

Zweitveröffentlichung



Lindner, Konstantin; Lorenzen, Stefanie

Hochwertige Bildung für alle (SDG 4) : zur Relevanz religiöser Bezugnahmen für eine nachhaltige Weltgestaltung

Datum der Zweitveröffentlichung: 19.02.2025

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-1065200

Erstveröffentlichung

Lindner, Konstantin; Lorenzen, Stefanie (2024): Hochwertige Bildung für alle (SDG 4) : zur Relevanz religiöser Bezugnahmen für eine nachhaltige Weltgestaltung, in: Thomas Laubach, Konstantin Lindner, und Simon Steinberger (Hrsg.), Theology for Future : Die 17 Ziele der UN für nachhaltige Entwicklung theologisch reflektiert, Freiburg im Breisgau: Herder, S. 75–90.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Hochwertige Bildung für alle (SDG 4) Zur Relevanz religiöser Bezugnahmen für eine nachhaltige Weltgestaltung

von Konstantin Lindner / Stefanie Lorenzen

Die Ergebnisse der PISA-Studie 2022 haben in Deutschland einen neuerlichen „Schock“ ausgelöst: Im internationalen Vergleich landeten 15–16-jährige Schüler:innen aus Deutschland bezüglich Lesekompetenz und Mathematik lediglich im Bereich des Durchschnitts der an der Studie teilnehmenden OECD-Länder; sie erzielten dabei Werte, die niedriger waren als je zuvor. Nur in den Naturwissenschaften lagen die deutschen Schüler:innen über dem OECD-Mittelwert (OECD 2023, 58–65). Herausfordernd an diesen Ergebnissen ist insbesondere der Einflussfaktor der sozioökonomischen Ressourcen, zu denen wirtschaftliche, kulturelle (z. B. Wortschatz, Zeitmanagement) und soziale Aspekte zählen – in letztgenannter Hinsicht beispielsweise, welche Personen im Umfeld als Vorbilder fungieren oder wichtige Kontakte herstellen können. Im Gegensatz zu Ländern wie Finnland, Japan, Korea oder dem Vereinigten Königreich ist es in Deutschland seit Jahren um die Bildungsgerechtigkeit nicht zum Besten gestellt. Als ethisches und normatives Konstrukt verlangt Bildungsgerechtigkeit, „dass alle Menschen unabhängig von ihrem Hintergrund die Möglichkeit haben, ihr Potenzial voll auszuschöpfen“ (OECD, 120). Dies kann in Deutschland nicht gewährleistet werden: Es zeigen sich hohe Abhängigkeiten des messbaren Bildungserfolgs vom sozioökonomischen Status. Dies wirkt sich nicht zuletzt auch auf die Bildungschancen von Schüler:innen mit Migrationshintergrund negativ aus, deren Anteil unter den sozioökonomisch Benachteiligten hoch ist. Auch im Bereich der Dimension Geschlecht finden sich bei den Lernenden in Deutschland Unterschiede: Während die Jungen in Mathematik durchschnittlich besser als die Mädchen abschneiden, ist dieses Verhältnis im Bereich der Lesekompetenz umgekehrt, die bei Mädchen höher liegt; Letzteres ist in fast allen an der Studie beteiligten Ländern so (OECD 2023, 132–138).

Herausfordernd ist aber auch, dass im internationalen Vergleich erhebliche Unterschiede in Bezug auf den sozioökonomischen Status bestehen. Je nach Wohlstandsniveau sind Staaten mehr oder weniger in

der Lage, in die Bildung der Heranwachsenden zu investieren; dies bewirkt ein weltweites Ungleichgewicht. Von einem fairen Bildungssystem, das allen hochwertige Bildung ermöglicht, ist man sowohl in Deutschland als auch im weltweiten Vergleich weit entfernt. Diese Befunde sind nicht zuletzt deshalb als problematisch einzustufen, weil die angeeignete Bildung darüber entscheidet, inwiefern ein Mensch selbstbestimmt leben und seine Umwelt gestalten kann.

Dass der Begriff „Bildung“ ursprünglich christlich verwurzelt war, verweist auf dessen Theologizität: Mit dem althochdeutschen „bil(i)dun-ga“ wurde das „Bildnis“, die „Schöpfung“, aber auch das „einer Sache Gestalt geben“ umschrieben. Letztgenanntes hat im Töpfergewerbe seinen Ursprung und nimmt Rekurs auf die Imago-Dei-Lehre, also auf die Idee eines Schöpfergottes und seines abbildhaften Geschöpfes – ganz im Sinne von Gen 1,27: „Gott schuf also den Menschen als sein Abbild; als Abbild Gottes schuf er ihn. Als Mann und Frau schuf er sie.“ Die damit gegebene Bildsamkeit gilt allen Menschen, unabhängig von ihrem sozialen Status. Sie ist Chance, aber auch Herausforderung, insofern dieses universale Bildungspotenzial nicht beliebig zu verwirklichen ist, sondern sich innerhalb eines theologischen Rahmens bewegt (Lorenzen 2008). In seiner gegenwärtigen Entfaltung lässt sich der deutsche Bildungsbegriff überdies auf Überlegungen des Dominikanermönchs Meister Eckhart (ca. 1260–1328) zurückführen. Eckhart versteht unter Bildung die Möglichkeit, dass der Mensch trotz seiner Entfremdung von Gott wieder zurück ins Heil kehren kann, wenn er sich von dem „entbildet“, was Gott nicht entspricht, und das in der eigenen Seele grundgelegte Bild Gottes wieder „einbilde“ (Lindner 2017, 156f). Es geht dabei um ein „Ganzsein“ des bzw. der Einzelnen, das in der Humboldt’schen Lesart nicht von Gott ausgeht, sondern vom sich bildenden Wesen selbst in Freiheit hergestellt wird.

