

Sozialprinzip  
christlicher Ethik

Bildung für  
nachhaltige  
Entwicklung

Religiöse BNE

Whole  
Institution  
Approach

Klimaangst

Für die Praxis

## *Nachhaltigkeit lernen*



## EDITORIAL

## SCHWERPUNKT

**Markus Vogt**

Nachhaltigkeit als Sozialprinzip christlicher Ethik

**Marco Rieckmann**

Bildung für Nachhaltige Entwicklung.  
Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden

**Katrin Bederna**

Ein bisschen Klimawandel? Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE) als grundlegendes Konzept

**Alexander Schimmel**

Religiöse Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Aufgabe und Chance für Religionsunterricht und Kirche

**Simone Birkel**

Kirchliche Schulen. Auf dem Weg zu ganzheitlichen Lernorten für Nachhaltigkeit

**Annika Krahn**

Angst vor der Klimakrise und der Umgang mit dieser. Die (neueste) Einstellung von Kindern und Jugendlichen zum Klimawandel

## FÜR DIE PRAXIS

**Monika Bossung-Winkler**

Globales Lernen als eine Zukunftsaufgabe des Religionsunterrichts. Anregungen für die Praxis

**Jens Wolf Sager**

Hummeln helfen!

**3 Elisabeth Schmidt**

Bienenhaltung an der Freien Martinus-Grundschule Gonsenheim. Wie es dazu kam

46

**4 Lena Tacke – Jan-Hendrik Herbst**

Klimakrise im Kaleidoskop. Eine Auseinandersetzung mit dem Film „Wer wir waren“ im Religionsunterricht

48

**10 Eva Baillie**

Verantwortung – Gerechtigkeit – Respekt. Die Geschäftsstelle Weltkirche/Gerechtigkeit und Frieden im Bistum Mainz

53

**18 Judith Kunz**

Entwicklungspolitisches Landesnetzwerk Rheinland-Pfalz ELAN e. V. Bildungsangebote für Schulen

54

**30 Monika Treber**

Entwicklungspolitisches Netzwerk Hessen (EPN Hessen) e. V. Globales Lernen – Anregungen für den Religionsunterricht

55

**34**

**Florian Eutebach**

„werde WELTfairÄNDERER“. Ein aufsuchendes Bildungsangebot

56

## 40 FORUM SCHULE

Missio Canonica an 23 Religionslehrerinnen und -lehrer verliehen

60

**40 ARBEITSSTELLE FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK** 61

## BUCHVORSTELLUNG

64

## 45 VERANSTALTUNGEN

66

**RU**  
heute

Religionsunterricht*heute*

Zeitschrift des  
Dezernates Bildung im  
Bischöflichen Ordinariat  
Mainz

50. Jahrgang (2022)  
Heft 1 / Juli 2022  
ISSN: 1611-2318



Titelbild:  
J-A-Photography | stock.adobe.com

**Herausgeber:**  
Dezernat Bildung  
Bischöfliches Ordinariat Mainz  
Postfach 1560  
55005 Mainz

**Schriftleitung:**  
PD Dr. Norbert Witsch

**Redaktion:**  
Dr. Johannes Bremer  
Susanne Burghardt  
Hartmut Göppel  
Ludger Verst

**Anschrift der Redaktion:**  
Dezernat Bildung  
Bischöfliches Ordinariat Mainz  
Postfach 1560 · 55005 Mainz  
RU.heute@bistum-mainz.de  
www.bistummainz.de/ru-heute

Offizielle Äußerungen des  
Dezernates Bildung sind  
als solche gekennzeichnet.  
Alle übrigen Beiträge drücken  
die Meinung des Verfassers aus.

Nachdruck oder Vervielfältigung nur  
mit Genehmigung der Redaktion.

Die Redaktion ist immer bemüht, sich mit  
allen Rechteinhabern in Verbindung zu  
setzen. Die Veröffentlichung von Copyrights  
ohne Rücksprache geschieht immer aus  
Versehen, bitte setzen Sie sich in diesem  
Fall mit der Redaktion in Verbindung.

Auflage: 3.700  
Erscheinungsweise: Zwei Hefte jährlich  
Gestaltung: Pear Design, Markus Jöckel  
Druck: Druckerei Zeidler, Mainz-Kastel

Religionsunterricht*heute* ist eine kosten-  
lose Zeitschrift des Dezernates Bildung  
im Bischöflichen Ordinariat Mainz.



