeutet dies, jungen Menschen bei der Erschließung solcher Zusammenhänge in der Perspektive einer Befähigung zu verantwortetem Leben zu helfen.⁴²² Der Weg zur Spiritualität führt über gelebte, gelehrt, reflektierte Religion und eine daraus entspringende tiefe Sicht der Welt. Die vierte Di-

⁴¹⁴ Vgl. ebd. 87.

⁴¹⁵ Ebd.

⁴¹⁶ Vgl. Bildungsnetzwerk PILGRIM (Hg.): Internationales Bildungsnetzwerk PILGRIM 2013-2017. Modelle von Gestaltung und Umsetzung, Wien 2017, 75-77.

⁴¹⁷ Hisch, Spiritualität und Bildung, 89.

⁴¹⁸ Ebd. 88.

⁴¹⁹ Ebd. 86.

⁴²⁰ Ebd.

⁴²¹ Ebd.

⁴²² Vgl. ebd.

mension von Spiritualität gibt dem Leben „Orientierung im Spannungsfeld von Ökonomie, Ökologie und Sozialem“. ⁴²³

Das durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst geförderte Vorhaben ‚Nachhaltigkeit & Religion(en) – eine Pilgerreise‘ aus dem Jahr 2002/2003 am Religionspädagogischen Institut der Erzdiözese Wien bildet den Ausgangspunkt für PILGRIM. ⁴²⁴ Im Zusammenhang mit der UN-Klimakonferenz 2002 in Johannesburg ging es um einen religionspädagogischen Beitrag „zur Bildung zur Nachhaltigen Entwicklung“. ⁴²⁵ Es wurden hierfür alle in Österreich Religionsunterricht erteilenden Konfessionen und Religionen eingebunden. Hisch unterstreicht, dass zugleich mit allen Gruppierungen, die Nachhaltigkeit thematisierten bzw. bearbeiteten, kooperiert wurde. ⁴²⁶

Gegründet und weiterentwickelt wurde das Konzept der PILGRIM-Schule zunächst durch das Religionspädagogische Institut der Erzdiözese Wien 2003/2004. Im Jahr 2007/2008 übernahm der gemeinnützige Verein die Trägerschaft. ⁴²⁷ Mittlerweile zählt das Netzwerk in Österreich und darüber hinaus (bspw. in Polen, Ungarn, Peru) mehr als 260 Institutionen (Stand Mitte 2019), die gemeinsam auf dem Weg sind. ⁴²⁸ PILGRIM ist in Österreich und im internationalen Umfeld „das einzige Nachhaltigkeitskonzept mit Religionen als integralem Bestand“. ⁴²⁹

Hisch erläutert die Einleitung eines Diskussionsprozesses durch den Ökumenischen Rat der Kirchen in Österreich im Jahr 2000, der in das ‚Sozialwort des Ökumenischen Rates der Kirchen in Österreich‘ mün-

⁴²³ Ebd.

⁴²⁴ Anmerkung: Hisch verweist in diesem Zusammenhang auf den Forschungsauftrag „Nachhaltigkeit & Religionen – Eine Pilgerreise“, bmbwk GZ 35.020/1-VI/A/4/2001.

⁴²⁵ Hisch, Spiritualität und Bildung 85.

⁴²⁶ Vgl. ebd. 87; in seinen Ausführungen nimmt Hisch Bezug auf Leuthold, Margit/Tschapka, Johannes: Nachhaltigkeit im Dialog der Religionen. Lehren und Lernen ohne Grenzen, Wien 2004.

⁴²⁷ Vgl. Hisch, Spiritualität und Bildung 87.

⁴²⁸ Vgl. ebd. 88.

⁴²⁹ Ebd.; in seinen Ausführungen bezieht sich Hisch auf Vogl, Isabell: Umwelt und Nachhaltigkeit: Labels und Netzwerke für Schulen. Eine Übersicht. Wien 2018, 25-26, in: <https://www.haup.ac.at/publikation/umwelt-und-nachhaltigkeit-labels-und-netzwerke-fuer-schulen/> [15.04.2020].

dete.⁴³⁰ Die Entstehung von PILGRIM verlief nahezu parallel, sodass „diese besondere ökumenische Dimension ein Alleinstellungsmerkmal für PILGRIM bedeutet und die intensive Zusammenarbeit seit damals begründet“.⁴³¹

Seit dem Jahr 2017 hat das ‚Zentrum für Nachhaltigkeit und Spiritualität – PILGRIM‘ die Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen von PILGRIM-Pädagog*innen inne.⁴³² Zum Bildungsangebot zählen die Durchführung von Seminaren sowie die durchgängige Begleitung von Schulprojekten.⁴³³ Zudem dienen alle Projektberichte der PILGRIM-Schulen (mittlerweile mehr als 1200) als „Ressourcenpool für Studierende und AkteurInnen“.⁴³⁴

Es wird das Ziel verfolgt, Lehrenden, Lernenden und Verantwortlichen in den betreffenden Institutionen kreatives Arbeiten hinsichtlich der vier Nachhaltigkeitsdimensionen zu ermöglichen bzw. hierfür Möglichkeiten aufzuzeigen. Dokumentationen von „Erfolgsgeschichten“ sollen dabei zur Durchführung von Projekten ermutigen und das Netzwerk „in seiner öffentlichen Wahrnehmung“ sowie „als Wegbereiter für eine nachhaltige Zukunft unterstützen“.⁴³⁵ Das Bildungsnetzwerk hat Dialog und Kooperation zum Ziel. Dies zeigt sich in seiner *interdisziplinären* („alle Gegenstände“), *interkulturellen* („alle Kulturen in den Schulen“), *interreligiösen* („alle Religionen“), *interkonfessionellen* („alle christlichen Kirchen“), *intergenerationellen* („über alle Lebensbereiche“) und *internationalen* („schon in fast allen Kontinenten“) Ausrichtung.⁴³⁶

⁴³⁰ Hisch, *Spiritualität und Bildung* 92; in seinen Ausführungen nimmt Hisch Bezug auf Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich: Sozialwort, Wien 2003, in: http://www.oekumene.at/dl/nssmJKJKmnnjx4KJK/Sozialwort_2003.doc [01.03.2020].

⁴³¹ Hisch, *Spiritualität und Bildung* 92.

⁴³² Vgl. Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems: *Bildung für nachhaltige Entwicklung & Spiritualität*, Wien, in: <https://www.kphvie.ac.at/beraten-begleiten/nachhaltigkeit-und-spiritualitaet-pilgrim.html> [28.04.2020].

⁴³³ Vgl. Hisch, *Spiritualität und Bildung* 88.

⁴³⁴ Ebd.; Anmerkung: Die Genderform wurde übernommen.

⁴³⁵ Hisch, Johann: Vorwort, in: *Internationales Bildungsnetzwerk PILGRIM* (Hg.): *Internationales Bildungsnetzwerk PILGRIM 2013-2017. Modelle von Gestaltung und Umsetzung*, Wien 2017, 9.

⁴³⁶ Ebd. 10.

2.8 Qualitätsstandards für die Lehrkräftebildung

Die Themen Nachhaltigkeit sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung sollten auch in der Lehrkräftebildung berücksichtigt werden. Im Folgenden werden dazu einige Aspekte thematisiert. Zum einen geht es um die grundsätzliche Bedeutung für die Lehrer*innenbildung und zum anderen werden über das Projekt LENA konkrete Beispiele zu einer qualitätsvollen Lehrkräftebildung aufgegriffen.

Die Zielsetzung besteht in „geteilter Verantwortung von engagierten Ansätzen zu systemischen Strukturen“. ⁴³⁷ Bundesweit findet Lehrer*innenbildung in der ersten Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen anhand weitgehend modularisierter Studiengänge statt. Diese gliedern sich in je einen fachwissenschaftlichen, einen fachdidaktischen und einen bildungswissenschaftlichen Anteil mit Praktika und Praxissemestern. Die zweite Phase steht auf Länderebene in der Verantwortung der jeweiligen Studienseminare. Auch diese ist größtenteils modularisiert. Die Weiter- und Fortbildungen im Anschluss erfolgen über die Landesinstitutionen. ⁴³⁸

Im Jahr 2009 beschloss die Hochschulrektorenkonferenz die Integration von BNE in Forschung und Lehre. Gemäß Bernd Overwien erfolgt die Umsetzung dieses Beschlusses nur sehr langsam. Es sind hauptsächlich einzelne Akteur*innen und Akteur*innengruppen, die in Didaktik, Erziehungswissenschaft oder den jeweiligen Fächern inhaltlich, systematisch und methodisch BNE-orientiert arbeiten. ⁴³⁹ Nach wie vor wird das Ziel einer systematischen Integration von Nachhaltigkeit oder einer globalen Perspektive in der Lehrer*innenbildung verfolgt. Für eine strukturelle Verankerung des Lernbereichs Globale Entwicklung sind Hochschulnetzwerke sowie Schwerpunktsetzungen einzelner Hochschulen notwendig. ⁴⁴⁰

⁴³⁷ Overwien, Globale Entwicklung 433-437.

⁴³⁸ Vgl. ebd. 433-435.

⁴³⁹ Vgl. ebd. 433.

⁴⁴⁰ Vgl. ebd.

Im Kontext der ersten Phase sieht Overwien integrative Möglichkeiten wie Praktikumsphasen oder -semester; im Rahmen der zweiten Phase nennt er fachlich orientierte Module im Bereich Unterricht sowie Wahlmodule.⁴⁴¹ Daneben betont er „interdisziplinäre[s] und transdisziplinäre[s] Lernen sowohl in der Lehrerbildung als auch in den Schulen“ und damit „vernetztes Denken, mehrperspektivische Wahrnehmung und komplexes Handeln in einem fächerübergreifenden Sinne“.⁴⁴² Auf diesem Weg ist seiner Meinung nach ein erfolgreicher Transfer in der Schulpraxis möglich. Außerdem schlägt er „angesichts der Dynamik von Globalisierungsprozessen“ die Absolvierung von Pflichtpraktika im Ausland oder im Globalen Süden vor.⁴⁴³

Eine Arbeitsgruppe formulierte ein Memorandum mit dem Ziel der Integration des Lernbereichs Globale Entwicklung in die Lehrkräftebildung. Hierbei handelt es sich um die Gestaltung von Kompetenzentwicklung (sowohl fachlich als auch allgemein pädagogisch) in den ersten beiden Jahren der Lehrer*innenbildung sowie um schulpraktische Anforderungen einer BNE und des Lernbereichs Globale Entwicklung.⁴⁴⁴ Als Bedingungsfaktoren für eine erfolgreiche Gestaltung nennt das Memorandum im Einzelnen:

- „Anschluss an die Basiskonzepte der eigenen Fächer“⁴⁴⁵
- „Fachübergreifende und fächerverbindende Perspektiven“⁴⁴⁶

⁴⁴¹ Vgl. ebd. 435.

⁴⁴² Ebd. 437; in seinen Ausführungen nimmt Overwien Bezug auf Moegling, Klaus: Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Lernens, Immenhausen 2010; Peter, Horst u. a.: Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie, Immenhausen 2011.

⁴⁴³ Overwien, Globale Entwicklung 437.

⁴⁴⁴ Vgl. LENA – Deutschsprachiges Netzwerk LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung: LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung – von Modellprojekten und Initiativen zu neuen Strukturen. Ein Memorandum zur Neuorientierung von LehrerInnenbildung in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg, Lüneburg 2014. [Die Genderform wurde übernommen.]

⁴⁴⁵ Overwien, Globale Entwicklung 438.

⁴⁴⁶ Ebd.

- Beachtung der integrierten Fächerstruktur in Bezug auf die Grundschule⁴⁴⁷
- Verbindung der fachlichen Basiskonzepte und Kompetenzen mit den Leitideen sowie den elf Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung⁴⁴⁸.

Für die Lehrer*innenbildung im Lernbereich Globale Entwicklung sind verschiedene „Einsichten, Fähigkeiten und Bereitschaften“ notwendig, die als „Anregungen“ zu verstehen sind, welche „situationsangemessen konkretisiert und ggf. auch erweitert werden müssen“.⁴⁴⁹ Idealerweise sollten diese hinsichtlich aller drei genannten Phasen der Lehrkräftebildung aufeinander bezogen sein:

1. „Grundlegende Einblicke und das Verständnis von allgegenwärtigen globalen Prozessen sowie die didaktische Fähigkeit, diese für die Lernperspektive von Schülerinnen und Schülern zu erschließen. Dabei kommt es auf Haltung, Wissen und Handlungskompetenzen an.
2. Die Kenntnis des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung als Grundlage der analytischen Erschließung komplexer Entwicklungen sowie einer Orientierung bei persönlichen, gesellschaftlichen und politischen Entscheidungen.
3. Die Fähigkeit, selbst und im Lernprozess mit Schülerinnen und Schülern globale Prozesse in den vier Zieldimensionen des Leitbilds in ihren Wechselwirkungen und Zielkonflikten analysieren zu können und Konfliktlösungen zu erörtern.
4. Die Bereitschaft, sich die elf Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung zu eigen zu machen und die Fähigkeit, sie mit entsprechenden Teilkompetenzen der eigenen und anderer Fächer sowie überfachlichen Kompetenzen zu verbinden.

⁴⁴⁷ Vgl. ebd.

⁴⁴⁸ Vgl. ebd.

⁴⁴⁹ Ebd.; in seinen Ausführungen bezieht sich Overwien auf Lang-Wojtasik, Gregor: Global Teacher für die nachhaltige Weltgesellschaft!? Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten, in: ZEP 37 (2014) 3, 4-9.

5. Die Wahrnehmung kultureller Diversität als prägendes Element weltgesellschaftlicher Strukturen in ihrer Bedeutung für unterschiedliche Haltungen und Einstellungen und die Kompetenz, diese in einen Dialog über Zukunftsgestaltung und bei Konfliktlösungen einbringen zu können.
6. Die Fähigkeit, selbst Entwicklungsprozesse auf unterschiedlichen Handlungsebenen – von der individuellen bis zur globalen – analysieren, bewerten und innerhalb der eigenen Möglichkeiten mitgestalten zu können und diese Kompetenz in schulischen Lernprozessen zu stärken. Hierbei ist auch der Erwerb der Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstpositionierung wichtig.
7. Die Bereitschaft und Fähigkeit, Beiträge der eigenen Fächer zum Lernbereich Globale Entwicklung bei der Gestaltung eines schuleigenen Curriculums einzubringen und dabei fächerverbindende Abstimmungsmöglichkeiten zu nutzen.
8. Die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in Schulentwicklungsprozesse einzubringen, die auf ganzheitliche Schulentwicklung im Sinne nachhaltiger Entwicklung zielen.“

Notwendig sind Fachwissen sowie eine „Orientierung über das Verhältnis schulischer Fächer zur jeweiligen Fachdisziplin“ und einer „Verknüpfung von fachlichen, fachdidaktischen und erziehungs- sowie gesellschaftswissenschaftlichen Perspektiven“. ⁴⁵⁰ Schließlich hebt Overwien „das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und die damit verbundenen Bildungstraditionen, inhaltlichen Zugänge und Methoden“ als „wesentlich“ für die Kompetenzanforderungen im Lernbereich Globale Entwicklung hervor. Sie bilden seiner Meinung nach Ausgangspunkte, von denen aus „Korridore hin zu relevantem Fachwissen geöffnet und seitens der Fachdidaktik sowie im bildungswissenschaftlichen Teil des Studiums zu professioneller Kompetenz verbunden“ werden. ⁴⁵¹ Den Kern von Kompetenzen von Lehrer*innen sieht Overwien „in der gezielten Planung und

⁴⁵⁰ Ebd. 439; in seinen Ausführungen nimmt Overwien Bezug auf Terhart, Perspektiven der Lehrerbildung.

⁴⁵¹ Overwien, Globale Entwicklung 439.

Organisation sowie der Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lernprozessen“.⁴⁵²

Wie die Lehrkräftebildung die für BNE notwendige systemische Perspektiven vermitteln kann, steht im Mittelpunkt der nachfolgenden Überlegungen. Rolf Arnold und Beatrice Arnold-Haucky beschreiben in dem Satz „ich lebe nicht allein zusammen“ eine „Systemik als Haltung“.⁴⁵³ Ihrer Meinung nach ist systemisches Denken und Handeln „Ausdruck einer besonderen Haltung gegenüber sich selbst und der Welt“.⁴⁵⁴ Sie äußert sich bspw. in Form von ressourcen- und potentialorientierter „Subjektorientierung“, „Unwirksamkeitstoleranz“ und einer „pädagogischen Gelassenheit“.⁴⁵⁵ Im Zentrum steht dabei die Selbstreflexivität.

Unter der wissenschaftlichen Mithilfe von Rolf Arnold entwickelte das österreichische Wirtschaftsförderungsinstitut(WIFI)-Verbund im Jahr 2009 ein Lernmodell, dessen Struktur und Systemik erfolgreiches Erwachsenenlernen in einer von Schnelligkeit geprägten Berufs- und Alltagswelt ermöglichen sollte.⁴⁵⁶

Das LENA-Modell, das für „lebendig und nachhaltig lernen“ steht, stellt auf Basis des systemisch-konstruktivistischen Lernparadigmas das Ich des Lernenden ins Zentrum und „fördert dessen Haltung als aktives, selbstverantwortliches und selbststeuerungsfähiges Lernsubjekt“.⁴⁵⁷ Im ermöglichungsdidaktischen Bezug bietet LENA Kompetenzprofile für Lernende und Lehrende, denn Letztere stehen als „aktivierende Lernbegleiter*innen“ vor der Herausforderung, Lernende methodisch an ein solches Lernen heranzuführen.⁴⁵⁸

⁴⁵² Ebd.

⁴⁵³ Arnold, Rolf/Arnold-Haucky, Beatrice: Der Eid des Sisyphos. Einführung in die Systemische Pädagogik (= systemia – Systemische Pädagogik 1), Baltmannsweiler 2009, 1-18.

⁴⁵⁴ Ebd. 1.

⁴⁵⁵ Ebd.

⁴⁵⁶ Vgl. Fleischer, Alice: Das WIFI-Lernmodell LENA. Erfolgreiches Lernen in der Erwachsenenbildung ermöglichen, in: Magazin erwachsenenbildung.at 20 (2013), 11/2.

⁴⁵⁷ Arnold, Rolf: Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell, Heidelberg 2012, 45ff.

⁴⁵⁸ Fleischer, Das WIFI-Lernmodell LENA, 11/3.

Wesentliches Kernelement ist eine „wertschätzende, [...] Erfahrungslernen und vermeintliche Fehler“ zulassende Lernatmosphäre und eine am S. P. A. S. S.-Raster orientierte Haltung der Lerncoaches.⁴⁵⁹ S. P. A. S. S. steht dabei für „Selbstgesteuert, Produktiv, Aktivierend, Situativ, Sozial“.⁴⁶⁰ In der folgenden Abbildung 2 werden diese Begriffe als Methodenkriterien näher erläutert:

S.P.A.S.S. beiseite? Nicht am WIFI!
Hier lernen Sie lebendig und nachhaltig.
Mit dem WIFI-Lernmodell LENA und der S.P.A.S.S. Methodenbox!

SELBSTGESTEUERT

- Lernende haben die Möglichkeit, Wissen und Lernwege selbst zu bestimmen.
- Lernende überprüfen ihre Lernergebnisse selbst.
- Lernende gestalten Ziele, Prozesse und Lernbedingungen mit.
- Lernende werden darin unterstützt, die Verantwortung für ihr Lernen selbst zu übernehmen.
- Die/Der Lehrende ist prozessverantwortlich: Sie/Er schafft die Bedingungen für das gelingende Selbstlernen des Lernenden.

AKTIVIEREND

- Lernende bearbeiten konkrete Arbeitsaufträge.
- Lernenden wird ermöglicht, Lösungswege selbst zu planen, durchzuführen und zu überprüfen.
- Lernende entwickeln selbst Initiativen.
- Lernenden wird ermöglicht, praxis- und erlebnisorientiert zu arbeiten.

SITUATIV

- Lernende nutzen und reflektieren die Hier-und-Jetzt-Situation.
- Die Methode nimmt Bezug auf die Situation der Lerngruppe.
- Sie ist auf die Situation der Lernenden und der Lerngruppe abgestimmt.
- Lernende erarbeiten Lösungen anhand von Praxisbeispielen.
- Lernende übertragen Musterlösungen in die eigene Praxis.
- Lernenden werden Empfehlungen für Praxistransfer geboten.

PRODUKTIV

- Vorerfahrung und Vorwissen der Lernenden werden eingebunden.
- Lernenden wird Raum geboten für Neugier und Entdeckung(sarbeit).
- Lernende nehmen unterschiedliche Perspektiven ein.
- Lernende erhalten die Möglichkeit, eigene Sichtweisen zu hinterfragen.

SOZIAL

- Lernende erleben Wertschätzung.
- Lernende erhalten Zeit und Raum für ihre Fragen und Feedback.
- Lernende nehmen Emotionen wahr.
- Lernende üben konstruktive Formen der Kommunikation.
- Lernende werden bei der kooperativen Erarbeitung von Lösungen gefördert.

© Univ.-Prof. Dr. Rolf Arnold und WIFI-Trainernetzwerk

Abb. 2: Methodenkriterien S. P. A. S. S. (WIFI-Lernmodell LENA)

Quelle: Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI): WIFI-Lernmodell LENA: Lebendig und nachhaltig, www.wifi.at/lernmodell [02.06.2022].

Lernbegleiter*innen werden zur gezielten Selbstreflexion in ihren eigenen Lernprozessen angeleitet, um so „Rückschlüsse für ihr Handeln und ihre Haltung“ zu ziehen.⁴⁶¹ Hierbei geht es um die Reflexion der eigenen Rolle, bspw. in Bezug auf Verhalten, Handlungen, Zufriedenheit, Erfolg und Unterstützungsangebote. Zudem soll über das LENA-Modell selbst

⁴⁵⁹ Ebd.

⁴⁶⁰ Ebd.

⁴⁶¹ Ebd. 11/4.

nachgedacht werden – bspw. im Hinblick auf die Bedeutung entsprechender Lernmethoden oder auf die bewusste Haltung als Lernbegleitung.⁴⁶²

Der Nutzen von Lernmethoden, die zum Selbstlernen anleiten, besteht für die Lernbegleiter*innen in „Entlastung“, der zeitlichen Möglichkeit des „Zuhören[s]“, Erleben von „Motivation“ seitens der Teilnehmenden, Wechsel der „Perspektive“, einer „Bereicherung“ durch mitlernendes Lernen und einer neuen Rollendefinition durch „Reflexion“.⁴⁶³

Um die Lücke zwischen „kompetenzorientierter Kursarchitektur und [...] wissensorientierter Prüfungskultur zu schließen“, bezieht sich WIFI auf eine Prüfungsdidaktik, „die handlungsorientierte Feststellungsverfahren zur Anwendung bringt und die Integration von Selbst-, Peer- und Fremdevaluation“ beinhaltet.⁴⁶⁴ Rund um die Elemente „Erfahrungslernen, Reflexion, Selbststeuerung und Selbstverantwortung“ hat das LENA-Modell auch die WIFI-Organisation als „lernende Organisation“ weiterentwickelt.⁴⁶⁵ WIFI erachtet eine Ausrichtung an diesen Grundmaximen als wesentlich, „wenn es darum geht, als Agent des Anliegens einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung glaubwürdig zu sein“.⁴⁶⁶

Eine solche Glaubwürdigkeit ist für Arnold von zentraler Bedeutung für die Schulentwicklung, denn diese basiert seiner Meinung nach auf einer authentischen Teamentwicklung im Kollegium.⁴⁶⁷ Personalentwicklung und Personalförderung stehen dabei im Vordergrund, denn Schule ist ein „sozialer Raum der Interaktion und Kommunikation [...], der durch Konzepte und Strategien gezielt kooperativer und effektiver gestaltet werden kann“.⁴⁶⁸ Als Möglichkeit des selbstreflexiven Selbstchecks bietet Arnold ein Frageraster ausgehend vom Akronym A U T H E N T I S C H an:

⁴⁶² Vgl. ebd.

⁴⁶³ Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI): WIFI-Lernmodell LENA Lebendig und Nachhaltig, in: www.wifi.at/lernmodell [18.02.2021].

⁴⁶⁴ Fleischer, Das WIFI-Lernmodell LENA, 11/5.

⁴⁶⁵ Ebd.

⁴⁶⁶ Ebd.

⁴⁶⁷ vgl. Arnold, R.: Im Kollegium: Schulentwicklung ist Teamentwicklung, in: B&E Magazin 1 (2012), 4-8.

⁴⁶⁸ Ebd. 4.

- „Ansprechend“ (Vermeidung von Floskeln, Bezug auf Spezifisches)
- „Unbelastet“ (Bewusstes Zurücklassen von Eindrücken, Erlebnissen und Beurteilungen)
- „Themenzentriert“ (Zielbewusste Gesprächsführung mit fokussierten Beiträgen und Nachfragen)
- „Heiter“ (Offenes Hineingehen in ein Gespräch, Vermeidung von Stresssituationen)
- „Ernsthaft“ (Bemühen um Ernsthaftigkeit, Wissen um die subjektive Bedeutung für den Gegenüber)
- „Nachdrücklich“ (Austausch notwendiger Informationen, Treffen von anstehenden Entscheidungen)
- „Tastend“ (Ertasten des Anliegens meines Gegenübers durch aufmerksames Zuhören)
- „Initiativ“ (kein Verlieren in Nebensächlichem, Gespräch ‚in die Hand nehmen‘)
- „Sorgend“ (häufiges Nachfragen, damit mein Gegenüber alles Wichtige ausdrücken kann)
- „Constructiv“ (am Ende des Gesprächs Klarheit beim Gegenüber über den nächsten Schritt)
- „Hingebend“ (Bewusstes Hingeben, das Ziel und Thema soll dem Gegenüber dienen)⁴⁶⁹.

Zudem geht es in einer BNE-bezogenen Lehrer*innenbildung darum, zu erlernen, wie Schulen transformiert werden. Das alles verbindende System zwischen den vier Stufen einer Schulentwicklung in Form von „Erziehungswissen (Erziehungsentwicklung)“, „Didaktikwissen (Unterrichtsentwicklung)“, „Kooperationswissen (Personal- und Teamentwicklung)“ und „Steuerungswissen (Organisationsentwicklung)“ ist „das Systemische“.⁴⁷⁰ Anstelle von Kausalzusammenhängen wird dabei „durch ‚lauschende‘ Herangehensweisen“ eine „gezielte und differenzierte Wir-

⁴⁶⁹ Ebd. 7.

⁴⁷⁰ Ebd. 5.

kungsbeobachtung“ ermöglicht.⁴⁷¹ Die Organisationsentwicklung bezieht sich dabei auf die Ziele bzw. das Leitbild und Schulprogramm. Im Hinblick auf die Personal- und Teamentwicklung geht es um die notwendigen Kompetenzen zur Realisierung der Zielsetzung. Die Unterrichtsentwicklung bezieht sich auf notwendige Veränderungen hinsichtlich der Entwicklung von Kompetenzen von Schüler*innen. Die Erziehungsentwicklung fokussiert eine gute Beziehungsgestaltung. Wie in Kapitel 2.5 im Hinblick auf Globales Lernen handelt es sich auch in diesem Punkt um Entwicklung. Was im Globalen Lernen der Horizont des Globalen ist, ist im Unterricht zunächst die Schulkultur. Gemäß Arnold und Arnold-Haucky ist der „Kern der Schulentwicklung“ die „Unterrichtsentwicklung“.⁴⁷²

Für die Leitung bzw. den Verantwortlichen bedeutet dies, das Bisherige immer mehr verstehen zu lernen, sich diesem gegenüber wertschätzend und in vertrauensvoller Atmosphäre zu öffnen und bspw. über gezielte „Sondierungsgespräche“ mit Mitarbeitenden „Einsichten einer systemischen Managementforschung“ zu erlangen.⁴⁷³

2.9 Fazit in religionspädagogischer Perspektive

Im zweiten Kapitel standen Impulse und Überlegungen zum Thema Nachhaltigkeit aus erziehungswissenschaftlichen und lehrer*innenbildungsbezogenen Diskursen im Mittelpunkt. Dabei wurden zunächst sehr allgemeine Überlegungen mitgeteilt und diese dann immer stärker hinsichtlich Fragen der Didaktik zum Thema BNE konkretisiert.

Folgende Aspekte lassen sich in religionspädagogischer Perspektive zusammenfassen: Von Bedeutung sind der Diskurs zur Stellung des Subjekts und zum Umgang mit Komplexität sowie die Beschreibung von Wirkmechanismen der Veränderung, die eine wichtige Folie für die Anforderungen an eine Didaktik der Lehrer*innenfortbildung eröffnen. Zu

⁴⁷¹ Ebd.

⁴⁷² Arnold/Arnold-Haucky, Der Eid des Sisyphos 136.

⁴⁷³ Arnold, Im Kollegium 6; ders.: Wie man führt, ohne zu dominieren. 29 Regeln für ein kluges Leadership, Heidelberg 2012.

dem dürfte eine Didaktik ohne Kompetenzorientierung nicht mehr zu denken sein. Die Vorbereitung auf den Umgang mit Heterogenität ist dabei von zentraler Bedeutung.

Ausgehend von Erfahrungen der Individualisierung und Globalisierung und dem Ökumenischen Lernen sollten Ansätze des Globalen Lernens eine wesentliche Rolle spielen, die in eine komplexitätsreduzierende mehrdimensionale Kompetenzorientierung (fachlich, methodisch, sozial, personal) im Fokus von Empathie, Mehrperspektivität und Kommunikationsförderung münden. Die Zusammenführung von Themenbereichen und Herausforderungen Globalen Lernens unter dem Leitbild Nachhaltigkeit erfordert eine transformative, ganzheitliche, mehrdimensionale, perspektivenverschränkende und empathische Sichtweise, die letztlich Urteils-, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit ermöglicht.

Von Bedeutung und hohem Anregungspotential sind die bisher erarbeiteten curricularen Perspektiven auch für den Religionsunterricht sowie für die Lehrer*innenbildung. Internationale Vernetzungen beflügeln die Anforderungen an eine nachhaltigkeitsbezogene Lehrkräfteweiterbildung und können mit gelungenen Anforderungen inspirieren.

Aus dem Lehrer*innenbildungsdiskurs gibt es Anregungen, die Anforderungen an eine nachhaltigkeitsbezogene Lehrkräftebildung beschreiben. Sie verdeutlichen, wie Anforderungen an Systemkompetenz integriert werden können.

Für eine religionspädagogische Fundierung des Nachhaltigkeitsgedankens ist die kritisch-konstruktive Rückbindung an den systematisch-theologischen Nachhaltigkeitsdiskurs unerlässlich. Diese erfolgt im sich anschließenden dritten Kapitel.

3 Theologische Grundlagen und religionspädagogische Entfaltungen einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung

Der Aufbau dieses Kapitels bezieht sich zunächst auf eine theologische Fundierung einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung und im Anschluss auf deren religionspädagogische Entfaltungen.

Hierfür werden in Kapitel 3.1 im Überschneidungsfeld von Systematischer Theologie und Religionspädagogik theologische Grundlagen thematisiert. Dies erfolgt in Rückgriff auf Thomas Schlag und Reinhard Wunderlich. Wie sich im Folgekapitel zeigen wird, sind ihre Ausführungen mehrdimensional und mehrperspektivisch mit dem Spannungsgefüge Individuum und Gemeinschaft verknüpft und bieten zahlreiche Ansatzpunkte für eine christlich-religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dennoch beziehen sich beide in den jeweiligen Quellen nicht explizit auf den Nachhaltigkeitsbegriff. Die entsprechenden Fokussierungen können bei Schlag im Sinne von ‚Verantwortung in ermöglichender Freiheit‘ (Kap. 3.1.1) und bei Wunderlich mit ‚Selbstunterscheidung und Selbstbegrenzung in ermöglichender Einheit in Vielfalt‘ (Kap. 3.1.2) auf den Punkt gebracht werden. Die theologischen Grundlagen einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung werden in Kapitel 3.1.5 in einem Fazit in religionspädagogischer Perspektive zusammengefasst.

In einem weiteren Schritt werden die systemischen Grundlagen des zweiten Kapitels nun auf Basis von Oliver Reis aus christlich-theologischer und christlich-ethischer Sicht mit dem Thema Nachhaltigkeit in Beziehung gesetzt. Im Hinblick auf die Gesellschafts- und Kommunikationstheorie von Luhmann rückt neben der von Grümme in Kapitel 2.1 thematisierten Koppelung von Systemen und Teilsystemen die Bedeutung von ‚Irritation‘ ins Zentrum der Betrachtung (Kap. 3.1.3). Dabei werden die Ausführungen von Grümme zum Öffentlichkeitsbegriff (Kap. 2.1) kritisch hinterfragt sowie im Fokus einer zugleich subjektorientierten und gesellschaftlich perspektivierten christlich-religiösen Bildung für nach-

haltige Entwicklung um eine subjektorientierte Möglichkeit erweitert. Dies wird schließlich anhand eines Bewusstseinswandels über interkulturelle Öffnung gemäß Arnd Heling und ökosophische Spiritualität im Sinne von Francis X. D'Sa konkretisiert (Kap. 3.1.4).

In Kapitel 3.2 werden die dargestellten theologischen Grundlagen einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung religionspädagogisch entfaltet. Dies geschieht mit Katrin Bederna im Fokus einer transformativen Nachhaltigkeitsbildung in messianischer Perspektive (Kap. 3.2.1) und durch Claudia Gärtner hinsichtlich einer politischen religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kap. 3.2.2). Das Kapitel endet mit einem Fazit in ermöglichungsdidaktischer Perspektive (Kap. 3.2.3).

3.1 Theologische Grundlagen

Der Fokus der theologischen Grundlagen einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung richtet sich zum einen auf einen Verantwortungsbegriff im Spannungsgefüge von Individuum und Gemeinschaft bzw. in ermöglichender Freiheit gemäß Thomas Schlag (Kap. 3.1.1). Zum anderen wird mit Wunderlich eine ‚ermöglichende Einheit in Vielfalt‘ thematisiert – auf Basis einer notwendigen Selbstunterscheidung und -begrenzung (Kap. 3.2.2). Sowohl Schlag als auch Wunderlich binden ihre Ausführungen an Trutz Rendtorff zurück.

3.1.1 Verantwortung in ermöglichender Freiheit

Thomas Schlag hat den Zusammenhang von Verantwortung und Freiheit in einer Weise expliziert, die anschlussfähig für eine theologische Begründung einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung ist. Er betrachtet den Verantwortungsbegriff einerseits im Hinblick auf eine individuelle Freiheit und zugleich in gesellschaftlicher Partizipationsperspektive. Dabei treten verschiedene Facetten eines christlich-theologischen bzw. eines christlich-ethischen Verständnisses von Verantwortung zutage.

Verantwortung erlebt derzeit, bezogen auf die öffentliche Lebensgestaltung, eine Konjunktur. Verantwortliches Handeln ist dringend notwen-

dig – bspw. im Hinblick auf die aktuelle Flüchtlingssituation infolge des Ukraine-Krieges, eine zunehmende Klimaproblematik oder die Coronapandemie. Zugleich wirft diese Notwendigkeit Fragen bezüglich „hochkomplexer Steuerungsprozesse“, „Unübersichtlichkeiten“ und „Handlungsgrenzen“ auf.⁴⁷⁴ Somit steht der Verantwortungsbegriff häufig in Zusammenhang mit der Feststellung fehlender Verantwortungsübernahme, von Politikkritik oder von „mangelnden Möglichkeiten gesellschaftlicher Mitgestaltung“ und wird im Kontext von Krisen bzw. im Zusammenhang mit Macht verwendet.⁴⁷⁵

Schlag beschreibt ‚Verantwortung‘ als „einen Zentralbegriff menschlichen Zusammenlebens, der sowohl rechtlich-institutionelle wie auch individuell-ethische Komponenten beinhaltet“.⁴⁷⁶ In Rückbezug auf Kaufmann differenziert er zwischen „accountabilities“ als verantwortungsvolle Aufgaben- sowie Rollenübernahme und „responsibility“ als selbstständige Bereitschaft zur Risikoübernahme.⁴⁷⁷ In den verschiedenen Bereichen gelten unterschiedliche Instanzen: in subjektiver Hinsicht das Gewissen, in objektiver Hinsicht Gesetze sowie institutionelle Moral, in absoluter Hinsicht ein höheres Sittengesetz oder Gott.⁴⁷⁸

Der Begriff Verantwortung erhält seine Bedeutung „erst durch eine bestimmte lebensdienliche und verantwortliche Reflexions-, Urteils- und Entscheidungspraxis“.⁴⁷⁹ Schlag betont, dass Verantwortung nur aus Freiheit zu leisten ist – eine These, die er biblisch- und systematisch-theologisch untermauert.

⁴⁷⁴ Schlag, Thomas: Art. Verantwortung (2017), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de, (<https://doi.org/10.23768/wirelex.Verantwortung.100170>, PDF vom 20.09.2018) [17.02.2021], 2; in seinen Ausführungen bezieht sich Schlag auf Kreß, Hartmut: Art. Verantwortung, in: Honecker, Martin u. a. (Hg.): Evangelisches Soziallexikon, Stuttgart ⁸2001, Sp. 1659-1664.

⁴⁷⁵ Schlag, Verantwortung, 3; in seinen Ausführungen bezieht sich Schlag auf Kreß, Verantwortung, Sp. 1659-1664.

⁴⁷⁶ Schlag, Verantwortung, 3.

⁴⁷⁷ Kaufmann, Franz-Xaver: Über die soziale Funktion von Verantwortung und Verantwortlichkeit, in: Lampe, Ernst-Joachim (Hg.): Verantwortlichkeit und Recht, Opladen 1989, 204-224.

⁴⁷⁸ Vgl. Schlag, Verantwortung 3.

⁴⁷⁹ Ebd. 2.

Zwar ist der Verantwortungsbegriff in alttestamentlichen Bezügen noch nicht explizit zu finden. Implizit lässt sich die jüdische und christliche Überlieferung jedoch so verstehen, dass Gott von Beginn der Schöpfung an „Verantwortung für den ganzen Kosmos, alle Weltverhältnisse, sein Volk und jeden Menschen übernimmt“. ⁴⁸⁰ Der Mensch reagiert auf dieses Ja Gottes „hörend und handelnd“ in Form eines relationalen „Resonanz- und Respondenzgeschehens zwischen Gott und den Menschen“. ⁴⁸¹ Als Beispiele werden die „Bewahrung der Schöpfung, die prophetische Mahnung zur Verantwortung für den Nächsten und den Schutzlosen sowie der weite Horizont zugemuteter Nächsten- und Feindesliebe“ genannt ⁴⁸² – Bereiche, die alle einer nachhaltigkeitsorientierten Haltung zugeordnet werden können.

Eine derartige Verantwortung umfasst zugleich das „Engagement für das größere Ganze“ (Jer 29,7), das begleitet wird in Form von „Bitte, Gebet, Fürbitte und Danksagung“ für die politisch Agierenden (1 Tim 2,1-2). ⁴⁸³ Ein solches verantwortliches Handeln hat „seinen Grund und seine Grenzen in der Verantwortung vor Gott“ (Apg 5,29). ⁴⁸⁴ In Jesus wird der Verantwortungsbegriff „ganz auf die Seite der Liebe zwischen Gott und den Menschen gestellt“ (vgl. Bergpredigt Mt 5). ⁴⁸⁵

Dabei greift Schlag auf das Freiheitsverständnis von Trutz Rendtorff zurück, der in den 1970er Jahren ein theologisches Konzept der Kirche als „Institution der Freiheit“ entwickelte. ⁴⁸⁶ Eine stetige Erneuerung „in kontingenter Weise“ basiert dabei auf dem „Freiheitsgrund der Kirche“. ⁴⁸⁷ Die Grundlage hierfür bietet die von Rendtorff im Kontext seiner Theorie der Volkskirche eingeschränkte Unabdingbarkeit einer individuellen ethi-

⁴⁸⁰ Ebd. 4.