Ein Ganzsein fokussieren letztlich auch die Vereinten Nationen, wenn sie 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (*Sustainable Development Goals*; SDGs) propagieren, die weltweit umgesetzt werden sollen. Bildung ist dabei ein zentraler Faktor, um die SDGs zu realisieren: „Bildung kann und muss zu einer neuen Vision von nachhaltiger globaler Entwicklung beitragen.“ (UNESCO 2016, 33) Zur Erreichung dieser Ziele ist die Mitwirkung verschiedenster Disziplinen, Bereiche und Institutionen nötig – auch die christlichen Theologien, die Kontexte religiöser Bildung fundieren, sind dahingehend gefordert. Mit dem Konzept einer „religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung“ hat sich in den letzten Jahren

im Bereich der Religionspädagogik ein entsprechender Referenzpunkt etabliert. Im Folgenden soll der Bogen aber etwas weiter gespannt werden, indem grundlegende Gedanken zum spezifischen Beitrag der christlichen Theologie, und speziell: der Religionspädagogik, für die Implementierung von SDG 4 entwickelt werden. Dabei zeigt sich u. a. die Zentralität der Idee einer Gottebenbildlichkeit in rechtfertigungstheologischer Lesart für die Begründung relevanter Kontexte wie Bildung, Gerechtigkeit und einer unhintergehbaren Subjektorientierung.

1. Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern. Grundlegende Vergewisserungen

1.1 SDG 4 – Kontextualisierungen und Zielperspektiven

Angesichts der gegenwärtigen, im Kontext von Klimawandel, abnehmender Biodiversität, Armut und Krieg existierenden massiven Herausforderungen wird das Globalziel „Nachhaltige Entwicklung“ ohne diesbezüglich gebildete Menschen kaum zu erreichen sein. Nicht zuletzt aus diesem Grund ist das SDG 4 „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“ ein Zentralschlüssel im Konstrukt der 17 SDGs. Schon vor deren Veröffentlichung in der UN-Resolution *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* (UN 2015) wurde auf dem *Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung* in Johannesburg im Jahr 2002 die *Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“* ausgerufen, die von 2005 bis 2014 lief und in das *UNESCO-Weltaktionsprogramm BNE (2015–2019)* mündete (De Haan 2015). Gemäß dem SDG 4 geht es darum, allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Behinderung oder sozioökonomischem Stand – in allen Lebensphasen gleichberechtigten Zugang zu hochwertiger Bildung zu ermöglichen. Die Grund- und Sekundarschulbildung soll dabei kostenlos sein. Auch gilt es, „sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive“ (UN 2015, 4a) Lernumgebungen zu schaffen, entsprechende Einrichtungen zu bauen, mehr Stipendien für Entwicklungsländer zum Besuch von Bildungsprogrammen zur Verfügung zu stellen und auch eine qualifizierte Lehrer:innenbildung voranzubringen.

Der normative Gehalt des SDG 4 zeigt sich einerseits an diesen formalen Vorgaben und einer entsprechenden Implementierung, wie sie in

Deutschland zum Beispiel seit 2017 mit dem *Nationalen Aktionsplan BNE* vorliegt. In diesem Plan werden für frühkindliche, schulische und berufliche Bildung, für Hochschulen, für Kontexte non-formalen und informellen Lernens sowie für Kommunen entsprechende Empfehlungen, Maßnahmen und Umsetzungsinstrumente vorgelegt. Andererseits wird hieran auch deutlich, an welchen inhaltlichen Zielen sich Bildung ausrichten soll: SDG 4.7 will „[b]is 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben“. Im Blick sind dabei u. a. „nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt“ (UN 2015, 4.7). Intensiviert werden diese weltweiten Bemühungen durch das seit 2020 laufende globale Rahmenprogramm *BNE 2030*. Die UNESCO will damit die Bemühungen zur Verwirklichung der 17 SDGs unterstützen, um „eine gerechtere und nachhaltigere Welt zu schaffen“, indem BNE vollständig „in Politik, Lern- und Lehrumgebungen, die Kompetenzentwicklung von Lehrenden und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die Stärkung und Mobilisierung der Jugend sowie die Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene“ integriert wird (UNESCO 2021, 14). Verstärkt sollen die Individuen für ihre Veränderungskraft hin zu einer nachhaltigen Zukunft sensibilisiert werden (transformatives Handeln). Auch die Bedeutung struktureller Veränderungen angesichts von Konsumgesellschaften und extremer Armut sowie die Relevanz kritischen Denkens angesichts von mit dem technologischen Fortschritt einhergehenden Herausforderungen stehen im Fokus von *BNE 2030* (UNESCO 2021, 18).