Liebe Religionslehrerinnen und Religionslehrer,

die kürzlich vorgestellte Studie „*Junges Europa 2022*“ kommt zu dem Ergebnis, dass junge Menschen in Europa heute den Klimawandel und dessen Folgen mehr noch als den Ukraine-Krieg und die Corona-Pandemie als die größte Bedrohung ihrer Zukunft fürchten. Maßnahmen gegen den Klimawandel messen sie entsprechend eine hohe Dringlichkeit zu und erkennen darin einen Beitrag zur Sicherung ihrer künftigen Freiheit. Diese Einsicht in die Notwendigkeit eines Wandels unserer Denk- und Lebensweise mit Blick auf eine zukunftsfähige Gesellschaft findet anders ihren Ausdruck auch in der Forderung nach *Nachhaltigkeit* bzw. *nachhaltiger Entwicklung*. Gemeint ist damit ein normatives Handlungskonzept, das angesichts globaler Probleme wie Klimawandel, Armut, Hunger, Flucht und Migration dauerhaft und weltweit menschenwürdige Lebensverhältnisse ermöglichen soll, indem man für die heutige wie auch für die künftigen Generationen die Sicherung einer gerechten Verteilung von Lebenschancen und Ressourcennutzung zu erreichen versucht. In ihrer *Agenda 2030* haben die Vereinten Nationen im Jahr 2015 dazu *17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung* definiert, die genau beschreiben, in welchen Bereichen nachhaltige Entwicklung gestärkt und verankert werden muss. Intendiert ist nicht weniger als eine globale Transformation unserer Welt in Richtung auf eine wirtschaftlich effiziente, ökologisch tragfähige sowie intra- und intergenerationell gerechte Gesellschaftsordnung. Dieser Transformationsprozess schließt notwendig auch Bildungsprozesse ein. Das entsprechende *Konzept einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)* soll Menschen zu einem zukunftsfähigen Denken und Handeln befähigen, d. h. ihnen ermöglichen, die Auswirkungen ihres Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle, nachhaltige Entscheidungen zu treffen.

Das Thema Nachhaltigkeit bzw. das Konzept einer BNE sind natürlich auch für die religiöse Bildung von großem Interesse. Nachhaltigkeit ist eine Forderung, die im religiösen Kontext unmittelbar Fragen nach der Schöpfungsverantwortung oder dem christlichen Menschenbild hervorruft und von dort nochmals einen neuen Sinnhorizont zu gewinnen vermag. Das vorliegende Heft soll deshalb der Frage nachgehen, welche Chancen und Herausforderungen die Beschäftigung mit den Themen der Nachhaltigkeit und nachhaltigen Entwicklung für den Religionsunterricht bietet. Inwieweit ist BNE eine Aufgabe speziell auch der religiösen Bildung bzw. wie kann ein Konzept einer spezifisch *religiösen* BNE aussehen?

Markus Vogt stellt dazu zunächst die Relevanz des gesellschaftlichen Diskurses um Nachhaltigkeit für Religion und Kirche sowie umgekehrt deren positive Anschlussmöglichkeiten innerhalb dieses Diskurses heraus: Nachhaltigkeit erkennt er als das „*missing link*“ zwischen Schöpfungsglauben und gesellschaftlichem Umwelt- und



Entwicklungsdiskurs und plädiert für Nachhaltigkeit als ein viertes Sozialprinzip der christlichen Ethik. Marco Rieckmann führt in das Konzept der BNE ein, deren Ziel es ist, Lernende zur Beteiligung an den gesellschaftlichen Prozessen für nachhaltige Entwicklung zu befähigen. Dazu ist den Lernenden mittels einer transformativen, handlungsorientierten Didaktik die Entwicklung von nachhaltigkeitsrelevanten Schlüsselkompetenzen zu ermöglichen und deren kritische Auseinandersetzung mit grundlegenden Wertorientierungen im Sinne eines ‚conceptual change‘ zu fördern. Überzeugt, dass BNE als normatives Konzept der religiösen Bildung bedarf wie umgekehrt auch diese der BNE bedarf, entwickelt Katrin Bederna ein didaktisches Modell spezifisch religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE). Dessen Mitte bildet ein Theologisieren, das die Welt aus dem Glauben im Kontext der Krise lernend deutet und darin Zugänge zu einer neuen Normalität und Selbstverständlichkeit eröffnet. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen stellt Alexander Schimmel weitere Aufgaben und Chancen der Beschäftigung mit Nachhaltigkeit für den Religionsunterricht heraus. Mit Blick auf den Lernort Kirchliche Schule greift Simone Birkel den auf ganzheitliches Lernen ausgerichteten Whole Institution Approach auf und fragt nach Erfolgsfaktoren für eine ganzheitliche nachhaltige Schulentwicklung. Annika Krahn analysiert die Einstellung Jugendlicher zum Klimawandel und gibt Hinweise zum didaktischen Umgang mit den Krisenängsten und deren Folgen bei Jugendlichen.

Zum Thema Globales Lernen informiert Monika Bossung-Winkler im Praxisteil über mögliche Themenfelder in den Lehrplänen des RU sowie über Unterrichtsprojekte mit außerschulischen Bildungsträgern. Anregungen für die Praxis geben auch Jens Wolf Sager, Elisabeth Schmidt, Lena Tacke und Jan-Hendrik Herbst. Eva Baillie, Judith Kunz, Monika Treber und Florian Eutebach stellen weitere außerschulische Kooperationspartner vor.

Die hier versammelten Beiträge mögen Ihnen Hilfe für Ihren Unterricht und vielleicht auch eine anregende Lektüre in der nun beginnenden Ferienzeit sein. Für die nächsten Wochen wünsche ich Ihnen eine in mancher Hinsicht ‚nachhaltige‘ Erholung und grüße Sie – auch im Namen des Redaktionsteams sowie der Leitung und aller Mitarbeitenden des Dezernates Bildung – ganz herzlich!