⁴⁸¹ Ebd.

⁴⁸² Ebd.

⁴⁸³ Ebd.

⁴⁸⁴ Ebd. 5.

⁴⁸⁵ Ebd. 6.

⁴⁸⁶ Rendtorff, Trutz: Theologische Probleme der Volkskirche, in: Lohff, Wenzel/Mohaupt, Lutz (Hg.): Volkskirche – Kirche der Zukunft? Leitlinien der Augsburgischen Konfession für das Kirchenverständnis heute – Eine Studie des Theologischen Ausschusses der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands, Hamburg 1977, 124.

⁴⁸⁷ Ebd.

schen Praxis.⁴⁸⁸ In der Begrifflichkeit von Rendtorff, der im Hinblick auf Gal 5,1 darauf insistiert, dass die Institution der Freiheit zu dienen hat und nicht als Gesetz christlichen Lebens zu verstehen ist,⁴⁸⁹ deutet Schlag den Verantwortungsbegriff als „Steigerung der Freiheit“⁴⁹⁰ und sieht „im ethischen Verständnis von Freiheit in Verantwortung“ den „Angelpunkt“ des Christentums.⁴⁹¹

Gemäß Schlag werden in pneumatologischer Perspektive alle Räume menschlichen (Zusammen-)Lebens für die gegenwärtige Lebenswirklichkeit sinnstiftend qualifiziert bzw. zu einem „Woher“ und „Wozu“ in Bezug gesetzt.⁴⁹² Hierbei agiert der Heilige Geist stets „in vollkommener Selbstlosigkeit“ und auf die Person Jesus Christus verweisend.⁴⁹³ Schlag beschreibt den Heiligen Geist theologisch als „öffentliches, personales Beziehungsgeschehen“⁴⁹⁴ und nennt dabei sowohl das „Zusammensein Gottes als Vater und Sohn“ als auch das „Zusammensein Gottes und der Menschen“, was auf den Zusammenhang von Zuspruch Gottes und Anspruch an die Schöpfung bzw. den Nächsten verweist.⁴⁹⁵

Zur Verdeutlichung der Mehrdimensionalität bzw. der eschatologischen Zeit- und Raumbezogenheit knüpft Schlag an den kulturwissenschaftlich wie theologisch vielrezipierten „spatial turn“ an und profiliert dabei drei Aspekte: die „*architektonisch-plastische Schöpfungsvorstellung*“, die „*poli-*

⁴⁸⁸ Vgl. ebd. 127-129. Anmerkung: Dass diese Forderung auch im 21. Jhd. aktuell ist, zeigen die Reflexionen der EKD in Bezug auf das Reformationsjubiläum unter dem Titel: Rechtfertigung und Freiheit. (vgl. Evangelische Kirche Deutschland (EKD) (Hg.): Rechtfertigung und Freiheit. 500 Jahre Reformation 2017, Gütersloh ⁴2015, 54f.

⁴⁸⁹ Vgl. Rendtorff, Theologische Probleme der Volkskirche, 128.

⁴⁹⁰ Schlag, Verantwortung 6; in seinen Ausführungen nimmt Schlag Bezug auf Rendtorff, Trutz: Emanzipation und christliche Freiheit, in: Böckle, Franz u. a. (Hg.): Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft. Bd. 18, Freiburg/Br. 1982, 173.

⁴⁹¹ Schlag, Verantwortung 6; in seinen Ausführungen nimmt Schlag Bezug auf Rendtorff, Trutz: Vom ethischen Sinn der Verantwortung, in: Hertz, Anselm u. a. (Hg.): Handbuch der christlichen Ethik. Bd. 3, Freiburg/Br. 1982, 117-129.

⁴⁹² Schlag, Thomas: Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit – eine bildungstheoretische Skizze in theologischer Perspektive, in: ZPT 67 (2015) 4, 323.

⁴⁹³ Ebd.; in seinen Ausführungen bezieht sich Schlag auf Welker, Michael: Gottes Geist. Theologie des Heiligen Geistes, Neukirchen-Vluyn ²1993, 273.

⁴⁹⁴ Schlag, Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit 324.

⁴⁹⁵ Ebd. 324; in seinen Ausführungen bezieht sich Schlag auf Korsch, Dietrich: Dogmatik im Grundriß. Eine Einführung in die christliche Deutung menschlichen Lebens mit Gott, Tübingen 2000, 173ff.

tisch-institutionelle Raumdimension“ und die „zeitbezogene Dimension“. ⁴⁹⁶ Darin liegt aus pneumatologischer Sicht der Schlüssel für eine Verantwortung in ermöglichender Freiheit – ausgehend vom jeweiligen Individuum in dessen Geschöpflichkeit, in gesellschaftlicher und globaler politischer Partizipationsperspektive und in reflexiver, gegenwärtiger sowie visionärer eschatologischer Blickrichtung.

In der *architektonisch-plastischen Schöpfungsvorstellung* wird „die Präsenz des Geistes durch die gewordene Schöpfung manifest“. ⁴⁹⁷ Diese Vorstellung verbindet „die irdische Weltwirklichkeit“ und die „neue geistliche Existenz“. ⁴⁹⁸ In Verbindung mit dem Heiligen Geist zu leben ⁴⁹⁹, ermöglicht es dem Individuum, ein „Selbstverhältnis zu entwickeln“, welches „nicht in ausschließlich individueller Selbstbeziehung verbleibt“. ⁵⁰⁰

Die *politisch-institutionelle Raumdimension* steht in Bezug zu einer Präsenz des Heiligen Geistes in realen Lebenswirklichkeiten. Unter Verwendung der Beschreibung einer „Ermöglichung mitmenschlichen Wirkens“ konkretisiert Schlag die Qualität einer „Schöpfungswirklichkeit“ in Abgrenzung zu „irgendeine[r] Art der Heiligkeit“. ⁵⁰¹ Im Hinblick auf 2 Kor 3,17 verwendet er wiederum den Begriff „ermöglichen“, wenn er darstellt, dass eine pneumatologische Bezugnahme „die notwendige Unterscheidung der Geister“ ermöglicht und zu konkretem Wirken befreit. ⁵⁰²

Die *zeitbezogene Dimension* umfasst die „Lebensdimensionen von Vergangenheit, Gegenwart und verheißener Zukunft“. ⁵⁰³ Sie „ermöglicht“ es, diesen umfassenden Horizont des mitmenschlichen Gottesverhältnisses durchzubuchstabieren sowie im Sinn der Deutung der ganzen Fülle des

⁴⁹⁶ Schlag, Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit 324.

⁴⁹⁷ Ebd.; in seinen Ausführungen bezieht sich Schlag auf Korsch, Dogmatik im Grundriß 178.

⁴⁹⁸ Schlag, Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit 324.

⁴⁹⁹ Vgl. ebd.; in seinen Ausführungen bezieht sich Schlag auf Korsch, Dogmatik im Grundriß 180.

⁵⁰⁰ Schlag, Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit 324; in seinen Ausführungen bezieht sich Schlag auf Welker, Gottes Geist 273.

⁵⁰¹ Schlag, Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit 324.

⁵⁰² Ebd.

⁵⁰³ Ebd.

Lebens öffentlich zum Ausdruck zu bringen.“⁵⁰⁴ Wichtig ist der doppelte Blick auf den handelnden Menschen selbst und seinen Nächsten – „auch im Verhältnis zum geschichtlich-vergangenen, zum gegenwärtigen und zum erhoffend-zukünftigen Leben“.⁵⁰⁵ Daraus erwächst „die öffentliche Wirksamkeit des Geistes“.⁵⁰⁶ Diese zeigt sich durch eine „in Technik, Sprache und Recht, in Religion, Kunst und Wissenschaft sowie in den symbolischen Formen der Politik anwesende Präsenz des Geistes“.⁵⁰⁷

Es wurde gemäß Schlag verdeutlicht, „dass nach trinitarischem Verständnis der Heilige ‚in vollkommener Selbstlosigkeit‘ verkündet bzw. auf die Person Jesus Christus verweist“.⁵⁰⁸ Diese für nachhaltige Bildung grundlegende Denkfigur der Selbstbegrenzung soll im Folgenden weiter profiliert werden.

3.1.2 Selbstunterscheidung und Selbstbegrenzung in ermöglichender Einheit in Vielfalt

Die pluralitätsbezogenen Überlegungen von Reinhard Wunderlich eignen sich insofern zur Verschränkung mit jenen von Thomas Schlag, als sich beide im Referenzrahmen der Systematischen Theologie Trutz Rendtorffs bewegen. Angesichts der in den 1990er Jahren weiter beschleunigten religiös-weltanschaulichen Pluralisierung steht das Verhältnis von Einheit und Vielfalt im Fokus seiner Betrachtungen. Die „notwendige Korrelation von System und Subjekt“ könne entweder zur „Suspension des Subjekts“ oder zur „Illusion des sich selbst konstituierenden

⁵⁰⁴ Ebd.; in seinen Ausführungen bezieht sich Schlag auf Arens, Edmund: Der „eigene Gott“ und die öffentliche Religion: Rolle und Relevanz christlicher Tradition in moderner Gesellschaft, in: Baumann, Martin/Neuberth, Frank (Hg.): Religionspolitik – Öffentlichkeit – Wissenschaft – Studien zur Neuformierung von Religion in der Gegenwart, Zürich 2010, 118f.

⁵⁰⁵ Schlag, Verantwortung 4.

⁵⁰⁶ Schlag, Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit 324; in seinen Ausführungen bezieht sich Schlag auf Gerhardt, Volker: Öffentlichkeit. Die politische Form des Bewusstseins, München 2012, 481.

⁵⁰⁷ Schlag, Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit 324; in seinen Ausführungen bezieht sich Schlag auf Gerhardt, Öffentlichkeit 491.

⁵⁰⁸ Schlag, Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit 324; in seinen Ausführungen bezieht sich Schlag auf Welker, Gottes Geist 287.

Subjekts“ führen.⁵⁰⁹ Eine im Sinne Rendtorffs „humane Form des Umgangs mit diesem Dilemma“ fasst Wunderlich in einer „alle Dimensionen der Kultur betreffenden ‚Grenz-Wert-Diskussion‘“ zusammen.⁵¹⁰ Die „wert-volle Einsicht in“ bzw. „das produktive Ausschöpfen der „Grenzen der Systeme (also ihre Selbstbegrenztheit im Hinblick auf jede Form einer allgemeinen Kultur) korrespondiert dabei mit der normativ verstandenen *Selbstbegrenzung der Subjekte*“.⁵¹¹ Wunderlich beschreibt diesbezüglich die von Rendtorff entwickelten „Umgangsformen als Kultur des Alltags“⁵¹²: „Im Verhältnis zu sich selbst nämlich schützen Umgangsformen vor der latent gewaltsamen Unmittelbarkeit und Absolutsetzung des eigenen Standpunktes und der eigenen Gewißeiten“ und ermöglichen dabei einen „sensiblen Blick frei für den Anderen, Fremden, ohne diesen zu vernachlässigen, zu mißachten oder gar zu negieren.“⁵¹³

Wie Schlag baut auch Wunderlich seine Argumentation auf Rendtorffs Grundunterscheidung zwischen dem „*Gegebensein des Lebens*“ (als „*Gabe*“)⁵¹⁴, dem „*Geben des Lebens*“ (als „*Aufgabe*“)⁵¹⁵ und der „*Reflexivität des Lebens*“ (als „*kontingent und plural*“) auf.⁵¹⁶ Hinsichtlich der formalen Ebene sieht Wunderlich trinitätstheologisch den Verweisungszusammenhang der Gabe des Lebens in Gottes Schöpfungshandeln, die Aufgabe des Lebens in der Christologie und deren spezifischen Ermöglichungsgrund sowie die Kontingenz und Pluralität des Lebens in der

⁵⁰⁹ Wunderlich, Reinhard: Pluralität als religionspädagogische Herausforderung (= Arbeiten zur Religionspädagogik 14), Göttingen 1997, 170.

⁵¹⁰ Ebd.

⁵¹¹ Ebd.

⁵¹² Ebd.; in seinen Ausführungen bezieht sich Wunderlich auf Rendtorff, Trutz: Ethik. Grundelemente, Methodologie und Konkretionen einer ethischen Theologie, Bd. 2, Stuttgart 1981, 98.

⁵¹³ Wunderlich, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung 170.

⁵¹⁴ Ebd. 178-181; in seinen Ausführungen bezieht sich Wunderlich auf Rendtorff, Trutz: Ethik Grundelemente, Methodologie und Konkretionen einer ethischen Theologie, Bd. 1, Stuttgart 1980, 32-44; ²1990, 63-76.

⁵¹⁵ Wunderlich, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung 178, 181-185; in seinen Ausführungen bezieht sich Wunderlich auf Rendtorff, Ethik, Bd. 1, 1980, 45-61; ²1990, 76-92.

⁵¹⁶ Wunderlich, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung 178, 185-188; in seinen Ausführungen bezieht sich Wunderlich auf Rendtorff, Ethik, Bd. 1, 1980, 62-67, ²1990, 93-106.

Pneumatologie vermittelt.⁵¹⁷ Hinsichtlich der inhaltlichen Ebene weist Wunderlich darauf hin, dass „die Verweisungen nicht als lineare Gleichungen, sondern in ihrer gegenseitigen Verschränkung aufzufassen sind“.⁵¹⁸

Grundlage für das „Gegebensein des Lebens“ bildet die „Tatsache, daß sich niemand selbst das Leben geben kann“.⁵¹⁹ Innerhalb des Lebens stehen nur die „in den vorhandenen Grenzen des eigenen Lebens zu ermöglichenden Möglichkeiten“ offen.⁵²⁰ In der Begrifflichkeit von Rendtorff wird individuelle Freiheit zum entscheidenden Faktor für die Bedeutung von „Sozialität“⁵²¹ in Bezug auf „Pluralität und Komplexität“.⁵²² Wunderlich erläutert, dass diese Pluralität ausschließlich „in einer permanenten Selbstunterscheidung des eigenen Lebens vom Leben der Anderen und dem Leben überhaupt wahrgenommen, akzeptiert und gestaltet werden“ kann.⁵²³ Jede Religion thematisiert die ‚Gott-Mensch-Beziehung‘ auf eine ganz bestimmte Art, die christliche Religion tut dies in der „Geschöpflichkeit des Menschen als von Gott geschaffenen Wesen“.⁵²⁴ In diesem Sinne bedeutet Freiheit die Wahrnehmung und Einhaltung einer zum Schutz dienenden Grenze.⁵²⁵

Im Hinblick auf die zweite Basisstruktur des Gebens von Leben beschreibt Wunderlich den „Bezug auf anderes Leben“⁵²⁶ mit dem „Begriff menschlichen Handelns“⁵²⁷ bzw. mit den Worten Rendtorffs in Form eines „Lebens für andere“.⁵²⁸ Die Bedeutung von Regeln und Ordnungen

⁵¹⁷ Vgl. Wunderlich, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung 178f.

⁵¹⁸ Ebd. 179.

⁵¹⁹ Ebd.

⁵²⁰ Ebd.

⁵²¹ Wunderlich, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung 180; in seinen Ausführungen bezieht sich Wunderlich auf Rendtorff, Ethik, Bd. 1, 1980, 89.

⁵²² Ebd. 179.

⁵²³ Wunderlich, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung 180.

⁵²⁴ Ebd.

⁵²⁵ Vgl. ebd. 180f; in seinen Ausführungen bezieht sich Wunderlich auf Rendtorff, Ethik, Bd. 1, 1980, 38-40.

⁵²⁶ Wunderlich, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung 181.

⁵²⁷ Ebd.

⁵²⁸ Wunderlich, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung 182; in seinen Ausführungen bezieht sich Wunderlich auf Rendtorff, Ethik, Bd. 1, 1980, 45f.

ergibt sich in der Zielsetzung, das eigene Handeln „unter den normativen Anspruch einer Gemeinschaft des Lebens als Pluralität gegebenen Lebens in seinen Grenzen“ zu stellen.⁵²⁹ Voraussetzung hierfür ist eine Akzeptanz von „Selbstbegrenzung“.⁵³⁰ Gleichzeitig „bleibt es Aufgabe der eigenen Lebensführung“⁵³¹, dass diese koexistent mit anderen Lebensplänen ist und dass – mit Rendtorff formuliert – das „eigene Leben als eines Lebens für andere, als eines Gewährens von Leben“ verstanden wird.⁵³² Eine solche „Gemeinschaft mit Gott als Ausdruck einer Lebensform, die sich nicht selbst konstituiert und die sich am Anderen orientiert“, ist „christologisch vermittelt“⁵³³, denn „Jesus hat als Mensch in der radikalen *Selbstunterscheidung* vom Vater die vollkommene *Einheit* mit Gott erlangt“.⁵³⁴ In dieser „vorgängigen Struktur“ erfährt der „spezifische Freiheitsbegriff“ eine „Steigerung und Intensivierung“.⁵³⁵ Wunderlich sieht im „Verzicht auf Absolutsetzung der eigenen Subjektivität“ auf formaler Ebene „Brücken und Übergänge innerhalb der differentiellen Heterogenität des Lebens“ und in theologischer Perspektive eine „Antizipation der Gemeinschaft mit Gott“.⁵³⁶

Im Kontext der dritten Basisstruktur als Reflexivität des Lebens impliziert eine solche Haltung in der Formulierung Rendtorffs einen „unbestimmte[n] Appell von Möglichkeiten“.⁵³⁷ Im jeweils eigenen Lebenszusammenhang hält eine derartige Reflexion die „Offenheit und Unabgeschlossenheit der konkreten Lebenswirklichkeit“ präsent.⁵³⁸ Dies lässt sich gemäß Wunderlich im „Grundbild von Pluralität“ als reflexive „Erfahrung eines *Überschusses an Wirklichkeit* (Kontingenzerfahrung) bzw. als Erfahrung der *Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen* (Erfahrung der Ge-

⁵²⁹ Wunderlich, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung 182.

⁵³⁰ Ebd. 183.

⁵³¹ Ebd. 182.

⁵³² Ebd.; in seinen Ausführungen bezieht sich Wunderlich auf Rendtorff, Ethik, Bd. 1, 1980, 50.

⁵³³ Wunderlich, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung 183.

⁵³⁴ Ebd.

⁵³⁵ Ebd. 184.

⁵³⁶ Ebd. 185.

⁵³⁷ Ebd.; in seinen Ausführungen bezieht sich Wunderlich auf Rendtorff, Ethik, Bd. 1, 1980, 62.

⁵³⁸ Ebd.

schichtlichkeit)“ zusammenfassen.⁵³⁹ In der Begrifflichkeit von Rendtorff beschreibt Wunderlich das Mittel der Sprache und des Sprechens im Kontext eines solchen Reflexionsprozesses als Stifterin produktiver Beziehungen, indem die Sprache „etwas bewirkt, was so noch nicht tatsächlich Wirklichkeit war“.⁵⁴⁰ Wunderlich sieht hierhin eine soziale Dimension, die immer „öffentlich“ ist⁵⁴¹, denn: „Kommunikation erweitert den eigenen Standpunkt und läßt ihn stets auch vom Anderen bestimmt sein.“⁵⁴²

Aus Sicht des Menschen geht es dabei um „Glauben-Können“.⁵⁴³ In Bezug auf Gott entspricht dies der „Dynamik des Geistes des Lebens, der die Differenzen des Lebens nicht überspringt, sondern in Beziehung setzt und in Bezüge bringt, Brücken baut und kontingent Neues schafft“.⁵⁴⁴

Anhand der Ausführungen wird deutlich, dass eine Selbstbegrenzung des Individuums in der Identität seiner Geschöpflichkeit Möglichkeiten zu mehrdimensionaler (räumlicher, zeitlicher und sozialer) Öffnung bietet, die konkretes Handeln implizieren. Diese Öffnung hat Auswirkungen hinsichtlich der Reflexion von sozialem pluralem Miteinander sowie auf menschliches Handeln und wahrt die je eigene einzigartige Individualität. Dabei spielt die Kontingenzerfahrung des Glaubens eine zentrale Rolle, da sie – in konkrete Beziehung zur Nachhaltigkeitsthematik gesetzt – eine durch Geschichtlichkeit genährte eschatologische Hoffnungsperspektive eröffnet. Anhand von Übergängen und Brücken bzw. einer entsprechend reflektierten Sprache kann durch Selbstunterscheidung und Selbstbegrenzung eine Einheit in Vielfalt ermöglicht werden. Dies führt zu einer Öffnung des eigenen Standpunkts, lässt Entwicklung zu und gestaltet diesen dadurch dynamisch und auch außerhalb des Systems beobachtbar.

Bei Schlag und bei Wunderlich stand das Individuum im Zentrum einer globalen und eschatologischen Perspektive. Eine individuelle Reflexivität

⁵³⁹ Wunderlich, *Pluralität als religionspädagogische Herausforderung* 185.

⁵⁴⁰ Ebd.; in seinen Ausführungen bezieht sich Wunderlich auf Rendtorff, *Ethik*, Bd. 1, 1980, 63f.

⁵⁴¹ Wunderlich, *Pluralität als religionspädagogische Herausforderung* 186.

⁵⁴² Ebd.

⁵⁴³ Ebd. 187.

⁵⁴⁴ Ebd.

und Visionsfähigkeit zeigten sich als unabdingbar für eine daraus resultierende verantwortungsvolle Handlungsbereitschaft. Doch wie lässt sich dies mit den in Kapitel 2.1 geschilderten Voraussetzungen der Systemtheorie Luhmanns verbinden? Grümme stellt in Bezug auf die Koppelung von Systemen und Teilsystemen die kritische Anfrage, ob es nicht allein um Kommunikation bzw. weniger um die Subjekte gehe (Kap. 2.1). Im Folgenden wird eine subjektorientierte Möglichkeit von Kommunikation im Kontext religiöser Bildung aufgezeigt.

3.1.3 Irritation über Beobachtung

Während die Grundlegungen von Schlag und Wunderlich die Frage nach der Bildung für nachhaltige Entwicklung auf der Voraussetzungsebene berühren, setzt sich Oliver Reis mit dem Spannungsfeld von Nachhaltigkeit, Ethik und Theologie aus systemtheoretischer Sicht auseinander. Dabei stellt er die Frage, welche Funktion der Theologie im Hinblick auf die bereits nach der Jahrtausendwende fast unüberschaubare Nachhaltigkeitsdiskussion zukommt. Seine Antwort verdient im Kontext der vorliegenden Arbeit aus zwei Gründen eine ausführlichere Beachtung: Erstens setzt er nicht materiell bei zentralen Themen und Aufgaben der Bildung zur nachhaltigen Entwicklung an, sondern schlägt einen metatheoretischen Begründungsweg ein. Dabei dient ihm, zweitens, Niklas Luhmanns Systemtheorie als referenztheoretischer Zugang, mit dem sich der Nachhaltigkeitsdiskurs kritisch beobachten und kriteriologisch qualifizieren lässt.

Um derart auf die Diskussion einzuwirken, sind zunächst terminologische Klärungen nötig: Mangels einer allgemein akzeptierten Begriffsdefinition ist es erforderlich, in der Verwendung des Nachhaltigkeitsbegriffs eine je individuelle kontextgebundene Definition zu finden.⁵⁴⁵ Erschwerend kommt hinzu, dass es keine „normierende Instanz“ gibt und deshalb jede*r potentiell „eine neue Definition einführen, ein Leitbild konstruieren und notwendige Umsetzungsschritte vorstellen“ kann.⁵⁴⁶ Die

⁵⁴⁵ Vgl. Reis, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie 17.

⁵⁴⁶ Ebd. 18.

Folge ist eine Fülle an Theorie, die eine „vernetzende Kommunikation“ letztlich nicht nur erschwert, sondern unmöglich macht.⁵⁴⁷

Hinsichtlich der formalen Qualität des Nachhaltigkeitsbegriffs führt Reis aus, dass ‚nachhaltig‘ *erstens* eine „in sich widersprüchliche Wortschöpfung“ ist.⁵⁴⁸ Dies bedeutet, dass Diskussionen miteinander verknüpft werden, die zuvor getrennt waren, jedoch sachlogisch in einem Zusammenhang stehen, wie bspw. „die Debatte um ‚Umweltschutz‘ und ‚Entwicklungsgerechtigkeit“.“⁵⁴⁹ In der Diskussion wird das Zentrum bzw. die Vorstellung der Zielvorgabe ‚Entwicklung‘ erweitert.⁵⁵⁰

Zweitens ist der Nachhaltigkeitsbegriff gemäß Reis „offen für im Entwicklungskonzept externalisierte Probleme“.⁵⁵¹ Wird etwas in die Zielvorgabe aufgenommen, dann wird „die bisherige Verdrängung durch eine andere, sensible Beobachtung“ ersetzt: Nach Reis ist Nachhaltigkeit somit „Kommunikation über Zukunft oder über das Offenhalten von Zukunft und lässt sich auf alles beziehen, was zukünftig noch oder eben in einer spezifischen Form sein soll“.⁵⁵² Reis führt in diesem Zusammenhang „das klassische Nachhaltigkeitsdreieck Ökologie – Ökonomie – Soziales“ oder auch „die Perspektive der internationalen Vernetzung“ als Beispiele an.⁵⁵³ Bei der Feststellbarkeit eines „diffusen Konsens[es] von Verantwortlichkeit“⁵⁵⁴ ist eine eindeutige Operationalisierung ausgeschlossen,

⁵⁴⁷ Ebd.

⁵⁴⁸ Ebd.; in seinen Ausführungen bezieht sich Reis auf Meadows, Dennis L.: Es ist zu spät für eine nachhaltige Entwicklung. Nun müssen wir für eine das Überleben sichernde Entwicklung kämpfen, in: Krull, Wilhelm (Hg.): Zukunftsstreit, Weilerswist-Metternich 2000, 127.

⁵⁴⁹ Reis, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie 19; in seinen Ausführungen bezieht sich Reis auf Eblinghaus, Helga/Stickler, Armin (Hg.): Nachhaltigkeit und Macht. Zur Kritik von Sustainable Development, Frankfurt/M. 1996, 17-36.

⁵⁵⁰ Reis, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie 19; in seinen Ausführungen bezieht sich Reis auf Eblinghaus/Stickler, Nachhaltigkeit und Macht 74.

⁵⁵¹ Reis, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie 19.

⁵⁵² Ebd. 20.

⁵⁵³ Ebd.

⁵⁵⁴ Ebd.; in seinen Ausführungen bezieht sich Reis auf Brand, Karl-Werner: In allen vier Ecken soll Nachhaltigkeit drin stecken. Karriere eines schwierigen Begriffs, in: PÖ 76 (2002), 19.

da die Akteur*innen mittlerweile den „Konflikt als Diskussionsstruktur“⁵⁵⁵ für sich in Anspruch nehmen.⁵⁵⁶

Drittens weist Reis darauf hin, dass der Begriff ‚nachhaltige Entwicklung‘ auf „kommunaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene“ verschiedene „Akteure, Organisationsformen und Einzelpersonen“ aus „unterschiedlichsten Kontexten und mit diffusen Vorstellungen zu verbaler – mündlicher und schriftgebundener – und nonverbaler Kommunikation“ verbindet.⁵⁵⁷ Im Kontext des Systems als „Kommunikationsraum“ ist nicht „die Übereinkunft über die Bedeutung des Wortes“ entscheidend, sondern die „Kommunikation als solche“.⁵⁵⁸ Auffallend ist, dass sich ‚nachhaltige Entwicklung‘ zwar auf die Zukunft bezieht, jedoch „in den Konstruktionen für die Zukunft die Konstruktion der Gegenwart der eigentliche Gegenstand“ ist.⁵⁵⁹ So betrachtet, ist der Nachhaltigkeitsdiskurs ein „Raum für einen Streit um die Bewertung unserer gegenwärtigen Wirklichkeitskonstruktion.“⁵⁶⁰

Als *vierten und letzten Punkt* hebt Reis hervor, dass die Kommunikation in Bezug auf den Begriff der ‚nachhaltigen Entwicklung‘ von zwei vorherigen Formen der Umweltkommunikation „Umweltbewegung als Protestbewegung“⁵⁶¹ und der direkten „Kommunikation des Umwelthandelns“⁵⁶² zu unterscheiden ist. Während die Themen in Teilen identisch sind, hat sich „die Form der Kommunikation über die Themen“ verän-

⁵⁵⁵ Reis, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie 20.

⁵⁵⁶ Anmerkung: Die Offenheit, die Reis beschreibt, zeigt sich darin, dass zum Zeitpunkt seiner Veröffentlichung im Jahr 2003 noch die Bereiche Ökologie und Ökonomie im Vordergrund standen. Auf Basis der Agenda 2030 soll der Bereich des Sozialen zwischenzeitlich als gleichwertig betrachtet werden.

⁵⁵⁷ Reis, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie 21.

⁵⁵⁸ Ebd.

⁵⁵⁹ Ebd.

⁵⁶⁰ Ebd.; in seinen Ausführungen bezieht sich Reis auf Eblinghaus/Stickler, Nachhaltigkeit und Macht 97.

⁵⁶¹ Reis, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie 22; in seinen Ausführungen bezieht sich Reis auf Nitschke, Ulrich: „Konsens muß erstritten werden“, in: INKOTA-Brief 30 (2002), 9.

⁵⁶² Reis, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie 22.

dert.⁵⁶³ Dies kommt durch eine „interaktionale Verhandlungssituation“, die funktional der Politikberatung nahesteht, zum Ausdruck.⁵⁶⁴

Wird der Nachhaltigkeitsdiskurs als sekundäres Funktionssystem verstanden, geht mit dem Nachhaltigkeitssystem ein „autopoietischer Kommunikationszusammenhang“ einher.⁵⁶⁵ Dabei setzen sich soziale Systeme weder aus Menschen noch aus Handlungen zusammen, sondern allein aus Kommunikationen.⁵⁶⁶ In diesem Zusammenhang verweist Reis – auch hier an Luhmann anschließend – auf eine „operative Geschlossenheit“, was bedeutet: „Die systemische Kommunikation wird durch eine Differenz erzeugt, die sich an der Funktion des Systems für die Gesellschaft ausrichtet.“⁵⁶⁷

Auf der formalen Konstruktionsebene verdeutlicht Reis die Absicht der Verantwortungsübernahme. „Programme“ sind im Sinne Luhmanns „Entscheidungsregeln“ in Bezug auf den „Wert“ bzw. „Gegenwert“ von „richtig“ oder „falsch“.⁵⁶⁸ Was mit der Form des Codes „Inklusion“ und „Exklusion“ erfasst wird,⁵⁶⁹ ist „kontingent“ bzw. „anders möglich“.⁵⁷⁰ So können Erwartungsstrukturen sozialer Systeme im Sinne „systemischer Lernfähigkeit“ verändert werden; die autopoietische Organisation bleibt dabei bestehen.⁵⁷¹ Dadurch „wird es möglich, die Kommunikationsbeiträge im Nachhaltigkeitssystem als Programme zu verstehen, die sich an der Differenz des Codes ‚Inklusion/Exklusion‘ orientieren“.⁵⁷²

⁵⁶³ Ebd.

⁵⁶⁴ Ebd.

⁵⁶⁵ Ebd. 27; in seinen Ausführungen bezieht sich Reis auf Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M. 1997, 752.

⁵⁶⁶ Vgl. Reis, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie 27-28; in seinen Ausführungen bezieht sich Reis auf Luhmann, Niklas: Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?, Opladen ²1988, 269.

⁵⁶⁷ Reis, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie 28.

⁵⁶⁸ Ebd.; in seinen Ausführungen nimmt Reis Bezug auf Luhmann, Die Gesellschaft 750.

⁵⁶⁹ Reis, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie 28; in seinen Ausführungen bezieht sich Reis auf Luhmann, Die Gesellschaft 748-750.

⁵⁷⁰ Reis, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie 28; in seinen Ausführungen bezieht sich Reis auf Luhmann, Die Gesellschaft 750.

⁵⁷¹ Reis, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie 29; in seinen Ausführungen bezieht sich Reis auf Luhmann, Ökologische Kommunikation 91.

⁵⁷² Reis, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie 29.

Reis führt aus, dass „das Nachhaltigkeitssystem entsteht, um als System'brücke', ‚operative Kopplungen‘ zwischen den Funktionssystemen zu ermöglichen, die für die Inklusion der Exklusionsfolgen von großer Wichtigkeit sind.“⁵⁷³ Es liegt eine besondere Form der „strukturellen Kopplung mit der Umwelt [...] zwischen dem Funktionssystem und den individuellen psychischen Bewusstseinsystemen“ vor.⁵⁷⁴ Das „Bewusstsein“ ist „weder das ‚Subjekt‘ der Kommunikation“ noch „Träger‘ der Kommunikation“ und dennoch gibt es ohne Bewusstsein keine Kommunikation.⁵⁷⁵ Dies bedeutet, dass es sich um eine Kopplung autopoietischer Systeme handelt.⁵⁷⁶

Ein Interpenetrationsverhältnis kann entstehen, „wenn beide Systeme die Komplexität des jeweils anderen zur Reduktion der eigenen Komplexität nutzen“; beide Systeme arbeiten dann „in ihrer Unterscheidung von Wirklichem und nur Möglichem parallel“.⁵⁷⁷

Anhand einer „Überformung des Nachhaltigkeitssystems“ erklärt Reis die ‚Dominanz‘ des Ökonomischen über das Politische bzw. des individuellen Bewusstseinsystems über das Nachhaltigkeitssystem.⁵⁷⁸ Er resümiert: „Wenn das Nachhaltigkeitssystem seine Funktion erfüllen soll, ist es notwendig, sich mit den Erwartungshaltungen der Personen und der Funktionssysteme auseinanderzusetzen, die die Erwartungshaltungen in den Programmen des Nachhaltigkeitssystems erzeugt haben.“⁵⁷⁹

Statt dem Nachhaltigkeitsdiskurs eine weitere, nun theologisch konturierte Programmatik zuzuführen, besteht die Aufgabe der Theologie ge-

⁵⁷³ Ebd. 31; in seinen Ausführungen bezieht sich Reis auf Luhmann, *Die Gesellschaft* 788.

⁵⁷⁴ Reis, *Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie* 31.

⁵⁷⁵ Ebd. 32; in seinen Ausführungen nimmt Reis Bezug auf Luhmann, *Die Gesellschaft* 102f.

⁵⁷⁶ Vgl. Reis, *Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie* 32; in seinen Ausführungen bezieht sich Reis auf Luhmann, Niklas: *Die Religion der Gesellschaft*, Frankfurt/M. 2000, 103f.

⁵⁷⁷ Reis, *Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie* 32; in seinen Ausführungen bezieht sich Reis auf Dziewas, Ralf: *Die Sünde der Menschen und die Sündhaftigkeit sozialer Systeme. Überlegungen zu den Bedingungen und Möglichkeiten theologischer Rede von Sünde aus sozialtheologischer Perspektive*, Münster 1995, 186, 191.

⁵⁷⁸ Reis, *Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie* 35.

⁵⁷⁹ Ebd. 37.

mäß Reis darin, das Nachhaltigkeitssystem kritisch zu beobachten.⁵⁸⁰ Er vertritt die These, dass „es im Teilsystem Religion durchaus möglich ist, aus dem Code eine Programmatik des Richtigen abzuleiten, die für einen externen Beobachter ‚aussieht‘ wie ökonomische Kommunikation, es aber nicht ist, weil sie religiöse Kommunikation ist“.⁵⁸¹ Von Relevanz ist dabei, dass für die Beobachtenden dieser Kommunikation klar ist, dass sich diese Kommunikation nur „von innen erschließt, aber es ist durchaus möglich, daß es zu Reaktionen zwischen den Systemen kommt, weil die religiöse Kommunikation, die aussieht wie die ökonomische, das ökonomische System irritiert“.⁵⁸² Dies bedeutet, dass die Beziehung zu anderen Programmen im System Nachhaltigkeit nur über Irritation möglich ist. Diese wird hervorgerufen, weil es zugleich religiöse Kommunikation ist und wie Kommunikation im Nachhaltigkeitssystem ‚aussieht‘.⁵⁸³ Reis betont, dass die systemtheoretische Perspektive nicht den inhaltlich normativen, sondern den erkenntnistheoretischen Rahmen bietet.⁵⁸⁴

Exemplarisch soll an dieser Stelle die ‚Ökonomie der Genügsamkeit‘ in globaler Verantwortungsperspektive von Hans Diefenbacher angeführt werden. Dieser stellt beide Weltansichten gegenüber: einerseits diejenige, die den Schwerpunkt auf einen funktionierenden Markt setzt und von diesem ausgehend ökologische und soziale Komponenten berücksichtigt, andererseits diejenige, die für das Funktionieren des Marktes eine ökologische und sozial verträgliche Organisation als Grundlage hat. Dabei betont er die Verschiedenheit der Weltansichten und die Tatsache, dass die von ihm geforderte ‚Ökonomie der Genügsamkeit‘ „eben nur eine Sicht der Weltwirtschaft“ ausmacht.⁵⁸⁵

Damit ist die kritische Anfrage von Grümme bezüglich einer scheinbar unmöglichen Subjektorientierung auf Basis der Systemtheorie von Luh-

⁵⁸⁰ Vgl. ebd. 49ff.

⁵⁸¹ Ebd. 62.

⁵⁸² Ebd.

⁵⁸³ Vgl. ebd. 63.

⁵⁸⁴ Vgl. ebd. 49.

⁵⁸⁵ Diefenbacher, Hans: Ökologisch und sozial verträgliche Arbeit im Kontext globaler Konkurrenz, in: W & F 1 (1999), 27.

mann beantwortet (Kap. 2.1). Wie sich zeigen wird, ist dies in didaktischer Nachhaltigkeitsperspektive von entscheidender Bedeutung.

Im Folgenden soll nun eine Konkretion der bisher dargestellten theologischen Grundlegungen erfolgen. Dabei kommen die Erkenntnisse der soeben dargestellten Kapitel 3.1.1, 3.1.2 und 3.1.3 zum Tragen.

3.1.4 Bewusstseinswandel über interkulturelle Öffnung und ökosophische Spiritualität

Arnd Heling beschreibt die christlich-theologische Denkfigur von ‚Umkehr‘ (‚metanoia‘), die wörtlich „ein ‚neues Denken‘ meint, ein neues Erkennen, ein neues Verständnis der Welt“.⁵⁸⁶ Für Heling ist Umkehr „im Grunde ein religiöser Akt, kein Weg zurück, sondern der entscheidende Schritt nach vorn zur Selbsterhaltung und vielleicht Höherentwicklung der Menschheit“.⁵⁸⁷

Eine solche Kultur der Umkehr verweist die Religionen aufeinander und macht Nachhaltigkeit zu einer interreligiösen Aufgabe. Heling beschreibt den gemeinsamen Beitrag von Religionen angesichts eines nachhaltigkeitsorientierten Klimaschutzes wie folgt:

- „Inkulturation des Nachhaltigkeitsbegriffs in ihrem jeweiligen Kontext“,
- Beitrag zur Interpretation des Klimawandels als „geistige und kulturelle Herausforderung“,
- Wachhalten des Bewusstseins „von der Größe wie von der Kleinheit des Menschen“,
- Begegnung von Religionen und gemeinsame Aktionen, „um die Schönheit der Schöpfung zu preisen und zu schützen“,

⁵⁸⁶ Heling, Arnd: Nachhaltigkeit und Religion, in: Diefenbacher, Hans (Hg.): Nachhaltigkeit und Klimaschutz – Beiträge zu einem Gespräch zwischen den Religionen (= Reihe B Nr. 37. Texte und Materialien der Ev. Studiengemeinschaft e.V.), Heidelberg 2011, 12.

⁵⁸⁷ Ebd. 13.