1.2 SDG 4 – BNE als bildungswissenschaftlicher Realisierungszusammenhang

SDG 4 wird insbesondere über das Konzept BNE realisiert. Dieses bezieht sich auf alle SDGs, insofern Bildung eine Schlüsselrolle zur Erreichung der Nachhaltigkeitsziele spielt. Im Horizont von Überlegungen zur inklusiven Gestaltung gleichberechtigter und lebenslanger Bildungsangebote für alle erweisen sich BNE-Bemühungen als zentraler Hebel, um die mit SDG 4 fokussierten Ziele zu erreichen. Einhergehend mit der UN-Agenda hat sich BNE in den vergangenen Jahren zu einem interdisziplinären Forschungsfeld entwickelt – insbesondere in den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken. Gemäß Paul Vare und William Scott (2007) lassen sich zwei BNE-Strömungen identifizieren: eine

instrumentelle (BNE 1), um via Erziehungsprozesse „Bewusstsein für eine nachhaltige Entwicklung zu schaffen, mit Nachhaltigkeit verbundene Werte zu vermitteln und als nachhaltig erkannte Verhaltensweisen zu fördern“ (Rieckmann 2021, 6); eine reflexive (BNE 2), die auf eine selbstbestimmte, kompetenzerweiternde sowie kritische Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitskontexten zielt. BNE fokussiert in dieser zweiten Lesart letztlich auf Wertebildung (keine Wertevermittlung!), insofern nachhaltige Entwicklung nur dann erzielt werden kann, wenn die bzw. der Einzelne für sich entscheidet, Leben und Welt mit der Maßgabe „Nachhaltigkeit“ zu reflektieren und zu gestalten (zu einem derartigen Ansatz von Wertebildung vgl. Lindner 2017, 226).

Marco Rieckmann benennt acht Nachhaltigkeitskompetenzen, die für BNE im internationalen Diskurs hohe Relevanz besitzen: die Kompetenz, vernetzt zu denken; die Kompetenz, vorausschauend zu denken; normative Kompetenz; strategische Kompetenz; Kooperationskompetenz; Kompetenz zum kritischen Denken; Selbstkompetenz sowie integrierte Problemlösekompetenz (Rieckmann 2021, 9). Nicht zuletzt an diesem Kompetenz-Tableau zeigt sich, dass BNE mehr meint als lediglich Umweltbildung.

Gleichwohl kritisiert Katrin Bederna aus religionspädagogischer Perspektive derartige Konzepte, die im Modus von Gestaltungskompetenz artikuliert werden, als „formal und anthropozentrisch“ (Bederna 2020, 227; vgl. auch Gärtner 2020, 27f). Insbesondere fehle es an inhaltlicher Bestimmung bspw. unter Bezugnahme auf Natur oder Ressourcen: „Diese BNE ist ein Programm, das [...] die nachhaltigkeitsinhärenten Konflikte zwischen Ökologie, Ökonomie und Sozialem, zwischen Nord und Süd, zwischen Jetzt und Dann“ (Bederna 2020, 231) ausblendet. Problematisch ist am Gestaltungskompetenz-Fokus von BNE überdies, dass „eine individualisierende Perspektive stark gemacht [wird], die dazu tendiert, politische und gesellschaftliche Bedingungen nicht-nachhaltiger Kontexte zu dethematisieren“ (Budde/Blasse 2023, 7).

In Wechselwirkung mit einer politischen Agenda wie BNE 2030 jedoch ließe sich dieses Defizit beheben. Um eine Stärkung der Individuen in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeitserfahrung hinsichtlich ihres Beitrags zu nachhaltiger Entwicklung zu erreichen, braucht es in bildungswissenschaftlichen BNE-Argumentationen und daraus abgeleiteten Lehr-Lern-Settings auch Positionen und Zielperspektiven, die für die Umsetzung der 17 SDGs eintreten, aber über BNE 1 und BNE 2 hinausgehend auch Maßgaben im Sinne von SDG 4 umsetzen: bspw. eine Definition inhalt-

licher Bildungsziele wie Gleichberechtigung oder Menschenwürde oder ein Festlegen von elementaren Bestandteilen bildungsgerechter Lernumgebungen. Diese inhaltliche und strukturelle Zuspitzung von BNE ist notwendig, wenn gemeinsam und konstruktiv die Zukunft des Planeten Erde gesichert werden soll. Gleichwohl erscheint es nicht adäquat, wenn diesem Anliegen verpflichtete Ziele in bildungsbezogenen Argumentationen im Modus des „Müssens“ formuliert werden. Auf diese Weise wird die selbstreflexive Dimension von Bildung ad absurdum geführt. Ebenso sollten bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Settings Katastrophenorientierung, Bevormundung oder gar Indoktrination vermieden werden, aber auch eine Verschiebung der Lösung nachhaltigkeitsbezogener Krisen in die Zukunft (Bederna 2020, 234; Budde/Blasse 2023, 5 u. 7). Vielmehr gilt es, auf partizipatorische Herangehensweisen zu setzen, welche die Lernenden befähigen, „sich an der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen“ (Rieckmann 2018, 8) und dafür entsprechende Lernräume (im wörtlichen und übertragenen Sinn) zu eröffnen. Dazu braucht es – so Claudia Gärtner – eine „kritische BNE“, die „fachlich fundiert“ von einem interdisziplinären Diskurs her „aus den jeweiligen Fachdisziplinen (selbst-)kritisch reflektiert wird“ (Gärtner 2020, 28).