*N. Witsch*

PD Dr. Norbert Witsch, Schriftleiter

# Nachhaltigkeit als Sozialprinzip christlicher Ethik

Von Markus Vogt

Der Klimawandel und die Herausforderungen für einen neuen Gesellschaftsvertrag, der den ökologischen Herausforderungen Rechnung trägt, spielen heute besonders für die junge Generation der Schülerinnen und Schüler eine prägende Rolle. Da der notwendige Wandel unsere Grundvorstellungen von Natur, Wohlstand und Verantwortung sowie unsere Menschenbilder und Zukunftserwartungen betrifft, sind auch religiöse Dimensionen virulent. Ohne eine Mitwirkung der Religionen kann der Wandel zu einer nachhaltigen Gesellschaft nicht gelingen. Unter der Voraussetzung, dass sie selbst zu einem Lernprozess bereit sind, adressieren sie die kulturelle Tiefendimension der Großen Transformation zu einer postfossilen und schöpfungsverträglichen Gesellschaft<sup>1</sup>. Als Kompass hierfür kann das Prinzip der Nachhaltigkeit dienen, dessen ethisches Profil im Kontext der Sozialprinzipien deutlich wird. Es stellt deren jüngste Erweiterung dar, die auch im Religionsunterricht vermittelt und diskutiert werden sollte.

## Methodische Basis: Öffentliche Theologie

Nachhaltigkeit ist ein normatives Konzept: Es stellt ein ethisches Handlungsprinzip der globalen Suche nach einem zukunftsfähigen Gesellschaftsvertrag für das 21. Jahrhundert dar. Sein Gegenstand ist die unteilbare Verantwortung für die dauerhafte Sicherung ökologischer Tragfähigkeit, sozialer Gerechtigkeit und wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit. Die gleichzeitige und systemisch integrierte Umsetzung dieser Standards

soll weltweit menschenwürdige Lebensverhältnisse ermöglichen und die ökologische, ökonomische und soziokulturelle Ressourcenbasis für die Befriedigung der Grundbedürfnisse der heutigen und zukünftigen Generationen langfristig gewährleisten sowie die Natur in ihrem Eigenwert mit ihrer biologischen Vielfalt achten und schützen.

Die Religionen können wesentlich zu einem normativen Orientierungswissen, das als Basis von Nachhaltigkeit unverzichtbar ist, beitragen. Sie sollten sich dabei im Sinne der „Public Theology“<sup>2</sup> als Teil eines öffentlichen gesellschaftlichen Diskurses um die normativen und weltanschaulichen Grundlagen einer zukunftsfähigen Gesellschaft begreifen. Dies schließt ein, dass Kirche und Theologie um Verständlichkeit und ‚Übersetzung‘ ihrer ethischen und theologischen Leitbegriffe bemüht sind, aber auch, dass Anders- oder Nicht-Gläubige ihrerseits für die damit verbundenen Sinnvorstellungen offen sind.

Von Interesse sind die Potentiale, die die Kirchen von ihrem Schöpfungsglauben, ihrem Menschenbild, ihren institutionellen Ressourcen, ihren Verbänden und Bildungseinrichtungen sowie von ihren auf langfristige Sinnperspektiven und deren auf personale Aneignung fokussierten Kommunikationsformen

her bei der Suche nach einer zukunftsfähigen, global gerechten und naturverträglichen Gesellschaft einbringen können. Vorauszusetzen ist, dass sie sich selbst verändern sowie religiöse Sprachspiele und Traditionen neu interpretieren müssen, um diese Potentiale fruchtbar werden zu lassen.

*„Die Religionen können wesentlich zum normativen Orientierungswissen, das als Basis von Nachhaltigkeit unverzichtbar ist, beitragen.“*

## Nachhaltigkeit als „missing link“

Die theologisch-ethische Basis des kirchlichen Beitrags zu Nachhaltigkeit ist der Schöpfungsglaube. Es gilt jedoch (gemäß den Anforderungen Öffentlicher Theologie), diesen in die Sprache heutiger Wissenschaft und Politik zu übersetzen. So wie der christliche Gedanke der Caritas bzw. der Diakonie jahrhundertlang nur tugendethisch verstanden und erst in der Verbindung mit dem Solidaritätsprinzip politikwirksam wurde, so braucht der Schöpfungsglaube eine Übersetzung in ordnungsethische Kategorien, um politikfähig zu werden und um die verbindlichen Konsequenzen in den organisatorischen Strukturen und wirtschaftlichen Entscheidungen deutlich zu machen.

Nachhaltigkeit ist das „missing link“ zwischen Schöpfungsglauben und dem gesellschaftlichen Umwelt- und Entwicklungsdiskurs. Schöpfungsglaube ohne Nachhaltigkeit ist strukturethisch, also ethisch-politisch blind; er wird nicht verstanden und bleibt ohne Konsequenzen in den normativen Orientierungsmustern, Theoriemodellen und Entscheidungsabläufen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Nachhaltigkeit ohne Schöpfungsglauben (sei es christlich oder nicht-christlich) läuft Gefahr, ethisch zu verflachen. Einem rein säkularen Verständnis von Nachhaltigkeit fehlt die Tiefendimension, es neigt zu naturalistischen Fehlschlüssen oder zu einer Verflachung in bloße Managementregeln. Ihm fehlt ein wesentliches Element der kulturellen Dimension von Transformationen hin zur Nachhaltigkeit.