- Zusammenführen von „Menschen aus unterschiedlichen Kulturen“ und Schärfung einer „gemeinsame[n] Verantwortung aller für die Eine Welt“,
- Verfügen über eine Symbolsprache und Liturgien, „die Gefühle und Stimmungen artikulieren, die zur Mobilisierung aller positiven Kräfte für die Transformation der Weltgesellschaft bedeutsam sind“,
- Orientierung durch Vorstellungen „vom rechten Maß und von einer Lebensqualität jenseits materiellen Wachstums“.⁵⁸⁸

Wie aus der Aufzählung hervorgeht, schließt der interreligiöse Lernprozess in Richtung Nachhaltigkeit bei Heling zwei Ebenen ein: Auf der Verständigungsebene mahnt er eine „eigenständige Interpretation des Nachhaltigkeitsbegriffs“ im „Dialog untereinander, wie mit allen gesellschaftlichen Kräften, insbesondere der Wissenschaft, der Wirtschaft und der Politik“ an.⁵⁸⁹ Für Heling gehen Dialogfähigkeit und die Bereitschaft zu Selbstkritik Hand in Hand.⁵⁹⁰ Er fände es bedauerlich, wenn die Religionsgemeinschaften „sich nicht selbst prüfen würden, inwieweit sie an den Ursachen der Krise mittelbar beteiligt sind oder waren“ und „in dieser Situation als belehrende anstatt als lernende Institutionen“ aufträten.⁵⁹¹ Neben der Dialogebene betont Heling die durchgehende Bedeutung von Spiritualität im Nachhaltigkeitsdiskurs der 1970er, 1980er und 1990er Jahre. Die erforderliche „Konversion zu neuem Denken und gemeinschaftsgerechtem Verhalten“ könne nur aus einer spirituellen Erneuerung erwachsen.⁵⁹²

Francis X. D'Sa stellt die Authentizität einer Religionstradition aus ökosophischer Sicht in den Zusammenhang einer lebendigen Sinnvermittlung.⁵⁹³ Die Bedeutung der Hermeneutik sieht er darin, dass sie „auf die

⁵⁸⁸ Ebd. 14.

⁵⁸⁹ Ebd. 15.

⁵⁹⁰ Vgl. ebd.

⁵⁹¹ Ebd.

⁵⁹² Ebd. 13f.

⁵⁹³ Vgl. D'Sa, Francis X.: Nachhaltigkeit, Dialog und Religion. Plädoyer für eine zeitgemäße Re-Vision von Natur, Dialog und Religion, in: Littig, Beate: Religion und Nachhaltigkeit. Multidisziplinäre Zugänge und Sichtweisen, Münster 2004, 73f.

wesentliche Rolle des Vorverständnisses im Verstehens-Prozess aufmerksam gemacht hat“.⁵⁹⁴ Bezogen auf den Dialog von Religionen bedeutet das, dass dieser auf „gegenseitiges Verstehen“ abzielt und somit mehr als „Informationsaustausch“ ist.⁵⁹⁵ Unter Beachtung des jeweiligen Vorverständnisses geht es um ein „ganzheitliches Verständnis der Wirklichkeit“.⁵⁹⁶ Dies bedingt, das jeweilige „Verständnis von Natur, Religion und Dialog im gegenseitigen Austausch“ zu revidieren.⁵⁹⁷

Das Bewusstsein besteht aus den drei Ebenen „Wahrnehmen, Verstehen und Glauben“.⁵⁹⁸ Das Wahrnehmen beschäftigt sich mit der „Bedeutung“, das Verstehen mit der „Bedeutsamkeit der Bedeutung“ und Glauben mit „Lebenssinn“.⁵⁹⁹

Für D'Sa beginnt der „wirkliche Dialog“ dort, wo Menschen verschiedener Religionen (oder manche von ihnen):

- „so leben, dass sie einander vertrauen lernen, Vertrauen schenken und Vertrauen erwecken“
- „sich miteinander dafür einsetzen, gemeinsame Probleme zu lösen und gemeinsame Träume und Visionen zu verwirklichen“
- „Zeit investieren, die Religion des anderen zu studieren und sie von innen her kennenzulernen“.⁶⁰⁰

Er bezeichnet einen solchen Prozess als ein „Kennenlernen von innen her“ und beschreibt diesen als eine Öffnung der Menschen gegenüber den „Schätzen und Erfahrungen der anderen Religion“.⁶⁰¹ Im Sinne von D'Sa „ermöglicht“ ein solcher Dialog „ein wirkliches Kennenlernen der jeweiligen Religion“ und verfolgt dadurch das Ziel, „Brücken der Verständigung und des richtigen Verständnisses zu bauen“.⁶⁰² Für ihn besteht

⁵⁹⁴ Ebd. 74.

⁵⁹⁵ Ebd.

⁵⁹⁶ Ebd.

⁵⁹⁷ Ebd.

⁵⁹⁸ Ebd. 80.

⁵⁹⁹ Ebd.

⁶⁰⁰ Ebd. 82.

⁶⁰¹ Ebd.

⁶⁰² Ebd.

der Dialog der Religionen „aus der gemeinsamen Suche nach Ganzheit.“⁶⁰³

Da die Pilgerreise der Menschen auf der ontologischen und nicht auf der ideologischen Ebene beginnt, folgert D'Sa daraus, dass „Nachhaltigkeit im Dialog der Religionen [...] *primär* auf der ontologischen Ebene verstanden wird, erst dann auf der ethischen oder ökonomischen“.⁶⁰⁴ Diese dreifache Dynamik gilt es ernst zu nehmen. Dabei geht es um „Grundhaltungen“ im Sinne von „Haltungen“ und um den „Grund unseres Seins, Daseins und Soseins“.⁶⁰⁵ So beschreibt er zusammenfassend: „Nachhaltigkeit bedarf der Religion, um sie ganzheitlich zu gestalten und Religion braucht Nachhaltigkeit, um sie daran zu erinnern, dass die Welt nicht bloß Welt ist, sondern der Wohnort des letzten Geheimnisses.“⁶⁰⁶

- D'Sa entwickelt sein Verständnis von Ökosophie in Abgrenzung zum etablierten Begriff der Ökologie. Er veranschaulicht den Unterschied ausgehend von einer Erfahrung als Mitglied eines Teams, das die indische Perspektive bei der Vorbereitung der UN-Konferenz in Rio de Janeiro (1992) darstellen sollte: Da er das Motto „Save the Earth!“ als „überheblich“, „angeberisch“ und „voller Hybris“ angesehen hatte, nannte er stattdessen „Serve the Earth!“. Dieser Vorschlag wurde ignoriert. In den beiden Mottos offenbarten sich aus D'Sas Sicht zwei Grundhaltungen der Erde gegenüber, die er anhand folgender kontrastiver Begriffspaare konkretisiert: „Hybris oder Hinhören, Manipulation oder Manifestation, Beherrschung oder Geheimnis, Ökologie oder Ökosophie.“⁶⁰⁷ Im ersten Fall werde von der „ratio“ als letzter Instanz ausgegangen, im zweiten Fall „von einer höheren Ebene, [...] die man nicht manipulieren kann, sondern auf die man zu hören hat“.⁶⁰⁸ Der wesentliche Unterschied beider Haltungen besteht in der Betrachtungsweise der Erde. Für die Ökologie ist die Erde

⁶⁰³ Ebd. 85.

⁶⁰⁴ Ebd. 86.

⁶⁰⁵ Ebd.

⁶⁰⁶ Ebd. 86f.

⁶⁰⁷ Ebd. 71.

⁶⁰⁸ Ebd.

und Welt ein „Sammelsurium von Gegenständen“. ⁶⁰⁹ Ökosophisch gesehen ist die Erde ein „wirkliches Geheimnis“, das die „Grundhaltung des Hinhörens“ erfordert. ⁶¹⁰ Die Ökosophie, wie D'Sa sie vertritt, baut auf drei Grundsätzen auf:

- „Das Bewusstsein ist mehr als die ratio (die Vernunft, der logos); d. h., die Vernunft macht nicht das ganze Bewusstsein aus.
- Der Mensch ist mehr als das Bewusstsein; d. h., das Bewusstsein macht nicht den ganzen Menschen aus.
- Das Sein ist mehr als der Mensch; d. h., der Mensch macht nicht das ganze Sein aus.“ ⁶¹¹

3.1.5 Fazit in religionspädagogischer Perspektive

Die Komplexität aktueller Krisen erfordert verantwortliches Handeln auf verschiedenen Ebenen menschlichen Zusammenlebens. Verantwortung wiederum verlangt nach einer verantwortlichen „Reflexions-, Urteils- und Entscheidungspraxis“. ⁶¹² Schlag zeigt biblisch und systematisch-theologisch auf, dass eine solche nur aus Freiheit zu leisten ist. In Rückbindung an Rendtorff beschreibt er Verantwortung als Steigerung von Freiheit ⁶¹³ (Kap. 3.1.1).

Aus pneumatologischer Sicht wirkt der Heilige Geist stets im Sinne des ‚spatial turns‘ mehrdimensional ermöglichend und auf die Person Jesu Christi verweisend – individuell, gesellschaftlich-politisch und in eschatologischer Perspektive. ⁶¹⁴

In religionspädagogischer Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bedeutet das: die didaktische Zielsetzung eines Transformationsgeschehens im Fokus von Verantwortung in ermöglichender Freiheit zu verfolgen. Im Sinne von Wunderlich wird ein Subjektverständnis vo-

⁶⁰⁹ Ebd. 73.

⁶¹⁰ Ebd. 72.

⁶¹¹ Ebd. 73.

⁶¹² Schlag, Verantwortung 2.

⁶¹³ Vgl. ebd. 3; in seinen Ausführungen bezieht sich Schlag auf Rendtorff, Emanzipation und christliche Freiheit 173.

⁶¹⁴ Vgl. Schlag, Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit 324.

rausgesetzt, in das selbstunterscheidend die Selbstbegrenzung des Subjekts integriert wird (Kap. 3.1.2). Er nennt eine notwendige Selbstbegrenzung als Möglichkeit für eine Einheit in Vielfalt. Bezogen auf das Ziel einer BNE kann diese Einheit als ein globales gemeinsames ‚Auf-dem-Weg-Sein‘ in Richtung Nachhaltigkeit gedeutet werden. Religionspädagogisch perspektiviert geht es dabei bspw. um eine handlungsorientierte Einheit von Fächern und vielfältiger Bildungsinstitutionen, für die Menschen Verantwortung tragen. Somit bietet das Konzept von Wunderlich eine Grundlage dafür, die subjektförderlichen Potentiale einer theologisch gedeuteten Selbstbegrenzung zu Tage zu fördern. Dies geschieht auf Basis von Reflexion in individueller Freiheit und kann demnach nicht von außen bestimmt werden. Hierfür bedarf es einer ermöglichenden didaktischen Struktur.

Mit Reis wird der Nachhaltigkeitsdiskurs metatheoretisch reflektiert und die vereindeutigende Rede von ‚Nachhaltigkeit‘ dekonstruiert (Kap. 3.1.3). Er sensibilisiert für die Gefahr einer ökonomischen Überformung des Nachhaltigkeitsdiskurses. Letzteres gilt in besonderer Weise für die mit dem Nachhaltigkeitsthema verbundenen ethischen Prägungs- und Überzeugungsambitionen. Dies geschieht, indem systemische Kopplungen mit anderen Systembereichen verdeutlicht werden. Dabei gilt in der Begrifflichkeit von Dziewas: „Menschliches Bewusstsein und soziales System sind als aufeinander angewiesene, aber hinsichtlich ihrer Operationsweise voneinander autonome, autopoietische Systeme im Interpenetrationsgeschehen miteinander verkoppelt.“ Strukturelle Koppelungen autopoietischer Systeme werden über Nachhaltigkeit als Systembrücke ermöglicht. Darin zeigt sich der Unterschied zur Betrachtungsweise von Grümme.

Konkretisiert werden die systemtheoretischen Erkenntnisse von Reis durch Heling und D’Sa bzw. durch Bewusstseinswandel über metanoia und eine interreligiöse und interkulturelle Öffnung über ökosophische Spiritualität (Kap. 3.1.4). Hierbei stehen Achtsamkeit, Wahrnehmung und Empathie im Zentrum bzw. eine gemeinsame Sprache, ausgehend von den je geheimen Möglichkeitsräumen der Individuen. In der Änderung des Blickwechsels eines ‚Serve the Earth‘ statt ‚Save the Earth‘ liegt der Schlüssel für eine gelingende nachhaltigkeitsorientierte Lernkultur in

Vielfalt. So kann der Trennung der beiden Stränge (des (bildungs-)politischen und des kirchlichen, ökumenischen sowie interreligiösen) entgegengewirkt werden und die von Rendtorff in Bezug auf seine Theorie der Volkskirche eingeschränkte Notwendigkeit einer individuellen ethischen Praxis⁶¹⁵ ermöglicht werden. Religionsdidaktisch bedeutet dies u. a., Möglichkeiten anzubieten, die Gelegenheiten für eine Vielfalt ermöglichende Sprache sind und spirituellen Raum für achtsames Hinhören und Erspüren darstellen.

Im Anschluss an diese Darstellung der theologischen Grundlagen einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung werden im zweiten Teilkapitel zwei Beiträge religionspädagogischer Entfaltung vorgestellt.

3.2 Religionspädagogische Entfaltungen einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung

In diesem zweiten Unterkapitel werden die Publikationen von Katrin Bederna (2019)⁶¹⁶ und Claudia Gärtner (2020)⁶¹⁷ erläutert (Kap. 3.2.1; Kap. 3.2.2). Wie einleitend dargestellt, handelt es sich nach der frühen Dissertation von Simone Birkel (2002)⁶¹⁸ um die ersten monographisch und systematisch ausgearbeiteten Entwürfe einer religionspädagogischen Theorie für nachhaltige Entwicklung. Sie befinden sich auf der Höhe der interdisziplinären Nachhaltigkeitsdebatte einerseits und der religionspädagogischen Gegenwartsdebatte andererseits. Wie sich zeigen wird, sind beide Grundlegungen anschlussfähig an die bisherigen Fokussierungen der vorliegenden Arbeit.

⁶¹⁵ Vgl. Rendtorff, Trutz: Theologische Probleme der Volkskirche 127-129.

⁶¹⁶ Bederna, Every day for Future.

⁶¹⁷ Gärtner, Corona und das Christentum.

⁶¹⁸ Birkel, Zukunft wagen – ökologisch handeln.

3.2.1 Religiöse transformative Nachhaltigkeitsbildung (Katrin Bederna)

Katrin Bederna veröffentlichte mit dem Titel „Every day for Future“⁶¹⁹ eine Orientierung für religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE). Diese soll sowohl als Ausgangspunkt für schulischen konfessionellen Religionsunterricht als auch für einen schulischen Beitrag religiöser Nachhaltigkeitsbildung dienen. Die folgenden Ausführungen stützen sich vorwiegend auf das religionspädagogisch fokussierte Schlusskapitel, in dem eine „Transformationsbildung in messianischer Perspektive“ entfaltet wird.⁶²⁰

Bederna entwickelte didaktische Prinzipien einer rBNE. Durch facettenreiche und vielschichtige Einblicke in den betreffenden Entwicklungsprozess wird das Augenmerk dabei auch auf ‚blinde Flecken‘ gelenkt. Anhand dieser Vorgehensweise werden Gefahren und Herausforderungen einer rBNE nicht übergangen, sondern konkretisiert.

Bederna bemängelt, dass die seitens der OECD aufgeführten Schlüsselkompetenzen auf den ersten Blick keinen konkreten Zusammenhang zwischen „Nachhaltigkeit“ und „Gerechtigkeit“ erkennen lassen.⁶²¹ Außerdem kritisiert sie einen fehlenden inhaltlichen Bezug zu „Natur“ oder „Ressourcen“⁶²² und stellt eine klare Fokussierung auf „Erkenntnisse der Nachhaltigkeitsforschung“ und der „Zukunftsforschung“ fest.⁶²³ Gemäß Bederna bleiben zudem ethische Kompetenzüberlegungen unberücksichtigt.⁶²⁴ Die didaktischen Prinzipien „Partizipationsorientierung“, „Visionsorientierung“ und „Vernetzendes Lernen“ sind ihrer Meinung nach primär auf das lernende Individuum und dessen Kompetenzerweiterung fokussiert.⁶²⁵ Diese Kritik an einer individualistischen Engführung mündet in die sich anschließenden bildungstheoretischen Überlegungen.

⁶¹⁹ Bederna, Every day for Future.

⁶²⁰ Ebd. 235.

⁶²¹ Ebd. 227.

⁶²² Ebd.

⁶²³ Ebd. 228.

⁶²⁴ Vgl. ebd.

⁶²⁵ Ebd. 229.

Im Hinblick auf eine religiöse Bildung für Nachhaltigkeit betont Bederna, dass religiöse Bildung nicht zu Nachhaltigkeit führt: „Bildung führt niemanden irgendwohin, sondern ermöglicht, selbst zu gehen.“⁶²⁶ In Bezug auf Klafki geht sie davon aus, dass Bildungsprozesse „bestimmte Haltungen eröffnen, die freies Selbstsein in einer bestimmten Zeit ermöglichen“ und beschreibt den Standpunkt der Moral als „Standpunkt der Freiheit“⁶²⁷. Dabei gilt: „Ob Menschen Freiheit wählen oder nicht, liegt nicht in den Händen der Pädagogik.“⁶²⁸ Die bildungstheoretischen Verweise auf Klafki lassen Bederna schlussfolgern, dass das Gestaltungskonzept im Hinblick auf eine rBNE um die ethische und politische Dimension sowie um zusätzliche inhaltliche Überlegungen zu erweitern ist.⁶²⁹

Bederna führt verschiedene Aspekte auf, die für eine religiöse Bildung für Nachhaltigkeit zu beachten sind. Exemplarisch werden die folgenden genannt: „Antizipation“, „Interdisziplinarität“, „Kooperationsorientierung“, „Partizipationsorientierung“, „Motivationsorientierung“, „Wahrung der Spannung von Elementarisierung und Komplexität“, „Warnung vor Fehlern mancher Umweltbildung wie reiner Katastrophenorientierung, Individualisierung und Indoktrination“ sowie die Weiterführung des fächerübergreifenden Projekts BNE durch spezifische Zugänge (z.B. ethisch und ästhetisch).⁶³⁰ Insgesamt handelt es sich dabei um das „Wachhalten der gefährlichen Erinnerung an den Gott Jesu Christi“.⁶³¹

Bezüglich der von ihr entwickelten ‚Transformationsbildung in messianischer Perspektive‘ hat Bederna den schulischen Beitrag zu einer religiösen BNE im Blick.⁶³² Kinder und Jugendliche sollen sich – im Sinne der in Kapitel 2.4 entfalteten Ermöglichungsdidaktik – selbst „zu Anwälten für die Schöpfung, die Armen und die Zukunft machen“.⁶³³ Hierfür sind entsprechende Möglichkeiten zu eröffnen. Dies stellt „keine Funkionali-

⁶²⁶ Ebd. 233.

⁶²⁷ Ebd.

⁶²⁸ Ebd.

⁶²⁹ Vgl. ebd. 234.

⁶³⁰ Ebd. 234f.

⁶³¹ Ebd. 235.

⁶³² Vgl. ebd.

⁶³³ Ebd.

sierung von Bildung“ dar, sondern „einen Prozess von Selbstwerdung in Freiheit“. ⁶³⁴

Bederna bezieht sich auf die Würzburger Synode (1974), in deren Begrifflichkeit im Religionsunterricht vom individuellen „Sinn-Grund“ aus „die eigene Rolle und Aufgabe in der Gemeinschaft und im Leben angemessen zu sehen und wahrzunehmen“ ist. ⁶³⁵ Bezogen auf die politische Dimension einer rBNE bedeutet dies, im Sinne der Gemeinschaft „Protest gegen Unstimmigkeiten“ zu üben und „verändernde Taten“ zu realisieren. ⁶³⁶

Als „messianisch“ ist eine solche Transformationsbildung u. a. deshalb zu bezeichnen, „weil sie „nach einer guten Ordnung [fragt], die ist und doch noch kommen muss“, weil sie „nach einem Sinn-Grund“ fragt, „auf den zu warten und der zu erleben ist“ und sie somit eine „messianische“ bzw. „den Fluss der Normalität unterbrechende Perspektive“ aufweist. ⁶³⁷

Eine rBNE ist durch verantwortliches, zukunftssträchtiges ⁶³⁸, gemeinschaftsorientiertes Handeln in Freiheit gekennzeichnet. ⁶³⁹ Ein solches Handeln weiß in Form von Umkehr basierend auf der messianischen Perspektive bewusst mit Schuld umzugehen – nicht nur mit Blick auf die „eigene Lebensführung“, die „bisher objektiv falsch war“, sondern auch in der Feststellung, „dass man vielleicht als Einzelne oder Familie relativ nachhaltig gelebt, aber sich nicht hinreichend für eine gesellschaftliche Transformation zu Nachhaltigkeit eingesetzt hat“. ⁶⁴⁰

⁶³⁴ Ebd. 235.

⁶³⁵ Ebd. 236; in ihren Ausführungen bezieht sich Bederna auf die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Der Religionsunterricht in der Schule*, Bonn 1974, 2-4.

⁶³⁶ Ebd.

⁶³⁷ Bederna, *Every day for Future* 237.

⁶³⁸ Vgl. ebd. 239; in ihren Ausführungen bezieht sich Bederna auf 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 2016, 119-120.

⁶³⁹ Vgl. Bederna, *Every day for Future* 239.

⁶⁴⁰ Ebd. 238.

Von religionspädagogisch zentraler Bedeutung für eine handlungsorientierte rBNE ist die von Bederna herausgearbeitete Pointe eines Bewusstseins darüber, dass nicht die beste, jedoch die „zweitbeste aller möglichen Welten“ erreicht werden kann⁶⁴¹. Dies ermöglicht eine transformative Wissens- und Kompetenzförderung und „erprobt eine bestimmte, demütige, parteiische und zukunfts offene Weltsicht“ bzw. ein „aus dieser entspringende[s] gemeinsame[s] verändernde[s] Handeln“.⁶⁴²

Als „transformationsrelevantes religiöses Wissen“ bezeichnet Bederna bspw. die Kenntnis von Schöpfungstexten sowie prophetischen und apokalyptischen Texten mit deren visionärem Charakter in Verbindung zum heutigen Leben.⁶⁴³ Gedacht ist ferner an christlich motivierte alternative Lebensformen⁶⁴⁴ sowie als Kern die von Johann Baptist Metz her gefasste „irritierende zukunfts eröffnende religiöse Erinnerung“ an Jesus Christus im Sinne einer weisen Aneignung an die eigene Lebensgeschichte.⁶⁴⁵

Dieses Wissen steht in engem Zusammenhang mit den transformationsrelevanten religiösen Kompetenzen, die nicht von ethischen oder politischen Kompetenzen zu trennen sind. Gemäß Bederna handelt es sich religionsunterrichtlich darum, die Wahrnehmungskompetenz, die im Gestaltungskompetenzkonzept ihrer Meinung nach fehlt, sowie die Deutungs-, Sprach-, Urteils-, Kommunikations- und Handlungskompetenz auf Basis des zuvor genannten transformationsrelevanten religiösen Wissens zu fördern.⁶⁴⁶

Der in Kapitel 3.1.5 in religionspädagogischer Perspektive hervorzuhebende Perspektivwechsel wird von Bederna hinsichtlich der Teilkompetenzen des Gestaltungskompetenzkonzepts (Kap. 1.1.4) wie folgt herausgearbeitet. Ihrer Meinung nach meint dieser aus religiöser Sicht „sich selbst mit den Augen des Anderen zu sehen, ohne die unaufgebbare Differenz und Asymmetrie zu überspielen“.⁶⁴⁷ Bederna sieht darin das

⁶⁴¹ Ebd.

⁶⁴² Ebd. 239.

⁶⁴³ Ebd. 241.

⁶⁴⁴ Vgl. ebd.

⁶⁴⁵ Ebd. 242.

⁶⁴⁶ Vgl. ebd. 242-246.

⁶⁴⁷ Ebd. 245.

„Grundprinzip einer nicht vereinnahmenden aufmerksamen Anerkennung, der Selbstkritik und der Entwicklung eines moralischen Standpunkts“. ⁶⁴⁸ Auch der Begriff „moralisches Handeln“ wird aus religionspädagogischer Kompetenzperspektive erweitert, im Sinne eines Handelns für andere – wenn notwendig, auch gegen eigene Interessen und im Wissen, dass sich diese nicht erkenntlich zeigen können. ⁶⁴⁹

Bezüglich „Kooperation und Partizipation“ weist Bederna darauf hin, dass sich religiöse Transformationsbildung in messianischer Perspektive um Vernetzung bemüht – um Vernetzung, die sich nicht nur an Opfer der Vergangenheit erinnert, sondern auch die Opfer der Zukunft im Blick hat. ⁶⁵⁰ Zusammengefasst bedeutet dies, „die Perspektive zwischen Jetzigem und Zukünftigem zu wechseln und die Interessen der zukünftigen Anderen zu vertreten“. ⁶⁵¹ Die Grundlage hierfür bildet eine emotionale und spirituelle Intelligenz. ⁶⁵²

Bederna schlägt die Brücke zwischen Reflexivität und Bildung, indem sie betont: „Damit dies alles Bildung bleibt, muss es als Vorschlag einer Sicht von Selbst und Welt verstehbar und der Reflexion zugeführt werden. Es geht um Selbstfühlen, Selbstverorten und in schulischen Zusammenhängen zuletzt immer wieder um Selbstdenken“ ⁶⁵³ – mit dem Ziel eines gemeinsamen nachhaltigkeitsorientierten Handelns, das auf Basis von transformationsrelevantem Wissen und in Form einer „demütige[n], parteiische[n] und zukunfts offene[n] Weltsicht“ erfolgt. ⁶⁵⁴

Aus religionsunterrichtlicher Sicht bedarf es hierfür fächerverbindender und fächerübergreifender Aspekte bzw. der Berücksichtigung der gesamten Schulgemeinschaft. Dabei stehen eine Vernetzung und „Verdeutlichung der fachwissenschaftlichen Perspektiven- und Methodendifferen-

⁶⁴⁸ Ebd.

⁶⁴⁹ Ebd.

⁶⁵⁰ Vgl. ebd. 246.

⁶⁵¹ Ebd.

⁶⁵² Vgl. ebd.; in ihren Ausführungen bezieht sich Bederna auf Vogt, Markus: Prinzip Nachhaltigkeit. Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive, München ³2013, 279f.

⁶⁵³ Bederna, Every day for Future 250.

⁶⁵⁴ Ebd. 239.

zen“ im Vordergrund.⁶⁵⁵ Von besonderer Bedeutung ist die Fächergruppe Ethik/Religion, denn – so Bederna – „Nachhaltigkeit ist eine ökumenische Aufgabe im Sinne einer Gerechtigkeits-Ökumene der Konfessionen und Religionen“.⁶⁵⁶

Schließlich beschreibt Bederna Nachhaltigkeit als „die Möglichkeitsbedingung zukünftigen Handelns“⁶⁵⁷ und fasst eine religiöse Bildung für Nachhaltigkeit wie folgt zusammen: „Bildung für nachhaltige Entwicklung ist [...] ein zentraler Aspekt religionsunterrichtlichen Lernens und des Beitrags der Fachgruppe Religion zur Schulöffentlichkeit. Sie bietet zudem eine neue Perspektive auf zahlreiche religionsunterrichtliche Themen. BNE sollte Religionsunterricht verändern – in christlichem Interesse und im Interesse der Schüler*innen: Every Day for Future.“⁶⁵⁸

Die folgenden zehn didaktischen Prinzipien einer religiösen BNE überschreibt Bederna mit „Freiheit“.⁶⁵⁹ Diese stellt zugleich das „Zentrum des Katalogs“ dar:

- *Emanzipatorisch* („Freiheit zusprechend und eröffnend“)⁶⁶⁰
- *Partizipationsorientiert* („forschendes Lernen“ und „demokratische Mitbestimmung“)⁶⁶¹
- *Handlungsorientiert* („Notwendigkeit der Aneignung situativ erforderlichen Wissens“ und dadurch „Bewusstseinsbildung“ bzw. „Motivation zu weiterem Handeln“)⁶⁶²

⁶⁵⁵ Ebd. 250.

⁶⁵⁶ Ebd. 252.

⁶⁵⁷ Ebd. 271.

⁶⁵⁸ Ebd. 272.

⁶⁵⁹ Ebd. 257.

⁶⁶⁰ Ebd.; in ihren Ausführungen bezieht sich Bederna auf Grümmе, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009, 113-117.

⁶⁶¹ Bederna, Every day for Future 258.

⁶⁶² Bederna, Every day for Future 259; in ihren Ausführungen bezieht sich Bederna auf Kruse, Lenelis: Vom Handeln zum Wissen – ein Perspektivwechsel für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Pütz, Norbert u. a. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle theoretische Konzepte und Beispiele praktischer Umsetzung, Frankfurt/M. 2013, 31-57.

- *Zukunftsorientiert* („Visionsorientierung“ in Form von „Kreativität“ und „Phantasie“⁶⁶³ und dadurch „Möglichkeiten verändern Handeln“)⁶⁶⁴
- *Schöpfungsorientiert* („Naturerfahrungen“ ohne „Romantisierung“ und in Ermöglichung „reflexive[r] Distanzierung“⁶⁶⁵/„zwischen ökonomischer und gläubiger Weltdeutung“/„Überbrückung der Kluft zwischen Einsicht und Handlung“⁶⁶⁶)
- *Vernetzt und vernetzend* (Wahrung der Spannung zwischen „Reduktion und Komplexität“/angemessenes Einbeziehen und Visualisieren von „vielfältigen Verflechtungen“/interdisziplinäres Arbeiten/über Schul- und Stadtleben hinaus vernetzen/„Vernetzung von Menschen“ und von „Mensch und Mitwelt“)⁶⁶⁷
- *Ethisch orientiert* („ethisch [...] motivieren“/„begründete Kritik von Strukturen und Handlungen [...] ermöglichen“/„die vielfältigen Einzelkenntnisse der Schüler*innen ethisch [...] integrieren“)⁶⁶⁸
- *Politisch dimensioniert* („nicht allein aus den Charakteristika der Nachhaltigkeit, sondern zugleich aus der politischen Konnotation der Reich-Gottes-Botschaft“)⁶⁶⁹
- *Korrelativ* („keine schlichte Anwendungs- oder Antwort-Korrelation“, sondern „mögliche und möglicherweise hilfreiche Sicht von Natur und Zukunft, von Beistand und Vertrauen“)⁶⁷⁰
- *Ästhetisch und spirituell* („Erweiterung der Rationalität um die Dimensionen des Ästhetischen, Kontemplativen und Spirituel-

⁶⁶³ Bederna, Every day for Future 259; in ihren Ausführungen bezieht sich Bederna auf Künzli, Christine/Bertschy, Franziska: Didaktisches Konzept: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Bern ³2008, 45-50.

⁶⁶⁴ Bederna, Every day for Future 260.

⁶⁶⁵ Ebd. 261.

⁶⁶⁶ Ebd.

⁶⁶⁷ Vgl. ebd. 262.

⁶⁶⁸ Ebd.; in ihren Ausführungen bezieht sich Bederna auf Vogt, Markus: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es“. Zur Bedeutung von Ethik in der Umweltkommunikation, in: Pyhel, Thomas u. a. (Hg.): Umweltethik für Kinder. Impulse für die Nachhaltigkeitsbildung (= DBU-Umweltkommunikation 9), München 2017, 48.

⁶⁶⁹ Bederna, Every day for Future 264.

⁶⁷⁰ Ebd. 265.

len“/„tiefgreifende veränderte Wirklichkeitssicht und Handlungsorientierung“/„Kriterium ihres Eigenwerts, ihrer Schönheit, ihrer Einmaligkeit und ihres eigenen Sinnzusammenhangs“) ⁶⁷¹

Wie Bederna aufzeigt, ist eine politische Dimension unabdingbarer Bestandteil einer rBNE. ⁶⁷² Eben die politische Dimension nimmt in der nun folgenden Darstellung des religionspädagogischen Entwurfs von Claudia Gärtner eine bedeutende Rolle ein.

3.2.2 Politische religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung (Claudia Gärtner)

Claudia Gärtner beschreibt Konturen einer politischen rBNE und geht dabei spezifisch auf die vorhandenen Spannungsfelder dieses Lernfeldes ein. Der betreffende Weg bzw. ‚Gedankengang‘, der zu diesen Merkmalen einer politischen rBNE führte, wird im Folgenden nachgezeichnet. Diese Vorgehensweise ist insofern aufschlussreich, da Gärtner sich in ihren Überlegungen direkt in das Spannungsfeld von individuellem und politischem Handeln begibt und die damit einhergehenden Herausforderungen nicht nur benennt, sondern in ihrer religionspädagogischen Bedeutsamkeit entfaltet.

Eines der größten Spannungsfelder in der Zielsetzung einer allgemeinen Bildung für nachhaltige Entwicklung ist die Spannung zwischen individuellem und politischem Handeln. Anders formuliert geht es um die Frage der Sinnhaftigkeit individuellen nachhaltigkeitsorientierten Handelns im Verhältnis zur politischen Größe des Vorhabens. Dabei verfolgt Gärtner nicht das Ziel, die Spannung aufzulösen. Vielmehr geht es ihr um religionsdidaktische Möglichkeiten, die einen Bogen zwischen dem Tun des Einzelnen und dem globalen Ganzen spannen.

⁶⁷¹ Ebd. 266; in ihren Ausführungen bezieht sich Bederna auf Höhn, Hans-Joachim: Ökologische Sozialethik. Grundlagen und Perspektiven, Paderborn 2001, 43.

⁶⁷² Vgl. Bederna, Every day for Future 236; in ihren Ausführungen bezieht sich Bederna auf die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: Der Religionsunterricht, 2-4.

Als mögliche Spannungsfelder nennt Gärtner die folgenden:

- *Zwischen Determinismus und Veränderungshoffnung*
Hierbei steht ein theologisch-reflektierter Umgang anhand einer eschatologischen Denkfigur im Horizont soziologischer Analysen als eine „refigurative“ Praxis im Zentrum.⁶⁷³
- *Zwischen gesellschaftlich präformiertem und mündigem Subjekt*
Es handelt sich um die Spiegelung der „Prädominanz gesellschaftlicher und ökonomischer Strukturen auf der Ebene des Subjekts“ bzw. darum, diese anzuerkennen und im Sinne Foucaults an deren Grenzen zu arbeiten.⁶⁷⁴ Der Begriff „Vulnerabilität“ reflektiert „die Grenzen von Emanzipation und Mündigkeit anthropologisch“ mit, „ohne den Anspruch auf die Überwindung verletzender Grenzen aufzugeben“. ⁶⁷⁵
- *Zwischen Selbstzweck und Funktionalisierung*
Das Ziel (religiöser) Bildung besteht in der „Mündigkeit des sich bildenden Subjekts“. Gärtner vertritt die These, dass ein Subjekt, welches um die „Verwundbarkeit des Menschen“ weiß, über einen Sinn für die Fragilität der Schöpfung verfügt sowie Verantwortung übernehmen und sich engagieren möchte.⁶⁷⁶
- *Zwischen Normativität und Pluralität*
Hier stehen drei zusammenhängende Aspekte im Zentrum: Erstens sollten normative Positionen religionspädagogisch erschlossen und kontrovers thematisiert werden. Zweitens fordert Gärtner, dass religiöse Normen und Themen „in plural anschlussfähige, säkulare Diskurse übersetzt“ und drittens „als Unterbrechung nichtreligiöser Diskurse“ thematisiert werden.⁶⁷⁷

⁶⁷³ Gärtner, Corona und das Christentum, 131f.

⁶⁷⁴ Ebd. 132; in ihren Ausführungen bezieht sich Gärtner auf Bucher, Rainer: Christentum im Kapitalismus. Wider die gewinnorientierte Verwaltung der Welt, Würzburg 2019, 163.

⁶⁷⁵ Gärtner, Corona und das Christentum 132f.

⁶⁷⁶ Ebd. 133f.

⁶⁷⁷ Ebd. 134.

- *Zwischen Gegenwart und antizipierter Zukunft*
In Bezug auf die offene Zukunft ist Handeln gefordert. Eine politische religiöse BNE soll „zu antizipatorischem Denken und Handeln befähigen“. ⁶⁷⁸
- *Zwischen Wahrheitsanspruch und Ideologieverdacht*
Der christliche Wahrheitsanspruch soll normativ und in konsequenter selbst- und ideologiekritischer Reflexion in eine politische religiöse BNE eingebracht werden. ⁶⁷⁹

Einen Schwerpunkt legt Gärtner auf den Vernetzungsaspekt der weltweiten Krisen. Sie stehen politisch gesehen in einem Zusammenhang. So betont Gärtner, dass „Klima und Corona nicht losgelöst von anderen ökologischen Krisen und sozialen, kulturellen, politischen oder ökonomischen Diskursen zu betrachten“ sind. ⁶⁸⁰ Diesem Anliegen werden ihrer Meinung nach die 2016 von der UN verabschiedeten Nachhaltigkeitsziele im Unterschied zu den epochalen Schlüsselproblemen gerecht. ⁶⁸¹

Gärtner lässt sich jedoch nicht von dieser Zusammenschau der Krisen leiten, sondern hebt eine in der Eschatologie begründete Hoffnungsperspektive hervor. ⁶⁸² Dabei soll der Blick im Rahmen der Wahrnehmung der Gegenwart sowohl reflexiv in die Vergangenheit gerichtet werden als auch visionär in die Zukunft. Sie beschreibt die christliche Religion in Bezug auf den Glock'schen Dimensionenbegriff ⁶⁸³ bzw. dessen Ausdifferenzierung ⁶⁸⁴ und unterscheidet dabei die folgenden sechs Dimensionen: „hermeneutisch, spirituell-liturgisch, leiblich-ästhetisch, communal,

⁶⁷⁸ Ebd. 134f.

⁶⁷⁹ Ebd. 136.

⁶⁸⁰ Ebd. 14.

⁶⁸¹ Vgl. ebd. 14f.

⁶⁸² Vgl. ebd. 109f.

⁶⁸³ Vgl. ebd. 96; in ihren Ausführungen nimmt Gärtner Bezug auf Glock, Charles Y.: Über die Dimensionen der Religiosität, in: Matthes, Joachim (Hg.): Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II, Reimbek b. Hamburg 1969, 150-168.

⁶⁸⁴ Vgl. Gärtner, Corona und das Christentum 96; in ihren Ausführungen nimmt Gärtner Bezug auf Englert, Rudolf/Tzscheetsch, Werner: Aufgaben religiöser Bildung, in: Böhm, Winfried u. a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Paderborn 2008, 811-834; Gärtner, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015, 17-98.

ethisch und philosophisch“, wobei „der inhaltliche Zuschnitt und die Abgrenzung der einzelnen Dimensionen im Hinblick auf die Spezifizierung eines theologischen Nachhaltigkeitsverständnisses“ erfolgt.⁶⁸⁵

1. Hermeneutisch:

Mit Blick auf die genannten Grundthemen fällt auf, dass „eine theologische Perspektivierung des Nachhaltigkeitsdiskurses politisch imprägniert“ ist.⁶⁸⁶ Sie umfasst normative Aspekte, wie bspw. die „Solidarität mit zukünftigen Generationen und dem globalen Süden“, die „Option für Exkludierte“ oder die „Bewahrung der Schöpfung“ und beinhaltet zugleich eine „spezifische messianische Hermeneutik der christlichen Tradition“, die wiederum „zu einer ideologiekritischen Reflexion der Welt“ herausfordert.⁶⁸⁷

Hoffnungen und Utopien deuten auf eine andere Welt hin – dies nicht nur in Form von „another world is possible“, sondern in dem Bewusstsein, dass diese andere Welt im Sinne der Reich-Gottes-Botschaft bereits angebrochen ist. Christ*innen sind dazu aufgefordert, „an der Realisierung dieser besseren Welt mitzuarbeiten“.⁶⁸⁸ Gärtner begründet dies in der Begrifflichkeit von Bucher damit, dass christliche Existenz immer nur als „prekäre, situative Aktualität innerhalb eines mehrfachen Balancegeflechts möglich ist“.⁶⁸⁹

2. Spirituell-liturgisch:

In der spirituell-liturgischen Dimension ist die „Verwiesenheit auf die politische und universale Dimension“ gemäß Gärtner mit Bezug auf Rosenberg stets mitzudenken.⁶⁹⁰ Ansonsten droht die Gefahr, dass die spirituell-liturgische Dimension lediglich als „Resilienzquelle“ in Krisen ange-

⁶⁸⁵ Gärtner, Corona und das Christentum 96.