2. Hochwertige Bildung für alle. Theologische Einordnungen

2.1 Fachwissenschaftliche Fundierungen

Theologie kann in den SDG-4-Diskurs um „hochwertige Bildung für alle“ eine spezifische Fachperspektive einbringen. Sie bietet Optionen, Nachhaltigkeit über ökologische, ökonomische und soziale Diskurse hinausgehend auch in einem transzendenzbezogenen Kontext zu denken. Was aber ist der Eigenwert einer derartigen Perspektive in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft? Mit dem Philosophen Charles Taylor gesprochen können religiöse Wirklichkeitsdeutungen sogenannte „constitutive goods“ anbieten, die moralische Orientierung offerieren. Sie verweisen auf „etwas, was uns, wenn wir es lieben, die Kraft gibt, gut zu handeln und gut zu sein“ (Taylor 1994, 178). In der christlichen Tradition markiert die Hoffnung auf Auferstehung nach dem Tod zum ewigen Leben in Gott den zentralen Glaubenskontext. Von der christlichen Botschaft des Jesus von Nazareth gehen sowohl kritische Impulse als auch eine universale Orientierungsdimensionen aus: Allen Menschen, der gan-

zen Schöpfung kann diese Hoffnung zuteilwerden; sie alle sind gefordert, schon im „Jetzt“ an dieser Hoffnung mitzubauen. Menschen, die sich auf dieses „constitutive good“ einlassen, kommen eventuell zu keinen anderen Folgerungen als Menschen, die Orientierung in säkularen Vorstellungen finden. Nichtsdestotrotz bietet ein christlicher bzw. religiöser Referenzkontext spezifische Perspektiven auf die Problemkonstellationen, die sich mit Nachhaltigkeit verbinden.

So lassen sich für den BNE-Diskurs – als zentralem Realisierungskontext von SDG 4 – aus dem Rückbezug auf die jüdisch-christliche Tradition Fundierungen für das Ziel einer hochwertigen Bildung für alle ableiten. Diese religiösen Fundierungen gehen über eine anthropozentrische Perspektive hinaus und begrenzen den Menschen in seinen potenziellen Allmachtsideen. Sie geben kritische, aber auch hoffnungsvolle Impulse angesichts fast nicht bewältigbar erscheinender Herausforderungen wie dem Klimawandel, dem Artensterben oder zunehmender kriegerischer Auseinandersetzungen.

Drei fundamentale theologische Referenzpunkte werden im Folgenden exemplarisch in ihrer SDG-4-Bedeutsamkeit skizziert; Gottebenbildlichkeit und Rechtfertigung stellen hierbei theologische Schlüsselfiguren dar.

Gottes Liebe als Fundament eines inklusiven Bildungsverständnisses: Obgleich die biblischen Überlieferungen einen nicht immer alle Menschen liebenden und auch exkludierenden Gott zeichnen, lässt sich aus schöpfungstheologischer Perspektive doch ableiten, dass alle Menschen die gleiche Würde besitzen (Gen 1,27). „Der Gott der hebräischen Bibel ist [...] ein Gott, der eine gerechte Gemeinschaft, ein inklusives Gemeinwesen will, in dem es für alle [...] Platz und Lebensmöglichkeiten gibt“ (Knauth, 2019, 457). Die Botschaft der Evangelien wiederum bestätigt dies, indem ihr Augenmerk allen Menschen gilt. Insbesondere die Erlösungsfähigkeit der Leidenden und Ausgegrenzten markiert Jesus durch sein Reden und sein Handeln. Sie werden als Subjekte wahrgenommen – eine Maßgabe, die frühchristliche Praxis leitet, indem beispielsweise Paulus seinen Gemeinden aufträgt, das erinnernde Feiern des Abendmahls Jesu in Gemeinschaft über soziale Unterschiede hinweg zu feiern (Wolter 2011, 281; Lindner 2024, 452). Im Verlauf der Kirchengeschichte wird diese inklusive Idee in christlichen Gemeinschaften immer exklusiver pervertiert: z. B. durch Ausschluss von Ämtern aufgrund von Geschlecht, durch Unterstützung rassistischer Unterdrückung oder durch Ausgren-

zung nicht heterosexueller Personen. Die kritische Aufarbeitung dieser problematischen Deutungen des Evangeliums durch beispielsweise feministische, postkoloniale oder queere Theologien sowie durch Ansätze einer inklusiven Religionspädagogik kann Impulse für die Realisierung des SDG 4 bereithalten (vgl. die verschiedenen Beiträge in Knauth u. a. 2020a; Witten 2020).

„Gerechtigkeit für alle“ als Aufforderung zur Gestaltung einer bildungsgerechten Welt: Ebenfalls vom biblischen Gedanken der Gottebenbildlichkeit leiten theologische Entwürfe das Programm einer Bildungsgerechtigkeit ab (Heimbach-Steins 2009). Alle Menschen besitzen demgemäß „das gleiche Recht, ein gelingendes Leben realisieren zu können“ (Könemann 2019, 46). Für den christlichen „Glauben ist Gerechtigkeit zunächst und vor allem die Gerechtigkeit Gottes (*zedaka*), der die Ungerechten ins Unrecht setzt und die Rechtlosen ins Recht“ (Grümme 2015, Abs. 3). Dabei gilt aber: „Umfassende Gerechtigkeit bleibt eine Verheißung, deren Einlösung nicht in der Macht von Menschen steht“ (Schweitzer 2007, 63). Diese christliche Verheißung, dass allen Menschen die Chance auf Erlösung zusteht, verweist dabei auf eine radikale Denkfigur, die zugleich eine Aufforderung beinhaltet: Einerseits ist auch für Menschen, die Fehler gemacht haben, im Kontext des Gottesglaubens Gerechtigkeit möglich. Andererseits gilt es, nicht lediglich auf ein in Gott gründendes endzeitliches Handeln zu warten, sondern selbst Anstrengungen zu unternehmen, an einer gerechten Welt mitzubauen. Einen Baustein dafür stellt ein auf Gleichberechtigung angelegtes Bildungsverständnis dar. Es arbeitet nicht zuletzt der Realisierung des SDG 4 zu und markiert in dieser Hinsicht eine theologische Begründung für eine normative Schlüsselkategorie des SDG-Diskurses: Letztgenannte zielt sowohl auf die Bewusstmachung, dass allen Menschen Gerechtigkeit zusteht, als auch auf ein Voranbringen bildungsgerechter Strukturen. Insbesondere davon ist das Gelingen einer nachhaltigen Entwicklung abhängig.