Theologisch fasst das Prinzip Nachhaltigkeit die Diagnose der „Zeichen der Zeit“ in prägnanter Weise zusammen und bringt die damit verbundenen ethischen Herausforderungen für Gesellschaft und Kirche auf den Punkt. *„Was im ausgehenden 19. Jahrhundert die Frage der Solidarität an gesellschaftlicher Brisanz zum Ausdruck gebracht hat, wird zu Beginn des 21. Jahrhunderts mittels der Frage der Nachhaltigkeit formuliert.“*<sup>3</sup> Nachhaltigkeit ist eine Synthese der sozialetischen Zeitdiagnose und auf dieser Basis zugleich Gradmesser für die Zukunftsgestaltung in nahezu allen Politikbereichen. So sind Gerechtigkeit und der Schutz der Menschenrechte in ihren globalen und intergenerationellen Dimensionen heute nicht ohne einen Kurswechsel hin zur Nachhaltigkeit denkbar.

Nachhaltigkeit deckt Gerechtigkeitslücken auf. Sie bündelt die zentralen Zukunftsfragen als Querschnittsthemen, zeigt

*„Nachhaltigkeit ist das „missing link“ zwischen Schöpfungsglauben und dem gesellschaftlichen Umwelt- und Entwicklungsdiskurs.“*

Zusammenhänge und ‚Musterähnlichkeiten‘ von Problemstellungen in unterschiedlichen Kontexten auf. Nachhaltigkeit verdeutlicht den Zeit- sowie den Naturfaktor in allen gesellschaftspolitischen Fragen. Sie erschließt neue Analysen und Lösungsstrategien für das komplexe Zusammenspiel zwischen lokalen und globalen Phänomenen.

Eine solch zentrale Funktion kann der Nachhaltigkeitsdiskurs aber nur wahrnehmen, wenn er immer wieder neu auf seine Grenzen hin geprüft wird. Gerade hier kann die Theologie wesentlich helfen, indem sie den mit Nachhaltigkeit verbundenen Horizont von Hoffnungen und Sinnvorstellungen, die über das menschlich, gesellschaftlich und technisch Machbare hinausweisen, auf das Unverfügbare hin offen hält. Eine solch kritische Erweiterung ist angesichts der Gefahr, dass sich der Nachhaltigkeitsdiskurs in sich selbst abschließt und den integralen Charakter mit einer omnipotenten Lösungskompetenz verwechselt, dringend geboten. Ohne ein Bewusstsein für Transzendenz und Unverfügbares droht das Versprechen der Nachhaltigkeit totalitär zu werden.

## Schöpfungsethik

Nachhaltigkeit wird bisweilen als neue Variante ökologischer Gleichgewichtsmodelle missverstanden, für die letztlich der gesamte Zivilisationsprozess nur ein Störfaktor ist<sup>4</sup>. Es wäre aber weder möglich noch sinnvoll, alle sozioökonomischen Prozesse der Gesellschaft nach dem in der Natur vorfindlichen Modell von Nachhaltigkeit umzugestalten.

*„Letztlich müssen wir anerkennen, dass die kulturelle Entwicklung der Menschheit, insbesondere im industriell-technischen Stadium, sich über die nachhaltige Organisation der Natur hinweggesetzt hat, und zwar irreversibel.“*<sup>5</sup>

Ein ethisch qualifizierter Begriff von Nachhaltigkeit ist also nicht aus ihrer rein bio-ökologischen Bedeutungsebene ableitbar, sondern nur im Kontext soziokulturell geprägter Vorstellungen von Gerechtigkeit und gutem Leben. Ohne den Bezug auf gesellschaftliche Zielsetzungen und Interessen, die erst die Betrachtungsebene mit ihrer räumlichen und zeitlichen Struktur festlegen, wird Nachhaltigkeit inhaltsleer. Erst auf dieser Ebene wird die ethische Bedeutung des Schöpfungsglaubens relevant: Ökologie und Biologie sind beschreibende Naturwissenschaften, die von sich her keine Aussagen über gut und böse, richtig oder falsch machen können.

Die besondere Qualität des christlichen Schöpfungsglaubens liegt gerade darin, die Natur als eine „sehr gute“ Ordnung zu deuten (Gen 1,31), ohne dabei auf ökologische Harmonievorstellungen zurückzugreifen. Er versteht die Natur als einen Lebensraum, zu dem Konflikt, Leid und Tod hinzugehören und der doch gleichzeitig Ort des Heilsgeschehens ist. Das Ethos einer solchen Schöpfungsspiritualität findet sich beispielsweise bei Franz von Assisi, der in seinem berühmten Sonnengesang auch Krankheit und Tod als Teil der Schöpfungserfahrung adressiert, jedoch heute meist viel zu naiv im Sinne ökologischer Harmonievorstellungen umgedeutet wird.

„Der Nachhaltigkeitsdiskurs ist religionsproduktiv.“

Eine christliche Ethik der Nachhaltigkeit ist keine ökologische Heilslehre. Sie ist keine naturalistische Ethik. Sie denkt Natur vielmehr als offene Ordnung in der unauflösbaren Spannung von Natur und Kultur, von Bewahren und Gestalten. Darauf kann ein empirie- und abwägungsfähiges Modell von Ethik aufbauen.