⁶⁸⁶ Ebd.

⁶⁸⁷ Ebd.

⁶⁸⁸ Ebd. 96f.

⁶⁸⁹ Ebd.; in ihren Ausführungen bezieht sich Gärtner auf Bucher, Christentum im Kapitalismus 152.

⁶⁹⁰ Gärtner, Corona und das Christentum 97; in ihren Ausführungen bezieht sich Gärtner auf Rosenberg, Michael: Der Weg der ‚ökologischen Umkehr‘. Schöpfungsethik und Schöpfungsspiritualität im Anthropozän, in: Bertelmann, Brigitte/Heidel, Klaus (Hg.): Leben im Anthropozän. Christliche Perspektiven für eine Kultur der Nachhaltigkeit, München 2018, 259-270.

sehen und dabei das Ziel vernachlässigt wird, die Krise „kritisch zu bearbeiten“, bspw. durch „Umkehr und Aufbruch“ oder „Einkehr und Austritt“. ⁶⁹¹ Zugleich können Spiritualität und Liturgie durch ihre „regelmäßige Praxis“, „Rituale“ und „feste Zeiten“ orientierend wirken. ⁶⁹²

3. *Leiblich-ästhetisch:*

Der Mensch ist Teil der Schöpfung. Das heißt, dass eine „Bedrohung der Schöpfung“ immer auch eine „Bedrohung des Menschen“ ist. ⁶⁹³ Gärtner verweist auf eine Ethik der Nachhaltigkeit, die sich auf Basis von „Traditionen, Erzählungen, Riten und Festen“ begründet. ⁶⁹⁴

Eine leiblich-ästhetische Dimension bezeichnet sie als „unabdingbar“ für eine theologische Nachhaltigkeitsperspektive, da sie sowohl „eine Grunddimension der christlichen Religion“ als auch „Quelle einer politischen und nachhaltigkeitsorientierten Theologie“ ist. ⁶⁹⁵

4. *Communal:*

Diese Dimension bezieht sich auf das Christentum als Traditions- und Glaubensgemeinschaft. Gemeinsames nachhaltiges Handeln steht einer häufig als gering empfundenen Wirkung individuellen Handelns gegenüber. Hierbei spielen Vernetzung sowie das Engagement gesellschaftlicher und politischer Akteur*innen und Institutionen wie bspw. der Kirche eine bedeutende Rolle. ⁶⁹⁶

5. *Ethisch:*

Die christlich-ethische Dimension muss darauf achten, sich nicht in Bezug auf Moral verkürzen zu lassen. Zugleich ist es relevant, dass sie sich im Hinblick auf den vorhandenen „normativen und ethischen Pluralismus einer postsäkularen Gesellschaft“ behauptet und dass sie „Werte und Normen im Nachhaltigkeitsdiskurs vernunftgeleitet plausibilisier[t]“. ⁶⁹⁷ Dennoch gestaltet es sich schwierig, „christliche Positionen als wahr und

⁶⁹¹ Gärtner, Corona und das Christentum 98.

⁶⁹² Ebd. 97f.

⁶⁹³ Ebd. 99.

⁶⁹⁴ Ebd. 100; in ihren Ausführungen bezieht sich Gärtner auf Vogt, Prinzip Nachhaltigkeit.

⁶⁹⁵ Gärtner, Corona und das Christentum 100f.

⁶⁹⁶ Vgl. ebd. 101f.

⁶⁹⁷ Ebd. 103.

universal“ zu rechtfertigen; dies wird in der nun folgenden philosophischen Dimension verdeutlicht.⁶⁹⁸

6. Philosophisch:

Gemäß Gärtner hat sich das Christentum „von Beginn an kontextuell und interdisziplinär reflektiert“ und „steht in einer mehr oder weniger lebendigen und offenen Auseinandersetzung mit den jeweils aktuellen sozialen, kulturellen und philosophischen Herausforderungen“. ⁶⁹⁹ Gärtner rät auf Basis der Anerkennung von Pluralität dazu, zu „übersetzen“ und zu „unterbrechen“, und führt exemplarisch u. a. Habermas an, der die „religiöse Eigenlogik in eine (post)säkulare Sprache zu übersetzen“ versucht, oder auch das ‚Laudato si‘ von Papst Franziskus.⁷⁰⁰

Bei aller Übersetzungsarbeit weist Gärtner zusammen mit Bederna darauf hin, dass nicht die „spezifisch religiöse Eigenlogik“ verloren gehen darf.⁷⁰¹ Denn es geht um Positionalität, nicht um das Vertreten eines Allgemeingültigkeitsanspruchs.⁷⁰²

Wenn die Fridays-for-Future-Generation verzweifelt protestiert und nach ihrer Zukunft fragt, bedarf es im Sinne Gärtners kompetenzorientierter religionspädagogischer Antworten für Gemeinde, Schule und (Religions-) Unterricht.⁷⁰³ Dabei nehmen „Visionen für eine gute Zukunft“ eine wesentliche Funktion ein.⁷⁰⁴

⁶⁹⁸ Ebd.

⁶⁹⁹ Ebd. 103f.

⁷⁰⁰ Ebd. 104; in ihren Ausführungen verweist Gärtner auf Habermas, Jürgen: Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates?, in: ders./Schuller, Florian (Hg.): Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion, Freiburg u. a. ⁷2007, 15-37; Deutsche Bischofskonferenz (Hg.): Enzyklika LAUDATO SI' von Papst Franziskus über die Sorge für das gemeinsame Haus (24. Mai 2015), Bonn ⁴2018.

⁷⁰¹ Gärtner, Corona und das Christentum 105; in ihren Ausführungen verweist Gärtner auf Bederna, Katrin/Gärtner, Claudia: Wo bleibt Gott, wenn die Wälder brennen? Welche Fragen die Klimakrise der akademischen Theologie aufgibt, in: Herder Korrespondenz 74 (2020) 3, 27-29.

⁷⁰² Vgl. Gärtner, Corona und das Christentum 105.

⁷⁰³ Vgl. ebd. 9f.

⁷⁰⁴ Ebd. 10.

Gärtner nennt „Wissenschaft, Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur und auch Religion“, die im Hinblick auf die „Vulnerabilität“⁷⁰⁵ dieser Welt den Weg einer BNE zusammen beschreiten sollen.⁷⁰⁶

Die „religiöse Eigenlogik“ und der „Eigenwert religiöser Traditionen“ sind kritisch und wo notwendig transformierend einzubringen.⁷⁰⁷ Hierin liegt das Spezifikum einer politisch religiösen BNE im Sinne Gärtners. Sie entwirft diese im Horizont des Diskurses um BNE und in der Auseinandersetzung mit Kritischer Pädagogik und kritisch-politischer Bildung.⁷⁰⁸

Gärtner fokussiert im Hinblick auf eine transformative Bildung eine notwendige Reflexion von vorwiegend psychologischen, soziologischen und didaktisch-methodischen Dimensionen.⁷⁰⁹ Dies wird von ihr anhand des ‚Orientierungsrahmen[s] für den Lernbereich Globale Entwicklung‘ konkretisiert, in dem eine BNE mit den Prinzipien Globalen Lernens verknüpft wird. Sie verbindet die darin zugrundeliegenden Kompetenzstufen wie auch Bederna mit dem sozialetischen⁷¹⁰ bzw. dem praktisch-theologischen Dreischritt „Sehen – Urteilen – Handeln“.⁷¹¹ Gärtner sieht die Aufgabe der Fächergruppe Religion/Ethik darin, „quer“ zu den verschiedenen Disziplinen „übergreifende (ethische) Fragestellungen zu

⁷⁰⁵ Gärtner, Corona und das Christentum 16; in ihren Ausführungen bezieht sich Gärtner auf Keul, Hildegard/Müller, Thomas (Hg.): *Verwundbar. Theologische und humanwissenschaftliche Perspektiven zur menschlichen Vulnerabilität*, Würzburg 2020; Burghardt, Daniel u. a.: *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*, Stuttgart 2017; Knauth, Thorsten: *Anti-Semitismus, Anti-Rassismus und Vulnerabilität in Bildungsprozessen*, in: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*, Wiesbaden 2020, 55-82; Peukert, Helmut: *Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart/Originalveröffentlichung: Benner, Dietrich u. a. (Hg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.–18. März 1992 in der Freien Universität Berlin, Weinheim/Basel 1992, 113-127.*

⁷⁰⁶ Vgl. Gärtner, Corona und das Christentum 14.

⁷⁰⁷ Gärtner, Corona und das Christentum 19.

⁷⁰⁸ Vgl. ebd. 20.

⁷⁰⁹ Ebd.

⁷¹⁰ Vgl. ebd. 26; in ihren Ausführungen verweist Gärtner auf Bederna, *Every Day for Future* 227.

⁷¹¹ Ebd.

thematisieren“, und hebt dabei die Notwendigkeit „kritischer Reflexion“ hervor.⁷¹²

Vor diesem Hintergrund skizziert sie die „Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung (Ffe)“ und nennt daraus in Annäherung an eine religiöse BNE insbesondere „Krisenorientierung“, „Nachhaltigkeitsfragen im Horizont interdependenter Krisen“, „Kontroversität“ (Übersetzung vielfältiger relevanter theologischer Perspektiven in Bezug auf interdisziplinäre Dialogfähigkeit), „Machtkritik“ (Analyse von Entscheidungsträgern/Blick der Alterität Gottes), „Reflexivität“ (Transparenz des jeweiligen normativen Standpunkts), „Ermutigung“ (Notwendigkeit mehrdimensionaler Ausrichtung⁷¹³) sowie „Veränderung“ (auch kritische und konflikthafte Dimension von Bildungsprozessen) als wesentlich.⁷¹⁴

In Bezug auf die psychologischen, soziologischen und pädagogischen Aspekte⁷¹⁵ differenziert Gärtner zudem wie folgt: Während sich die psychologischen Faktoren als förderlich für nachhaltiges Handeln darstellen, weisen die soziologischen Faktoren eher Hindernisse für nachhaltiges Lernen auf. Gemeinsam mit Bederna hebt Gärtner deshalb in diesem Zusammenhang hervor, dass sich die Religionspädagogik ihres spezifischen Subjekt- und Emanzipationsverständnisses bewusst sein muss.⁷¹⁶ Religionspädagogische Resilienzstrategien sind dahingehend zu prüfen, ob diese nicht lediglich zum Umgang mit der Krise dienen, anstelle dieser handelnd entgegenzuwirken.⁷¹⁷

⁷¹² Gärtner, Corona und das Christentum 26; in ihren Ausführungen bezieht sich Gärtner auf Schreiber/Siege, Orientierungsrahmen 272.

⁷¹³ Gärtner, Corona und das Christentum 44; in ihren Ausführungen bezieht sich Gärtner auf Grüme, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart 2015, 110.

⁷¹⁴ Gärtner, Corona und das Christentum 37-45; in ihren Ausführungen bezieht sich Gärtner auf Eis, Andreas: Vom Beutelsbacher Konsens zur „Frankfurter Erklärung: für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung“?, in: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016, 131-139.

⁷¹⁵ Vgl. Gärtner, Corona und das Christentum 48.

⁷¹⁶ Vgl. ebd. 79; in ihren Ausführungen bezieht sich Gärtner auf Bederna/Gärtner, Wo bleibt Gott, wenn die Wälder brennen?, 27-29.

⁷¹⁷ Vgl. Gärtner, Corona und das Christentum 79.

Im Einzelnen sind es die folgenden Konturen bzw. Merkmale, die aufzeigen, dass eine rBNE unabdingbar politisch ist⁷¹⁸ bzw. das Politische „ein durchgängiges Handlungs- und Reflexionsprinzip“ darstellt:⁷¹⁹

- *krisenorientiert und kontrovers*: In prozessorientierter und produktiver Öffnung soll die Verflochtenheit multipler Krisen in ihrer Komplexität inhaltlich aufgenommen und kontrovers bearbeitet werden.⁷²⁰
- *eschatologisch*: Angesichts einer radikal offenen Zukunft in Zeiten der Krise besteht der „Einsatz der Bildungstheorie darin, die Möglichkeit der Bildung als Möglichkeit offen zu halten“ (in Form von Reich-Gottes-Botschaft, Visionen, Utopien), und dabei dennoch die Anforderungen der Gegenwart und Zukunft nicht zu vernachlässigen.⁷²¹
- *antizipatorisch-erinnernd*: Es geht um ein Entgegenwirken von „mind-behavior-gaps“⁷²² durch ermutigendes Erinnern. Gärtner verweist in diesem Zusammenhang auf die folgende Formulierung von Birkel: „Schöpfungslust statt Ökofrust“.⁷²³
- *normativ-parteilich*: Hier besteht eine Spannung zum BNE-Diskurs, der „weitgehend über einen nur vage normativ ausgerichteten Gerechtigkeitsbegriff bestimmt wird“.⁷²⁴

⁷¹⁸ Vgl. ebd. 107-136.

⁷¹⁹ Ebd. 107; in ihren Ausführungen bezieht sich Gärtner im Hinblick auf Religionspädagogik allgemein auf Könemann, Judith: Plädoyer für eine politische Religionspädagogik, in: RpB 78 (2018), 16.

⁷²⁰ Gärtner, Corona und das Christentum 108-109; in ihren Ausführungen bezieht sich Gärtner auf Bünger, Carsten: Was heißt kritische politische Bildung heute? Zum Problem der Kritik, in: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts. 2013, 58.

⁷²¹ Ebd.; in ihren Ausführungen bezieht sich Gärtner auf Bünger, Carsten: Von der Kritik der Bildung und der Möglichkeit der Emanzipation: Kritische Bildungstheorie weiter erzählen, in: Gärtner, Claudia und Herbst, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden 2020, 350.

⁷²² Gärtner, Corona und das Christentum 48-53.

⁷²³ Ebd. 110f; in ihren Ausführungen bezieht sich Gärtner auf Birkel, Zukunft wagen – ökologisch handeln 267-269.

⁷²⁴ Gärtner, Corona und das Christentum 112.

- *kritisch-reflexiv*: Aufgrund der Ideologieanfälligkeit von Utopien bedarf es immer wieder neu der Bewusstmachung der „eschatologischen Vorläufigkeit und Begrenztheit menschlichen Handelns und Wissens“. ⁷²⁵ Gärtner spricht in diesem Zusammenhang davon, „das ideologiekritische Potential von Religion religionspädagogisch fruchtbar zu machen“. ⁷²⁶
- *emanzipatorisch*: Im Sinne Bedernas bezeichnet Gärtner Emanzipation in politischer religiöser BNE als „Freiheit aller, auch der Zukünftigen“ ⁷²⁷. Die „Spannung von Emanzipationsbestrebung und Unfreiheit“ beschreibt sie als „Vulnerabilität“. ⁷²⁸
- *kontext- und erfahrungsorientiert*: Eine politische religiöse Bildung für Nachhaltigkeit kann sowohl Prinzipien aus dem BNE-Diskurs rezipieren als auch an konzeptionelle Überlegungen religiöser BNE anknüpfen. ⁷²⁹ Diese Prinzipien lassen sich anhand der Leitbegriffe Kontext- und Erfahrungsorientierung zusammenfassen. ⁷³⁰

Eine politische rBNE perspektiviert die Beachtung der „spezifischen religiösen Eigenlogik“ und zugleich die „hohe interdisziplinäre Komplexität des Nachhaltigkeitsdiskurses“ in Form von Mehrperspektivität. ⁷³¹

Oftmals bleibt dabei ein Lernzuwachs im Bereich des Kognitiven hinsichtlich nachhaltigen Handelns nahezu wirkungslos („mind-behavior-gap“). ⁷³² Deshalb werden Lernsettings benötigt, die „auf politische Mündigkeit und Demokratiefähigkeit zielen“. ⁷³³ Gärtner führt in diesem Zu-

⁷²⁵ Ebd. 11.

⁷²⁶ Ebd. 118-120; in ihren Ausführungen nimmt Gärtner Bezug auf Herbst, Jan-Hendrik: Ideologiekritik und Religionsunterricht: Zum unabgegoltenen Potential des ideologiekritischen Arguments für den konfessionellen Religionsunterricht, in: RpB 79 (2018), 93.

⁷²⁷ Gärtner, Corona und das Christentum 120; in ihren Ausführungen bezieht sich Gärtner auf Bederna, Every Day for Future 257.

⁷²⁸ Gärtner, Corona und das Christentum 123.

⁷²⁹ Ebd. 124; in ihren Ausführungen nimmt Gärtner Bezug auf Bederna, Every Day for Future, und Birkel, Zukunft wagen – ökologisch handeln.

⁷³⁰ Vgl. Gärtner, Corona und das Christentum 124.

⁷³¹ Ebd. 107.

⁷³² Ebd. 124.

⁷³³ Ebd.

sammenhang experimentelles, handlungsorientiertes und gemeinschaftliches Lernen, das in der Lebenswelt der Schüler*innen verortet ist, auf. Sie hebt dabei hervor, dass „emotionale und ästhetische Faktoren“ in Lernsettings zu einer „Herzensangelegenheit“ werden können.⁷³⁴

Im Folgenden wird ein Fazit dieses zweiten Teilkapitels gezogen.

3.2.3 Fazit in ermöglichungsdidaktischer Perspektive

In diesem zweiten Teil des dritten Kapitels wurden die religionspädagogischen Publikationen von Katrin Bederna und Claudia Gärtner fokussiert: dabei insbesondere zum einen die didaktischen Prinzipien einer Transformationsbildung in messianischer Perspektive (Kap. 3.2.1) und zum anderen die Konturen bzw. Merkmale einer politischen religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung. Letztere verdeutlichen, dass das Politische ein konsequentes „Handlungs- und Reflexionsprinzip“⁷³⁵ einer rBNE darstellt (Kap. 3.2.2). Die von Bederna und Gärtner gewählten Bezeichnungen und Erläuterungen verweisen auf den Entwicklungscharakter einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und zugleich auf die Besonderheit der eschatologischen Perspektive einer rBNE. Das Verständnis des Begriffs Freiheit steht in einem handlungsorientierten emanzipatorischen Zusammenhang.

Bederna bezieht sich im Hinblick auf eine messianische Perspektivierung auf Umkehr⁷³⁶, Gärtner stellt diese u. a. in den Kontext einer „liturgisch-spirituellen“⁷³⁷ Dimension. Eine Reflexivität des Lebens kommt ebenfalls zum Ausdruck: Bederna hebt den Zusammenhang von Reflexivität und Bildung hervor und unterstreicht, dass Reflexivität für ein Verständnis von Selbst und Welt erforderlich ist⁷³⁸ (Kap. 3.2.1). Gärtner stellt Reflexivität in den Kontext einer „Transparenz des jeweiligen normativen

⁷³⁴ Ebd. 125.

⁷³⁵ Gärtner, *Corona und das Christentum* 107; in ihren Ausführungen bezieht sich Gärtner im Hinblick auf Religionspädagogik allgemein auf Könemann, Plädoyer 16.

⁷³⁶ Vgl. Bederna, *Every Day for Future* 238.

⁷³⁷ Gärtner, *Corona und das Christentum* 97f.

⁷³⁸ Vgl. Bederna, *Every for Future* 250.

Standpunkts⁷³⁹ (Kap. 3.2.2). Zugleich erfolgt ein Hinweis auf die Unabdingbarkeit „interdisziplinäre[r] Dialogfähigkeit“⁷⁴⁰ (Kap. 3.2.2).

Durch die Forderung von Positionalität anstelle von Allgemeingültigkeitsansprüchen zeigt sich die Bedingung einer Öffnung im Spannungsfeld von Individuum und Gemeinschaft.⁷⁴¹ Dies wird u. a. in der Ansicht von Gärtner deutlich, dass der Weg einer BNE von „Wissenschaft, Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur und auch Religion“ gemeinsam zu beschreiten ist.⁷⁴² Bederna bezeichnet Nachhaltigkeit als eine „ökumenische Aufgabe“ und bezieht sich dabei auf eine „Gerechtigkeits-Ökumene der Konfessionen und Religionen“⁷⁴³ (Kap. 3.2.1).

Bezüglich der zu erhoffenden Wirksamkeit einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung wird aus psychologischer Sicht auf die Gefahr von „mind-behavior-gap“⁷⁴⁴ verwiesen. Zudem wird die Schwierigkeit einer Balance thematisiert bzw. das Anliegen, dass weder zu sehr das Individuum in den Mittelpunkt rücken sollte noch zu sehr die verwundete Welt.

Hierfür bieten die systemtheoretischen Überlegungen (3.1.3) und die Erkenntnisse zu einem Bewusstseinswandels über ökosophische Öffnung (Kap. 3.1.4) wertvolle Impulse, ebenso die Ausführungen zu Globalem Lernen und religiöser Bildung (Kap. 2.5; 2.7).

Ein wichtiges Anliegen von Gärtner besteht darin, dass Christ*innen zur Mitarbeit an der Realisierung einer besseren Welt aufgefordert sind⁷⁴⁵ (Kap. 3.2.2), Bederna ist es von großer Bedeutung, Kinder und Jugendli-

⁷³⁹ Gärtner, Corona und das Christentum 44; in ihren Ausführungen bezieht sich Gärtner auf Eis, Vom Beutelsbacher Konsens 131-139.

⁷⁴⁰ Ebd.

⁷⁴¹ Vgl. Gärtner, Corona und das Christentum 105.

⁷⁴² Ebd. 14.

⁷⁴³ Bederna, Every day for Future 252; an anderer Stelle verweist Bederna darauf, dass „der Beitrag der Weltdeutung des Glaubens zur Überwindung der Krise [...] nicht nur ethisch, sondern ‚kulturell‘ ist“; dies.: Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein didaktisches Modell, in: RpB 44 (2021) 2, 63.

⁷⁴⁴ Gärtner, Corona und das Christentum 48-53.

⁷⁴⁵ Vgl. ebd. 96f.

che, selbst „zu Anwälten für die Schöpfung, die Armen und die Zukunft machen“⁷⁴⁶ (Kap. 3.2.1).

Für diese Nachhaltigkeitsorientierung im Sinne partizipationsorientierter Demokratieförderung werden Religionslehrkräfte benötigt, die entsprechend qualifiziert sind. Über das Studium und Referendariat hinaus soll diesen auch bzw. insbesondere in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung ein entsprechendes Fortbildungsangebot zur Verfügung stehen. Wie sich zeigen wird, eignet sich hierfür die Haltung der im Folgenden beschriebenen Ermöglichungsdidaktik.

⁷⁴⁶ Bederna, Every day for Future 235.

4 Ermöglichungsdidaktische Impulse für eine nachhaltigkeitsorientierte Religionslehrkräftefortbildung

In diesem letzten Kapitel wird Nachhaltigkeit als Grunddimension religiöser Bildung für den Bereich der Religionslehrkräftefortbildung ermöglichungsdidaktisch fundiert. Dabei kommen die in Kap. 2.8 aufgeführten Qualitätsstandards für die Lehrer:innenbildung⁷⁴⁷ und die von Overwien genannten acht Anregungen für eine nachhaltigkeitsorientierte Lehrkräftefortbildung zum Tragen.⁷⁴⁸ Die Primarstufe gilt dabei als Ausgangspunkt schulischer Nachhaltigkeitsbildung bzw. als eine verlässliche Nachhaltigkeitsbasis für alle weiteren Schularten und ein entgrenzendes lebenslanges Lernen.

Die jeweiligen Folgerungen in religionspädagogischer Perspektive (Kap. 1.1.6; Kap. 1.2.5; Kap. 2.9; Kap. 3.2.3) bilden wesentliche Bausteine für den in der Einleitung angekündigten Konzeptbeitrag. In Kapitel 4.1 werden aktuelle Aspekte der Religionslehrkräftefortbildung in der Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung skizziert. Anschließend wird in Kapitel 4.2 die spezielle Herausforderungssituation für eine nachhaltigkeitsorientierte Religionslehrkräftefortbildung thematisiert. Diese lässt sich anhand der Begriffe Pluralität, Heterogenität, Diversität, Kontingenz und globale Krisen zusammenfassen. Die ermöglichungsdidaktische Fundierung eines Lernens von Lehren erfolgt in Kapitel 4.3. Im Sinne einer Perspektivenverschränkung werden dabei die bildungspolitischen Forderungen (Kap. 1.1), die kirchlichen, ökumenischen und interreligiösen Impulse zur Verwirklichung von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung (Kap. 1.2), die Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Diskurse (Kap. 2) sowie die theologischen Grundla-

⁷⁴⁷ Vgl. LENA – Deutschsprachiges Netzwerk LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung.

⁷⁴⁸ Vgl. Overwien, Globale Entwicklung 438; in seinen Ausführungen bezieht sich Overwien auf Lang-Wojtasik, Global Teacher für die nachhaltige Weltgesellschaft! 4-9.

gen und religionspädagogischen Entfaltungen (Kap. 3) explizit und implizit miteinander verknüpft.

Das im Kontext der Ermöglichungsdidaktik dargestellte Akronym ERMÖGLICHEN (Kap. 2.4) zieht sich wie ein roter Faden durch die jeweiligen Unterkapitel und erfährt dabei zugleich eine religionspädagogische Fokussierung und Perspektive.

In Kapitel 4.4 wird aus der Sicht einer nachhaltigkeitsorientierten Religionsdidaktik aufgezeigt, dass Nachhaltigkeit eine Kern- und Grunddimension religiöser Bildung ist. In Kapitel 4.5 werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst, wobei eine multiperspektivische Lernkultur und systemisch verschränkte Wir-Vision im Zentrum stehen. Der Begriff ‚change agents‘ erfährt im Sinne einer christlich-religiösen politischen Transformationsbildung eine demokratiefördernde Bedeutungszuschreibung – subjektdienlich und im globalen Horizont einer großen Ökumene.

4.1 Aktuelle Aspekte des Bereichs Religionslehrkräftefortbildung in der Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Fortbildungen unterscheiden sich von Weiterbildungen, indem sich erstere immer auf schon bestehende Qualifikationen beziehen. Somit definieren sich Fortbildungen als „Maßnahmen zur Verbreiterung beruflicher Kompetenzen und zur Vertiefung der Professionalität insgesamt“. ⁷⁴⁹ Es gibt unterschiedliche Formate, die von einmaligen Nachmittagsveranstaltungen, über Reihenformate bis hin zu mehrtägigen Veranstaltungen reichen. ⁷⁵⁰

Der Anspruch religionspädagogischer Fortbildungen besteht darin, „die Lehrerpersönlichkeit zu stärken, fachliche und individuelle Ressourcen

⁷⁴⁹ Gronover, Matthias: Fortbildung, religionspädagogisch (2016), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de, (https://doi.org/10.23768/wirelex.Fortbildung_religionspdagogisch.200388, PDF vom 20.09.2018) [21.04.2021], 1.

⁷⁵⁰ Vgl. ebd. 8.

zu aktivieren und Wissenstransfer von der Theologie in die Praxis religiöser Bildung zu leisten“.⁷⁵¹ Gronover stellt dar, dass Fortbildungen der Erweiterung von Fachkompetenz dienen und sich auf Themen beziehen, die im Studium oder Referendariat bisher noch nicht oder nicht ausreichend thematisiert werden konnten.⁷⁵² Zudem handelt es sich um „Persönlichkeitsentwicklung“ oder um „Qualitätsentwicklung“ bspw. im Hinblick auf die „Umsetzung systemischer Vorgaben“.⁷⁵³

In Bezug auf eine *Fortbildung zur Schulung von Fachkompetenz* werden neben den großen Themen der Bibeldidaktik oder der Inklusion und des interreligiösen Lernens auch ethische Fragenstellungen fokussiert.⁷⁵⁴ Schweitzer und Ulfat plädieren im Kontext einer dialogisch, kooperativ und elementarisierend ausgerichteten schulischen religiösen Bildung für eine „interreligiös-kooperative Didaktik“, die den gesellschaftlichen und globalen Wandel hin zu einer „religiösen und weltanschaulichen Vielfalt“ berücksichtigt und Orientierung im Hinblick auf „Frieden und Toleranz, Respekt und wechselseitige Anerkennung“ bietet.⁷⁵⁵ Dabei betonen sie aus theologisch-religionspädagogischer Perspektive besonders eine „Vertrautheit mit anderen Religionen“ durch ein „theologisch reflektiertes Verständnis“.⁷⁵⁶

Fortbildung im Sinne religionspädagogischer Erwachsenenbildung sollte im Kontext des aktuellen gesellschaftlichen Wandels durch „Unterbrechung“ und „Irritation“ gekennzeichnet sein.⁷⁵⁷ Mit dem pluralen Kontext geht eine Transformation religiöser Bildung einher.⁷⁵⁸ Vor diesem Hinter-

⁷⁵¹ Ebd. 1; in seinen Ausführungen bezieht sich Gronover auf Fischer, Dietlind: Religionspädagogische Fortbildung/Fernstudien, in: Bitter, Gottfried u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2022, 429-432.

⁷⁵² Vgl. Gronover, Fortbildung, religionspädagogisch 2.

⁷⁵³ Ebd.

⁷⁵⁴ Ebd. 8.

⁷⁵⁵ Schweitzer, Friedrich/Ulfat, Fahimah: Dialogisch – kooperativ – elementarisiert: Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht, Göttingen 2022, 25.

⁷⁵⁶ Ebd.

⁷⁵⁷ Gronover, Fortbildung, religionspädagogisch 3.

⁷⁵⁸ Vgl. ebd.; in seinen Ausführungen bezieht sich Gronover auf Schröder, Bernd: Religionspädagogische Aufgaben angesichts des Wandels des institutionellen Christentums, in: Englert, Rudolf u. a. (Hg.): Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausbli-

grund soll Fortbildung einer „Dynamik der Enttraditionalisierung der Gesellschaft, der Individualisierung von Religion und der Separierung des Religiösen in distinkte Lebensbereiche gerecht werden“. ⁷⁵⁹ Ebenso soll sie entgrenzend die jeweiligen „fachlichen, sozialen, institutionellen (kirchlichen) Bezüge klären“. ⁷⁶⁰

Fortbildung als Persönlichkeitsbildung von Religionslehrkräften bezieht sich seit Anfang der 1970er Jahre auf „haltungsbezogenes Wissen“ und „wissensbezogene Haltung“, so dass eine ihrer Hauptaufgaben darin besteht, „die (konfessionelle) Positionalität von Lehrerinnen und Lehrern zu stärken und sie in ihrem persönlichen Zugriff auf religiöse Wirklichkeiten zur Reflexion anzuleiten“. ⁷⁶¹ In diesem Zusammenhang verweist Gronover auf eine spirituelle Selbstlernkompetenz und unterstreicht dabei, dass von der Reflexion der eigenen Spiritualität in Verbindung mit Dialogen eine sehr nachhaltige Wirkung zu erwarten ist. ⁷⁶²

Im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung beschreibt Pirner u. a. „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ und „Ungewissheitstoleranz“ als in positivem Sinne bedeutsam für die Lehrkräfteprofessionalität. ⁷⁶³ Anhand von Längsschnittstudien wurde verdeutlicht, dass die Persönlichkeit zwar „veränderbar“ und „entwicklungsfähig“ ist, dies jedoch „insbesondere in ihren Kernmerkmalen – nur in einem begrenzten Ausmaß“. ⁷⁶⁴ Eine auf

cke auf die Zukunft religiöser Bildung (= Jahrbuch der Religionspädagogik 30), Neukirchen-Vluyn 2014, 110-121.

⁷⁵⁹ Gronover, Fortbildung, religionspädagogisch 4.

⁷⁶⁰ Ebd. 3.

⁷⁶¹ Ebd. 6; in seinen Ausführungen bezieht sich Gronover auf Benner, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, München 1973.

⁷⁶² Vgl. Gronover, Fortbildung, religionspädagogisch 11; in seinen Ausführungen bezieht sich Gronover auf ders. (Hg.): Spirituelle Selbstkompetenz. Eine empirische Untersuchung zur Spiritualität von Berufsschulreligionslehrkräften (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 9), Münster 2017.

⁷⁶³ Pirner, Manfred L.: Professionsforschung (2015), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de, (<https://doi.org/10.23768/wirelex.Professionsforschung.100007>, PDF vom 20.09.2018) [30.05.2021], 2; in seinen Ausführungen bezieht sich Pirner auf Mayr, Johannes: Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen, in: Terhart, Ewald u. a. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster 2011, 134.

⁷⁶⁴ Pirner, Professionsforschung 2.

diesem Ergebnis basierende Strategie sieht u. a. „persönlichkeitsorientierte Lehrveranstaltungen“ und „individuelles Coaching“ vor.⁷⁶⁵ Da es im Kontext religiöser Bildung um Haltungen geht – bspw. in Bezug auf Glaubens Themen sowie existentielle oder ethische Fragen – ist die „persönliche Beziehungsfähigkeit, Glaubwürdigkeit und eigene Religiosität“ von großer Bedeutung.⁷⁶⁶ Religionspädagogisch wird seitens des strukturtheoretischen Ansatzes eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung begrüßt.⁷⁶⁷

Systemisch betrachtet wird der Verwendungskontext von Religionslehrkräftefortbildungen legitimiert bzw. gesellschaftlich unabdingbar, weil er sich vor dem Hintergrund der Gesellschaftstheorie Luhmanns auf einen „Umgang mit etwas Höherem“ bezieht.⁷⁶⁸ Zudem mündet eine systemische Betrachtung in „Aspekte der Schulentwicklung“.⁷⁶⁹ Denn „nicht nur der Religionsunterricht als Fach ist in der Gesellschaft gefordert, auf das Leben in der pluralen Gesellschaft vorzubereiten, sondern die Schule als Ganze“.⁷⁷⁰ Im Hinblick auf Religionslehrkräftefortbildungen bedeutet dies einen hohen didaktischen Anspruch für religiöses Erwachsenenlernen.⁷⁷¹

In Bezug auf eine Qualitätsentwicklung der Lehrer*innenbildung nehmen bspw. Reflexivität, Dialog- und Wissenschaftsorientierung, evidenzbasierte Forschung, die Perspektive multiprofessioneller Teams sowie eine konsequente und vielfältige Zusammenarbeit von Staat und Kirche eine zentrale Funktion ein.⁷⁷² Schweitzer nennt hinsichtlich Unterrichtsentwicklung und berufsbiographischer Zusammenhänge u. a. eine mögliche sinnstiftende und motivierende Wirkung, indem „alltägliche Aufga-

⁷⁶⁵ Ebd.

⁷⁶⁶ Ebd.

⁷⁶⁷ Vgl. ebd.

⁷⁶⁸ Gronover, Fortbildung, religionspädagogisch 5f; in seinen Ausführungen bezieht sich Gronover auf Luhmann, Die Religion der Gesellschaft.

⁷⁶⁹ Gronover, Fortbildung, religionspädagogisch 6.

⁷⁷⁰ Ebd. 5f.

⁷⁷¹ Vgl. ebd. 4.

⁷⁷² Vgl. Schweitzer, Friedrich: Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU, Göttingen 2020.

ben“ von Lehrkräften in einen „Gesamtzusammenhang“ eingeordnet werden können.⁷⁷³

Im Rahmen der nachhaltigkeitsbezogenen Theoriearbeit im Bereich der Religionslehrer*innenbildung werden vorwiegend die ersten beiden Phasen fokussiert. Bisher gibt es noch keine nachhaltigkeitsorientierten religionsdidaktischen Konzepte für die Religionslehrkräftefortbildung. Dies bedeutet, dass wertvolles Nachhaltigkeitspotential nicht entfaltet wird, denn:

- die Mehrheit der heute tätigen Religionslehrer*innen kam während ihres Studiums oder Referendariats noch nicht mit der Nachhaltigkeitsthematik in Berührung und steht somit dem Bildungsziel einer nachhaltigen Entwicklung unvorbereitet gegenüber.
- wie in Kapitel 2.5 aufgezeigt wurde, handelt es sich bei dem Bildungsziel Nachhaltigkeit im Sinne der Agenda 2030 um eine Entwicklung im Kontext lebenslangen Lernens. Dieser Lernweg endet für Lehrer*innen nicht mit dem zweiten Staatsexamen, sondern bedarf einer kontinuierlichen berufsbiographischen Förderung.
- gerade in Bezug auf das Thema Nachhaltigkeit sollte die Chance einer Verzahnung der ersten bis dritten Phase der Lehrkräftebildung aufgegriffen werden, da somit ein von der Agenda 2030 gefordertes „generationenübergreifendes“ Arbeiten möglich ist (Kap. 1.1.5).
- das seitens staatlicher Akteur*innen zugeschriebene Nachhaltigkeitspotential einer gelingenden Zusammenarbeit von Religionen (Kap. 1.2.4) ist in den Lern- und Schulkulturen zwar vorhanden, benötigt jedoch zur Entfaltung authentische und entgrenzende Teamstrukturen (Kap. 2.8). Hierfür kann der Fortbildungsbereich spezielle Formate des Coachings und der längerfristigen Begleitung anbieten – bspw. auch im Team mit Schul-

⁷⁷³ Schweitzer/Ulfat, Dialogisch – kooperativ – elementarisiert 161.

entwickler*innen, die während der ersten beiden Phasen der Lehrer*innenbildung noch nicht möglich sind.

- insbesondere die Zielgruppe von Lehrkräften bietet die Möglichkeit, dass sich eine nachhaltigkeitsorientierte Unterrichtsentwicklung durch konsequente Umsetzung in der Praxis auf eine demokratiefördernde Schulentwicklung in gesellschaftlicher und globaler Perspektive auswirkt (Kap. 2.3).

In Kapitel 2.6 wurde der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung dargestellt. In der sogenannten Kurzfassung aus dem Jahr 2017 sind neben einer Zusammenfassung der Grundlagen auch einige Erkenntnisse der bisherigen Umsetzung aufgeführt.⁷⁷⁴ Die Leitidee „Vom Projekt zur Struktur“ wird in Form des „whole school approach“ veranschaulicht.⁷⁷⁵ Dabei werden einzelne Fächer aufgeführt und die Bereiche „Steuerung und Management“, „Partizipation und Kooperation“, „demokratische Strukturen“, „nachhaltige Bewirtschaftung“ sowie „Räume und Ausstattung“ genannt – nicht jedoch explizit der Bereich der Lehrkräftefortbildung oder gar eine Spezifizierung für die Religionslehrkräftefortbildung.⁷⁷⁶

Im Zusammenhang mit einer „Orientierung an Inklusion“ sowie einem aktiven „Selbstlernprozess“ werden die Ansätze von Rolf Arnold und auch diejenigen von Horst Siebert erwähnt.⁷⁷⁷ Diese werden in den Kontext von Projektarbeit und einer veränderten Lehrer*innenrolle in Form von „Beobachtung, Begleitung und Unterstützung der Lernenden“ gestellt.⁷⁷⁸ Eine solche Betrachtungsweise ist sowohl im Hinblick auf die soeben genannten aktuellen Aspekte der Religionslehrkräftefortbildung als auch in Bezug auf die im Folgenden thematisierte Herausforderungssituation zu kurz gefasst. Sie wird der Zielsetzung eines quer zu den Fä-

⁷⁷⁴ Vgl. Schreiber, Jörg-Robert: Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)/Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), in: ders. (Hg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung – Kurzfassung, Berlin 2017, 3.

⁷⁷⁵ Ebd. 15.

⁷⁷⁶ Ebd.

⁷⁷⁷ Ebd. 14.