Subjektwerdung als Perspektive lebenslangen Lernens: Die Orientierung an den Bedarfen des einzelnen Menschen als Subjekt seiner Bildung fokussiert einerseits Autonomiegewinn und freie Selbstentfaltung, berücksichtigt andererseits auch dessen Vulnerabilität, Begrenztheit und Fragmentarität (Luther 1992). Johann Baptist Metz betont außerdem das Eintreten für „das solidarische Subjektsein aller“ (Metz 1977, 43):

Christliche Praxis dürfe „nicht nur auf das eigene Subjektsein vor Gott bedacht sein“, sondern müsse auch gewährleisten, dass „Menschen aus Elend und Unterdrückung überhaupt Subjekte werden und als Subjekte leben können“ (Metz 1977, 202). Gegen herrschaftliche Ansprüche gelte es, allen Menschen „Subjektwerdung“ (Metz 1977, 66) zu ermöglichen. Subjektorientierung wird also nicht nur individuell bzw. individualistisch, sondern gesellschaftlich bzw. universal gedacht. Im Horizont des Bildungsparadigmas ist dabei zu berücksichtigen, dass Subjektwerdung ein lebenslanger, nicht abschließbarer Prozess ist. Theologischerseits wird eine Vollendung dieses Prozesses daher eschatologisch in Gott situiert (Schröder 2021, 176). Dies baut einer egozentrischen Interpretation vor: Das persönliche Subjektsein ist vom (ganz) Anderen her zu bestimmen (vgl. z. B. die Überlegungen von Emmanuel Lévinas). Im Zusammenhang nachhaltiger Entwicklung kann die theologische Grundierung von Subjektwerdung als ein elementares SDG-4-Kriterium fungieren: Einerseits ist allen Menschen diese Option lebenslang zu ermöglichen. Andererseits braucht es Begrenzungsmarker, die Subjektwerdung von der Verantwortung für die bzw. den Anderen her entfalten. Im SDG-Modus gilt es überdies, die Verantwortung für nachfolgende Generationen sowie für die belebte wie unbelebte Natur zu integrieren.

2.2 Religionspädagogische Fokussierungen

Für Diskurse zum SDG 4 erweist sich die Religionspädagogik als eine theologische Bezugsdisziplin, die vielfältige Forschungsperspektiven zur Ermöglichung inklusiver, gleichberechtigter und hochwertiger Bildung für alle bereitstellt. In den letzten Jahren wurden diesbezüglich forschungsbasierte Reflexionen und Praxisvorschläge entfaltet, die auf das Engagement für eine inklusive, faire und nachhaltigkeitsorientierte Ausgestaltung von Kontexten religiöser Bildung ausgerichtet sind. Drei ausgewählte Forschungsperspektiven werden im Folgenden exemplarisch skizziert: globales Lernen, eine inklusive Religionspädagogik der Vielfalt sowie das Paradigma einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE).

Globales Lernen fokussiert, „wie es angesichts der fortschreitenden Globalisierung gelingen kann, an Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit orientierte Lernprozesse wirksam [dahingehend] zu initiieren [...], wie Menschen auf ein verantwortliches Leben in der Weltgesellschaft vorbereitet werden können“ (Simojoki 2018, Abs. 3.1; zur pädagogischen

Fundierung vgl. Scheunpflug/Schröck 2002). Dazu sollten nach Henrik Simojoki drei Horizonte religiöser Bildung berücksichtigt werden: das globale Wohl im Horizont von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung, „ökumenische Bildung im Horizont des globalisierten Christentums“ sowie „interreligiöse Bildung im Horizont globalisierter Religionen“ (Simojoki 2012, 268–373). Theologisch fundierte Bildungsgerechtigkeit, christliche Ökumene und interreligiöser Dialog bilden einen spezifisch religionspädagogischen Rahmen für die Realisierung von SDG 4, der sich nicht zuletzt auch in der (Bildungs-)Arbeit kirchlicher Hilfswerke realisiert.

Mit einer *inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt* verfolgen Thorsten Knauth, Rainer Möller und Annebelle Pithan einen Ansatz, der sensibel ist für „Geschlecht und sexuelle Orientierung, religiöse und kulturelle Hintergründe, soziale Lagen und für Stärken und Beeinträchtigungen von Lernenden“ (Knauth u. a. 2020b, 57). Lernende sollen mit ihren vielfältigen Hintergründen wertschätzend wahrgenommen werden. Religiöse Lernprozesse gilt es im Sinne einer Sensibilität für Vielfalt so zu gestalten, dass diese „von der lebendigen Bedeutungsbildung und dem Austausch zwischen Lernenden getragen“ (ebd.) sind. Damit ist ein religionspädagogisches Programm lanciert, das politisch-gesellschaftliche Implikationen besitzt, insofern es auf Maßnahmen der Realisierung drängt. Zugleich soll es bewusst für Ergänzungen offengehalten werden. Die Ausbuchstabierung programmatischer Schlüsselthemen wie Armut, Frieden, Gerechtigkeit, Heil/Heilung oder Fremdheit im Sinne einer „inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt“ zeigt die Relevanz einer derartigen Religionspädagogik für die Umsetzung des SDG 4 (vgl. Knauth u. a. 2020a).