Aus schöpfungstheologischer Sicht ist die ethische Basis nachhaltiger Entwicklung eine „verantwortete Haushalterchaft“, die die Schöpfung als „Haus des Lebens“ für alle Kreaturen schützt und gestaltet.<sup>6</sup> Diese Vision wird inzwischen mit dem Konzept der *Global Boundaries* verknüpft. Ich halte es für wichtig, den schöpfungstheologischen Hintergrund dieses Konzeptes im Bewusstsein zu halten. Ansonsten besteht die Gefahr, ganz auf der Linie eines globalen ökosozialen Managementanspruchs zu denken. Dieser wird, wie beispielsweise die Debatte um *Geo-Engineering* zeigt, von technischen Lösungsmodellen dominiert, deren vielschichtige ökosozialen Wechselwirkungen und Folgen jedoch nicht angemessen modelliert, abgeschätzt und gemanagt werden können.

Eine Schöpfungstheologie, die zu einer politisch bedeutsamen Interpretation von Nachhaltigkeit geführt hat, gab es bei der UN-Konferenz 2012 in Rio auf Initiative einiger lateinamerikanischer Länder. So hat u. a. Peru unter dem Rückgriff auf präkolumbianische Naturbegriffe den Schutz der „Mutter Erde“ in der Verfassung verankert und eine entsprechende ethische Neuorientierung auch in der internationalen Politik eingefordert. Das *Institute for Advanced Sustainability Studies* setzt sich auch in der wissenschaftlichen und politischen Debatte für eine Stärkung solcher religiös konnotierten Naturvorstellungen ein. Gerade im Kontext einer pluralistischen Kultur der Weltgesellschaft gewinnt der Faktor Religion in vielen, teilweise durchaus überraschenden Zusammenhängen neu an Bedeutung.

Ein Konzept, das christlichen Schöpfungsglauben und moderne Naturwissenschaft zusammenführt, ist die Prozessphilosophie und -theologie. Diese wurde in den Grundzügen bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Alfred

North Whitehead entworfen. Es wurde vielfach theologisch auf der Basis eines Gesprächs mit der Quantenphysik, Relativitätstheorie sowie den Theorien komplexer adaptiver Systeme weiterentwickelt und hat zugleich die wesentlichen Konzepte der Nachhaltigkeit mitgeprägt<sup>7</sup>. Aus meiner Sicht sind Quantenphysik sowie die damit verbundenen Deutungsmodelle von Prozessphilosophie und Prozesstheologie die naturphilosophische Basis des Nachhaltigkeitskonzeptes<sup>8</sup>.

### Schlafende Potentiale

Das Worldwatch Institute in Washington geht davon aus, dass der „Kurswechsel“ der Weltgesellschaft zu einer nachhaltigen Entwicklung gelingen kann, wenn die Religionen intensiv Mitverantwortung übernehmen. Die spezifisch religiösen Potentiale liegen in der spirituellen Orientierung, der langfristigen Ethik, der globalen Gemeinschaftsbildung, der rituellen Sinnstiftung und ihrer institutionellen Verankerung<sup>9</sup>. Diese werden bisher nur sehr eingeschränkt aktiviert.

Mit anderen Worten: Der Nachhaltigkeitsdiskurs ist „religionsproduktiv“, insofern er grundlegende Fragen nach langfristiger Zukunft und globaler Verantwortung stellt und von daher auch die Religionen kritisch nach ihrem Beitrag zur Problembewältigung befragt. Als älteste globale Institution auf unserem Planeten ist die Kirche in all ihren unterschiedlichen konfessionellen Gestalten in besonderer Weise beauftragt, für globale und intergenerationelle Gerechtigkeit einzutreten. Bisweilen sind religiöse Vorstellungen auf dem Weg dorthin jedoch höchst ambivalent. So gehör(t)en in den USA die Evangelikalen und einige Gruppen konservativer Katholiken zu den eifrigsten Klimaleugnern, ohne die Trump vermutlich keine Wahl gewonnen hätte. Es bedarf einer kritischen Revision vieler überkommener Vorstellungen, die von den Prämissen einer ‚leeren Welt‘ geprägt waren, für die Existenzbedingungen einer ‚vollen Welt‘, die sich in der neuen erdgeschichtlichen Epoche des Anthropozäns als zunehmend fragil erweist<sup>10</sup>.

Hilfreich im Sinne der Nachhaltigkeit sind Kirchen und Religionen vor allem dann, wenn sie in einen offenen Lern- und Dialogprozess eingebunden sind. Mein Plädoyer für die Anerkennung von Nachhaltigkeit als Sozialprinzip christlicher



Bild: bannafarsai - stock.adobe.com

Ethik (für die katholische Soziallehre in einer Reihe mit Personalität, Solidarität und Subsidiarität) will nicht mehr und nicht weniger als einen hermeneutischen Rahmen für diesen Dialogprozess bieten. Die Sorge für das gemeinsame „Haus der Schöpfung“<sup>11</sup> ist Chance und Verpflichtung für einen ökumenischen Dialog nicht nur zwischen den Konfessionen und Religionen, sondern auch zwischen diesen und den säkularen Umweltwissenschaften. Nachhaltigkeit erfordert eine kulturelle Revolution hinsichtlich einer Neuprägung des Verständnisses von Entwicklung und Wohlstand sowie der Stellung des Menschen in der Natur. Dafür kann religiöse Bildung als Vermittlung von Orientierungswissen und Kompetenzen für einen ökologischen Humanismus Grundlegendes beitragen<sup>12</sup>.