⁷⁷⁸ Ebd.

chern liegenden Reflexionshorizonts religiöser Bildung⁷⁷⁹ nicht gerecht (Kapitel 4.3).

4.2 Lehren lernen angesichts von Pluralität, Heterogenität, Diversität, Kontingenz und globaler Krise: Nachhaltigkeitsbezogene Herausforderungen der Religionslehrkräftefortbildung

Pluralität, Heterogenität, Diversität, Kontingenz und globale Krise gehören zum schulischen Alltag. Dies ist in der Praxis spürbar und wurde anhand der Large-Scale-Untersuchungen TIMSS und PISA belegt.⁷⁸⁰ Im Einzelnen zeigt sich dies in Bezug auf Leistung, Sprache sowie im Hinblick auf soziale, religiöse und kulturelle Hintergründe.⁷⁸¹ Hinzu kommt, dass die einzelnen Aspekte nicht getrennt voneinander zu betrachten sind, sondern dass sie miteinander in einem Zusammenhang stehen. Somit ist es nicht verwunderlich, dass aktuell ein geeigneter Umgang mit Heterogenität⁷⁸² ein Schwerpunktthema didaktischer Diskurse bildet (Kap. 2.3).

Die Tatsache, dass zudem das Thema Partizipationsförderung die politischen Kulturen und auch die Bildungskulturen prägt⁷⁸³, lässt die beschriebene Herausforderungssituation noch größer erscheinen (Kap. 2.3). Denn für eine nachhaltigkeitsorientierte gemeinsame Handlungsorientierung in globaler Perspektive sind eine gelingende Verständigung und Kooperationsbereitschaft grundlegend.

⁷⁷⁹ Vgl. Hock/Klaes, Fächergruppe Religion – Ethik 272.

⁷⁸⁰ Vgl. Scheunpflug, Lernen in heterogenen Gruppen 67; in ihren Ausführungen bezieht sich Scheunpflug auf Baumert, PISA.

⁷⁸¹ Vgl. ebd.

⁷⁸² Vgl. Budde, Heterogenitätsorientierung 21.

⁷⁸³ Vgl. Klatt, Partizipation 3.

Im Kontext von Nachhaltigkeit wird die beschriebene Komplexität zudem noch erhöht, weil es für die Begriffe Nachhaltigkeit und Zukunft keine einheitlichen Definitionen gibt.

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, dass das Thema Verantwortungsübernahme zwar ebenfalls Konjunktur hat, jedoch häufig im Zusammenhang mit Handlungsgrenzen verwendet wird. Diese Grenzen stehen in Bezug zu einer unmöglich erscheinenden Steuerung hochkomplexer Systeme (Kap. 3.1.1).⁷⁸⁴

Im Kontext der theologischen Grundlagen für eine religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung wurden im Verantwortungsbegriff „in komplexer Weise unterschiedliche Dimensionen von Bewusstsein, Reflexion, Urteilsbildung und Handlungsbereitschaft sowie die Aspekte von Empathie und Solidarität“ verknüpft (Kap. 3.1.1).⁷⁸⁵ Für eine religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung bedeutet dies, dass verantwortliches Handeln in zwei Blickrichtungen gedacht werden muss: zum einen bezogen auf ein individuelles Wahrnehmen, Urteilen und verantwortliches Handeln, zum anderen in Bezug auf ein kooperatives Handeln in Verantwortung auf Basis einer hierfür notwendigen Anschlussfähigkeit an die Weltgesellschaft.

In religionspädagogischer Perspektive erweisen sich die beiden Bezugsgrößen „Globalisierung und Religion“ ebenfalls als komplex, da sie „Vieles und Verschiedenes bedeuten können und in den jeweiligen Referenzdiskussionen unterschiedlich konzeptualisiert werden“.⁷⁸⁶ Durch eine „Verflechtung der Welt“ rücken „religiös dimensionierte Fragen und universalisierende Diskurse“ in den Blick und machen angesichts globaler Krisen und Bedrohungen eine Auseinandersetzung mit „Grenz-, Ziel- und Sinnfragen für Individuen und Gesellschaften“ unabdingbar.⁷⁸⁷

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie eine entsprechende Didaktik der Religionslehrkräftefortbildung im Sinne einer religiösen Bil-

⁷⁸⁴ Vgl. Schlag, Verantwortung 3; in seinen Ausführungen bezieht sich Schlag auf Kreß, Verantwortung.

⁷⁸⁵ Schlag, Verantwortung 10.

⁷⁸⁶ Simojoki, Religiöse Bildung 5.

⁷⁸⁷ Ebd. 6.

dung für nachhaltige Bildung aussehen sollte und wie sich Heterogenität sowie Komplexität nachhaltigkeitsorientiert entfalten lassen. Die Beantwortung dieser Fragestellungen begegnen dem eingangs erwähnten Forschungsdesiderat einer nachhaltigkeitsfokussierten Religionslehrkräftefortbildung.

4.3 Nachhaltigkeitsorientierte Professionalisierung von Religionslehrkräften im Horizont von Selbst und Welt. Ermöglichungsdidaktische Perspektiven

Während bei den religionspädagogischen Entfaltungen einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kapitel 3.2 der schulische Fokus im Vordergrund stand, richtet sich im Folgenden der Blickwinkel auf eine nachhaltigkeitsorientierte Didaktik für den Bereich der Religionslehrkräftefortbildung. Wenn nachhaltigkeitsorientiertes Lehren in der Lehrer*innenfortbildung im Kontext von Heterogenität gelingt, kann dieses in religionsunterrichtlicher, schulischer, gesellschaftlicher und globaler Verwendungsperspektive zu einer enormen Nachhaltigkeitswirkung bzw. Partizipations- und Demokratieförderung beitragen.

In Kapitel 2.3 wurden in Bezug auf die Herausforderungssituation Heterogenität drei Ansätze für die Lehrer*innenbildung skizziert, die sich auf die Blickrichtungen Professionalisierung, Unterricht und Didaktik beziehen. Im Einzelnen handelt es sich um einen *kompetenzorientierten*, einen *strukturtheoretischen* sowie einen *berufsbiographischen Ansatz*.⁷⁸⁸ Diese drei Ansätze spiegeln sich im religionspädagogischen Diskurs (Kap. 4.1).⁷⁸⁹ Sie werden anhand kybernetischer Kreisläufe eine tragende Rolle in Bezug auf die nun folgende ermöglichungsdidaktische Fundierung

⁷⁸⁸ Vgl. Biederbeck/Rothland, Professionalisierung, Unterricht, Didaktik 226-230.

⁷⁸⁹ Vgl. Schweitzer/Ulfat, Dialogisch – kooperativ – elementarisiert 130ff.; in ihren Ausführungen beziehen sich Schweitzer und Ulfat auf Simojoki, Henrik u. a.: Professionalisierung des Religionslehrerberufs. Analysen im Schnittfeld von Lehrerbildung, Professionswissen und Professionspolitik, Paderborn 2021.

von Nachhaltigkeit im Bereich der Religionslehrkräftefortbildung einnehmen.

Die ermöglichungsdidaktische Fundierung erfolgt sowohl in Ausrichtung auf den komplexen Horizont der Weltgesellschaft als auch im Hinblick auf das ebenfalls komplexe Feld der Subjektorientierung. Der Kontext der religiösen Bildung und die ermöglichungsdidaktischen Prinzipien eröffnen dabei Chancen einer heterogenitätssensiblen und komplexitätsreduzierenden religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung.

In diesem Sinne sind die Kapitel 4.3.1 bis 4.3.8 als Bausteine individueller Lernwege vom jeweiligen ICH zu einem nachhaltigkeitsorientierten WIR in Vielfalt zu betrachten. Sie alle münden in Konsequenzen für das jeweilige *Professionsverständnis, Inhalte* sowie in eine mögliche *erwachsenenpädagogische Realisierung der Fortbildung*. Die in Kapitel 2.4 dargestellten ermöglichungsdidaktischen Prinzipien bzw. das Akronym ERMÖGLICHEN ziehen sich wie ein roter Faden durch die jeweiligen Fokussierungen.

Im Einzelnen geht es darum, mit Hilfe von Selbstreflexivität individuelle Ressourcen zu erkunden und dadurch eine Basis nachhaltiger Welter-schließung zu kreieren (Kap. 4.3.1). Das Bildungsziel Nachhaltigkeit soll eine globale Zukunft ermöglichen und dabei einen eschatologischen Horizont eröffnen (Kap. 4.3.2). In diesem Horizont werden Möglichkeiten aufgezeigt, Kontingenz zu akzeptieren und dadurch mit Komplexität konstruktiv rechnen zu lernen (Kap. 4.3.3). Durch die Eröffnung pluraler Gegenwarten soll Komplexitätsbewältigung subjektorientiert gefördert werden (Kap. 4.3.4). Diese Offenheit benötigt Struktur in Form eines systemischen Denkens. Ein solches kann durch konsequente Kontextualisierung anhand von Perspektivenverschränkung angeregt und gelernt werden (Kap. 4.3.5). Zusammenfassend gilt es, zu Partizipation und Teilhabe zu empowern bzw. weltgesellschaftliche Selbstzuordnung anzubieten (Kap. 4.3.6). Hierfür sind distinkte Inhalte im Rahmen ermöglichender Lernsettings notwendig (Kap. 4.3.7). Ein solches Lehren bzw. diese Art von Lernbegleitung wird durch reflexives Vorwegnehmen von Multiperspektivität ermöglicht (Kap. 4.3.8).

4.3.1 Eigene Ressourcen erkunden: Selbstreflexivität als Basis nachhaltiger Welterschließung

Wie in Kapitel 1.1 dieser Arbeit aufgezeigt wurde, wandelte sich die Rolle von Bildung im Nachhaltigkeitsdiskurs der letzten beiden Jahrzehnte. Die 17 SDGs einer Bildung für nachhaltige Entwicklung beinhalten mittlerweile auch das Recht auf Bildung.

Mit der Agenda 21 nahm Bildung zwar eine zentrale Funktion im Hinblick auf die Zielsetzung einer nachhaltigen Entwicklung ein, sie wurde jedoch im Sinne einer Grundbildung in Form einer gestaltungskompetenzorientierten „Input-Output-Steuerung“ betrachtet.⁷⁹⁰ „Verantwortungsbewusstsein“, „Mündigkeit“ und „Handlungsfähigkeit der Weltbürgerschaft“ bzw. der einzelnen Weltbürger*innen sollten ausgehend von ökologischen und ökonomischen Problemstellungen gefördert werden.⁷⁹¹ Diese bildeten die Grundlage für eine den politischen Anforderungen entsprechende Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kap. 1.1.4 und 1.1.6).

Schüßler erkannte zeitgleich zur BNE-Dekade von 2005–2014, dass es aus ermöglichungsdidaktischer Sicht in der Weiterbildung um ein nachhaltiges Lernen in doppeltem Sinn gehen muss – sowohl im Hinblick auf das globale Bildungsziel Nachhaltigkeit als auch hinsichtlich eines individuellen lebenslangen nachhaltigen Lernens. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ergab sich daraus die Schwierigkeit, eine Subjektorientierung mit der Autopoiese der Systeme zu vereinbaren. Hierfür rückte die Selbstreflexion ins Zentrum der Betrachtungen und wurde schließlich zur Ausgangsbasis für ein nachhaltiges Lernen in beschriebener zweifacher Blickrichtung.

Die Ermöglichungsdidaktik wurde von Schüßler zunächst für den Bereich der Weiterbildung und später u. a. von Arnold und Arnold-Haucky für den Bereich der Lehrer*innenbildung weiterentwickelt (Kap. 2.4; 2.8). Arnold beschreibt eine auf Selbstreflexivität basierende systemische Hal-

⁷⁹⁰ Ebd.

⁷⁹¹ Ebd.

tung, welche „neuen Halt ermöglicht, die den ganzen Menschen beansprucht und sich damit auch durch seinen professionellen, seinen pädagogisch-didaktischen Alltag zieht“ als „Kern pädagogischer Professionalität“. ⁷⁹² Ein solches lebendiges und nachhaltiges Lernen ⁷⁹³ stellt das Ich des Lernenden ins Zentrum und „fördert dessen Haltung als aktives, selbstverantwortliches und selbststeuerungsfähiges Lernsubjekt“. ⁷⁹⁴

Seitens der in Kapitel 3.1.1 dargestellten theologischen Grundlagen einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung ist das Ich aus christlich-theologischer Sicht in einem ‚spatial turn‘ bzw. in einem mehrdimensionalen Beziehungsgeflecht verortet. Im Einzelnen handelt es sich um eine „architektonisch-plastische Schöpfungsvorstellung“, eine „politisch-institutionelle Raumdimension“ und eine „zeitbezogene Dimension“ ⁷⁹⁵ (Kap. 3.1.1).

Verantwortliches Handeln basiert auf einem „Resonanz- und Resonanzgeschehen“ zwischen Gott, der von Beginn an Verantwortung für den Kosmos übernommen hat, und dem Menschen ⁷⁹⁶, der gemäß Schlag mehrdimensional „hörend“ und „handelnd“ darauf reagiert. ⁷⁹⁷ Als exemplarische biblische Bezüge wurden in Kapitel 3.1.1 Jer 29,7, Tim 2,1-2 und Mt 5 angeführt. ⁷⁹⁸ Dabei wurde verdeutlicht, dass solch eine verantwortungsbewusste Haltung ihren „Grund“ und ihre „Grenzen in der Verantwortung vor Gott“ hat. ⁷⁹⁹

In seinen weiteren Ausführungen bezieht sich Schlag auf das Freiheitsverständnis von Rendtorff im Sinne einer Verantwortung als Steigerung von Freiheit. ⁸⁰⁰ Die Volkskirche wird darin als „Institution der Freiheit“ bezeichnet, die sich stetig und „in kontingenter Weise“ auf dem „Frei-

⁷⁹² Arnold, Rolf: Ich lerne, also bin ich, Heidelberg 2007, 156.

⁷⁹³ Vgl. Arnold, Wie man lehrt, 45ff.

⁷⁹⁴ Ebd.

⁷⁹⁵ Schlag, Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit 324.

⁷⁹⁶ Schlag, Verantwortung 4.

⁷⁹⁷ Ebd.

⁷⁹⁸ Ebd. 6.

⁷⁹⁹ Ebd. 5.

⁸⁰⁰ Vgl. ebd. 3; in seinen Ausführungen bezieht sich Schlag auf Rendtorff, Emanzipation und christliche Freiheit 173.

heitsgrund der Kirche“ weiterentwickelt⁸⁰¹ (Kap. 3.1.1). Bederna beschreibt den Standpunkt der Moral als „Standpunkt der Freiheit“ und kommt zu dem Schluss, dass es nicht in den Händen der Pädagogik liegt, ob „Menschen Freiheit wählen oder nicht“⁸⁰² (Kap. 3.2.1).

Für den Bereich der Religionslehrkräftefortbildung bedeutet dies, dass Fortbildungen in der Perspektive einer resonanten bzw. respondierenden Verantwortung in ermöglichender Freiheit gestaltet werden sollen:

Bezogen auf eine Religionslehrkräftefortbildung im Sinne einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung kommt dabei das ermöglichungsdidaktische Prinzip der **EIGENVERANTWORTUNG** aller am Lernprozess Beteiligten zum Tragen (Kap. 2.4, Verweis auf Akronym **ERMÖGLICHEN**⁸⁰³). Die Bereitschaft und Zustimmung, sich mit dem eigenen Belief-System im Fokus von Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen, liegt allein in den Händen der individuell Lernenden. Nachhaltigkeitsorientierte Lernsettings können jedoch in der Religionslehrkräftefortbildung so gestaltet sein, dass die Voraussetzungen für selbstreflexives Lernen in gesellschaftlicher und globaler Handlungsperspektive geschaffen werden. Denn Eigenverantwortung in Fortbildungen bedeutet nicht, im Lernprozess selbstgesteuert auf sich allein gestellt zu sein, sondern religionsdidaktisch ermöglichende Orientierung zu erfahren.

Während schulisches Lehren nicht prinzipiell mit Lehren in der Fortbildungssituation gleichgesetzt werden kann, gilt das Prinzip der Eigenverantwortung als Basis der Ermöglichungsdidaktik für alle Menschen. Religionspädagogisch pointiert bedeutet dies: „Bildung führt niemanden irgendwohin, sondern ermöglicht, selbst zu gehen“⁸⁰⁴ (Kap. 3.2.2). Religion gilt dabei als ein „Angebot von Religiosität“, denn sie „ermöglicht die Erfahrung und Versprachlichung grundlegender Fragen des Menschen

⁸⁰¹ Rendtorff, Theologische Probleme der Volkskirche 124.

⁸⁰² Bederna, Every Day for Future 233.

⁸⁰³ Vgl. Schüßler, Nachhaltigkeit in der Weiterbildung 330.

⁸⁰⁴ Bederna, Every Day for Future 233.

nach dessen Leben in der Welt.“⁸⁰⁵ Diese Versprachlichung stellt sich auch in „Ausdrucksformen für Sinnbezüge“ dar.⁸⁰⁶

Im Sinne einer ermöglichungsdidaktischen Fundierung einer nachhaltigkeitsorientierten Religionslehrkräftefortbildung gewinnt vor diesem Hintergrund die im Zusammenhang des ‚spatial turns‘ beschriebene **R ÜCKKOPPLUNG** (Kap. 2.4) an Bedeutung. Durch die sinngebende und welterschließende Verortung erfährt die Selbstwirksamkeitszuschreibung in der Perspektive einer nachhaltigkeitsorientierten Teilhabe und Partizipation eine Stärkung und es sollen die Ressourcen für eine komplexitätsreduzierende Auseinandersetzung gefördert werden. Im erwachsenenpädagogischen Lernprozess konkretisiert sich ein solches Empowerment in Form prozessorientierter Reflexionsschleifen. Diese beziehen sich auf Deutungs- und Emotionsmuster, Glaubensstypen, Einstellungen und Wertmaßstäbe. Ein derartiges subjektorientiertes Lernen ist auf Metakommunikation angewiesen und erfordert formative Evaluationsstrukturen.

Lehren geht somit nicht von der Sache oder dem Problem aus, sondern vom Menschen. Dadurch erfährt auch die Lerngruppe bzw. die soziale Dimension von Lernen Beachtung und Aufwertung. Durch diese Subjektorientierung fließen die jeweiligen Ressourcen facettenreich in den Lernprozess ein und erhöhen so das Nachhaltigkeitspotential. Lehrende in Fortbildungsveranstaltungen werden zu mitlernenden Lernbegleitungen, so dass die Positionsverständnisse aller am Lernprozess Beteiligten dynamisch perturbiert werden.

Unterrichtsinhalte werden im Hinblick auf zu ermöglichende Reflexionsanlässe vom Ich zum Wir bzw. vom jeweiligen Selbst- und Positionsverständnis hin zu pluraler Offenheit ausgewählt. Das subjektorientierte Ziel besteht dabei in einer resonanten In-Beziehung-Setzen zur Welt.

Fortbildungen werden auf diese Weise zu Möglichkeitsräumen, von denen seitens der Teilnehmenden resonante Antworten erwartet werden können. Dabei geht es im Lehren um den springenden Punkt, Inhalte mit

⁸⁰⁵ Rau, Caroline/Timm, Susanne: Editorial, in: ZEP 44 (2021) 1, Editorial.

⁸⁰⁶ Ebd.

Blick auf die Zielgruppe didaktisch zu planen und sich zugleich im Lernprozess von sich entfaltender Vielfalt überraschen zu lassen.

Die ermöglichungsdidaktischen Prinzipien Eigenverantwortung und Rückkopplung wirken sich wie folgt auf die genannten Fokussierungen Professionsverständnis, mögliche Inhalte und erwachsenenpädagogische Realisierung der Fortbildung aus:

Professionsverständnis:

- Ermöglicher*in im Sinne mitlernender Lernbegleitung mit dynamischem Positionsverständnis

Mögliche Inhalte:

- mehrdimensionale (Selbst-)Reflexionsanlässe zum vielschichtigen Ich in Wir-Perspektive auf Basis eines im ‚spatial turn‘ vertorten Verantwortungsbegriffs in ermöglichender Freiheit
- exemplarische Impulse:
biblische Bezüge (z. B. Jer 29,7, Tim 2,1-2 und Mt 5 wie in Kapitel 3.1.1 genannt) oder biographische Impulse (z. B. Dietrich Bonhoeffer wie in Kapitel 1.2.2 skizziert) oder Impulse, welche die Teilnehmenden bewusst oder unbewusst in die Fortbildung einbringen

Erwachsenenpädagogische Realisierung der Fortbildung:

- **E**igenverantwortliche Auseinandersetzung mit dem individuellen Belief-System (Deutungs- und Emotionsmuster, Glaubensstypen, Wertmaßstäbe und Einstellungen)
- **R**ückgekoppelte Verantwortungsperspektiven als Resonanz-Responzenzgeschehen (individuell, gesellschaftlich, politisch, global)

4.3.2 Zukunft ermöglichen: Globalität und nachhaltige Entwicklung als Zielperspektiven im eschatologischen Horizont

Die Besonderheit und Chance einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung liegt in deren eschatologischer Zukunfts- und Hoffnungsvision. Eine Parallele von eschatologischem Horizont und Bildungshorizont besteht darin, dass Bildung nicht mit einem definierten Ende gedacht werden kann. Gleich wie sich das Reich Gottes in der Gegenwart oder reflexiv in der Vergangenheit wahrnehmen und erspüren lässt, kann auch die Dimension einer vollendeten Demokratie im Reich Gottes in die gegenwärtige Weltgesellschaft hineinwirken. Im Sinne einer wie in Kapitel 4.3.1 beschriebenen Selbstreflexion bzw. Erkenntnisfähigkeit bedeutet dies ein Wahrnehmen wie durch einen Spiegel (1 Kor 13, 12).⁸⁰⁷

Die eschatologischen Hoffnungsbilder erheben dabei den Anspruch, eine „normierende Grundlage christlichen Glaubens“ zu sein, beanspruchen jedoch zugleich im Sinne einer Auskunftsfähigkeit über „die Leitlinien der eigenen Weltdeutung und Lebensführung“⁸⁰⁸ ein „religionsdidaktisches Eigengewicht“.⁸⁰⁹ Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Bibel zu einem Spiegel wird, „der die eigene Wirklichkeit bloß verdoppelt“, anstelle von einem „Dialogpartner, der zum Nachdenken anregt“.⁸¹⁰

Die eschatologische Grenzüberschreitung kann in Bezug auf das Bildungsziel einer nachhaltigen Entwicklung entlasten, da es sich dabei um die „zweitbeste aller möglichen Welten“⁸¹¹ handelt (Kap. 3.2.1). Zudem wird jedoch in eschatologischem Horizont die Komplexität des eigenen

⁸⁰⁷ Vgl. Wunderlich, Reinhard: Einleitung, in: ders./Feininger, Bernd (Hg.): Übergänge in das Studium der Theologie/Religionspädagogik, Frankfurt/M. 2008, 13.

⁸⁰⁸ Simojoki, Globalisierte Religion 279.

⁸⁰⁹ Ebd. 280; 158-178; in seinen Ausführungen bezieht sich Simojoki auf Stackhouse, Max L./Paris, Peter J. (Hg.): Religion and the powers of common life (= God and Globalization 1), Pennsylvania 2000; Stackhouse, Max L./Browning, Don S. (Hg.): The spirit and the modern authorities (= God and Globalization 2), Pennsylvania 2001; Stackhouse, Max L./Obenchain, Diane B. (Hg.): Christ and the dominions of civilization (= God and Globalization 3), Pennsylvania 2002; Stackhouse, Max L.: Globalization and grace. With a foreword by Justo González (= God and Globalization 4), New York/London 2007.

⁸¹⁰ Simojoki, Globalisierte Religion 280.

⁸¹¹ Bederna, Every Day for Future 238.

Ichs erhöht. Damit dies nicht in eine Überforderung mündet, sondern in eine Stärkung der eigenen Selbstwirksamkeitszuschreibung, ist eine differenzierte und nachhaltigkeitsorientierte Betrachtung notwendig:

In Kapitel 3.1.2 wurde verdeutlicht, dass die in Kapitel 3.1.1 beschriebene Mehrdimensionalität aus christlich-ethischer Sicht in eine zu führende „Grenz-Wert-Diskussion“ mündet.⁸¹² Das Ziel besteht darin, das Leben als „Gabe“, als „Aufgabe“ sowie als „kontingent und plural“⁸¹³ begreifen zu lernen (Kap. 3.1.2). Dieses Begreifen ist auf eine Selbstunterscheidung und die Bereitschaft für eine selbstbegrenzende Haltung angewiesen (Kap. 3.1.2). Dabei spielt das Mittel der Sprache und des Sprechens eine wesentliche Rolle. Im Kontext solcher Reflexionsprozesse ermöglicht Sprache produktive Beziehungen, da sie etwas kreiert, was auf die betreffende Weise noch nicht existierte.⁸¹⁴

„Grenz-Wert-Diskussionen“ wirken dabei sinnstiftend und welterschließend. Sie benötigen den Anderen und dessen Sichtweisen, um den eigenen Standpunkt welterschließend zu erweitern (Kap. 3.1.2). Aus Sicht des Menschen geht es dabei um Glauben; von der Dynamik des Geistes aus betrachtet, handelt es sich um die Ermöglichung von Beziehungen, von Brücken bzw. von kontingent Neuem⁸¹⁵ (Kap. 3.1.2). Der Habitus besteht somit darin, dass die Teilnehmenden auf Basis resonanter Selbstreflexion eine Distanz zu sich selbst einnehmen und dadurch nicht im subjekthaften Weltbild verhaftet bleiben, sondern sich beziehungsorientiert öffnen.

Hinsichtlich einer religiösen Bildung und in Bezug auf „Identität als theoretisches Konstrukt“ bzw. „als Prozess“⁸¹⁶ mündet dies in die Aufgabe, „religiöse Traditionen so in Lernprozesse einzuspielen, dass sie zum einen auf deren Relevanz für die Artikulation der eigenen Identifizierungsmuster (Empfinden, Denken, Fühlen, Erzählen, Zeigen) hin geprüft wer-

⁸¹² Wunderlich, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung 164ff.; in seinen Ausführungen bezieht sich Wunderlich auf Rendtorff, Ethik 32-44, ²1990, 63-76.

⁸¹³ Wunderlich, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung 178.

⁸¹⁴ Vgl. ebd. 185; in seinen Ausführungen bezieht sich Wunderlich auf Rendtorff, Ethik 63.

⁸¹⁵ Vgl. Wunderlich, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung 187.

⁸¹⁶ Altmeyer, Stefan: Art. Identität, religiöse (2016), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de (<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100197/>, PDF vom 20.09.2018) [01.05.2019], 1.

den können“ und andererseits darin, „in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft [...] bereits vorhandene individuelle religiöse Identitätsmuster durch den Kontakt mit überlieferter Religion und religiöser Pluralität weiterentwickeln zu helfen“.⁸¹⁷

Im Hinblick auf eine religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. Identitätsentwicklung liegt die Zielsetzung darin, dass aus dem jeweiligen Identitätskern in Form von individuellen Identifikationsmustern auf Basis von Beziehungsorientierung eine verantwortungsvolle und dienende Haltung erwächst. Sie äußert sich in Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit. Von zentraler Bedeutung ist eine gelingende nachhaltigkeitsorientierte und authentische Zusammenarbeit von Akteur*innen in Schule, Kirche, Gesellschaft und Politik (Kap. 1.2.4).

Eine religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung wird somit ausgehend von Selbstreflexivität zu einer multiplen Betrachtung bzw. zu einem gemeinsamen Handlungsziel. Auf Basis der entstehenden Zukunftsbilder können Symbole kreiert und Leitbilder gewonnen werden. Letztere vereinen Werte und Normen in sich und bilden dadurch eine Orientierung in Richtung Nachhaltigkeit.

Fortbildungen werden auf diese Weise zu Möglichkeitsräumen für Sinn- und Werterschließungen als Teil bzw. Reflexionshorizont einer allgemeinen Bildung für nachhaltige Entwicklung. Somit werden ausgehend von der Fortbildung eine Transformation und im Transfer eine zukunftsorientierte Schulentwicklung in Vielfalt gestärkt. Fortbildner*innen sind dazu aufgerufen, sich konsequent in Bezug auf eine resonante Kommunikation weiter zu qualifizieren, um die dargestellten Entwicklungen stärkend begleiten zu können.

Bezogen auf eine ermöglichungsdidaktische Fundierung einer nachhaltigkeitsorientierten Religionslehrkräftefortbildung ist es daher von Bedeutung, didaktisch **M ULTIPL E PERSPEKTIVEN** (Kap. 2.4) zu ermöglichen. Denn die Mehrdimensionalität des ‚spatial turns‘ und eine in diesem verortete individuelle Verantwortungsübernahme in globalem Horizont benötigen Multiperspektivität. Hierzu gehören neben einer notwen-

⁸¹⁷ Ebd. 8.

digen Öffnung in Bezug auf Pluralität eine Beobachtung und Reflexion des eigenen Lernprozesses. Dadurch werden metakognitive Kompetenzen weiterentwickelt und subjektive Lerntheorien – immer in Eigenverantwortung und Rückkopplung – gefördert.

Eine solche Lernhaltung bedarf einer Kultur der Achtsamkeit bzw. der gegenseitigen Achtung, Be-Achtung und Wertschätzung. Damit sich die Rückkopplung in ermöglichender Vielfalt nachhaltigkeitsorientiert entfalten kann, ist eine vertrauensvolle Lernatmosphäre von entscheidender Bedeutung. Diese benötigt Zeit und bspw. Fortbildungsformate in Kombination mit angeleiteten Schulentwicklungsprozessen.

Das ermöglichungsdidaktische Prinzip Multipler Perspektiven wirkt sich wie folgt auf die genannten Fokussierungen Professionsverständnis, mögliche Inhalte und erwachsenenpädagogische Realisierung der Fortbildung aus:

Professionsverständnis:

- Ermöglicher*in im Sinne multiperspektivischer Zukunftsbilder und einer darauf basierenden Partizipationsorientierung

Mögliche Inhalte:

- multiperspektivische Grenz-Wert-Diskussionen im Fokus von Übergängen vernetzten Lernens
- Religionslehrkräftefortbildung im Fokus mehrdimensionaler Kompetenzorientierung Globalen Lernens mit dem Schwerpunkt Sprachsensibilität (in Bezug auf Scheunpflug⁸¹⁸, Scheunpflug/Wojtasik und Scheunpflug/Schröck⁸¹⁹ beschrieben in Kap. 2.5)
- exemplarische Impulse:
z. B. Gleichnisse in Reich-Gottes-Perspektive oder andere durch die Teilnehmenden eingebrachte (Sprach-)Impulse

⁸¹⁸ Vgl. Scheunpflug, Globales Lernen/Lernimpulse 10f.

⁸¹⁹ Vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug, Kompetenzen 5; in ihren Ausführungen beziehen sich die Autoren auf Dies./Schröck, Globales Lernen 15-18.

Erwachsenenpädagogische Realisierung der Fortbildung:

- **M** ultiperspektivische Weiterentwicklung subjektiver Lerntheorien und metakognitiver Kompetenzen durch Beobachtung und Reflexion des eigenen Lernprozesses

Geeignete Fortbildungsformate:

- Kooperation von Unterrichts- und Schulentwicklung

4.3.3 Kontingenz akzeptieren: Mit Komplexität konstruktiv rechnen lernen

Im Folgenden wird das Thema Nachhaltigkeit auf Basis der christlich-theologischen Denkfigur von ‚Umkehr‘ betrachtet. Wie in Kapitel 3.1.4 dargestellt wurde, bedeutet ‚metanoia‘ ursprünglich ein „neues Denken“, ein „neues Erkennen“ und ein „neues Verständnis der Welt“⁸²⁰. Die Religionen stehen vor der Aufgabe einer nachhaltigkeitsorientierten Dialogführung, damit auf Basis von Umkehr eine Kultur entsteht⁸²¹ (Kap. 3.1.3). Hierfür sind zwei Ebenen notwendig: zum einen die Ebene der eigenständigen Interpretation und zum anderen diejenige des Dialogs.⁸²² Letztere führen die Religionen nicht nur untereinander, sondern bspw. auch mit der Wissenschaft, Wirtschaft und Politik.⁸²³ Auf diese Weise sollen selbstunterscheidend und selbstbegrenzend (Kap. 3.1.2) „Dialogfähigkeit“ und „Bereitschaft zu Selbstkritik“ didaktisch ermöglicht werden.⁸²⁴

Auch der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung plädiert in Bezug auf die Lehrer*innenbildung für eine Vorgehensweise, die mit der beschriebenen Akzeptanz von Kontingenz in der Perspektive eines konstruktiven Umgangs mit Komplexität harmoniert: Vor dem Hintergrund einer „Orientierung über das Verhältnis schulischer Fächer zur jeweiligen Fachdisziplin“ sowie einer „Verknüpfung von fach-

⁸²⁰ Heling, Nachhaltigkeit und Religion 12.

⁸²¹ Vgl. ebd. 14.

⁸²² Vgl. ebd. 15.

⁸²³ Vgl. ebd.

⁸²⁴ Ebd.

lichen, fachdidaktischen und erziehungs- sowie gesellschaftswissenschaftlichen Perspektiven“⁸²⁵ wird Folgendes gefordert: Die mit dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung verknüpften Bildungstraditionen, inhaltlichen Zugänge und Methoden sollen als „Korridore“ angesehen werden.⁸²⁶ Sie führen zu relevantem Fachwissen und in Bezug auf Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu professioneller Kompetenz.⁸²⁷ Planung, Organisation und Reflexion von Lehr-Lernprozessen bilden dabei den „Kern“⁸²⁸ (Kap. 2.8).

Fortbildungen werden somit zu Möglichkeitsräumen, die dem individuellen Bewusstsein zu einer behutsamen Öffnung bzw. Dialogorientierung verhelfen. Denn eine (Weiter-)Entwicklung von Sinnstrukturen auf Basis der Denkfigur ‚Umkehr‘ benötigt eine eigenverantwortliche Auseinandersetzung und Dialogstruktur. Eine sich derart öffnende religiöse Bildung eröffnet die Chance, heterogene Lernsettings zu Gelegenheitsräumen einer vielfältigen nachhaltigkeitsorientierten Transformationsbildung werden zu lassen. Hierfür ist eine didaktische Strukturierung dieser kreativen Kommunikationszonen unabdingbar.

In der Perspektive einer ermöglichungsdidaktischen Religionslehrkräftefortbildung für nachhaltige Entwicklung handelt es sich somit um eine **ÖFFNUNG DES LEHR-LERNPROZESSES AUF MEHREREN EBENEN** (Kap. 2.4) – sowohl bezogen auf das lernende Subjekt als auch auf eine fächerübergreifende und fächerverbindende Lernorganisation bis hin zu einem sich öffnenden Weit- und Weltblick. Ein solcher auf Basis von Umkehr zu führender Dialog der Religionen und Kulturen ist nicht zu verwechseln mit einer intendierten Durchsetzung von Absolutheitsansprüchen. Vielmehr wird das Ziel einer Standpunkterweiterung im Kontext von Förderung religiöser Sprachfähigkeit und Mündigkeit verfolgt. Deshalb ist eine hohe situative Kompetenz der mitlernenden Lernbegleitung

⁸²⁵ Overwien, Globale Entwicklung 439; in seinen Ausführungen nimmt Overwien Bezug auf Terhart, Perspektiven der Lehrerbildung.

⁸²⁶ Overwien, Globale Entwicklung 439.

⁸²⁷ Vgl. ebd.

⁸²⁸ Ebd.

einhergehend mit einem großen Repertoire an aktivierenden Methoden rund um Kommunikation und Metakommunikation gefragt.

Geeignet sind hierfür Methoden lebendigen Lernens im Sinne von „Anregungs- und Perturbationsweisen, durch die Vertrautes irritiert und neue Erfahrung anschlussfähig zugänglich gemacht wird.“⁸²⁹ Sie bilden in der Perspektive eines gelingenden WIR „grundlegende Bausteine für die Entwicklung einer auf Selbststeuerung und Ichstärkung der Lernenden setzenden Lernkultur“⁸³⁰.

Der Beitrag einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung öffnet somit Fortbildungs- bzw. Möglichkeitsräume: ausgehend vom lernenden Subjekt, über das Fach Religion, eine fächerverbindende Lern- und Schulkultur hin zu einer ermöglichenden gesellschaftlichen und globalen nachhaltigkeitsorientierten Einheit in Vielfalt. Dabei sind in Bezug auf die Teilnehmenden Erfahrungen von Methodenvielfalt und eine Förderung ganzheitlicher Kommunikationsfähigkeit essenziell.

Übertragen auf eine ermöglichungsdidaktische Fundierung für eine nachhaltigkeitsorientierte Religionslehrkräftefortbildung sind **G ELASSENHEIT UND ANDRAGOGISCHER TAKT** (Kap.2.4) notwendig. Denn vor diesem Hintergrund entwickelt sich die didaktische Planung im Lernprozess weiter, so dass von allen am Lernprozess Beteiligten Offenheit gefordert ist. Seitens der Lernbegleitung bedingt dies die Akzeptanz der Rolle als mitlernende Lehrkraft mit alternativen Deutungsmustern.

Das ermöglichungsdidaktische Prinzip Gelassenheit und andragogischer Takt lässt sich wie folgt mit Blick auf das Professionsverständnis, mögliche Inhalte und die erwachsenenpädagogische Realisierung der Fortbildung konkretisieren:

Professionsverständnis:

- Ermöglicher*in im Sinne heterogenitätssensibler Selbstbildung zur positionierten ‚dienenden‘ Teilhabe an der Weltgesellschaft

⁸²⁹ Arnold, Rolf/Pätzold, Hennig (Hg.): Bausteine zur Erwachsenenbildung (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 53), Baltmannsweiler 2008, 57.

⁸³⁰ Ebd.

Mögliche Inhalte:

- sowohl standpunktorientierte als auch dynamische Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen in ökosophischer Öffnung
- exemplarische Impulse:
kreative Auseinandersetzung mit Zukunftsbildern, z. B. in Bezug auf die in Kapitel 3.1.3 skizzierte ‚Ökonomie der Genügsamkeit‘ von Diefenbacher
- andere durch die Teilnehmenden der Fächergruppe Religion/Ethik (im weiten Spektrum von Lebensgestaltung, Ethik, Religion, LER, jüdischer, buddhistischer, islamischer ... Religionsunterricht)⁸³¹ beigesteuerte Impulse:
Fokussiert werden dabei in Bezug auf den Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung die mit dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung verknüpften Bildungstraditionen, inhaltlichen Zugänge und Methoden als „Korridore“⁸³² (Kap. 2.8) in der Perspektive eines quer zu den übrigen Fächern liegenden „Reflexionshorizont[s]“⁸³³ (Kap. 2.6).

Erwachsenenpädagogische Realisierung der Fortbildung:

- Ö kosophisch öffnende verbale und nonverbale Dialogorientierung zur dynamischen Standpunkterweiterung
- G elassene und andragogisch taktvolle Weiterentwicklung der didaktischen Planung im Lernprozess orientiert an Methoden lebendigen Lernens

4.3.4 Plurale Gegenwarten eröffnen: Komplexitätsbewältigung subjektorientiert fördern

Simojoki verdeutlicht anhand der Globalisierungstheorie von Robertson, dass diese „nicht den reflexiven Abbildungen der Globalisierung“ gilt,

⁸³¹ Hock/Klaes, Fächergruppe Religion – Ethik 272.

⁸³² Overwien, Globale Entwicklung 439.