Der oben unter 1.2 skizzierte BNE-Diskurs wurde seitens der Religionspädagogik aufgegriffen und hinsichtlich einer *religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE)* weitergeführt. rBNE-Ansätze verfolgen eine politische Absicht: Sie wollen „Menschen so mit dem christlichen Glauben in Berührung bringen, dass sie diesen als Inspiration, Unterbrechung und Anspruch in Zeiten ökologisch-sozialer Krisen wahrnehmen und befähigt werden, an der Transformation zu einer nachhaltigen Gesellschaft mitzuwirken“ (Bederna 2021a, 325; vgl. auch Bederna/Gärtner 2023). Nachhaltigkeit wird hierbei auf die ökologische Dimension im Rahmen einer religiösen Eigenlogik konzentriert. Nach Claudia Gärtner (2020, 107–130) ist rBNE u. a. krisenorientiert und braucht eine inhaltlich komplexe wie auch kontroverse Ausgestaltung. Christliche Hoff-

nungsperspektiven können dabei kritisch-emanzipatorische Sichtweisen anbieten. Politisch ist rBNE, weil sie „theologisch fundiert für (zukünftig) Marginalisierte und Exkludierte sowie kritische Emanzipation optiert“ (Gärtner 2020, 113). Zugleich bedarf sie jedoch ideologiekritischer Reflexionen – einerseits, um auf problematische Verabsolutierungen von Reichtum, Fortschritt etc. zu verweisen; andererseits, um ad intra die eigenen religions- und religionspädagogikbezogenen Entfaltungen kritisch zu betrachten und auf dieser Basis weiterzuentwickeln. Im Anschluss an Gärtners Konturierung definiert Katrin Bederna Kriterien gelingender rBNE: Die entsprechenden Lernprozesse sollten *kontrovers, kritisch, komplex, kontextorientiert und konstruktiv* sein, überdies *Praxis und Partizipation* zugänglich machen sowie *politisch* sein (Bederna 2021b, 66: 5k3P). Diese Kriterien konstituieren im Verbund mit zentralen Dimensionen ein didaktisches Modell, das rBNE zu operationalisieren hilft: Zu den Lerndimensionen gehören die Ermöglichung von Erfahrungen in einer Lerngemeinschaft, die Berücksichtigung spiritueller-liturgischer Praxisformen, die Integration leiblich-ästhetischer Erfahrungen mit belebter und unbelebter Natur sowie das anamnetisch-antizipative Zugänglichmachen von Erzählungen, die „Visionen einer guten Zukunft aller Geschöpfe“ (Bederna 2021b, 65) anbieten. Wenngleich rBNE-Ansätze in Bezug auf die 17 SDGs Schwerpunktsetzungen auf den ökologischen Part von Nachhaltigkeitsdiskursen vornehmen, so erweisen die diesbezüglichen religionspädagogischen Überlegungen doch eindrücklich, wie – ganz im Sinne von SDG 4 – hochwertige Bildung auf inhalts- sowie umsetzungsbezogener Ebene ermöglicht werden kann.

3. Nachhaltigkeitsbezogenes biografisches Lernen. Eine exemplarische Perspektive

Nicht selten stellt sich bei BNE-Bemühungen der so genannte Mind-Behavior-Gap ein: „Denn aus dem kognitiven Lernzuwachs (*mind*) folgt oftmals kein nachhaltiges Verhalten (*behavior*).“ (Gärtner 2020, 79) Gleichwohl sind 15- bis 24-Jährige in Deutschland „bereit zum Mitmachen [...]. Sie schieben ihre Verantwortung nicht ab und sehen die politisch Handelnden und die Parteien im Prinzip als wichtige Verantwortungspartnerinnen und -partner“ (Kress 2021, 4), wie das auf einer repräsentativen Umfrage fußende *Greenpeace-Nachhaltigkeitsbarometer 2021* zeigt. Ausgehend von diesen Befunden lässt sich das so genannte biografische Lernen als religionspädagogischer Zugang zu nachhaltig-

keitsbezogener Bildung entfalten. Es fokussiert die Lernenden in ihrer „Aufgabe Biografie“, die sie lebenslang konstruktiv zu bewältigen haben. Zugleich kann es insbesondere Werte wie soziale Gerechtigkeit, Einsatz für Frieden und Freiheit oder Wertschätzung religiöser Vielfalt adressieren, die von der Deutschen UNESCO-Kommission als Aspekte hochwertiger Bildung angesehen werden. In entsprechenden Lehr-Lern-Arrangements stehen einerseits die Individuen mit ihrer eigenen Biografie im Mittelpunkt. Andererseits werden Biografien anderer Personen zum Lernanlass (vgl. Mendl 2015, 82–92; Lindner 2011, 63). In nachhaltigkeitsbezogenem Interesse sollten dabei Lebensentwürfe thematisiert werden, „die zeigen, dass man in einer Wohlstandsgesellschaft leben und gleichzeitig Ausflüge in gute Welten wagen kann“ (Mendl 2022, 447). Dadurch werden Möglichkeitsräume nachhaltiger Weltgestaltung eröffnet, die zu einer Positionierung herausfordern und motivieren, die eigene diesbezügliche Wirksamkeit zu reflektieren.