### Resümee: Nachhaltigkeit als neues Sozialprinzip

Der Vorschlag, Nachhaltigkeit neben Personalität, Solidarität und Subsidiarität als viertes Sozialprinzip christlicher Ethik aufzunehmen, soll abschließend in der Form von Thesen zur Diskussion gestellt werden<sup>13</sup>. Im Bewusstsein, dass die ‚Kanonisierung‘ von Sozialprinzipien ein längerfristiger Prozess mit einer Vielzahl unterschiedlicher Akteure, Kontexte und Perspektiven ist, verstehen sich die folgenden Thesen nicht als Abschluss der Debatte, sondern als Anregung für eine ethisch-systematische Verortung des schillernden Begriffs der Nachhaltigkeit.

*Die Sozialprinzipien sind unvollständig und ergänzungsbedürftig.* Sie sind entstanden als Antworten auf den Wandel neuzeitlicher Gesellschaft. Da dieser nicht abgeschlossen ist, sind sie auf eine Fortschreibung angelegt. Sie sind notwendige, jedoch nicht hinreichende Gestaltungsmaximen für die ‚ethische Architektur‘ spätmoderner Gesellschaft.

Ohne Nachhaltigkeit sind Sozialprinzipien in Bezug auf entscheidende Herausforderungen des 21. Jahrhunderts stumpf. *Nachhaltigkeit ist ein „missing link“ zwischen Schöpfungsglauben und gesellschaftlichem Umwelt- und Entwicklungsdiskurs*<sup>14</sup>. Sie ist ein Medium für den Anschluss an die Sprache und Entscheidungsprobleme von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft.

Nachhaltigkeit steht für die Anerkennung grundlegend neuer Problemhorizonte der Sozialethik in der erdgeschichtlichen Epoche des Anthropozäns, in der die *Transformation des Naturverhältnisses zum Brennpunkt gesellschaftlicher Konflikte* geworden ist. Sie ist der ethische Kompass für einen neuen, schöpfungsverträglichen Gesellschaftsvertrag.

Eine *Interpretation der Nachhaltigkeit im Horizont der Sozialprinzipien* kann helfen, ihren normativen Gehalt zu strukturieren: Nachhaltigkeit muss sich darin bewähren, dass die Menschenrechte geachtet werden (Personprinzip), dass Kooperation und der Schutz der Schwachen global und intergenerationell verstanden werden (Solidaritätsprinzip), dass regionalspezifischen Kontexten und Initiativen Raum gegeben wird (Subsidiaritätsprinzip)<sup>15</sup>.

Dabei ist Nachhaltigkeit nicht als bloß additive Ergänzung der klassischen Sozialprinzipien zu verstehen, sondern vielmehr als *Bewährungsfeld für deren Umsetzung und Integration*: Nachhaltigkeit verknüpft und aktualisiert die traditionellen Prinzipien der Sozialethik im Anspruch globaler, intergenerationaler und ökologischer Gerechtigkeit.

Obwohl die Sozialprinzipien meist mit den Dokumenten der katholischen Soziallehre assoziiert werden, findet sich in diesen nur wenig systematische Entfaltung ihrer Zusammenhänge und Abgrenzungen als Baugesetze der Gesellschaftsordnung. Die Enzyklika *Laudato si'* greift erstmals den Begriff der Nachhaltigkeit auf der Ebene päpstlicher Lehrverkündung auf (19 Mal, nur als Adjektiv), hat aber als normativen Leitbegriff *„ganzheitliche Ökologie“*. Ein prinzipienethischer Zugang zu Nachhaltigkeit könnte dazu beitragen, die normative und gesellschaftstheoretische *Überlastung des in der Enzyklika verwendeten Ökologiebegriffs zu kompensieren*.

Da der integrale Charakter des Nachhaltigkeitskonzeptes nicht selten mit einer omnipotenten und sinnstiftenden Lösungskompetenz verwechselt wird, kommt der Theologie hier wesentlich eine kritische Aufgabe zu. *Ohne Kontingenzbewusstsein wird Nachhaltigkeit zu Ideologie*<sup>16</sup>. Theologie sollte den mit dem Nachhaltigkeitsdiskurs verbundenen Horizont von Sinnsuche auf das Unverfügbare und nicht technisch Machbare hin offen halten.



Prof. Dr. Markus Vogt  
lehrt Christliche  
Sozialethik an der  
Katholisch-Theologischen  
Fakultät der  
Ludwig-Maximilians-  
Universität München.