⁸³³ Hock/Klaes, Fächergruppe Religion – Ethik 272.

sondern „in einem viel weiteren Sinne, den Bildern, die sie erzeugt.“⁸³⁴ Gemäß Robertson stellt Religion im Anschluss an Parson „eine ‚telisch‘ ausgerichtete Form kultureller Reflexivität“ dar.⁸³⁵ Dabei ist „das Globale, das in systemtheoretischer Perspektive scheinbar alles überwölbt und dem Individuum zusehends entgleitet“, als „integraler Teil subjektiver Lebensdeutung und alltäglicher Kulturpraxis“ zu deuten.⁸³⁶

Im ökosophischen Sinne soll Spiritualität als vierte Nachhaltigkeitsdimension für Orientierung in Bezug auf die anderen drei Nachhaltigkeitsdimensionen sorgen. Dabei macht Vernunft nicht das ganze Bewusstsein, das Bewusstsein nicht den Menschen und der Mensch nicht das Sein aus.⁸³⁷

Diese Spiritualität ermöglicht die erforderliche Konversion des Denkens. Aus christlich-theologischer Sicht kann Umkehr in diesem Kontext einen Schritt in Richtung „Höherentwicklung der Menschheit“ bedeuten.⁸³⁸ In interreligiöser und interkultureller Perspektive wird eine ökosophische Öffnung auf mehreren Ebenen beansprucht. Diese mündet – systemtheoretisch betrachtet – in eine gegenseitige Komplexitätsreduzierung durch Irritation wie in Kapitel 3.1.3 und 4.3.2 beschrieben. Konkretisiert wird dabei die Haltung ‚Serve the Earth‘.⁸³⁹

Das Lernen von nachhaltigem Lehren soll darauf vorbereiten, auf Basis des individuellen Bewusstseins Entscheidungen und Urteile im Sinne einer dienenden Haltung zu treffen. Hierfür sind ein Hinhören und Erspüren der Geheimnisse der anderen Religionen und Kulturen und schließlich des letzten Geheimnisses der Erde erforderlich.⁸⁴⁰ Ein auf dieser Grundlage zu führender Dialog beinhaltet mehr als den Austausch von Informationen (Kap. 3.1.4). Auf systemischer Ebene wird Lernen dadurch

⁸³⁴ Simojoki, *Globalisierte Religion* 277.

⁸³⁵ Simojoki, *Religiöse Bildung* 8; in seinen Ausführungen bezieht sich Simojoki auf Robertson, Roland: *Religion und Politik im globalen Kontext der Gegenwart*, in: Minckenberg, Michael/Willems, Ulrich (Hg.): *Politik und Religion*, Wiesbaden 2003, 581-594.

⁸³⁶ Simojoki, *Globalisierte Religion* 277.

⁸³⁷ Vgl. D'Sa, *Nachhaltigkeit, Dialog und Religion* 73.

⁸³⁸ Heling, *Nachhaltigkeit und Religion* 13.

⁸³⁹ Vgl. D'Sa, *Nachhaltigkeit, Dialog und Religion* 71.

⁸⁴⁰ Vgl. ebd. 86f.

zu einem perspektivenverschränkenden Lernen in Form von „Differenzen wahrnehmen, Gemeinsamkeiten entdecken, Freiheit akzeptieren“.⁸⁴¹

So betrachtet werden Fortbildungen zu Möglichkeitsräumen, die vielfältige subjektive Lebensdeutung und alltägliche Kulturpraxis miteinander verschränken. Dabei entstehen fortwährend neue Bilder und Möglichkeiten, die sich als Bausteine authentischer (Lehr-)Persönlichkeitsentwicklungen entlang einer zu stärkenden ‚dienenden‘ Haltung erweisen. Religionslehrkräftefortbildung wird auf diese Weise zu einem Stück Lebenswelt und bedarf einer Auskunftsfähigkeit der jeweiligen Lebensdeutungen.⁸⁴²

Wird Unterrichtsentwicklung als Grundstein für Schul- und Qualitätsentwicklung angesehen (Kap. 2.8), dann werden Lehrkräfte in Fortbildungen zu Multiprofessionalität und gelingender Teamarbeit empowert. In diesem Kontext bilden schulische Akteur*innen vernetzende Strukturen im Sinne von Bildungsnetzwerken entgrenzenden Lernens.

Somit handelt es sich um eine „Akzentverlagerung“ von einer ausschließlich „institutionellen Sicht“ hin zum „lebenslangen Lernen“, von „der einzelnen Einrichtung“ hin zu „vielfältigen Netzwerken“ und von „der staatlichen Regulierung“ hin zur „Selbstorganisation“.⁸⁴³ Dies äußert sich in folgenden Lernkulturmerkmalen:

- „Verabschiedung von der Illusion der Planbarkeit und Machbarkeit, Entgrenzung des Pädagogischen,
- Aufwertung des impliziten und informellen Lernens,
- Förderung von (selbstorganisierten) Netzwerken,
- Individualisierung und Eigendynamik der Lernprozesse,

⁸⁴¹ Siebert, Horst: Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit, Augsburg ²2007, 54.

⁸⁴² Vgl. Simojoki, Ökumenisches Lernen 216; in seinen Ausführungen bezieht sich Simojoki auf Stackhouse, Globalization and grace 77-116; Stackhouse, Max L.: Public theology and political economy in a globalizing era, in: Storrar, William/Morton, Andrew R. (Hg.): Public Theology for the 21st Century. Essays in honor of Duncan B. Forrester, London 2004, 170-194.

⁸⁴³ Siebert, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Augsburg ⁵2006, 53.

- Unterstützung metakognitiver Kompetenzen,
- more learning, less teaching“⁸⁴⁴.

Diese Aspekte stehen im Einklang mit dem in Kapitel 2.8 dargestellten LENA-Modell für ein lebendiges und nachhaltiges Lernen.⁸⁴⁵ Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht stellt dieses das ICH des Lernenden ins Zentrum und „fördert dessen Haltung als aktives, selbstverantwortliches und selbststeuerungsfähiges Lernsubjekt“⁸⁴⁶ (Kap. 2.4). Das führt zu einer natürlichen Verknüpfung von formaler und nonformaler Bildung (Kap. 1.1.3; 1.1.4; 1.1.6).

Eine **L EBENSWELT- UND PROZESSORIENTIERUNG** (Kap. 2.4) bezieht sich dabei auf das Aufgreifen realer und sozialer Lernsituationen. Im Fokus von Vertrauen, Glaubwürdigkeit und Authentizität der Religionslehrkräfte als potentielle Akteur*innen sollte ein Schwerpunkt auf dem Transfer des Gelernten liegen. Aus Sicht einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung spielen hierbei Relevanzkriterien in Form von christlich-ethischen Sinnzuschreibungen und Wertmaßstäben eine zentrale Rolle. Von großer Bedeutung für die Wirksamkeit ist eine Kohärenz der unterschiedlichen Projekte in Form von gezielten Anknüpfungspunkten.

Somit handelt es sich um eine notwendige strukturgeleitete Selbstreflexion. Unterschiedliche Lernorte und Lerngelegenheiten sollen miteinander verzahnt bzw. die drei „Logiken“: „Psychologik“, „Sachlogik“ und „Handlungslogik“⁸⁴⁷ miteinander verknüpft werden. Die Psychologik bezieht sich aus Sicht einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung auf ein Belief-System, das neben „Emotionen“, „Kognitionen“, „Erfahrungen“, „Erlebnissen“ und „Erkenntnissen“⁸⁴⁸ insbesondere Glaubenstypen, Wertmaßstäbe und Einstellungen beinhaltet (Kap. 4.3.1).

⁸⁴⁴ Siebert, Didaktik – mehr als die Kunst 14.

⁸⁴⁵ Vgl. Arnold, Wie man lehrt 45ff.

⁸⁴⁶ Ebd.

⁸⁴⁷ Siebert, Vernetztes Lernen 57.

⁸⁴⁸ Ebd. 58.

Die Verknüpfung der drei Logiken erfolgt in den „Driftzonen“ als Basis einer „Strukturdeterminiertheit des Lernens“⁸⁴⁹. Didaktisch werden hierfür sogenannte „Spielräume“ benötigt, in denen sich die Lernenden „kognitiv und emotional bewegen, die Lebenswelten, in denen sie sich heimisch fühlen, die Perturbationen, die ihnen zumutbar und viabel erscheinen“⁸⁵⁰. Gekoppelt mit der Psychologik des Lernens ist die Sachlogik als „Anspruch der Sache“⁸⁵¹ in Form von beobachtungsabhängigen Konstrukten zu beschreiben. Die Handlungslogik umfasst den Bedarf der jeweiligen Verwendungssituationen.⁸⁵²

Notwendig ist hierfür ein prozessorientiertes und situationsangemessenes Lernarrangement. In diesem ist ein adaptiver Unterricht mit differenzierenden Lernformen und Methodenvielfalt – sowohl individualisierend als auch kooperativ – unentbehrlich. Auf diese Weise werden Lehrkräfte in ihrer ökosophischen Sensibilität bzw. ganzheitlichen Kommunikationsfähigkeit gefördert – verbal, nonverbal und emotional.

Die dargestellte ökosophische Sichtweise in Kapitel 3.1.4 erweitert den Kulturbegriff um eine inklusive Facette im Sinne der Agenda 2030. Als Ausgangspunkt von Sprache und Kommunikation betrachtet sie ein empfangendes Hinhören und Erspüren.

Das ermöglichungsdidaktische Prinzip Lebensweltbezug und Prozessorientierung wirkt sich wie folgt auf die genannten Fokussierungen Professionsverständnis, mögliche Inhalte und erwachsenenpädagogische Realisierung der Fortbildung aus:

Professionsverständnis:

- Ermöglicher*in im Sinne ganzheitlicher Aktivierung auf Basis religiöser Sprachförderung in einer heterogenen Welt

⁸⁴⁹ Ebd.; in seinen Ausführungen nimmt Siebert Bezug auf Kösel, Edmund: ABC der Subjektiven Didaktik, Balingen 2001.

⁸⁵⁰ Ebd.

⁸⁵¹ Siebert, Vernetztes Lernen 59; in seinen Ausführungen nimmt Siebert Bezug auf Terhart, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?, in: ZfPäd 45 (1999) 5, 629ff.

⁸⁵² Vgl. ebd.

Mögliche Inhalte:

- verschränktes Angebot von authentischen und situativen Lerninhalten
- exemplarische Impulse:
z. B. Next-Practice-Veranschaulichungen des in Kapitel 2.7 skizzierten, auf ökosophischen Grundsätzen basierenden und in multiprofessionellen Teams agierenden internationalen Bildungsnetzwerkes PILGRIM oder beigesteuerte Beispiele durch die Teilnehmenden der Fortbildung

Erwachsenenpädagogische Realisierung der Fortbildung:

- **L** ebensweltbezug in nachhaltigkeitsorientierter Akteur*innenperspektive

4.3.5 Systemisches Denken anregen: Globale Kontextualisierung durch Perspektivenverschränkung lernen

Es ist von entscheidender Bedeutung, ob man „Religion funktional bestimmt und subjektorientiert beim individuellen Bewusstsein ansetzt“, oder ob man „einem substanziellen Religionsverständnis folgt und auf der Systemebene ansetzt“.⁸⁵³ In diesem Kapitel wird verdeutlicht, dass aus Sicht einer „religionsbezogene[n] Bildung im globalen Horizont“ beide Perspektiven notwendig sind.⁸⁵⁴

Wie in Kapitel 4.2 aufgezeigt wurde, spielt ein geeigneter Umgang mit Heterogenität eine entscheidende Rolle im Hinblick darauf, ob sich Lehren als demokratie- und partizipationsfördernd erweist oder nicht. Im Sinne von Scheunpflug ist eine dialektische Verwobenheit von Gleichheit und Differenz notwendig.⁸⁵⁵ Diese Konstituiertheit bezieht sich auf eine

⁸⁵³ Simojoki, Religiöse Bildung 5.

⁸⁵⁴ Ebd.; in seinen Ausführungen bezieht sich Simojoki auf ders.: Die Nähe des Entfernten. Zur räumlichen Mehrbezüglichkeit des Religiösen im „global age“, in: Knoblauch, Hubert (Hg.): Die Refiguration der Religion. Perspektiven der Religionssoziologie und der Religionswissenschaft, Weinheim/Basel, 2020, 113-128.

⁸⁵⁵ Vgl. Scheunpflug, Lernen in heterogenen Gruppen 72.

Mehrdimensionalität in Form von „Inhalte[n]/Sachdimension“, „Zeit-Raum-Dimension“ und „Menschen/Sozialdimension“⁸⁵⁶ (Kap. 2.3).

Didaktisch werden eine Kompetenzförderung in Bezug auf „Anschlussmöglichkeiten an die Weltgesellschaft“⁸⁵⁷ sowie eine geeignete Themenauswahl und Methodik zur Förderung eines selbstgesteuerten Lernens fokussiert⁸⁵⁸. Im Sinne einer Anregung systemischen Denkens bildet perspektivenverschränkendes Lernen mit Blick auf eine globale Kontextualisierung bereits eine Entwicklungsaufgabe für Kinder.⁸⁵⁹

Es ist eine Themenauswahl erforderlich, die die Heterogenität als Chance begreifen lässt und durch Irritation zu einer individuellen Auseinandersetzung anregt. Hierfür eignen sich gemäß Scheunpflug z. B. die folgenden Spannungsfelder: Eigenes und Fremdes, eigene Interessen und Sozialgefühl oder „Gemeinschaft und Alleinsein (Ichsein)“⁸⁶⁰ (Kap. 2.5). Zusätzlich ist ein Wissen über die Weltgesellschaft – bspw. ein „Erwerb von Wissen über die Welt“ oder ein „neugieriger Umgang mit unterschiedlichen Lebensentwürfen“⁸⁶¹ – erforderlich (Kap. 3.1.3). Auf diese Weise wird ein geeigneter Umgang mit Heterogenität ermöglicht, indem die genannten Spannungsfelder bspw. zur Entwicklung von Empathie, Perspektivenwechsel und Sprachsensibilität beitragen.

Im Diskurs Globalen Lernens wird Mehrdimensionalität in der Perspektive religiöser Bildung in vier Anforderungsbereiche unterteilt: Auf sachlicher Ebene handelt es sich um eine „Vision globaler Gerechtigkeit“, auf zeitlicher Ebene um die „Vision der Versöhnung von Gegenwart und Zukunft“, auf sozialer Ebene um die „Herausforderungen kultureller und religiöser Pluralität“ und um die „Vision von Konvivenz und Mitgefühl“⁸⁶² (Kap. 2.5). Insgesamt geht es um die Perspektive von Persönlichkeits- und Bewusstseinsbildung in globalem Horizont – bzw. im Sinne

⁸⁵⁶ Ebd.

⁸⁵⁷ Ebd. 73.

⁸⁵⁸ Vgl. ebd. 74.

⁸⁵⁹ Vgl. Scheunpflug, *Lebenswelten von Kindern* 28.

⁸⁶⁰ Ebd.

⁸⁶¹ Ebd.

⁸⁶² Scheunpflug, *Globales Lernen/Lernimpulse* 10-13.

einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung in globalem und eschatologischem Horizont.

Die genannten Entwicklungsaufgaben für die Grundschule spielen in zweifacher Hinsicht eine Rolle in Bezug auf eine nachhaltigkeitsorientierte Religionslehrkräftefortbildung: einerseits im Hinblick auf den schulischen Verwendungskontext der Fortbildungsteilnehmer*innen in gesellschaftlicher und globaler Perspektive und andererseits in Bezug auf die eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit dem individuellen Belief-System, angeregt durch die Fortbildungsveranstaltung.

Mit Blick auf die curricularen Perspektiven seitens des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung ist indes zu kritisieren, dass dieser mit Themenvorschlägen für die Sekundarstufe ansetzt und die Primarstufe unberücksichtigt lässt⁸⁶³ (Kap. 2.6). Außerdem nennt er – anders als Henrik Simojoki⁸⁶⁴ (Kap. 2.7) – auch für die Sekundarstufe keine didaktischen Zugänge zur Anregung systemischen Denkens.

Fortbildung benötigt jedoch didaktische Strukturen, die Spannungsfelder zu Themenbereichen in Möglichkeitsräumen werden lassen. Diese basieren auf Selbstreflexivität mit dem nachhaltigkeitsorientierten Ziel von Resilienz. Somit wird ein Übergang vom Ich zum Wir bzw. vom eigenen Religionsunterricht in den Kontext des großen, globalen Ganzen angebahnt. Diese Erfahrung ist von Bedeutung für den Verwendungskontext bzw. für die Wirksamkeitszuschreibung des jeweiligen Religionsunterrichts der Fortbildungsteilnehmer*innen⁸⁶⁵ (Kap. 4.1).

In Bezug auf eine ermöglichungsdidaktische Fundierung der Religionslehrkräftefortbildung in der Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sind **I RRITATIONEN** (Kap. 2.4) erwünscht. Denn Differenzenerlebnisse oder Verunsicherungen bilden den Ausgangspunkt für Lernprozesse. Sie sollen reflektiert und im Hinblick auf handlungsleitende Muster für Emotionen befragt werden. Dabei wird das Ziel von Per-

⁸⁶³ Vgl. Hock/Klaes, Fächergruppe Religion – Ethik 272.

⁸⁶⁴ Vgl. Simojoki, Globalisierte Religion 340.

⁸⁶⁵ Vgl. Schweitzer/Ulfat, Dialogisch – kooperativ – elementarisiert 161.

spektivenvielfalt und Transformation in Bezug auf eine zu stärkende Verantwortungsübernahme verfolgt.

Im Zentrum einer nachhaltigkeitsorientierten Lehrer*innenbildung im Sinne von Arnold und Arnold-Haecky steht eine notwendige systemische Haltung. Sie haben den Satz geprägt: „ich lebe nicht allein zusammen“.⁸⁶⁶ Ihrer Meinung nach ist systemisches Denken und Handeln „Ausdruck einer besonderen Haltung gegenüber sich selbst und der Welt“.⁸⁶⁷ Wie in Kapitel 3.1.2 dargestellt wurde, sind die im Bewusstsein des Menschen verankerten Transformationsprozesse „nicht als lineare Gleichungen, sondern in ihrer gegenseitigen Verschränkung aufzufassen“.⁸⁶⁸ Im Kontext der Nachhaltigkeitsthematik formuliert Siebert, dass das Bildungsziel Nachhaltigkeit darin besteht, in Vernetzung denken zu lernen.⁸⁶⁹ Aus konstruktivistischer Sicht ist hierfür „Perspektivenverschränkung“ leitend.⁸⁷⁰ Diese „respektiert die interindividuellen Differenzen, ohne die Möglichkeit von Kommunikation und Koevolution zu negieren“.⁸⁷¹ Sie „schärft den Blick für Unterschiede und für Gemeinsamkeiten“, bzw. „mit der Wahrnehmung von Unterschieden wachsen die Gemeinsamkeiten“.⁸⁷²

Für ein entsprechendes ermöglichungsdidaktisches Lernarrangement eignen sich kooperierende Lernformen auch deshalb, weil sie die Chance von Perturbationen bzw. Irritationen erhöhen. Sprachlich sind Ich-Botschaften verallgemeinernden Aussagen vorzuziehen. Rollenwechsel können unterstützend wirken und starre Erwartungshaltungen hinterfragen helfen.

Bezogen auf eine Religionslehrkräftefortbildung im Sinne einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung stehen folglich **C OACHING UND BERATUNG** (Kap. 2.4) im Vordergrund. Die Lernbegleitung

⁸⁶⁶ Arnold/Arnold-Haecky, Der Eid des Sisyphos 1-18.

⁸⁶⁷ Ebd. 1.

⁸⁶⁸ Wunderlich, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung 179.

⁸⁶⁹ Vgl. Siebert, Vernetztes Lernen.

⁸⁷⁰ Siebert, Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung 126.

⁸⁷¹ Ebd.

⁸⁷² Ebd.

nimmt dabei die Rolle einer Beobachterin II. Ordnung ein.⁸⁷³ Diese Beobachtungsrolle ist nicht nur auf Inhalte bezogen, sondern auch auf subjektive Einstellungen, emotionale Rekonstellierungen und „blinde Flecken“ der Wahrnehmung.⁸⁷⁴ Hilfreich ist der Einsatz von Co-Trainer*innen, weil mit Hilfe zirkulärer und reflexiver Fragetechniken Unterschiede produziert werden. Dadurch können bspw. Glaubensmuster freigelegt und kybernetische Kreisläufe miteinander verknüpft werden – auch außerhalb des Fortbildungskontextes in gesellschaftlicher und globaler Perspektive.⁸⁷⁵

Eine solche Lernperspektive lenkt den Blick auf Reihenangebote oder mehrtägige Fortbildungsangebote. Bezogen auf Nachmittagsveranstaltungen, die von einem Leitungsteam durchgeführt werden, ist es bedeutsam, dass sich in der Haltung der Fortbildenden ein einheitliches Professionsverständnis in Vielfalt widerspiegelt.

Die ermöglichungsdidaktischen Prinzipien Irritationen und Coaching/Beratung lassen sich wie folgt auf die genannten Fokussierungen Professionsverständnis, mögliche Inhalte und erwachsenenpädagogische Realisierung der Fortbildung beziehen:

Professionsverständnis:

- Ermöglicher*in im Sinne systemischen Denkens und Urteilens als Verschränkung von Subjektdienlichkeit ökumenischer Lernprozesse

Mögliche Inhalte:

- reale und soziale Lernsettings im Fokus der Einheit der Kirche und Mitverantwortung für die Eine Welt
- exemplarische Impulse:

⁸⁷³ Anmerkung: Eine solche Beobachterrolle II. Ordnung ist auch im Kontext Allgemeine Didaktik und Religionsdidaktik zu beachten (Vgl. Rothgangel, Martin/Simojoki, Henrik: Potentiale der Allgemeinen Fachdidaktik für die Religionsdidaktik, in: ÖRF 29 (2021) 1, 10-28).

⁸⁷⁴ Schüßler, Nachhaltigkeit in der Weiterbildung 333f.

⁸⁷⁵ Vgl. ebd.

Vernetzung und gemeinsame Aufgabenstellungen im Rahmen von globalen Bildungsnetzwerken wie bspw. GPENreformation, das zur weltweiten Vernetzung in der evangelischen Bildungslandschaft aufruft⁸⁷⁶ und damit im Sinne von Simojoki eine „lokalisierende Blickwinkelverengung“ vermeidet und den „Erwerb alltagsrelevanter Kompetenzen“ zum Ziel hat⁸⁷⁷ (Kap. 2.7) oder beigesteuerte Impulse durch die Teilnehmenden

Erwachsenenpädagogische Realisierung der Fortbildung:

- I rritierende Differenzerfahrungen oder Verunsicherungen als Ausgangspunkte für Lernen von Verantwortung in ermöglichender Freiheit
- C oaching und subjektorientierte Begleitung nachhaltigen Lernens als Beobachter*in II. Ordnung

4.3.6 Weltgesellschaftliche Selbstzuordnung anbieten: Zu Partizipation und Teilhabe empowern

Die Wurzeln Globalen Lernens liegen im Ökumenischen Lernen und in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Genannt wurden in diesem Zusammenhang die Denkschrift „Beitrag für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt“ von 1973 seitens der Evangelischen Kirche⁸⁷⁸, die Aktion ‚Eine Welt‘ aus dem Jahr 1976 ausgehend von der Vollversammlung des ÖRK⁸⁷⁹ und die Befreiungstheologie der Katholischen Kirche bzw. deren „Vision von einer gerechten Welt“⁸⁸⁰ (Kap. 1.2.1; Kap. 1.1.3; Kap. 2.5). Inzwischen bezieht sich Ökumenisches Lernen sowohl auf die Einheit der Kirche als auch auf eine globale Verantwortung für Menschen.⁸⁸¹ Scheunpflug und Simojoki weisen im Kontext einer „Subjektdienlichkeit

⁸⁷⁶ Vgl. GPENreformation [10.06.2022].

⁸⁷⁷ Simojoki, Globalisierte Religion 339f.

⁸⁷⁸ Scheunpflug, Globales Lernen 221; in ihren Ausführungen bezieht sich Scheunpflug auf Elsenbast, Wissen klären, Bildung stärken 389-392; Becker, Hoffnung für die Kinder unserer Erde.

⁸⁷⁹ Ebd. 224; in ihren Ausführungen bezieht sich Scheunpflug auf Voß, Lebe so, dass man dich fragt.

⁸⁸⁰ Scheunpflug, Globales Lernen/Lernimpulse 10.

⁸⁸¹ Vgl. ebd. 9.

ökumenischer Lernprozesse“⁸⁸² darauf hin, dass „beide Zielhorizonte – die Einheit des Christentums und das Wohl der Einen Welt – in ökumenischen Bildungsprozessen konstitutiv aufeinander verwiesen sind“⁸⁸³ (Kap. 2.5). Wie sich gezeigt hat, ist eine religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in globalem Horizont mehrdimensional angelegt. Dabei handelt es sich im Sinne eines Globalen komplexitätsreduzierenden Lernens um ganzheitlich verortete Lernprozesse. Diese finden in der Perspektive von Persönlichkeits- und Bewusstseinsbildung statt – heterogenitätssensibel und in Bezug auf eine Förderung von Komplexitätskernkompetenz.⁸⁸⁴

Eine solche Kompetenzorientierung hat ihren Ausgangspunkt im dynamischen und prozessorientierten Identitätskern der lernenden Subjekte und entwickelt sich von diesem subjektiven Möglichkeitsraum aus lebenslang weiter. Wie im vorhergehenden Kapitel aufgezeigt wurde, kann diese Entwicklung nicht linear erfolgen. Dies bedeutet, dass der Dreischritt ‚Wahrnehmen – Urteilen – Handeln‘ ebenfalls nicht linear, sondern systemisch bzw. perspektivenverschränkend erfolgt. Hierfür sind aus didaktischer Sicht im Bereich der Fortbildung und auf dem lebenslangen individuellen Lernweg ‚iterative Reflexionsschleifen‘ notwendig, die Selbsterschließung und Weltzuordnung als Verantwortung in ermöglichender Freiheit zusammenführen bzw. handlungsorientiert miteinander verknüpfen.

In Kapitel 2.2 wurden Schlüsselkompetenzen als Grundlage für den Entwurf und die Weiterentwicklung akademischer Programme, für Lehr- und Lernbewertungen sowie für die Lehrer*innenbildung beschrieben.⁸⁸⁵ Im Einzelnen handelt es sich um „*systems-thinking competence*“, „*anticipatory competence*“, „*normative competence*“, „*strategic competence*“ und „*interpersonal competence*“.⁸⁸⁶

⁸⁸² Simojoki/Scheunpflug, Ökumenische Bildung 146f.

⁸⁸³ Ebd. 144-155.

⁸⁸⁴ Vgl. Scheunpflug, Globales Lernen, 223.

⁸⁸⁵ Vgl. Wiek/Withycombe/Redman, Key competencies 205.

⁸⁸⁶ Ebd.

Diese Kompetenzen können nicht vermittelt werden. Bezogen auf eine religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung sind sie auf eine nachhaltigkeitsorientierte Religionsdidaktik angewiesen, die eigenverantwortliches und sich öffnendes Lernen ermöglicht. In der folgenden Abbildung 3 werden diese nachhaltigkeitsorientierten Schlüsselkompetenzen zu einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung im Horizont einer großen Ökumene in Beziehung gesetzt.

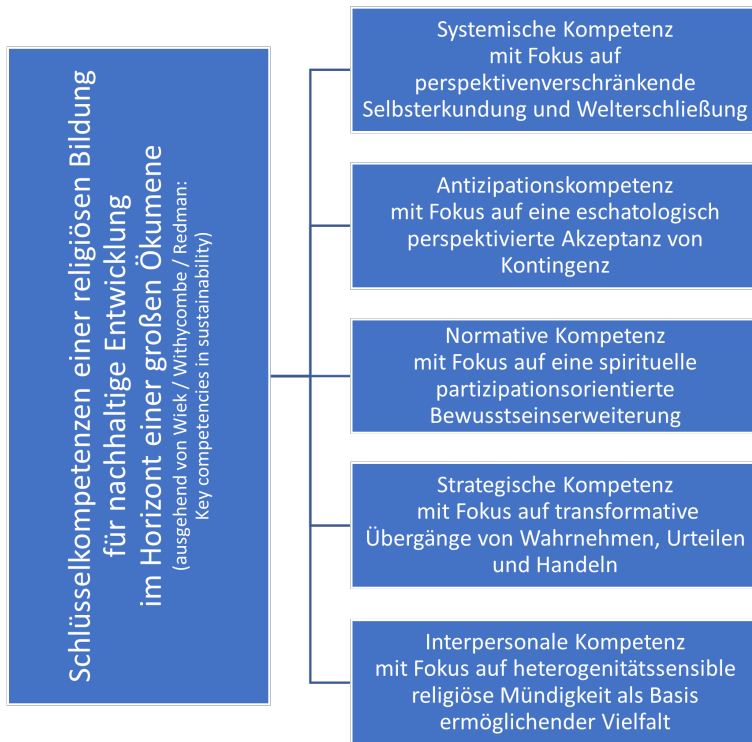


Abb. 3: Schlüsselkompetenzen einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung im Horizont einer großen Ökumene

Eine solche Kompetenzorientierung in Form eines erforderlichen Abschieds von Linearität wurde sowohl im Rahmen der systematisch-theologischen Grundlagen (Kap. 3.1.2; 3.1.3) als auch in Bezug auf die bil-

dungspolitische Zielsetzung im Kontext der Agenda 2030 (Kap. 1.1.5) erläutert.

Systemische Kompetenz richtet den Fokus auf eine perspektivenverschränkende Selbsterkundung und Welterschließung. *Antizipationskompetenz* nimmt eine eschatologisch perspektivierte Akzeptanz von Kontingenz in den Blick. *Strategische Kompetenz* achtet und beachtet transformative Übergänge von Wahrnehmen, Urteilen und Handeln. *Interpersonale Kompetenz* bezieht sich auf eine heterogenitätssensible religiöse Mündigkeit als Basis ermöglichender Vielfalt.

Ein solcher je individueller Lernweg in der Perspektive einer gemeinsamen Handlungs- und Partizipationsorientierung in Richtung Nachhaltigkeit beginnt selbstreflexiv in einem subjektiven Möglichkeitsraum und steht in einer dynamischen Wirkungsdynamik mit der Lerngruppe sowie mit dem mitlernenden Lehrenden.

Bezogen auf eine ermöglichungsdidaktische Fundierung einer Religionslehrkräftefortbildung im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sind somit **H ANDLUNGSORIENTIERUNG UND ITERATIVE REFLEXIONSSCHLEIFEN** (Kap. 2.4) konzeptionell zu profilieren.

Hierbei stehen unterschiedliche erlebnisorientierte Zugänge im Vordergrund, die eine Reflexion von Einsicht ermöglichen. Das Erlebte wird zu einer neuen Erfahrung und entwickelt das eigene Belief-System in interreligiöser und interkultureller Öffnung weiter. Entscheidend für das Lehren ist dabei, dass die Themenangebote strukturiert und durch Reflexions- und Visionsangebote angereichert werden. Die unterschiedlichen Erlebnisformen bieten die Chance des Gefühls von Authentizität und dadurch einer Auseinandersetzung mit den eigenen Wissensstrukturen und Emotionen. Es handelt sich dabei um eine Förderung religiöser Mündigkeit einer besonderen Art, da auch ungewohnte Körpererfahrungen sowie nonverbale Kommunikation eine bedeutende Funktion einnehmen – insbesondere ein aktives Hinhören.

Auf diese Weise werden Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung sowie eine systemisch verschränkende Betrachtungsweise miteinander verknüpft. Somit wird die Frage des Kompetenzerwerbs und der

Kompetenzorientierung mit derjenigen der Qualitätsentwicklung verbunden. Für einen wie beschrieben angelegten nachhaltigen Lernprozess eignen sich mehrtägige Veranstaltungen oder Reihen, da Entwicklung Zeit, Begleitung und eine stetige Neuorientierung benötigt. Zudem ist es notwendig, Lehrkräfte und zivilgesellschaftliche Bildungsakteure zu qualifizieren und in die Lehrkräftefortbildung einzubinden – mit dem Ziel eines Austauschs von schulischen und außerschulischen Akteur*innen zu Arbeitskontexten, Erwartungen und gemeinsamen Bildungsaktivitäten.⁸⁸⁷

Die ermöglichungsdidaktischen Prinzipien Handlungsorientierung und iterative Reflexionsschleifen können wie folgt für die genannten Fokussierungen Professionsverständnis, mögliche Inhalte und erwachsenenpädagogische Realisierung der Fortbildung fruchtbar gemacht werden:

Professionsverständnis:

- Ermöglicher*in im Sinne von Selbsterschließung und Weltzuordnung einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung

Mögliche Inhalte:

- subjektive Möglichkeitsräume in globaler Öffnungsperspektive durch Schlüsselkompetenzen einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung
- exemplarische Impulse zur Kompetenzorientierung als „Dialog mit den Humanwissenschaften“: aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zu nachhaltigkeitsorientierter Kompetenzorientierung (z. B. von Wiek/Withycombe/ Redman wie in Kap. 2.3 dargestellt⁸⁸⁸) oder andere durch die Teilnehmenden mitgebrachte Erkenntnisse
- exemplarische Impulse zum Professionsverständnis: aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zu einem Professionsverständnis

⁸⁸⁷ Vgl. Richter, Herausforderungen für die Zukunft 25f.

⁸⁸⁸ Vgl. Wiek/Withycombe/Redman, Key competencies 203–218.

nis im Kontext von Heterogenität (z. B. von Biederbeck/Rothland wie in Kap. 2.3 erläutert⁸⁸⁹)

Erwachsenenpädagogische Realisierung der Fortbildung:

- **H**andlungsorientierung und iterative Reflexionsschleifen im Fokus von Verständigung und Kooperation auf lokaler Ebene

Geeignete Fortbildungsformate:

- Neben Nachmittagsveranstaltungen z.B. auch mehrtägige Veranstaltungen und Fortbildungsreihen, sowie eine Erweiterung der Fortbildungsstrukturen für Lehrkräfte durch Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure im qualitätsorientierten Fokus⁸⁹⁰ von Praxis, Wissenschaft und Förderpolitik (wie bspw. in Kap. 2.5 in Bezug auf Scheunpflug⁸⁹¹ und Richter⁸⁹² aufgezeigt)

4.3.7 Bildung ermöglichen: Thematisieren distinkter Inhalte in ermöglichenden Lernsettings

Simojoki veranschaulicht, dass Kinder „Bilder des Weltganzen“ bereits in sich tragen.⁸⁹³ Die von ihm angeregte Aufwertung der subjektiven Perspektiven von Kindern auf Globalität ist dem christlichen Glauben nicht äußerlich, sondern entspricht der von Ernst Lange geforderten „theologische[n] Neubesinnung auf sein zeitweilig verloren gegangenes ‚ursprüngliches Zeit- und Weltgefühl‘“. ⁸⁹⁴ In der Weiterführung dieses Gedankens hin zu einer kultursensiblen Religionsdidaktik ist im Sinne Heimbrocks eine „Förderung der religiösen Wahrnehmungs-, Sprach- und Deutefähigkeit“ notwendig, wobei insbesondere auf „Prozesse der Umgestaltung von Sinnentwürfen, Weltbildern und Lebensgestaltungen“ zu achten ist.⁸⁹⁵

⁸⁸⁹ Vgl. Biederbeck/Rothland, Professionalisierung, Unterricht, Didaktik 226-230.

⁸⁹⁰ Vgl. Richter, Herausforderungen für die Zukunft 25.

⁸⁹¹ Vgl. Scheunpflug, Impulse aus der Theorie 13f.

⁸⁹² Vgl. Richter, Herausforderungen für die Zukunft 25.

⁸⁹³ Simojoki, Globalisierte Religion 277, 287-289.

⁸⁹⁴ Ebd. 281.

⁸⁹⁵ Ebd. 275.

Vor diesem Hintergrund stellt die Kombination aus Emotionalität, Reflexivität und Entwicklungscharakter einen wesentlichen Bestandteil einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung dar und verleiht der Primarstufe als Ausgangspunkt einer schulischen religiösen Nachhaltigkeitsbildung eine besondere, grundlegende Bedeutung.

Die Inhalte eines ermöglichungsdidaktisch fundierten nachhaltigen Lernens können und sollten somit bereits in der Primarstufe fundiert und in der Sekundarstufe weiterentwickelt werden sowie im Sinne eines nachhaltigkeitsorientierten Lernweges in der Religionslehrkräftefortbildung zum Tragen kommen.

Im Folgenden werden Inhalte und Lernsettings beschrieben, die didaktisch betrachtet „Perspektivenwechsel“, „Selbstreflexion“, „abstrakte Sozietät“, „Empowerment“ und „Kommunikation“ ermöglichen.⁸⁹⁶ Im Einzelnen soll fokussiert werden, die Welt mit den Augen des Anderen wahrnehmen, die eigene Herkunft einzuordnen, den Nahbereich in die Weltgesellschaft zu transformieren, Partizipation zu fördern und neben einer verbalen auch eine nonverbale Kommunikation weiterzuentwickeln.⁸⁹⁷

Die heutige Digitalität ermöglicht ein solches Lernen in Begegnung in spezifischer Weise – auch in Zeiten krisenbedingter Reiseverbote oder von Fernunterricht. Im Grunde besteht die Zielsetzung darin, das eigene Bewusstsein aus einem statischen ‚Schlummern‘ zu befreien und in Bezug auf eine dynamische Verschränkung mit der Weltgesellschaft ‚wachzurütteln‘.⁸⁹⁸

Bezüglich der *sachlichen Dimension* handelt es sich um die Zielsetzung eines individuellen Bewusstseins für Wissen und Nichtwissen im Kontext

⁸⁹⁶ Scheunpflug, Annette: Impulse aus der Theorie. Begegnungsreisen im Kontext von Nord-Süd-Schulpartnerschaften – ein Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung?, in: Richter, Sonja/Krogull, Susanne (Hg.): Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen. Mit Beiträgen des 2. GLiS-Fachtags vom 2.–3. Mai 2016 in Kassel, Münster 2017, 13f.

⁸⁹⁷ Vgl. ebd. 14.

⁸⁹⁸ Vgl. Urabe, Masashi: Didaktik 5.0 – eine didaktische Theorie als Antwort auf Herausforderungen der digitalisierten Weltgesellschaft. Eine systematische und reflexive Beschreibung didaktischer Entwicklung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 97 (2021) 3, <https://doi.org/10.30965/25890581-09703008> [15.01.2021], 356-374.

einer Wissensgesellschaft.⁸⁹⁹ Hierbei ist die Förderung problemlösenden Denkens essenziell, bspw. in der Bewusstmachung der Millennium Goals und der Kinderrechte.⁹⁰⁰

In diesem Zusammenhang wurde in Kapitel 2.7 das weltweite Netzwerk GPENreformation vorgestellt. Dieses ermöglicht eine subjektorientierte Welterschließung und verantwortungsvolle nachhaltige Akteur*innenperspektive im Sinne der großen Ökumene. Es handelt sich um ein authentisches, perspektivenverschränkendes Lernen, in dessen Zentrum Erfahrungen mit anderen Deutungs- und Sprachmodi in globalem Horizont stehen.

Die *soziale Dimension* sieht sich vor der Herausforderungssituation der Pluralität von Kulturen und Religionen, die in besonderer Weise Konvivenz und Empathie im Umgang mit Fremdheit und Vertrautheit erfordern.⁹⁰¹ Im Kontext der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebensstilen, Religionen und Kulturen soll der Blick auf Gemeinsamkeiten gelenkt werden. Im Zentrum steht dabei die Förderung religiöser Sprachfähigkeit.⁹⁰²

Dafür eignen sich u. a. transnationale Bildungsräume als handlungsorientierte Gestaltungsaufgabe. Wie in Kapitel 2.7 dargestellt, sollen diese auf Basis normativer Leitperspektiven in der Weltgesellschaft realisiert werden. Hierfür bedarf es Austausch und Vernetzung⁹⁰³ (Kap. 2.7).