Im Sinne des SDG 4 zielt nachhaltigkeitsbezogenes biografisches Lernen auf die Auseinandersetzung mit Personen, die durch ihr Engagement verschiedene SDGs und damit verknüpfte Werthaltungen realisieren. Aus dem christlichen „Fundus“ können dies u. a. historische Gestalten „suffizienten Lebens wie Franziskus von Assisi“ (Bederna 2021b, 65) sein. Aber auch „local heroes“, Menschen des alltäglichen Umfeldes der Lernenden, lassen „Visionen und Konkretionen eines Mehrwerts christlich-sozialen Verhaltens“ (Mendl 2015, 93) anschaulich werden, das nachhaltige Entwicklung realisiert. Z. B. kann im Rahmen religiöser Lern- und Bildungsprozesse nach den Motivationen von Kindern und Jugendlichen gefragt werden, die sich an der Sternsinger-Aktion beteiligen und sich damit für andere Heranwachsende engagieren (www.sternsinger.de). Eine Diskussion mit Öko-Aktivist:innen dagegen bietet die Chance, für die politische Dimension von SDG 4 zu sensibilisieren – auch für damit potenziell einhergehende Tendenzen zu Radikalität. Im Rahmen des Religionsunterrichts beispielsweise können Schüler:innen motiviert werden, Personen in ihrem Umfeld zu interviewen, die sich für eines der 17 SDGs engagieren. Mitmach-Aktionen wie das Pflanzen von Bäumen oder Hilfe für Bedürftige vor Ort und weltweit wiederum können zur Steigerung nachhaltigkeitsbezogener Selbstwirksamkeitserfahrungen bei Menschen aller Altersstufen beitragen.

Beachtenswert scheint in diesem Zusammenhang eine interreligiöse Weitung. Erst durch die Integration von Personen aus anderen religiösen Bezügen realisiert sich der inklusive Fokus des SDGs 4 in besonderer

Weise. Denn dadurch wird einerseits das Arsenal religiöser Orientierungen für nachhaltiges Handeln vergrößert und andererseits deutlich, dass auch eine „anders religiöse“ Fundierung zu gleichem Nachhaltigkeitsengagement führen kann (vgl. Lorenzen 2021).

4. Ausblick

Insgesamt zeigt die vorliegende Auseinandersetzung mit dem Nachhaltigkeitsziel „hochwertige Bildung“, welche Chancen die Integration theologischer und religionspädagogischer Expertise für den SDG-Diskurs bietet. Religiöse Weltdeutungen besitzen mit ihren im Transzendenzrekurs fußenden Perspektiven ein spezifisches Vernunftpotenzial (Jürgen Habermas), das im Interesse an der Zukunft des Planeten Erde interdisziplinär produktiv gemacht werden sollte. Damit geht ein Erfordernis einher: Dieses Vernunftpotenzial muss so wahrnehmbar, ggf. übersetzt werden, dass dadurch auch nicht-religiöse Personen in ihrem nachhaltigkeitsbezogenen Denken und Handeln angeregt werden können. Hier liegt eine wesentliche Herausforderung des interdisziplinären BNE-Diskurses, der auch theologische und religionspädagogische Stimmen integriert.

Mit dem Ansatz eines nachhaltigkeitsbezogenen biografischen Lernens lässt sich aus dem religionspädagogischen Diskursraum eine Brücke zur seit 2023 laufenden BNE-Kampagne *Lernen. Handeln. Gemeinsam Zukunft gestalten* schlagen. Auf der zugehörigen Webseite bne-jetzt.de werden nach und nach Persönlichkeiten vorgestellt, die über ihr Engagement im Nachhaltigkeitsbereich und damit verbundene Motivationen Auskunft geben. Die Integration von Portraits, die Hinweise auf religiös motivierten Einsatz für Nachhaltigkeit bieten, könnte diese Kampagne bereichern – auch auf der Ebene des durch „local heroes“ repräsentierten Nahraums der Menschen: So ließe sich die Relevanz religiöser Bezugnahmen für eine nachhaltige Weltgestaltung im Konzert der unterschiedlichen Nachhaltigkeitsakteur:innen zum Klingen bringen.

Noch stärker als bisher sollte überdies im Nachhaltigkeitsdiskurs wahrgenommen werden, welche Chancen kirchliche Strukturen für die Implementierung von SDG 4 bzw. für die Nachhaltigkeitsziele insgesamt bieten. Durch ihre ökumenische Vernetzung sind christliche Kirchen in der Lage, Nachhaltigkeit global zum Thema zu machen. Beispielhaft genannt sei der Konziliare Prozess für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung, an dem sich viele Gemeinden und kirchliche Institu-

tionen weltweit seit Jahrzehnten beteiligen. An die damit verknüpften Bildungsprozesse kann bei der Implementierung von Nachhaltigkeit als Bildungsziel ohne Weiteres angeknüpft werden. Schließlich sind nachhaltigkeitsbezogene Themen schon seit langem Bestandteil religiöser Bildungsangebote – auch außerhalb des schulischen Religionsunterrichts. Langjährige Erfahrungen in der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit oder aus dem Bereich der Erwachsenenbildung bieten dementsprechend ein Reservoir, um die Fokussierungen von SDG 4 einzulösen.

Bislang noch recht sporadisch werden in diesen Zusammenhängen digitale Tools genutzt, die eine stärkere weltweite Vernetzung ermöglichen. Durch sie könnten „Lernräume der Einen Welt“ kollaborativ gestaltet werden, um Menschen aus ganz verschiedenen Kontexten weltweit in ihrem Engagement für nachhaltige Weltgestaltung zu vernetzen und auf diese Weise dem Ziel einer „hochwertigen Bildung für alle“ ein wenig näher zu kommen.