## Anmerkungen

- 1 Vgl. *Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU)*, Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation, Berlin 2011; zur Rolle von Religion und Moral im transformativen Nachhaltigkeitsdiskurs vgl. *Markus Vogt*, Christliche Umweltethik. Grundlagen und zentrale Herausforderungen, Freiburg 2021, 37-75.
- 2 *Markus Vogt – Lars Schäfers*, Christliche Sozialethik als Öffentliche Theologie, in: Kirche und Gesellschaft 480/2021.
- 3 *Helge Wulsdorf*, Nachhaltigkeit. Ein christlicher Grundauftrag in einer globalisierten Welt, Regensburg 2005, 12.
- 4 Zu pantheistisch-naturfromm geprägten Formen der neuen „dunkelgrünen Religion“, die oft nicht mit Anspruch von differenzierender Technikfolgenabschätzung und von Kompromissen, wie sie dem Nachhaltigkeitskonzept inhärent sind, vereinbar ist, vgl. *Bron Taylor*, Dunkelgrüne Religion: Naturspiritualität und die Zukunft des Planeten, Boston u.a. 2020.
- 5 *Wolfgang Haber*, Nachhaltige Entwicklung – aus ökologischer Sicht, in: Zeitschrift für angewandte Umweltforschung 7/1 (1994) 9-13, hier 13.
- 6 Vgl. *Karl Lönig – Erich Zenger*, Als Anfang schuf Gott. Biblische Schöpfungstheologien, Düsseldorf 1997; zu den schöpfungstheologischen Grundlagen von Nachhaltigkeit vgl. *Vogt*, Christliche Umweltethik (Anm. 1), 187-218.
- 7 *Roland Faber*, Gott als Poet der Welt. Anliegen und Perspektiven der Prozesstheologie, Darmstadt 2003; *Markus Vogt*, Prinzip Nachhaltigkeit. Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive, München 3. Auflage 2013, 323-330.
- 8 Vgl. *Markus Vogt*, Prinzip Nachhaltigkeit (Anm. 7), 305-346.
- 9 *Gary Gardner*, Die Einbeziehung der Religion in der Suche nach einer nachhaltigen Welt, in: *Worldwatch Institute* (Hg.), Zur Lage der Welt, Münster 2003, 291-327.
- 10 Zum Anthropozän als Herausforderung für die christliche Theologie vgl. *Markus Vogt*, Christliche Umweltethik (Anm. 1), 110-146.
- 11 So der Untertitel der Umweltenzyklika *Laudato si'*, die Papst Franziskus 2015 veröffentlicht hat und die als einer der wichtigsten Texte für die kulturelle Tiefendimension der für Nachhaltigkeit nötigen Transformation gilt.
- 12 Vgl. *Vogt*, Christliche Umweltethik (Anm. 1), 674-703.
- 13 Vgl. dazu ausführlicher: *Vogt*, Prinzip Nachhaltigkeit (Anm. 7), 16-39 und 456-481, sowie *Vogt*, Christliche Umweltethik (Anm. 1), 482-505.
- 14 Vgl. *Wulsdorf*, Nachhaltigkeit (Anm. 3), 12: „Was im ausgehenden 19. Jahrhundert die Frage der Solidarität an gesellschaftlicher Brisanz zum Ausdruck gebracht hat, wird zu Beginn des 21. Jahrhunderts mittels der Frage der Nachhaltigkeit formuliert.“
- 15 In anderen Worten: *Personalität* steht für die demokratietheoretische und menschenrechtliche Anschlussfähigkeit der Konzeption von Nachhaltigkeit und wehrt eine undifferenzierte Verabschiedung der Anthropozentrik ab; *Solidarität* hebt die globale Armutsbekämpfung als unverzichtbare Dimension von Nachhaltigkeit hervor und verknüpft dies mit Klima- und Ressourcenschutz; das *Subsidiaritätsprinzip* ist das organisatorische Herzstück nachhaltiger Entwicklung, das dort unter dem Slogan „global denken, lokal handeln“ revitalisiert wird.
- 16 Zur Ökotheologie vgl. *Vogt*, Christliche Umweltethik (Anm. 1), 283-289; zum notwendigen Kontingenzbewusstsein angesichts der Ambivalenz des Fortschritts vgl. a.a.O., 147-183.

## Bildung für nachhaltige Entwicklung

### Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden

Von Marco Rieckmann

#### Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung

Die Menschheit überschreitet mit ihrem Wirken bereits seit einigen Jahrzehnten die ökologischen Grenzen des Planeten<sup>1</sup>; nach wie vor ist keine Trendumkehr erkennbar. So steigen die anthropogenen Treibhausgasemissionen weltweit immer noch; weiterhin findet ein großes Artensterben statt, das die Integrität des Planeten und die Fähigkeit der Erde gefährdet, die Bedürfnisse des Menschen zu befriedigen<sup>2</sup>. Auch bestehen weiterhin große soziale Herausforderungen. Insbesondere in weiten Teilen Afrikas ist es bisher nicht gelungen, die Armut wesentlich zu reduzieren<sup>3</sup>, und die Corona-Pandemie hat weltweit zu einer Zunahme von Armut und Ungleichheit geführt<sup>4</sup>.

Zur Bewältigung dieser ökologischen und sozialen Herausforderungen bedarf es einer „Großen Transformation“<sup>5</sup>, die durch eine nachhaltige Entwicklung erreicht werden soll. Dabei lässt sich eine nachhaltige Entwicklung durch folgende konstitutive Elemente charakterisieren<sup>6</sup>:

- **Gerechtigkeit:** Eine nachhaltige Entwicklung strebt nach intragenerationeller Gerechtigkeit (Verteilungsgerechtigkeit zwischen Nord und Süd, Reich und Arm) und intergenerationeller Gerechtigkeit (Ausgleich zwischen heutigen und künftigen Generationen).
- **Ökologische Grenzen:** Die ökologische Tragfähigkeit beschreibt die Grenzen unserer wirtschaftlichen Aktivitäten und unserer gesellschaftlichen Entwicklung.
- **Globale Orientierung:** Die Analyse von Problemen der Nicht-Nachhaltigkeit und deren Lösung verlangen nach einer globalen Orientierung.