Hinsichtlich der *zeitlichen Dimension* ist es notwendig, gerade in Bezug auf die Beschleunigung der digitalen Welt, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden zu lernen.⁹⁰⁴ Hierfür ist ein an der Botschaft des Evange-

⁸⁹⁹ Vgl. Scheunpflug, Globales Lernen/Lernimpulse 10f.

⁹⁰⁰ Vgl. ebd. 11.

⁹⁰¹ Vgl. ebd. 13.

⁹⁰² Vgl. ebd.

⁹⁰³ Vgl. Simojoki, Henrik u. a.: Schulentwicklung und religiöses Lernen im transnationalen Horizont. Gestaltungsperspektiven am Beispiel des Projekts „schools500reformation“, in: ZPT 68 (2016) 3, 328.

⁹⁰⁴ Vgl. Scheunpflug, Globales Lernen/Lernimpulse 11.

liums orientierter, reflektierter Umgang mit eigenen Standpunkten von Bedeutung.⁹⁰⁵

Elementarisierend bieten sich bspw. in der Alterität begründete Potentiale für den Religionsunterricht an. In Kapitel 2.7 wurden exemplarisch afrikanische Perspektiven in Bezug auf Jesus Christus genannt.⁹⁰⁶ Zusammengefasst können Fortbildungen zu Möglichkeitsräumen der realen, digitalen und medialen Begegnung werden.

Aus ermöglichungsdidaktischer Sicht für eine nachhaltigkeitsorientierte Religionslehrkräftefortbildung spielt **E MOTIONALITÄT** (Kap. 2.4) eine wesentliche Rolle – sowohl im Hinblick auf individuelle Emotionsmuster als auch in Bezug auf ein mehrdimensionales Weltgefühl. Didaktisch geht es um Heterogenitätssensibilität und um eine handlungsorientierte emotionale Komplexitätskompetenz.

Emotionalität entscheidet über die Bedeutung, die einem Lernprozess verliehen wird, und diese ist von gruppendynamischen Prozessen abhängig. Aus Sicht der Erwachsenenbildung ist eine Auseinandersetzung mit alternativen Sichtweisen darauf angewiesen, dass emotionalem Erleben Raum gegeben wird. In der Ermöglichungsdidaktik wird unterstrichen, eine vertrauensvolle Lernatmosphäre aufzubauen. Diese lässt – im Vertrauen auf eine das Unterbewusstsein belebende Kraft – Irritationen zu (Kap. 2.5).

Das ermöglichungsdidaktische Prinzip Emotionalität kann gemäß der genannten Fokussierungen Professionsverständnis, mögliche Inhalte und erwachsenenpädagogische Realisierung der Fortbildung didaktisch konkretisiert werden:

Professionsverständnis:

- Ermöglicher*in im Sinne von sich interreligiös und interkulturell öffnender transformativer Bildungsprozesse in Lern- und Schulkultur

⁹⁰⁵ Vgl. ebd.

⁹⁰⁶ Vgl. Simojoki, Christus in Afrika 228ff.

- Eine Fokussierung der Primarstufe ist bezüglich einer nachhaltigkeitsorientierten Religionslehrkräftefortbildung in zweifacher Weise von Bedeutung: zum einen im Hinblick auf die jeweilige Auseinandersetzung mit dem individuellen Belief-System von Religionslehrer*innen und zum anderen in Bezug auf den Verwendungskontext der Grundschule⁹⁰⁷ (Kap. 2.5), auf den nachfolgende Schularten verlässlich aufbauen können sollten.

Mögliche Inhalte:

- Mehrdimensionale, sich ökosophisch öffnende⁹⁰⁸ Gestaltungsfreiräume zur Bewusstseinsbildung und -erweiterung
- exemplarische Impulse:
z. B. Transnationale Bildungsräume als handlungsorientierte Gestaltungsaufgabe⁹⁰⁹ (Kap. 2.7)
- Kompetenzorientierung im Sinne der vier großen Anforderungen an Globales Lernen – im Fokus von Grundschüler*innen und in der Perspektive eines lebenslangen Lernens⁹¹⁰ (Kap. 2.5)
- Erwachsenenpädagogische Realisierung der Fortbildung:
E motionalität als Basis für selbstgesteuertes Lernen in vertrauensvoller Lernatmosphäre

Geeignete Fortbildungsformate:

neben authentischen Treffen Nutzung der Chance digitaler Meetings und Austauschplattformen im Rahmen von Schulpartnerschaften und internationalen Bildungsnetzwerken⁹¹¹ (Kap. 2.7)

⁹⁰⁷ Vgl. Scheunpflug, Lebenswelten von Kindern 27f; dies., Globales Lernen/Lernimpulse 10-13.

⁹⁰⁸ Vgl. Hisch, Spiritualität und Bildung 85.

⁹⁰⁹ Vgl. Simojoki, Schulentwicklung und religiöses Lernen 328.

⁹¹⁰ Scheunpflug, Globales Lernen/Lernimpulse 9-13.

⁹¹¹ Vgl. GPENreformation (Global Pedagogical Network) [10.06.2022]; Bildungsnetzwerk PILGRIM (Hg.), Internationales Bildungsnetzwerk PILGRIM 75-77.

4.3.8 Ermöglichendes Lehren lernen: Multiperspektivität reflexiv vorwegnehmen

Bildung setzt beim Menschen an, so dass die seitens der Politik bisher eher vernachlässigte soziale Nachhaltigkeitsdimension eine Aufwertung erfährt. Dies zeigt sich in einer Multiperspektivität der Selbst-, Problem- und Gruppenreflexion eines nachhaltigkeitsorientierten und ermöglichungsdidaktisch fundierten Lernprozesses der Religionslehrkräftefortbildung. Die Problemreflexion ist nicht starr vorgegeben, sondern wird im Rahmen des Lernprozesses weiterentwickelt. Dadurch werden die unterschiedlichen individuellen Nachhaltigkeitspotentiale im Sinne von Ressourcen (Themen, Emotions- und Handlungsmuster, Glaubensstypen und -erfahrungen, Einstellungen, Wertmaßstäbe ...) in interkultureller und interreligiöser Öffnung sowie Verschränkung eingebunden. Heterogenität wird dabei zu einer Chance von Vielfalt.

Ein heterogenitätssensibles Lernsetting einer ermöglichungsdidaktisch fundierten Religionslehrkräftefortbildung im Sinne einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung nimmt die komplexe gesellschaftliche Herausforderungssituation bereits multiperspektivisch vorweg und eröffnet vielfältige Gestaltungsräume. Im Vordergrund steht dabei ein zu initiiertender multiperspektivischer Lernprozess. In der folgenden Darstellung sind zentrale Aspekte der bisherigen Argumentation gebündelt. Unterschieden werden drei professionalisierungsrelevante Reflexionsebenen – Selbstreflexion, Problemreflexion sowie Prozess- und Gruppenreflexion. In Bezug auf diese werden Perspektiven für eine nachhaltigkeitsorientierte Religionslehrkräftefortbildung entworfen. Das strukturgebende Akronym in Abbildung 4 unterstreicht die für diese Arbeit fundamentale Einsicht, dass die Selbstreflexion den weiteren mehrdimensional und multiperspektivisch angelegten Reflexionsschritten zugrunde liegt.

Es handelt sich dabei um einen Lernprozess von ‚innen heraus‘, dessen Weiterentwicklung es – in gesellschaftlicher und globaler Perspektive sowie im Horizont einer großen Ökumene – didaktisch-methodisch zu ermöglichen bzw. weiterzuentwickeln und zu fördern gilt.

4 Ermöglichungsdidaktische Impulse



Abb. 4: Multiperspektivität einer nachhaltigkeitsorientierten Religionslehrkräftefortbildung

Vergleicht man diese subjektiven Möglichkeitsräume mit Samenkörnern für Nachhaltigkeitspotential so können daraus vielfältige Möglichkeiten in eschatologischer Zukunfts- und Hoffnungsperspektive erwachsen – im Sinne einer ‚nachhaltenden Nachhaltigkeit‘.

Dabei kommt die vierte Nachhaltigkeitsdimension Spiritualität als Orientierung für Ökologie, Ökonomie und Soziales zum Tragen. Zudem ist diese Darstellung nicht linear zu betrachten, sondern in Verknüpfung mit einer durch iterative Reflexionsschleifen ermöglichte Kompetenzorientierung (Kap. 4.3.6).

Auf diese Weise können die in Kapitel 2.6 dargestellten curricularen Perspektiven des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung konkretisiert werden. Diese fordern in Bezug auf die Fächergruppe Religion/Ethik, dass sich „auf Basis transdisziplinärer Grundlagenarbeit“⁹¹² ein „Reflexionshorizont auf fächerübergreifend zu bearbeitende Zusammenhänge eröffnet“.⁹¹³

Wie aufgezeigt wurde, geht eine solche Perspektive über die Grenzen der Fächergruppe Religion/Ethik hinaus – fächerübergreifend und verbindend, über die Unterrichtsentwicklung in die Schulentwicklung sowie über die gesellschaftliche Perspektive demokratiefördernd in die Weltbürgerschaft. In Abbildung 5 ist ersichtlich, dass bzw. wie die drei Entwicklungskontexte systemisch ineinandergreifen. Auch hier wird deutlich, dass in der Religionslehrkräftefortbildung eine global dimensionierte Nachhaltigkeit in unabdingbarem Zusammenhang mit der Selbstreflexion des Individuums sowie der Religion, Kultur und Weltanschauung steht. Alle Elemente sind für eine gelingende systemische Kooperation eminent auf Kompetenzen der Selbstunterscheidung und Selbstbegrenzung angewiesen.

⁹¹² Hock/Klaes, Fächergruppe Religion – Ethik 272.

⁹¹³ Ebd.

4 Ermöglichungsdidaktische Impulse



Abb. 5: Interdependente Entwicklungskontexte einer nachhaltigkeitsorientierten Religionslehrkräftefortbildung

Die konstitutive Bedeutung von Selbstreflexivität im Sinne von Selbstunterscheidung und Selbstbegrenzung ist somit entscheidend, wenn die Perspektive **NACHHALTIGKEIT** (Kap. 2.4) im Lernprozess der Religionslehrkräftefortbildung profiliert wird. Das Hauptaugenmerk liegt darauf, die „möglichen Wirkungen des eigenen Handelns und seine pädagogischen Ansprüche [zu] reflektieren“, und schließlich auch darauf, das „eigene Handeln als gestaltbar und veränderbar, aber auch verantwortbar [zu] begreifen, um daraus für sich eigene Lernanforderungen ab[zul]eiten“. ⁹¹⁴ Nachhaltigkeit ist somit eine Grunddimension religiöser (Selbst-

⁹¹⁴ Schüßler, Nachhaltigkeit in der Weiterbildung 330.

Bildung, die nicht nur Anschlussfähigkeit, sondern unbedingt Teilhabe zum Ziel hat.

Das ermöglichungsdidaktische Grundprinzip Nachhaltigkeit wirkt sich wie folgt auf die genannten Fokussierungen Professionsverständnis, mögliche Inhalte und erwachsenenpädagogische Realisierung der Fortbildung aus:

Professionsverständnis:

- Ermöglicher*in im Sinne neuer vielfältiger WIRKlichkeiten und HandlungsMÖGLICHKEITEN als nachhaltigkeitsorientierte religiös-bildende Demokratieförderung („change agent“)

Mögliche Inhalte:

- entgrenzendes Lernen im Fokus von „Umkehr als Schritt nach vorn in Richtung Nachhaltigkeit“
- kirchliche, ökumenische und (inter-religiöse) Impulse zur Verwirklichung von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung wie sie in Kapitel 1.2.1 bis 1.2.3 dargestellt wurden

Erwachsenenpädagogische Realisierung der Fortbildung:

- Nachhaltige Weiterentwicklung von Wirklichem und Möglichem – multiperspektivisch selbstreflexiv mit dem Ziel einer nachhaltig handlungsfähigen großen Ökumene (individuell, gesellschaftlich, kirchlich, staatlich, global, eschatologisch)

4.4 Nachhaltigkeit als Kern- und Grunddimension religiöser Bildung – Konsequenzen für die Fortbildung von Lehrkräften

In der Präambel der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung sind fünf Kernbotschaften aufgeführt, die den 17 Nachhaltigkeitszielen (Sustainable Development Goals/SDGs) als handlungsleitende Prinzipien ‚dienen‘ sollen. Im Einzelnen sollen die Würde des Menschen im Mittelpunkt stehen („People“), der Planet geschützt („Planet“), Wohlstand für alle gefördert („Prosperity“), Frieden angestrebt („Peace“) und globale

Partnerschaften aufgebaut werden („Partnership“).⁹¹⁵ Im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung werden elf *Kernkompetenzen* genannt.⁹¹⁶ Dabei wird der Kontext von Vielfalt u. a. in Zusammenhang mit „Identitätsbildung“, „Werteentwicklung“ und „Fähigkeit zum Perspektivenwechsel“ aufgeführt.⁹¹⁷

In Kapitel 2.5 wurde verdeutlicht, dass „die beschleunigte Globalisierung in der Gegenwart Fragen, Probleme, aber auch Potentiale freisetzt, die im *Kern* als religiöse Bildungsanforderungen“ zu begreifen sind.⁹¹⁸ Auf Basis Ökumenischen Lernens wurde dabei eine „Verknüpfung der Alltagserfahrung mit dem Oikos der Einen Welt“ als „spezifisch christlich geprägte Antwort auf die Herausforderung der Entwicklung zur Weltgesellschaft“ hervorgehoben.⁹¹⁹

In den vorhergehenden Abschnitten des Kapitels 4 wurde Ökumenisches Lernen in der Perspektive einer religiösen Lehrkräftefortbildung für nachhaltige Entwicklung entfaltet. Dabei wurden über die politische Dimension des Bildungsziels einer nachhaltigen Entwicklung individuelle und institutionelle Handlungsperspektiven einer Verantwortung in Ermöglicher Freiheit aufgezeigt. Im Sinne einer großen Ökumene formiert sich die Einheit der Kirche über die freiheitlich wahrgenommene Mitverantwortung des Individuums für die gesamte Menschheit.⁹²⁰ Beide Zielhorizonte sind „subjektdienlich“ in ökumenischen Lernprozessen aufeinander zu beziehen (Kap. 2.5).⁹²¹ Auf diese Weise soll das Motto „Serve the Earth“ (Kap. 3.1.4) eine nachhaltige Bildung ermöglichend bzw. ermöglichungsdidaktisch fundiert in der Religionslehrkräftefortbildung zum Tragen kommen.⁹²² Aus christlich-theologischer Sicht ist eine solche Bewusstseinsbildung bzw. ein solch mentaler Wandel als mehrdi-

⁹¹⁵ BMZ, Die 5 Kernbotschaften der Agenda 2030.

⁹¹⁶ Schreiber/Siege, Orientierungsrahmen 19.

⁹¹⁷ Ebd.

⁹¹⁸ Simojoki, Globalisierte Religion 266ff.

⁹¹⁹ Scheunpflug, Globales Lernen/Lernimpulse 10.

⁹²⁰ Vgl. Scheunpflug, Globales Lernen/Lernimpulse 9.

⁹²¹ Simojoki/Scheunpflug, Ökumenische Bildung 146f.

⁹²² Vgl. D'Sa, Francis X.: Nachhaltigkeit, Dialog und Religion 71.

mensionale „Freiheit in Verantwortung“⁹²³ im ‚spatial turn‘⁹²⁴ verankert (Kap. 3.1.1), durch „metanoia“ grundgelegt⁹²⁵ (Kap. 3.1.4) und kommt durch die Chance einer selbstbegrenzenden Pluralität und Vielfalt⁹²⁶ zur Entfaltung (Kap. 3.1.2). Systemtheoretisch handelt es sich um eine Koppung autopoietischer Systeme, für die das Nachhaltigkeitssystem zur „System’brücke“⁹²⁷ wird (Kap. 3.1.3). Im „Angelpunkt“⁹²⁸ einer mehrdimensionalen Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit finden beide Stränge, die politisch normativ basiert, strukturell voneinander getrennt wurden, wieder zusammen (Kap. 1.1 und Kap. 1.2). Denn: Nachhaltigkeit ist eine Grunddimension religiöser Bildung. Sie übernimmt die mehrdimensional systemische Funktion einer quer zu den Fächern liegenden Systembrücke.

Hinsichtlich Konsequenzen in der Konzeption von Fortbildungen und im Hinblick auf Fortbildungsanforderungen für Lehrkräfte des Faches Evangelische Religionslehre kommen die in Kapitel 2.3 und 4.3 beschriebenen Professionalisierungsansätze für die Lehrer*innenbildung im Kontext von Heterogenität zum Tragen.⁹²⁹ Themen und Aspekte der Bildung für Nachhaltigkeit sind nicht mehr als „neu hinzuzufügende“ Inhalte additiv in Fortbildungskataloge zu integrieren, sondern verschränken sich mit dem bisher bestehenden Fortbildungsangebot. Die Zielsetzung besteht in einer nachhaltigkeitsorientierten ganzheitlichen Aktivierung im Fokus komplexitätsreduzierender religiöser Sprachförderung und im Kontext der Herausforderungssituation Heterogenität. Unterrichtsinhalte werden mit ermöglichenden Reflexionsanlässen vom Ich zum Wir bzw. vom jeweiligen Selbst- und Positionsverständnis hin zu pluraler Öffnung verzahnt (Kap. 4.3.1).

Dabei ist entsprechend der Ausführungen in Kapitel 4.3.1 bis 4.3.8 zum einen die inhaltliche Durchdringung der Fortbildungen hinsichtlich Mul-

⁹²³ Schlag, Verantwortung 6.

⁹²⁴ Schlag, Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit 324.

⁹²⁵ Vgl. Heling, Arnd: Nachhaltigkeit und Religion 12.

⁹²⁶ Vgl. Wunderlich, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung 183.

⁹²⁷ Reis, Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie 31.

⁹²⁸ Vgl. Schlag, Verantwortung 6.

⁹²⁹ Vgl. Biederbeck/Rothland, Professionalisierung, Unterricht, Didaktik 226-230.

tiperspektivität, Öffnung des Lehr-Lernprozesses auf mehreren Ebenen, damit einhergehenden Irritationen und einer Lebenswelt- und Prozessorientierung in eschatologischer Perspektive von Bedeutung. Hierbei sind eine Akzeptanz von Kontingenz sowie das Wahrnehmen und Erspüren der Stimmen einer großen Ökumene erforderlich. Zum anderen manifestiert sich gerade die subjektorientierte Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aber auch in der methodischen Gestalt von Lehrer*innenfortbildungen. Eine Lernkultur, die von einer vertrauensvollen Atmosphäre geprägt ist, bildet die Basis für selbstgesteuertes Lernen. Seitens der Lernbegleitung, die zugleich Mitlernende ist, sind ein Repertoire an flexibel einsetzbaren Methoden lebendigen Lernens sowie Empathie, situative Kompetenz und Taktgefühl für eine flexible prozessorientierte Planung erforderlich. Somit wird nachhaltiges Lernen in doppeltem Sinn ermöglicht – subjektorientiert und in Bezug auf das Bildungsziel einer nachhaltigen Entwicklung.

4.5 Zusammenfassung: Lehrkräfte als christliche ‚change agents‘ für eine demokratische nachhaltige Gesellschaft fortbilden

Die vorhergehenden Überlegungen machen deutlich, dass die Fortbildung von Lehrkräften für das Fach evangelische Religion nicht nur für das Fach selbst von Bedeutung ist, sondern über sich hinausweist: Lehrkräfte werden in diesem Sinne als christliche ‚change agents‘ für eine demokratische nachhaltige Gesellschaft verstanden. Damit werden Fortbildungen für Lehrkräfte nicht nur in ihrer unmittelbar unterrichtlichen Dimension konzipiert, sondern auch in ihrer gesellschaftlichen Funktion reflektiert. Diese Überlegungen werden im Folgenden entfaltet, indem zunächst das Verständnis von ‚change agents‘ beschrieben wird, bevor im Anschluss deren gesellschaftliche Aufgabe genauer in den Blick genommen wird.

,Change agents': Lehrkräftefortbildung im nachhaltigkeitsorientierten Horizont eines umfassenden Verständnisses der Aufgabe von Lehrkräften

Lehrkräfte sind insofern immer ‚change agents‘, als Bildung transformatorische Kräfte innewohnen und damit jedes Engagement für Bildung als eine Form des Beitrags zu gesellschaftlicher Veränderung interpretiert werden kann und Lehrkräfte damit als ‚change agents‘ wahrgenommen werden können. Aus Sicht der dargestellten Konzepte sind ‚change agents‘ jedoch in einem umfassenderen Sinn zu interpretieren. Der Begriff ‚change agents‘ erfuhr anhand der Ausführungen in Kapitel 4.3.1 bis 4.3.8 einen Bedeutungswandel auf Basis der christlich-theologischen Denkfigur von ‚metanoia‘ bzw. ‚Umkehr‘. Dieser Bedeutungswandel kommt in jedem der folgenden Abschnitte zum Ausdruck. Immer handelt es sich um eine ‚umkehrende‘ Sichtweise:

Sie zeigt sich als dienende Haltung hinsichtlich der Bewahrung des ganzen Erdkreises: ‚Metanoia‘, verstanden als Konversion neuen Denkens, erfordert ökosophische Öffnung und äußert sich im Sinne eines ‚Serve the Earth‘. Eine solche Haltung bewirkt im Dialog mit den Religionen und Kulturen eine Bewusstseinsweiterung und -transformation. Spiritualität wirkt dabei als vierte Nachhaltigkeitsdimension zur Orientierung der drei Nachhaltigkeitsdimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales. Auf diese Weise werden die soziale Dimension und eine Diskussionskultur gefördert, so dass eine gleichwertige systemische Betrachtung der Nachhaltigkeitsdimensionen im Sinne der Agenda 2030 ermöglicht wird. Da ein solches Lehren nicht von der Sache oder dem Problem, sondern vom Menschen ausgeht, erfährt die Lerngruppe bzw. die soziale Dimension von Lernen eine besondere Beachtung. Durch das subjektorientierte Einfließen der jeweiligen Ressourcen der Teilnehmenden wird das Nachhaltigkeitspotential erhöht (Kap. 4.3.1). Von zentraler Bedeutung ist der subjektorientierte Einsatz iterativer Reflexionsschleifen. Diese verknüpfen die jeweilige Selbstreflexion der Teilnehmenden als Ausgangspunkt multiperspektivisch mit einer Problem- und Gruppenreflexion (Kap. 4.3.8).

Eine derartige umkehrende Haltung zeigt sich hinsichtlich einer diversitätssensiblen Kompetenzorientierung. Wie verdeutlicht wurde, kann die heterogene und krisenbehaftete Herausforderungssituation durch eine

Akzeptanz von Kontingenz und auf Basis einer nachhaltigen religiös bildenden Kompetenzorientierung (Kap. 4.3.3 und 4.3.6) als Chance begriffen werden, diese in Möglichkeiten von Vielfalt ‚umzukehren‘. Dieser Prozess, der im Lehren der Religionslehrkräftefortbildung die gesellschaftliche und globale Herausforderung im Kleinen abbildet, erfordert sowohl eine differenzierte Subjektorientierung als auch eine differenzierte Wahrnehmung der Weltgesellschaft bzw. des globalen Horizonts. Die Förderung systemischer Kompetenz im Fokus einer perspektivenverschränkenden Selbsterkundung und Welterschließung gilt als wesentlicher Baustein einer nachhaltigkeitsorientierten Religionslehrkräftefortbildung. Sie hat ihren Ausgangspunkt im dynamischen und prozessorientierten Identitätskern der lernenden Subjekte und entwickelt sich vom dortigen Möglichkeitsraum aus lebenslang weiter. In der Fortbildung kommt dies durch einen Abschied linearer Vermittlungslogik zum Tragen und in Form von zu ermöglichenden iterativen Reflexionsschleifen, die Selbsterschließung und Weltzuordnung als Verantwortung in ermöglichender Freiheit handlungsorientiert verknüpfen (Kap. 4.3.6). Bezogen auf die schulische Verwendungsorientierung von Fortbildungen sollte ein solches Lernen bereits ab der Primarstufe konsequent angebahnt und gefördert bzw. ermöglicht werden (Kap. 4.3.7).

Die umkehrende Haltung wird zudem in einer Perspektive auf Verantwortungsübernahme verdeutlicht: Aus Sicht religiöser Bildung handelt es sich zusammengefasst um eine subjektive Verantwortungsübernahme in Bezug auf eine Verantwortung in globaler Perspektive. Dass diese globale Perspektive nur auf Basis einer – bereits im Kleinen – gelingenden Demokratie funktionieren kann, wird in der Vision des Reiches Gottes sichtbar. Der ‚spatial turn‘ ermöglicht eine Wendung bzw. pneumatologische Wirkungsdynamik, so dass das individuelle Belief-System eine mehrdimensionale Bereicherung erfährt. Hierfür ist neben einer Öffnung in Bezug auf Pluralität und Heterogenität in der Fortbildung eine Beobachtung und Reflexion des eigenen Lernprozesses erforderlich. Somit werden metakognitive Kompetenzen weiterentwickelt und subjektive Lerntheorien – immer in Eigenverantwortung und Rückkopplung gefördert. Der oder die Lehrende wird vor diesem Hintergrund Ermöglicher*in im Sinne multiperspektivischer Zukunftsbilder und einer darauf basierenden Partizipationsorientierung (Kap. 4.3.2).

Somit treten Möglichkeiten anstelle von Grenzen in den Vordergrund. Dennoch sind gerade Letztere im Sinne einer Selbstunterscheidung und Selbstbegrenzung als Basis ermöglichender Einheit in Vielfalt auf dem gemeinsamen Weg in Richtung Nachhaltigkeit erforderlich. In Kapitel 3.1.4 wurde die durchgehende Bedeutung von Spiritualität im Nachhaltigkeitsdiskurs der 1970er, 1980er und 1990er Jahre thematisiert. Es wurde hervorgehoben, dass eine erforderliche „Konversion zu neuem Denken und gemeinschaftsgerechtem Verhalten“ nur aus einer spirituellen Erneuerung erwachsen kann.⁹³⁰ Aus christlich-theologischer Sicht ist dabei eine pneumatologische Ausrichtung an Jesus Christus⁹³¹ gemeint (Kap. 3.1.1) und auf dieser Basis eine spirituelle Öffnung in der Perspektive einer großen Ökumene.

Change for what? Die Vision einer demokratischen und nachhaltigen Gesellschaft als Aufgabe der Lehrkräftefortbildung

Dass sich das Reich Gottes bereits im Hier und Jetzt erahnen und erspüren lässt und religiöse Bildung im Sinne des ‚spatial turns‘ immer eine politische und demokratiebezogene Dimension beinhalten sollte, lässt sich an den kirchlichen, ökumenischen und interreligiösen Impulsen in interkultureller Öffnung ableiten, die in Kapitel 1.2 dargestellt wurden. Im Einzelnen wurden die Meilensteine ‚Brot für die Welt‘ und ‚Aktion E‘, die Ökumenische Bewegung und der Konziliare Prozess sowie die ‚Religions for Peace‘ im Kontext der Abschlusskonferenz in Lindau 2019 thematisiert. Sie sollten das Ziel einer stetigen Weiterentwicklung im Sinne eines Verantwortungs- und Freiheitsverständnisses von Schlag⁹³² basierend auf Rendtorff⁹³³ verfolgen (Kap. 3.1.1). Diese ist nur durch eine Akzeptanz und Verwirklichung von Kontingenz möglich (Kap. 3.1.2, 3.1.3 und 3.1.4). Wie in Kapitel 1.2.5 aufgezeigt wurde, entstanden Bilder, die jeweils eine Subjektdienlichkeit im Sinne einer großen Ökumene bzw. im Hinblick auf die Einheit der Kirche und eine Verantwortung für die

⁹³⁰ Heling, Nachhaltigkeit und Religion 13f.

⁹³¹ Vgl. Schlag, Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit 324; in seinen Ausführungen bezieht sich Schlag auf Welker, Gottes Geist, 287.

⁹³² Vgl. Schlag, Verantwortung 3-5; in seinen Ausführungen bezieht sich Schlag auf Rendtorff, Emanzipation und christliche Freiheit 173.

⁹³³ Vgl. Rendtorff, Theologische Probleme der Volkskirche 124.

„Eine Welt“ verdeutlichen (Kap. 2.5; Kap. 4.3.6). Im Einzelnen handelt es sich um die Zeichnung einer Hungerhand der „Aktion E“ bzw. von „Brot für die Welt“ im Jahr 1959, die kirchlich und ökumenisch den weltweiten Verantwortungshorizont eröffnete⁹³⁴ (Kap. 1.2.1), um das Symbol eines Netzes als Zeichen der Verflochtenheit der Ökumenischen Versammlung im Jahr 1989 (Kap. 1.2.2) und um das Leitbild des Herzens rund um die Tugenden und Werte von Barmherzigkeit, Mitgefühl und Liebe im Rahmen der Abschlussveranstaltung der „Religions for Peace“ im Jahr 2019 in Lindau (Kap. 1.2.3). Seitens der christlichen Religion bzw. einer christlich-theologisch fundierten religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung steht dies im Einklang mit der Bergpredigt Jesu (Mt 5), die in der theologischen Darstellung des Verantwortungsbegriffs in Kapitel 3.1.1 zum Tragen kam. Es handelt sich um die Weiterentwicklung des eigenen Handelns mit der Zielsetzung, Kirche und Gesellschaft nachhaltig zu verändern.

Dabei ist eine Haltung des Lehrens notwendig, die eine konsequente Weiterentwicklung von Wirklichem und Möglichem multiperspektivisch selbstreflexiv mit dem Ziel einer nachhaltig handlungsfähigen großen Ökumene ermöglicht. Wie aufgezeigt wurde, gilt es in der Lehrer*innenfortbildung, in Bezug auf Diskussion bzw. unterschiedliche gesellschaftliche Visionen offen zu sein.

Im ersten Schritt ist es hierfür erforderlich, in den Vordergrund der Lehrkräftefortbildung eine eigenverantwortliche Auseinandersetzung unter Berücksichtigung der teilnehmer*innenbezogenen individuellen Deutungs- und Emotionsmuster, Glaubensstypen, gesellschaftlichen Visionen, Wertmaßstäben und Einstellungen bzw. von deren individuellem Belief-System zu stellen. Anhand des Zulassens von Irritationen und durch die Heterogenität der Teilnehmenden werden Fortbildungen zu offenen Räumen der Begegnung und Exploration. Durch das Ermöglichen der Einbindung der individuellen Belief-Systeme der Teilnehmer*innen entwickelt sich die Lehrkräftefortbildung zu einer partizipationsermöglichenden Ermutigung in der Perspektive einer gelingenden nachhaltigkeitsorientierten Zusammenarbeit und Teilhabe. Dieses heterogenitäts-

⁹³⁴ Vgl. Kemnitzer, *Der ferne Nächste* 16.

sensible Lernsetting einer ermöglichungsdidaktisch fundierten Religionslehrkräftefortbildung im Sinne einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung antizipiert – wie in Kapitel 4.3.8 beschrieben – die komplexe gesellschaftliche Herausforderungssituation multiperspektivisch und eröffnet vielfältige Gestaltungsräume von innen heraus in schulischer, gesellschaftlicher und globaler Perspektive. Fortbildungen von Religionslehrkräften werden dadurch als verantwortungsorientierte und partizipationsermöglichende Ermutigung im Sinne einer großen Ökumene erfahrbar (Kap. 4.3.5 und 4.3.6).

Im Hinblick auf eine christlich-religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung steht eine systemische und perspektivenverschränkende Standpunktweiterung im Vordergrund. Hierfür sind eine gelingende Kommunikation und Kooperation Voraussetzungen. Diese gemeinsame Handlungsorientierung äußert sich zwar auch durch ein Erheben der Stimme im Hinblick auf die Ursachen globaler Krisen, ist jedoch primär durch Empathie, Perspektivenwechsel und ganzheitliches Hin- und Zuhören gekennzeichnet.

Eine solche Sichtweise hat Konsequenzen für Fortbildungen von Lehrkräften für das Fach Religion im Sinne einer BNE. Diese konzentrieren sich dann nicht mehr nur auf das Unterrichtsfach, sondern beziehen die gesamte Schule in die Ermöglichung von „Erziehungswissen (Erziehungsentwicklung)“, „Didaktikwissen (Unterrichtsentwicklung)“, „Kooperationswissen (Personal- und Teamentwicklung)“ und „Steuerungswissen (Organisationsentwicklung)“ ein – alles verbindend das System des „Systemische[n]“. ⁹³⁵ Anstelle von Kausalzusammenhängen wird „durch ‚lauschende‘ Herangehensweisen“ eine „gezielte und differenzierte Wirkungsbeobachtung“ ermöglicht. ⁹³⁶

Eine entsprechende Kompetenzorientierung der Religionslehrkräftefortbildung ist von *Systemischer Kompetenz* im Fokus einer perspektivenverschränkenden Selbsterkundung und Welterschließung, von *Antizipationskompetenz* im Fokus einer eschatologisch-perspektivierten Akzeptanz

⁹³⁵ Arnold, Im Kollegium 5.

⁹³⁶ Ebd.

von Kontingenz, von *strategischer Kompetenz* im Fokus transformativer Übergänge von Wahrnehmen, Urteilen und Handeln und *interpersonaler Kompetenz* im Fokus heterogenitätssensibler religiöser Sprachfähigkeit als Basis ermöglichender Vielfalt geprägt. Eben in solch einer Förderung religiöser Mündigkeit liegt der Beitrag Globalen Lernens, dessen Wurzeln im Ökumenischen Lernen und in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit verortet sind.

Das Professionsverständnis einer solchen Religionslehrkräftefortbildung ist durch Ermöglichung und ein vielfältiges Methodenrepertoire lebendigen Lernens gekennzeichnet. Dieses ist notwendig als Basis iterativer Reflexionsschleifen und um Übergänge im kontinuierlichen Prozess von ‚Wahrnehmen/Denken – Urteilen – Handeln‘ weiterzuentwickeln. Wie bereits in den theologischen Grundlagen aufgezeigt wurde, ist dieser Prozess nicht linear möglich, sondern bedarf einer vernetzenden mehrdimensionalen, systemischen Perspektivenverschränkung.

Von grundlegender Bedeutung in der erwachsenenpädagogischen Realisierung von Fortbildungsveranstaltungen ist, dass Religionslehrkräfte resonant ermöglichungsdidaktisch empowert werden. Denn sie sollen darin bestärkt werden, als eigenverantwortliche und rückgekoppelte ‚change agents‘ auf individuelle Weise zu einem nachhaltigkeitsorientierten und vielfältigen Wandel von Gesellschaft und Kirche im Sinne von ‚Institutionen der Freiheit‘ beitragen zu können.

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan: Art. Identität, religiöse (2016), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de (<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100197/>, PDF vom 20.09.2018) [01.05.2019].
- Alumniportal Deutschland: Die Agenda 2030. Eine Gebrauchsanweisung für eine nachhaltige Zukunft, in: <https://www.alumniportal-deutschland.org/global-goals/agenda-2030> [26.01.2022].
- Animals and plants threatened with extinction Organization(s): IUCN Survival Service Commission, Operations Intelligence Centre Publication 1962.
- Anne Frank Haus, Amsterdam (Hg.): Das sind wir. Interkulturelle Unterrichtsideen für Klasse 4–6 aller Schularten. Lesebuch und Handbuch, Weinheim 1995.
- Appelt, Dieter/Siege, Hannes (Hg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, Berlin 2008.
- Appelt, Dieter/Siege, Hannes: Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens, in: Schreiber, Jörg-Robert/Siege, Hannes (Hg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bonn ²2016, 21–54.
- Arens, Edmund: Der „eigene Gott“ und die öffentliche Religion. Rolle und Relevanz christlicher Tradition in moderner Gesellschaft, in: Baumann, Martin/Neuberth, Frank (Hg.): Religionspolitik – Öffentlichkeit – Wissenschaft – Studien zur Neuformierung von Religion in der Gegenwart, Zürich 2010, 105–126.
- Arnold, Rolf: Das Santiago-Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen, Köln 2000.

- Arnold, Rolf: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 44), Baltmannsweiler 2005.
- Arnold, Rolf: Ich lerne, also bin ich, Heidelberg 2007.
- Arnold, Rolf: Vorwort des Reihenherausgebers, in: Schüßler, Ingeborg: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 49), Baltmannsweiler 2007, XI–XIII.
- Arnold, Rolf: Führen mit Gefühl, Wiesbaden 2008.
- Arnold, Rolf: Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife, in: BWP 2 (2012), 45–48.
- Arnold, Rolf: Im Kollegium. Schulentwicklung ist Teamentwicklung, in: B&E Magazin 1 (2schüßler 012), 4–8.
- Arnold, Rolf: Wie man führt, ohne zu dominieren. 29 Regeln für ein kluges Leadership, Heidelberg 2012.
- Arnold, Rolf: Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell, Heidelberg 2012.
- Arnold, Rolf: Entlehrt euch! Ausbruch aus dem Vollständigkeitswahn, Bern 2017.
- Arnold, Rolf/Arnold-Haucky, Beatrice: Der Eid des Sisyphos. Einführung in die Systemische Pädagogik (= systemia – Systemische Pädagogik 1), Baltmannsweiler 2009.
- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning (Hg.): Bausteine zur Erwachsenenbildung (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 53), Baltmannsweiler 2008.
- Bammer, Gabriele: Integration and implementation sciences. Building a new specialization, in: Ecol. Soc. 10 (2005), in: <https://www.ecologyandsociety.org/vol10/iss2/art6/ES-2005-1360.pdf> [01.03.2020].

- Barth, Matthias u. a.: Developing key competences for sustainable development in higher education, in: *Int. J. Sustain. High. Educ.* 8 (2007) 4, 416–430.
- Baumert, Jürgen u. a. (Hg.): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001.
- Bayerische Landesanstalt für Wald und Forstwirtschaft (LWF)/Verein für Nachhaltigkeit e.V.: *Aus dem Wald in die Welt. Von der nachhaltigen Nutzung zur nachhaltigen Entwicklung. Die Geschichte der Nachhaltigkeit*, Ergolding 2016.
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth: Generation global und die Falle des methodologischen Nationalismus. Für eine kosmopolitische Wende in der Jugend- und Generationensoziologie, in: Villányi, Dirk/Witte, Matthias D. (Hg.): *Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung*, Weinheim/München 2007, 55–74.
- Becker, Ulrich: *Hoffnung für die Kinder unserer Erde. Beiträge für Religionspädagogik und Ökumene*, Münster 2004.
- Bederna, Katrin: *Every day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Ostfildern 2019.
- Bederna, Katrin: Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein didaktisches Modell, in: *RpB: Religionspädagogische Beiträge* 44 (2021) 2, 61-71.
- Bederna, Katrin/Gärtner, Claudia: Wo bleibt Gott, wenn die Wälder brennen? Welche Fragen die Klimakrise der akademischen Theologie aufgibt, in: *Herder-Korrespondenz* 74 (2020) 3, 27–29.
- Bedford-Strohm, Heinrich: *Schöpfung (= Bensheimer Hefte 96. Ökumenische Studienhefte 12)*, Göttingen 2001.
- Benner, Dietrich: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und modernen Theorien*, München 1973.