Literatur

- Bederna, Katrin (2021a), Didaktik religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Kropač, Ulrich/Riegel, Ulrich (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart, 325–331.
- Bederna, Katrin (2021b), Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein didaktisches Modell, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 44, H. 2, 61–71; <https://doi.org/10.20377/rpb-151>
- Bederna, Katrin (²2020), Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ostfildern.
- Bederna, Katrin/Gärtner, Claudia (2023), Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Grümme, Bernhard/Pirner, Manfred (Hg.), Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart, 200–211.
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina (2023), Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 46, H. 2, 4–9; <https://doi.org/10.31244/zep.2023.02.02>
- De Haan, Gerhard (2015), Die UN-Dekade BNE – Bilanz einer Bildungsreform, in: Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.), UN-Dekade mit Wirkung – 10 Jahre Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland, Bonn, 10–17.
- Deutsche UNESCO-Kommission (o. J.), Hochwertige Bildung; <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung>
- Gärtner, Claudia (2020), Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld.
- Grümme, Bernhard (2015), Art. Bildungsgerechtigkeit, in: WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet 1; https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildungsgerechtigkeit_100090

- Heimbach-Steins, Marianne (2009), Bildungsgerechtigkeit – die soziale Frage der Gegenwart. Eine Skizze, in: Heimbach-Steins, Marianne/Kruij, Gerhard/Kunze, Axel Bernd (Hg.), Bildungsgerechtigkeit – interdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld, 13–25.
- Könemann, Judith (2019), Bildungsgerechtigkeit im Kontext einer politischen Religionspädagogik, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27, H. 1, 42–56; <https://doi.org/10.25364/10.27:2019.1.4>
- Knauth, Thorsten (2019), Vielfalt, in: Rothgangel, Martin/Simojoki, Henrik/Körtner, Ulrich H. J. (Hg.), Theologische Schlüsselbegriffe. Subjektorientiert – biblisch – systematisch – didaktisch, Göttingen, 453–465.
- Knauth, Thorsten/Möller, Rainer/Pithan, Annebelle (Hg.) (2020a), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster/New York.
- Knauth, Thorsten/Möller, Rainer/Pithan, Annebelle (2020b), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Eine Grundlegung, in: Dies. (Hg.), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster/New York, 17–63.
- Kress, Dietmar (2021), Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2021 – Wir sind bereit und wollen endlich eine nachhaltige Zukunft, Hamburg.
- Lindner, Konstantin (2024), Leben als Gemeinde bei Paulus, in: Rothgangel, Martin/Simojoki, Henrik/Gerber, Christine/Michel, Andreas (Hg.), Elementare Bibeltexte. Subjektorientiert – biblisch-theologisch – didaktisch, Göttingen, 449–458.
- Lindner, Konstantin (2017), Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven, Paderborn.
- Lindner, Konstantin (2011), „Aufgabe Biografie“ – eine religionsdidaktische Herausforderung?! Anmerkungen zum biografischen Lernen, in: Loccum Pelikan, H. 2, 62–67.
- Lorenzen, Stefanie (2021), Interreligiöses Lernen an Biografien: „Vorbilder“ in der Balance zwischen unspezifischer Integration und spezifischer Fremdheit, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 44, H. 1, 59–66; <http://dx.doi.org/10.20377/rpb-5>
- Lorenzen, Stefanie (2008), Das paulinische Eikon-Konzept. Semantische Analysen zur Sapientia Salomonis, Philo und den Paulusbriefen (WUNT.250), Tübingen.
- Luther, Henning (1992), Religion und Alltag. Bausteine einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart.
- Mendl, Hans (2022), Vorbilder / Modelle / Heilige / Local Heroes, in: Simojoki, Henrik/Rothgangel, Martin/Körtner, Ulrich H. J. (Hg.), Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch, Göttingen, 446–445.
- Mendl, Hans (2015), Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart.
- Metz, Johann Baptist (1977), Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie, Mainz.
- OECD (2023), PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit, Bielefeld; <https://doi.org/10.3278/6004956w>
- Rieckmann, Marco (2021), Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 44, H. 2, 5–16; <https://doi.org/10.20377/rpb-153>

- Rieckmann, Marco (2018), Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs), in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 41, H. 2, 4–10; <https://doi.org/10.31244/zep.2018.02.02>
- Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus (2002), Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. 2. Aufl., Stuttgart.
- Schröder, Bernd (2021), Religionspädagogik. 2. Aufl., Tübingen.
- Schweitzer, Friedrich (2007), Bildung zur Gerechtigkeit – oder: Was ist unter Bildungsgerechtigkeit zu verstehen? Evangelische Perspektiven zur aktuellen Diskussion, in: Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Hg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster, 57–63.
- Schweizerische, Deutsche und Österreichische UNESCO-Kommissionen (2016), Bildung überdenken: ein globales Gemeingut? Bern; <https://doi.org/10.54675/MDZL5552>
- Simojoki, Henrik (2018), Art. Globales Lernen, in: WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet 4; https://doi.org/10.23768/wirelex.Globales_Lernen.200378
- Simojoki, Henrik (2012), Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft, Tübingen.
- Taylor, Charles (1994), Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität, Frankfurt a. M.
- UNESCO (Hg.) (2021), Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap, Bonn.
- United Nations (UN) (2015), UN-Resolution 69/315; <https://www.un.org/depts/german/gv-69/band3/ar69315.pdf>
- Vare, Paul/Scott, William (2007), Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development, in: Journal of Education for Sustainable Development 1, H. 2, 191–198; <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Witten, Ulrike (2020), Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung, Stuttgart.
- Wolter, Michael (2011), Paulus. Ein Grundriss seiner Theologie. Neukirchen-Vluyn.

Alle Internetquellen wurden zuletzt im Januar 2024 überprüft.