- Berkemeyer, Nils u. a. (Hg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Bd. 1. Netzwerke im Bildungsbereich, Münster u. a. 2008.
- Bertelsmann-Stiftung (Hg.): Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007.
- Beyer, Peter: Religion in Global Society, London/New York 2006.
- Beys, Kathy (Hg.): Ein Säulen Modell & Pyramiden Modelle, in: Lexikon der Nachhaltigkeit, in: https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/1_3_e_ein_saeulen_modell_pyramiden_modelle_1543.htm [31.10.2021].
- Biederbeck, Ina/Rothland, Martin: Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität, in: Bohl, Thorsten u. a. (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen, Bad Heilbrunn 2017, 223–236.
- Bildungsnetzwerk PILGRIM (Hg.): Internationales Bildungsnetzwerk PILGRIM 2013-2017. Modelle von Gestaltung und Umsetzung, Wien 2017.
- Birch, Charles: Schöpfung, Technik und Überleben der Menschheit. ... und füllet die Erde, in: Krüger, Hanfried (Hg.): Jesus Christus befreit und eint. Vorträge von der Fünften Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Nairobi (23. November bis 10. Dezember 1975). Beiheft zu Ökumenischen Rundschau Nr. 30, Frankfurt/M. 1976, 95–111.
- Birkel, Simone: Zukunft wagen – ökologisch handeln. Grundlagen und Leitbilder kirchlich-ökologischer Bildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung (= Theologie und Praxis 15), Münster 2002.
- Brand, Karl-Werner: In allen vier Ecken soll Nachhaltigkeit drin stecken. Karriere eines schwierigen Begriffs, in: PÖ 76 (2002), 18–20.
- Brot für die Welt: Die Geschichte von Brot für die Welt, in: <https://www.brot-fuer-die-welt.de/ueber-uns/chronik/#> [31.03.2020].

- Brot für die Welt: Evangelisches Werk für Diakonie und Entwicklung, in: <https://www.brot-fuer-die-welt.de/ueber-uns/chronik/#> [31.03.2020].
- Brundtland, Gro Harlem: Our common future. The world commission on environment and development, New York ²2009.
- Brunkhorst, Hauke: Systemtheorie, in: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Reinbek bei Hamburg ⁸2007, 1480–1509.
- Bucher, Rainer: Christentum im Kapitalismus. Wider die gewinnorientierte Verwaltung der Welt, Würzburg 2019.
- Budde, Jürgen: Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht, in: Ders. u. a. (Hg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven, Weinheim 2015, 21–38.
- Bund deutscher Forstleute (BDF): Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Interview mit Ulrich Grober. Berlin 2011, in: http://web.archive.org/web/20110127210018/http://www.bdf-online.de/aktuelles/2011/110114_interview.html [31.05.2022].
- Bundesamt für Naturschutz (BFN): Rote Liste gefährdeter Tiere, Pflanzen und Pilze Deutschlands. Bd. 8. Pilze, Teil 1. Großpilze, Münster 2017.
- Bundesamt für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, in: http://web.archive.org/web/20190423154759/http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/2030_agenda/index.html [01.06.2022].
- Bundesamt für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Die 5 Kernbotschaften der Agenda 2030, in: http://web.archive.org/web/20161106084846/http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/2030_agenda/kernbotschaften/index.html [01.06.2022].
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Menschenrechte, in: <http://web.archive.org/web/>

20190402153025/<http://www.bmz.de/de/themen/menschenrechte/index.html> [07.06.2022].

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Art. Nachhaltigkeit (nachhaltige Entwicklung), in: Lexikon der Entwicklungspolitik, in: <https://www.bmz.de/de/service/lexikon#lexicon=14700> [02.11.2021].

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Art. Partizipation, in: Lexikon der Entwicklungspolitik, <https://www.bmz.de/de/service/lexikon#lexicon=14752> [20.11.2021].

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (Hg.): Religionen als Partner in der Entwicklungszusammenarbeit, Bonn 2016.

Bundesregierung: Die UN-Nachhaltigkeitsziele. Gemeinsam den Wandel gestalten, in: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/die-un-nachhaltigkeitsziele-1553514> [30.01.2022].

Bürger, Carsten: Was heißt *kritische* politische Bildung heute? Zum Problem der Kritik, in: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts. 2013, 51–68.

Bürger, Carsten: Von der Kritik der Bildung und der Möglichkeit der Emanzipation: Kritische Bildungstheorie weiter erzählen, in: Gärtner, Claudia und Herbst, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden 2020, 341-360.

Burghardt, Daniel u. a. (Hg.): Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen, Stuttgart 2017.

Carson, Rachel: Silent Spring, Boston New York 1962.

Ćilerdžić, Andrej: Schöpfungsethik – ein gemeinsamer Lernweg. Der Beitrag der orthodoxen Theologie zur ökologischen Verantwortung,

- in: Lederhilger, Severin J. (Hg.): Gärten in der Wüste. Schöpfungsethik zwischen Wunsch und Wirklichkeit, Regensburg 2018, 93–99.
- Clayton, Antony M. H./Radcliffe, Nicholas. J.: Sustainability. A systems approach, London 1996.
- Crofton, Fiona S.: Educating for sustainability. Opportunities in undergraduate engineering, in: J. Clean. Prod. 8 (2000) 5, 397–405.
- D'Sa, Francis X.: Nachhaltigkeit, Dialog und Religion. Plädoyer für eine zeitgemäße Re-Vision von Natur, Dialog und Religion, in: Littig, Beate: Religion und Nachhaltigkeit. Multidisziplinäre Zugänge und Sichtweisen, Münster 2004, 71–88.
- Dahlke, Benjamin/Ernesti, Jörg: Art. Ökumenische Bewegung (2017), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de, https://doi.org/10.23768/wirelex.kumenische_Bewegung.100276, PDF vom 20.09.2018 [20.02.2020].
- de Haan, Gerhard: „Das Bildungssystem wird eine große Reform in Richtung Nachhaltigkeit erleben.“ Interview, in: <http://web.archive.org/web/20140422031450/http://www.unesco.de/3418.html> [01.06.2022].
- de Haan, Gerhard: Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, in: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (2002) 1, 13–20.
- de Haan, Gerhard: The BLK ‚21‘ programme in Germany. A ‚Gestaltungskompetenz‘-based model for education for sustainable development, in: Environ. Educ. Res. 12 (2006) 1, 19–32.
- de Haan, Gerhard: Vorwort, in: Brodowski, Michael u. a. (Hg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis (= Ökologie und Erziehungswissenschaft), Opladen/Farmington Hills 2009, 9–12.
- de Haan, Gerhard: Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein neues Lern- und Handlungsfeld, in: Lernende Schule, 50 (2010), 6–9.

- de Haan, Gerhard/ Seitz, K.: Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages, in: Zeitschrift „21 – Das Leben gestalten lernen“, 1 (2001), 58–66.
- Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung, 2005, in: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [06.02.2022].
- Deutsche Bischofskonferenz (Hg.): Unsere Hoffnung. Ein Bekenntnis zum Glauben in dieser Zeit, in: Deutsche Bischofskonferenz (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik, Freiburg/Br. u. a. 1976, 71–111.
- Deutsche Bischofskonferenz (Hg.): Enzyklika LAUDATO SI' von Papst Franziskus über die Sorge für das gemeinsame Haus (24. Mai 2015), Bonn ⁴2018.
- Deutsche UNESCO Kommission e.V. (Hg.): UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, Bonn 2014, in: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/unesco_roadmap_bne_2015.pdf [10.03.2019].
- Diefenbacher, Hans: Ökologisch und sozial verträgliche Arbeit im Kontext globaler Konkurrenz, in: W & F 1 (1999), 27–30.
- Domsgen, Michael (Hg.): Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009.
- Dziewas, Ralf: Die Sünde der Menschen und die Sündhaftigkeit sozialer Systeme. Überlegungen zu den Bedingungen und Möglichkeiten theologischer Rede von Sünde aus sozialtheologischer Perspektive, Münster 1995.
- Eblinghaus, Helga/Stickler, Armin (Hg.): Nachhaltigkeit und Macht. Zur Kritik von Sustainable Development, Frankfurt/M. 1996.
- Eis, Andreas: Vom Beutelsbacher Konsens zur „Frankfurter Erklärung: für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung“?, in: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsba-

- cher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016, 131–139.
- Elsenbast, Volker u. a. (Hg.): Wissen klären, Bildung stärken. 50 Jahre Comenius-Institut, Münster 2004.
- Engagement Global: Was sind die 17 Ziele? Ziele für nachhaltige Entwicklung, in: <https://17ziele.de/info/was-sind-die-17-ziele.html> [03.05.20].
- Englert, Rudolf/Tzscheetsch, Werner: Aufgaben religiöser Bildung, in: Böhm, Winfried u. a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Paderborn 2008, 811–834.
- Evangelische Kirche Berlin – Brandenburg – Schlesische Oberlausitz (EKBO): Für Frieden. Für Menschenrechte. Für Europa. 74 Organisationen rufen zur Rettung des Friedensprojekts Europa auf, in: <https://www.ekbo.de/service/pressemitteilungen/detail/nachricht/fuer-frieden-fuer-menschenrechte-fuer-europa.html> [04.03.2020].
- Evangelische Kirche Deutschland (EKD) (Hg.): Rechtfertigung und Freiheit. 500 Jahre Reformation 2017, Gütersloh ⁴2015.
- Evangelische Kirche Deutschland (EKD): „Religions for Peace“: Gemeinsame Sorge für die gemeinsame Zukunft. Interview mit Bischöfin Petra Bosse-Huber anlässlich der Weltversammlung „Religions for Peace“ am Bodensee, in: <https://www.ekd.de/interview-petra-bosse-huber-religions-for-peace-2019-48903.htm> [10.03.2020].
- Evangelische Kirche Deutschland (EKD): Weltversammlung „Religions for Peace“ am Bodensee. 900 Religionsvertreter aus aller Welt treffen sich zur Lösung aktueller Konflikte in Lindau, in: <https://www.ekd.de/weltversammlung-religions-for-peace-lindau-bodensee-48857.htm> [10.03.2020].
- Evangelische Kirche in Mitteldeutschland (EKM) (Hg.): Ökumenische Versammlung für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. Dresden – Magdeburg – Dresden 1989, in: <https://www.ekmd.de/attachment/aa234c91bdabf36adbf227d333e5305b/>

1e01a4aaf49f4e41a4a11e0bcbc61b47dbfc6d3c6d3/Texte_Oekumenische_Versammlung_1989.pdf [01.04.2019].

Evangelischer Pressedienst (epd): Den Armen Gerechtigkeit 2000. Herausforderungen und Handlungsfelder. Eine Erklärung von Brot für die Welt, Stuttgart 1989; ²2000.

Fischer, Dietlind: Religionspädagogische Fortbildung/Fernstudien, in: Bitter, Gottfried u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 429–432.

Fleischer, Alice: Das WIFI-Lernmodell LENA. Erfolgreiches Lernen in der Erwachsenenbildung ermöglichen, in: Magazin erwachsenenbildung.at 20 (2013), 11/1–5, in: https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/11_fleischer.pdf [10.05.2018].

Friedensbeauftragter der EKD würdigt ökumenische Versammlung, in: <https://www.ekd.de/friedensbeauftragter-ekd-wuerdigt-oekumenische-versammlung-45719.htm> [30.03.2020].

Frieling, Reinhard: Der Weg des ökumenischen Gedankens. Eine Ökumenekunde (= Zugänge zur Kirchengeschichte 10), Göttingen 1992.

Fromm, Erich: Die Kunst des Liebens, Frankfurt/M. 1956.

Fromm, Erich: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, München 1976.

Gärtner, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015.

Gärtner, Claudia: Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt (= Religionswissenschaft, 20), Bielefeld 2020.

Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Der Religionsunterricht in der Schule, Bonn 1974.

- Gennerich, Carsten: Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2010.
- Gerhardt, Volker: Öffentlichkeit. Die politische Form des Bewusstseins, München 2012.
- Gibson, Robert B.: Sustainability assessment. Basic components of a practical approach, in: Impact Assess. Proj. Apprais. 24 (2006), 170–182.
- Glock, Charles Y.: Über die Dimensionen der Religiosität, in: Matthes, Joachim (Hg.): Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II (= rowohlt's deutsche enzyklopädie, 312), Reinbek b. Hamburg 1969, 150–168.
- GPENreformation (Global Pedagogical Network): Who we are and what we do, in: <https://www.gpenreformation.net/de/project-description/> [10.06.2022].
- Gräb-Schmidt, Elisabeth/Zeyher-Quattlender, Julian (Hg.): Friedensethik und Theologie. Systematische Erschließung eines Fachgebiets aus der Perspektive von Philosophie und christlicher Theologie, Baden-Baden 2018.
- Grober, Ulrich: Hans Carl von Carlowitz. Der Erfinder der Nachhaltigkeit, in: Die Zeit 48 (1999), in: http://www.zeit.de/1999/48/Der_Erfinder_der_Nachhaltigkeit [22.01.2013].
- Grober, Ulrich: Die Entdeckung der Nachhaltigkeit, München ²2013.
- Gronover, Matthias (Hg.): Spirituelle Selbstkompetenz. Eine empirische Untersuchung zur Spiritualität von Berufsschulreligionslehrkräften (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, 9), Münster 2017.
- Gronover, Matthias: Fortbildung, religionspädagogisch (2016), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de, (https://doi.org/10.23768/wirelex.Fortbildung_religionspdagogisch.200388, PDF vom 20.09.2018) [21.04.2021].

- Großmann, Klaus: Ökumenisches Lernen als Thema und Problem des schulischen Religionsunterrichts, in: Ders. (Hg.): Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht, Münster 1987, 7–48.
- Grümme, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009.
- Grümme, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart 2015.
- Grümme, Bernhard: Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum ‚public turn‘ in der Religionspädagogik, Bielefeld 2018.
- Grunwald, Armin: Strategic knowledge for sustainable development. The need for reflexivity and learning at the interface between science and society, in: Int. J. Foresight Innov. Policy 1 (2004) 2, 150–167.
- Habermas, Jürgen: Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates?, in: Ders./Schuller, Florian (Hg.): Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion, Freiburg/Br. u. a. 2007, 15–37.
- Hahn, Hans-Otto: Art. Brot für die Welt, in: Kasper, Walter (Hg.): Lexikon für Theologie und Kirche. Bd. 2, Freiburg/Br. 1994, Sp. 705.
- Heling, Arnd: Nachhaltigkeit und Religion, in: Diefenbacher, Hans (Hg.): Nachhaltigkeit und Klimaschutz. Beiträge zu einem Gespräch zwischen den Religionen (= Reihe B Nr. 37. Texte und Materialien der Ev. Studiengemeinschaft e.V.), Heidelberg 2011, 7–15.
- Herbst, Jan-Hendrik: Ideologiekritik und Religionsunterricht: Zum un-abgegoltenen Potential des ideologiekritischen Arguments für den konfessionellen Religionsunterricht, in: RpB: Religionspädagogische Beiträge 79 (2018), 89–105.
- Hero, Markus u. a. (Hg.): Religiöse Vielfalt in Nordrhein-Westfalen. Empirische Befunde und Perspektiven der Globalisierung vor Ort, Paderborn 2008.

- Hisch, Johann: Vorwort, in: Internationales Bildungsnetzwerk PILGRIM (Hg.): Internationales Bildungsnetzwerk PILGRIM 2013-2017. Modelle von Gestaltung und Umsetzung, Wien 2017.
- Hisch, Johann: Spiritualität und Bildung für Nachhaltige Entwicklung bei PILGRIM, in: ÖRF 28 (2020) 2, 82–89.
- Hock, Klaus/Klaes, Norbert: Fächergruppe Religion – Ethik, in: Schreiber, Jörg-Robert/Siege, Hannes (Hg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Berlin ²2016, 272-284.
- Höhn, Hans-Joachim: Ökologische Sozialethik. Grundlagen und Perspektiven, Paderborn 2001.
- Huber, Wolfgang: Vertrauen erneuern. Eine Reform um der Menschen willen, Freiburg/Br. 2005.
- Jewish-Christian Relations: Deklaration der 10. Weltversammlung von Religions for Peace, New York 2019, in: <https://www.jcrelations.net/de/artikelansicht/deklaration-der-10-weltversammlung-von-religions-for-peace.pdf> [15.03.2020].
- Jonas, Hans: Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Berlin 1979.
- Kates, Robert W. u. a.: Sustainability science, in: Science 292 (2001) 5517, 641–642.
- Kaufmann, Franz-Xaver: Über die soziale Funktion von Verantwortung und Verantwortlichkeit, in: Lampe, Ernst-Joachim (Hg.): Verantwortlichkeit und Recht, Opladen 1989, 204–224.
- Kelly, Patricia: Letter from the oasis. Helping engineering students to become sustainability professionals, in: Futures 38 (2006) 6, 696–707.
- Kemnitzer, Konstanze E.: Der ferne Nächste. Zum Selbstverständnis der Aktion „Brot für die Welt“, Stuttgart 2008.

- Keul, Hildegard/Müller, Thomas (Hg.): *Verwundbar. Theologische und humanwissenschaftliche Perspektiven zur menschlichen Vulnerabilität*, Würzburg 2020.
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems: *Bildung für nachhaltige Entwicklung & Spiritualität*, in: <https://www.kphvie.ac.at/beraten-begleiten/nachhaltigkeit-und-spiritualitaet-pilgrim.html> [28.04.2020].
- Klatt, Johanna: *Partizipation. Ein erstrebenswertes Ziel politischer Bildung?*, in: *APuZ: Aus Politik und Zeitgeschichte* 62 (2012) 46/47, 3–8.
- Klein, Aloys: *Art. Ökumene*, in: Thönissen, Wolfgang (Hg.): *Lexikon der Ökumene und Konfessionskunde*, Freiburg/Br. 2007, 963-974.
- Klemm, Ulrich/Seitz, Klaus: *Editorial*, in: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 25 (2002) 1, Editorial.
- Knauth, Thorsten: *Anti-Semitismus, Anti-Rassismus und Vulnerabilität in Bildungsprozessen*, in: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*, Wiesbaden 2020, 55–82.
- Könemann, Judith: *Plädoyer für eine politische Religionspädagogik*, in: *RpB: Religionspädagogische Beiträge* 78 (2018), 15–23.
- Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung: *Agenda 21, Rio de Janeiro 1992*, in: https://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf [05.02.2022].
- Korsch, Dietrich: *Dogmatik im Grundriß. Eine Einführung in die christliche Deutung menschlichen Lebens mit Gott*, Tübingen 2000.
- Kösel, Edmund: *ABC der Subjektiven Didaktik*, Balingen 2001.
- Kreß, Hartmut: *Art. Verantwortung*, in: Honecker, Martin u. a. (Hg.): *Evangelisches Soziallexikon*, Stuttgart ⁸2001, Sp. 1659–1664.

- Kruse, Lenelis: Vom Handeln zum Wissen. Ein Perspektivwechsel für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Pütz, Norbert u. a. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle theoretische Konzepte und Beispiele praktischer Umsetzung, Frankfurt/M. 2013, 31–57.
- Künzli, Christine/Bertschy, Franziska: Didaktisches Konzept: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Bern ³2008.
- Ladwig, Bernd: Moderne politische Theorie, Schwalbach 2013.
- Lang-Wojtasik, Gregor: Global Teacher für die nachhaltige Weltgesellschaft!? Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten, in: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37 (2014) 3, 4-9.
- Lang-Wojtasik, Gregor/Scheunpflug, Annette: Kompetenzen Globalen Lernens, in: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28 (2005) 2, 2–7.
- LENA – Deutschsprachiges Netzwerk LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung: LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung – von Modellprojekten und Initiativen zu neuen Strukturen. Ein Memorandum zur Neuorientierung von LehrerInnenbildung in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg, Lüneburg 2014.
- Leuthold, Margit/Tschapka, Johannes (Hg.): Nachhaltigkeit im Dialog der Religionen. Lehren und Lernen ohne Grenzen, Wien 2004.
- Loorbach, Derk: Transition management. New mode of governance for sustainable development, Utrecht 2007.
- López Ospina, Gustavo: Education for sustainable development. A local and international challenge, in: Prospects 30 (2000) 1, 31–40.
- Luhmann, Niklas: Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?, Opladen ²1988.

- Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M. 1997.
- Luhmann, Niklas: Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt/M. 2000.
- Marcinkowski, Frank: Politische Öffentlichkeit. Systemtheoretische Grundlagen und politikwissenschaftliche Konsequenzen, in: Hellmann, Kai-Uwe/Schmalz-Bruns, Rainer (Hg.): Theorie der Politik. Niklas Luhmanns politische Soziologie, Frankfurt/M. 2002, 85–108.
- Maturana, Humberto R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie, Braunschweig 1982.
- Maturana, Humberto R. /Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Bern/München 1987.
- Mayr, Johannes: Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen, in: Terhart, Ewald u. a. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster 2011, 125–148.
- McKeown, Rosalyn/Hopkins, Charles: EE p ESD: Defusing the worry, in: Environ. Educ. Res. 9 (2003) 1, 117–128.
- Meadows, Dennis L.: Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, New York 1972.
- Meadows, Dennis L.: Es ist zu spät für eine nachhaltige Entwicklung. Nun müssen wir für eine das Überleben sichernde Entwicklung kämpfen, in: Krull, Wilhelm (Hg.): Zukunftsstreit, Weilerswist-Mettelnich 2000, 125–149.
- 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 2016, 117–120.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Leitfaden Demokratiebildung. Stuttgart 2019, in: https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-2008466037/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publicationen%202019/2019_Leitfaden%20Demokratiebildung.pdf [06.02.2022].
- Moegling, Klaus: Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Lernens, Immenhausen 2010.
- Müller, Hans J.: Erschließen durch Versprachlichen, in: Arnold, Rolf/Müller, Hans J. (Hg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung, Baltmannsweiler 1999, 87–136.
- Müller-Doohm, Stefan: Jürgen Habermas. Eine Biographie, Berlin 2014.
- Müller-Römheld, Walter (Hg.): Bericht aus Vancouver 1983. Offizieller Bericht der sechsten Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen. 24. Juli bis 10. August 1983 in Vancouver/Kanada, Frankfurt/M. 1983.
- Nitschke, Ulrich: „Konsens muß erstritten werden“, in: INKOTA-Brief 30 (2002), 6, 9.
- Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich: Sozialwort, Wien 2003, in: http://www.oekumene.at/dl/nssmJKJKmnnJqx4KJK/Sozialwort_2003.doc [01.03.2020].
- Ökumenischer Rat der Kirchen: Chronologie, in: <http://web.archive.org/web/20180318085419/https://www.oikoumene.org/de/about-us/organizational-structure/assembly/since-1948> [05.06.2022].
- Ökumenischer Rat der Kirchen: Was ist der ökumenische Rat der Kirchen, in: <http://web.archive.org/web/20220228110709/https://www.oikoumene.org/de/about-the-wcc> [06.06.2022].
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zu-

sammenfassung, in: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [10.11.2021].

Overwien, Bernd: Der Lernbereich Globale Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Schreiber, Jörg-Robert/Siege, Hannes (Hg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Berlin 2016, 433–450.

Peter, Horst u. a.: Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie, Immenhausen 2011.

Peukert, Helmut: Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart, in: Benner, Dietrich u. a. (Hg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.–18. März 1992 in der Freien Universität Berlin (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 29), Weinheim/Basel 1992, 113–127.

Pirner, Manfred L.: Professionsforschung (2015), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de, (<https://doi.org/10.23768/wirelex.Professionsforschung.100007>, PDF vom 20.09.2018) [30.05.2021].

Prenzel, Manfred u. a.: PISA 2003. Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs – Was wissen und können Jugendliche, Münster 2005.

Programm Transfer-21 (Hg.): Programm Transfer-21. Bildung für nachhaltige Entwicklung, Berlin 2006.

Programm Transfer-21 (Hg.): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe 1. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote, Berlin 2007.

Rau, Caroline/Timm, Susanne: Editorial, in: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 44 (2021) 1, Editorial.

- Reis, Oliver: Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie. Eine theologische Beobachtung der Nachhaltigkeitsdebatte, Münster 2003.
- Religions for Peace (RfP): 10th World Assembly Declaration, New York 2019, in: <https://www.rfp.org/10th-world-assembly-of-religions-for-peace/> [15.03.2020].
- Rendtorff, Trutz: Theologische Probleme der Volkskirche, in: Lohff, Wenzel/Mohaupt, Lutz (Hg.): Volkskirche – Kirche der Zukunft? Leitlinien der Augsburgischen Konfession für das Kirchenverständnis heute. Eine Studie des Theologischen Ausschusses der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands, Hamburg 1977, 104–131.
- Rendtorff, Trutz: Ethik. Grundelemente, Methodologie und Konkretionen einer ethischen Theologie. Bd. 1, Stuttgart 1980, ²1990.
- Rendtorff, Trutz: Ethik. Grundelemente, Methodologie und Konkretionen einer ethischen Theologie. Bd. 2 Stuttgart 1981, ²1990.
- Rendtorff, Trutz: Emanzipation und christliche Freiheit, in: Böckle, Franz u. a. (Hg.): Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft. Bd. 18, Freiburg/Br. 1982, 149–179.
- Rendtorff, Trutz: Vom ethischen Sinn der Verantwortung, in: Hertz, Anselm u. a. (Hg.), Handbuch der christlichen Ethik. Bd. 3. Wege ethischer Praxis, Freiburg/Br. 1982, 117–129.
- Richter, Sonja (Hg.): Qualität im Globalen Lernen in der Schule. Im Kontext von schulischen und außerschulischen Kooperationen. Mit Beiträgen des 1. GLiS-Fachtags am 18. März 2015 in Berlin, Münster 2015.
- Richter, Sonja: Herausforderungen für die Zukunft – Perspektiven aus Praxis, Wissenschaft und Förderpolitik, in: Dies. (Hg.): Qualität im Globalen Lernen in der Schule. Im Kontext von schulischen und außerschulischen Kooperationen. Mit Beiträgen des 1. GLiS-Fachtags am 18. März 2015 in Berlin, Münster 2015, 25–37.

- Robertson, Roland: Religion und Politik im globalen Kontext der Gegenwart, in: Minkenberg, Michael/Willems, Ulrich (Hg.): Politik und Religion, Wiesbaden 2003, 581–594.
- Rosenberg, Michael: Der Weg der ‚ökologischen Umkehr‘. Schöpfungsethik und Schöpfungsspiritualität im Anthropozän, in: Bertelmann, Brigitte/Heidel, Klaus (Hg.): Leben im Anthropozän. Christliche Perspektiven für eine Kultur der Nachhaltigkeit, München 2018, 259–270.
- Rothgangel, Martin/Simojoki, Henrik: Potentiale der Allgemeinen Fachdidaktik für die Religionsdidaktik, in: ÖRF 29 (2021) 1, 10–28.
- Sarabhai, Kartikeya V.: Half the Decade Over or Half to Go?, in: JESD: Journal on Education for Sustainable Development 3 (2009) 2, 123–125.
- Sarewitz, Daniel u. a.: The Sustainable Solutions Agenda, Consortium for Science, Policy and Outcomes, Arizona State University and Lowell Center for Sustainable Production, University of Massachusetts, 2010, in: http://www.sustainableproduction.org/downloads/SSA_Booklet.pdf [03.03.2020].
- Scheunpflug, Annette: Lebenswelten von Kindern in Zeiten zunehmender Globalisierung, in: Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der BRD: Studententexte, Themenheft Kinder, Kirche, Kirchenkids ...? Lebenslange von Kindern und konzeptionelle Ansätze und Modelle in der Kirche (1997) 1, 23–28.
- Scheunpflug, Annette: Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Herz, Otto u. a. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien, Opladen 2001, 87–100.
- Scheunpflug, Annette: Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive, Weinheim 2001.

- Scheunpflug, Annette: Evolution und Religion, in: Wulf, Christoph u. a. (Hg.): Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen, Weinheim 2004, 96–112.
- Scheunpflug, Annette: Lernen in heterogenen Gruppen – Möglichkeiten einer natürlichen Differenzierung. Anerkennungen zum Thema Heterogenität aus der Sicht Allgemeiner Didaktik, in: Kiper, Hanna u. a. (Hg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten, Bad Heilbrunn 2008, 66–77.
- Scheunpflug, Annette: Globales Lernen und religiöse Bildung, in: ZPT: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 64 (2016) 3, 221–230.
- Scheunpflug, Annette: Impulse aus der Theorie. Begegnungsreisen im Kontext von Nord-Süd-Schulpartnerschaften – ein Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung?, in: Richter, Sonja/Krogull, Susanne (Hg.): Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen. Mit Beiträgen des 2. GLiS-Fachtags vom 2.–3. Mai 2016 in Kassel, Münster 2017, 12–15.
- Scheunpflug, Annette: Globales Lernen und religiöse Bildung, in: Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg (Hg.): Globales Lernen. Lernimpulse für den katholischen Religionsunterricht an Grundschulen Klasse 1–4, Freiburg/Br. 2020, 9–14.
- Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung, Stuttgart ²2002.
- Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus: Die Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Zur pädagogischen Konstruktion der Dritten Welt, Frankfurt/M. 1995.
- Schlag, Thomas: Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit. Eine bildungstheoretische Skizze in theologischer Perspektive, in: ZPT: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67 (2015) 4, 318–328.
- Schlag, Thomas: Art. Verantwortung (2017), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de, (<https://>

doi.org/10.23768/wirelex.Verantwortung.100170, PDF vom 20.09.2018) [17.02.2021].

Schlingensiepen, Ferdinand: Dietrich Bonhoeffer 1906-1945. Eine Biographie, München ⁴2005.

Schreiber, Jörg-Robert: Umsetzung in Fächern, Fach- und Bildungsbereichen, in: Ders./Siege, Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Berlin ²2016, 111-114.

Schreiber, Jörg-Robert (Hg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung – Kurzfassung, Berlin 2017.

Schreiber, Jörg-Robert/Siege, Hannes (Hg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Berlin ²2016.

Schröder, Bernd: Religionspädagogische Aufgaben angesichts des Wandels des institutionellen Christentums, in: Englert, Rudolf u. a. (Hg.): Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung (= Jahrbuch der Religionspädagogik 30), Neukirchen-Vluyn 2014, 110–121.

Schumacher, Ernst F.: Small is beautiful. Economics as if people mattered, New York 1973.

Schüßler, Ingeborg: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 49), Baltmannsweiler 2007.

Schüßler, Ingeborg: Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz, in: Bildungsforschung 5 (2008) 2, 1–2.

Schweitzer, Friedrich: Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU, Göttingen 2020.

- Schweitzer, Friedrich/Ulfat, Fahimah: Dialogisch – kooperativ – elementarisiert. Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht, Göttingen 2022.
- Seitz, Klaus: Die ganze Welt an einem Ort. Die Globalisierungs- und Weltgesellschaftsforschung als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft, in: *Tertium Comparationis* 10 (2004) 1, 7–23.
- Seitz, Klaus: Im Dialog mit der Politik Veränderungen bewirken, in: <https://www.brot-fuer-die-welt.de/projekte/politische-arbeit/> [05.11.2021].
- Siebert, Horst: Empirische Materialien und pädagogische Perspektiven, in: Ders. u. a.: *Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung*, Paderborn u. a. 1982, 13–115.
- Siebert, Horst: *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*, Neuwied u. a. 1999.
- Siebert, Horst: Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens?, in: *REPORT* 28 (2005) 3, 9–17.
- Siebert, Horst: *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*, Augsburg ⁵2006.
- Siebert, Horst: *Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit*, Augsburg ²2007.
- Simojoki, Henrik: *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft (= PTHGG 12)*, Tübingen 2012.
- Simojoki, Henrik: *Ökumenisches Lernen. Neuerschließung eines Programms im Horizont der Globalisierung*, in: *ZPT: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 64 (2012) 3, 212–221.
- Simojoki, Henrik: *Christus in Afrika: Wie anderswo geglaubt wird*, in: Englert, Rudolf/Schweitzer, Friedrich (Hg.): *Jesus als Christus –*

im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie, Göttingen 2017, 220–231.

Simojoki, Henrik: Die Nähe des Entfernten. Zur räumlichen Mehrbezüglichkeit des Religiösen im „global age“, in: Knoblauch, Hubert (Hg.): Die Refiguration der Religion. Perspektiven der Religionssoziologie und der Religionswissenschaft, Weinheim/Basel 2020, 113–128.

Simojoki, Henrik: Religiöse Bildung als Dimension Globalen Lernens, in: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 44 (2021) 1, 4–9.

Simojoki, Henrik/Scheunpflug, Annette: Ökumenische Bildung im Horizont des globalen Christentums. Am Beispiel des Projekts „500 Schulen – eine Welt“, in: Altmeyer, Stefan u. a. (Hg.): Ökumene im Religionsunterricht (= JRP: Jahrbuch der Religionspädagogik 32), Göttingen 2016, 144–155.

Simojoki, Henrik u. a.: Schulentwicklung und religiöses Lernen im transnationalen Horizont. Gestaltungsperspektiven am Beispiel des Projekts „schools500reformation“, in: ZPT: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68 (2016) 3, 327–339.

Simojoki, Henrik u. a.: Professionalisierung des Religionslehrerberufs. Analysen im Schnittfeld von Lehrerbildung, Professionswissen und Professionspolitik (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 28), Paderborn 2021.

Sipos, Yona u. a.: Achieving transformative sustainability learning. Engaging heads, hands and heart, in: Int. J. Sustain. High. Educ. 9 (2008) 1, 68–86.

Stackhouse, Max L./Paris, Peter J. (Hg.): Religion and the powers of common life (= God and Globalization 1), Pennsylvania 2000.

Stackhouse, Max L./Browning, Don S. (Hg.): The spirit and the modern authorities (= God and Globalization 2), Pennsylvania 2001.

- Stackhouse, Max L./Obenchain, Diane B. (Hg.): Christ and the dominions of civilization (= God and Globalization 3), Pennsylvania 2002.
- Stackhouse, Max L.: Public theology and political economy in a globalizing era, in: Storrar, William/Morton, Andrew R. (Hg.): Public theology for the 21st century. Essays in honor of Duncan B. Forrester, London 2004, 170–194.
- Stackhouse, Max L.: Globalization and grace. With a foreword by Justo González (= God and Globalization 4), New York/London 2007.
- Sterling, Stephen: Education in change, in: Huckle, John/Sterling, Stephen (Hg.): Education for Sustainability, London 1996, 18–39.
- Sterling, Stephen/Thomas, Ian: Education for sustainability. The role of capabilities in guiding university curricula, in: Int. J. Innov. Sustain. Dev. 1 (2006) 4, 349–370.
- Svanström, Magdalena u. a.: Learning outcomes for sustainable development in higher education, in: Int. J. Sustain. High. Educ. 9 (2008) 3, 339–351.
- Terhart, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?, in: ZfPäd 45 (1999) 5, 629–647.
- Terhart, Ewald (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission, Weinheim 2000.
- Terhart, Ewald: Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. Nachtrag 2014, in: Fischer, Christian u. a. (Hg.): Begabungsförderung. Bd. 1. Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Münster 2016, 13–30.
- Themenheft Rio + 10. 10 Jahre nach dem Weltgipfel, ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (2002) 1.

- Tomm, Karl: Das Systemische Interview als Intervention. Teil III. Lineare, zirkuläre, strategische oder reflexive Fragen?, in: System Familie 2 (1989) 1, 21–40.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung, Wiesbaden 2011.
- United Nations (UN): Sustainable Development Goals, in: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs> [01.04.2019].
- United Nations (UN): Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development Goals, in: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> [20.04.2019].
- United Nations (UN): UN Documents: Resolution 57/254: United Nations Decade of Education for Sustainable Development, in: <http://www.un-documents.net/a57r254.htm> [02.11.2021].
- Urabe, Masashi: Didaktik 5.0 – eine didaktische Theorie als Antwort auf Herausforderungen der digitalisierten Weltgesellschaft. Eine systematische und reflexive Beschreibung didaktischer Entwicklung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 97 (2021) 3, 356–374, <https://doi.org/10.30965/25890581-09703008> [15.01.2021].
- van Dam-Mieras, Rietje u. a.: Development of an interdisciplinary, intercultural master’s program in sustainability. Learning from the richness of diversity, in: Innov. High. Educ. 32 (2008) 5, 251–264.
- Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) (Hg.): Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. VENRO-Diskussionspapier 1/2012, Bonn/Berlin 2012, in: https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Sonstige/Qualit%C3%A4tskriterien_Bildung.pdf [12.02.2020].
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007, Wiesbaden 2007.

- Vesting, Klaus: Grußwort aus der Ökumene, in: Ökumenisches Informationszentrum (Hg.): 2014 – 25 Jahre Ökumenische Versammlung. Arbeitshilfe für Kirchengemeinden zu den Themen Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung, Dresden 2014, 3, in: <https://app.box.com/s/h2yg0l27sz807bsz6cfy> [20.03.2020].
- Vogl, Isabell: Umwelt und Nachhaltigkeit: Labels und Netzwerke für Schulen. Eine Übersicht. Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik 2018, in: <https://www.haup.ac.at/publikation/umwelt-und-nachhaltigkeit-labels-und-netzwerke-fuer-schulen/> [15.04.2020].
- Vogt, Markus: Prinzip Nachhaltigkeit. Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive, München ³2013.
- Vogt, Markus: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es“. Zur Bedeutung von Ethik in der Umweltkommunikation, in: Pyhel, Thomas u. a. (Hg.): Umweltethik für Kinder. Impulse für die Nachhaltigkeitsbildung (= DBU-Umweltkommunikation 9), München 2017, 45–58.
- Voß, Reinhard: Lebe so, dass man dich fragt. Alltag und Glaube in ökumenischer Verantwortung, Hildesheim 1992.
- Welker, Michael: Gottes Geist. Theologie des Heiligen Geistes, Neukirchen-Vluyn ²1993.
- Wiek, Arnim / Withycombe, Lauren / Redman, Charles L.: Key competencies in sustainability. A framework for academic program development, in: Sustainability Science 6 (2011) 2, 203–218.
- Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI): WIFI-Lernmodell LENA: Lebendig und nachhaltig!, www.wifi.at/lernmodell [02.06.2022].
- World Council of Churches Assembly: Message of the 10th Assembly of the WCC. Join the Pilgrimage of Justice and Peace, Busan 2013, in: <https://www.oikoumene.org/sites/default/files/Document/MC%2001%20ADOPTED%20Message%20of%20the%2010th%20Assembly.pdf> [20.01.2022].

Wunderlich, Reinhard: Pluralität als religionspädagogische Herausforderung (= Arbeiten zur Religionspädagogik 14), Göttingen 1997.

Wunderlich, Reinhard: Einleitung, in: Ders./Feininger, Bernd (Hg.): Übergänge in das Studium der Theologie/Religionspädagogik, Frankfurt/M. 2008, 9–16.



University
of Bamberg
Press

Das Bildungsziel einer nachhaltigen Entwicklung gilt als wesentlicher Bestandteil der Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen. Dies wird zivilgesellschaftlich und (bildungs-)politisch anhand von Etappen auf dem Weg zur Agenda 2030 aufgezeigt.

Indem der Nachhaltigkeitsbegriff systematisch-theologisch in spirituell interkultureller Öffnung fundiert, systemtheoretisch betrachtet sowie erziehungswissenschaftlich mehrdimensional und multiperspektivisch entfaltet wird, verdeutlicht sich die Titelthese: Nachhaltigkeit ist eine Grunddimension religiöser Bildung.

Wie anhand der curricularen Perspektiven des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung, durch die Darstellung von internationalen Vernetzungen und die Auseinandersetzung mit Qualitätsstandards für die Lehrkräftebildung veranschaulicht wird, richtet sich der Blick weit über Fachgrenzen hinaus. (Religions-)Lehrkräftefortbildungen werden auf diese Art zu einem didaktisch-methodischen Möglichkeitsraum für eine teilhabebemöglichende Demokratiebildung – sowohl in Bezug auf selbstreflexives lebenslanges Lernen als auch im Horizont einer gelingenden Weltbürgerschaft.

Als Gesamtergebnis entsteht ein ermöglichungsdidaktisches Konzept für eine nachhaltigkeitsorientierte Religionslehrkräftefortbildung. Es kann im Fokus von Freiheit und Verantwortung subjektdienlich und global in der Perspektive einer sich interkulturell öffnenden großen Ökumene zum Tragen kommen. Somit schließt sich der Kreis zu den kirchlichen, ökumenischen und interreligiösen Impulsen zur Verwirklichung von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. Religionslehrkräften wird es ermöglicht, zu ‚change agents‘ zu werden – mit der Vision einer demokratischen und nachhaltigen Gesellschaft als Aufgabe der Lehrkräftefortbildung.

ISBN 978-3-98989-027-5



9 783989 890275

www.uni-bamberg.de/ubp/