- **Partizipation:** Nachhaltige Entwicklung ist ein gesellschaftlicher Lern-, Verständigungs- und Gestaltungsprozess, der erst durch die Beteiligung möglichst Vieler mit Ideen und Visionen gefüllt und vorangetrieben werden kann.

Konkretere Leitlinien für diese notwendige, globale Transformation zeigen die *Sustainable Development Goals* (SDGs) auf. Diese 17 Nachhaltigkeitsziele bilden den Kern der im Jahr 2015 von der UN-Vollversammlung verabschiedeten Agenda 2030 für Nachhaltige Entwicklung<sup>7</sup>. Wesentliche Merkmale der Agenda 2030 sind ihre Universalität und Unteilbarkeit. Alle Länder – aus dem Globalen Süden und dem Globalen Norden – müssen ihre eigenen Entwicklungsbemühungen an dem Ziel ausrichten, den Wohlstand zu fördern und gleichzeitig den Planeten zu schützen<sup>8</sup>. Insofern können in Bezug auf die SDGs weltweit alle Länder als Entwicklungsländer betrachtet werden; alle müssen sie dringende Maßnahmen zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung ergreifen.

Seit Ende der 1990er Jahre wird in der bildungswissenschaftlichen Diskussion sowie der Bildungspraxis verstärkt Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung genommen. In diesem Kontext ist das Konzept einer ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BNE) entwickelt worden<sup>9</sup>. BNE zielt darauf ab, Menschen zu befähigen, sich an gesellschaftlichen Lern-, Verständigungs- und Gestaltungsprozessen für eine nachhaltige Entwicklung, der Umsetzung der SDGs und damit der Förderung der „Großen Transformation“<sup>10</sup> zu beteiligen. Die Relevanz von BNE wird in den SDGs ausdrücklich als Teil des Ziels 4.7 anerkannt: „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch

*Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.*<sup>11</sup>

*„BNE ist in den verschiedenen Bildungsbereichen immer noch in sehr unterschiedlichem Ausmaß präsent.“*

Gleichzeitig ist es wichtig, die zentrale Bedeutung von BNE für alle anderen 16 SDGs zu betonen. BNE ermöglicht es allen Individuen, zur Erreichung der SDGs beizutragen, indem sie mit den notwendigen Kenntnissen und Kompetenzen ausgestattet werden, die sie nicht nur brauchen, um zu verstehen, worum es bei den SDGs geht, sondern auch um sich als informierte Bürger\*innen für die notwendige Transformation einzusetzen<sup>12</sup>.

Die Integration von BNE in alle Bildungssysteme wurde weltweit mit der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (2005–2014) befördert. Die Aktivitäten der Dekade wurden unter der Federführung der UNESCO im Weltaktionsprogramm (WAP) ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (2015–2019) fortgeführt und finden nunmehr ihre Fortsetzung mit dem Programm ‚Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs‘ (2020–2030) – kurz ‚ESD for 2030‘. Ziel dieses Programms ist es, BNE in allen Bildungsbereichen und -institutionen strukturell zu verankern<sup>13</sup>. Auch in Deutschland ist dies bisher noch nicht erreicht worden; denn BNE ist in den verschiedenen Bildungsbereichen immer noch in sehr unterschiedlichem Ausmaß präsent<sup>14</sup>.

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über das Konzept der BNE, deren Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden.

## Ziele einer BNE

### *Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen*

BNE soll alle Menschen befähigen, zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen zu können. Daher zielt sie auf die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen<sup>15</sup>, die für eine nachhaltige Entwicklung besonders relevant, aber bei den meisten Menschen bisher noch defizitär ausgeprägt sind<sup>16</sup>. Sie soll Individuen in die Lage versetzen, *„wenn sie entsprechende Ziele, Zwecke oder Absichten haben“*, im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung handeln zu können<sup>17</sup>. Es geht mithin um die *„Eröffnung von Möglichkeiten“*<sup>18</sup> und nicht darum, zu einem bestimmten vermeintlich nachhaltigkeitskonformen Verhalten

zu erziehen. Die Lernenden sollen – als *„Nachhaltigkeitsbürger\*innen“*<sup>19</sup> – selbst über Fragen einer nachhaltigen Entwicklung nachdenken und ihre eigenen Antworten finden können. Dieses emanzipatorische BNE-Verständnis<sup>20</sup> wird damit dem

Anspruch Allgemeiner Bildung Klafkis<sup>21</sup> gerecht<sup>22</sup>.

Im BNE-Diskurs wird seit einigen Jahren intensiv die Frage diskutiert, über welche Schlüsselkompetenzen Individuen verfügen sollten, um ihr eigenes Leben sowie das gesellschaftliche Umfeld aktiv im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung mitgestalten zu können<sup>23</sup>. Dabei wird in Deutschland häufig Bezug auf das Konzept der Gestaltungskompetenz genommen, mit dem die Fähigkeit bezeichnet wird, *„Probleme nicht nachhaltiger Entwicklungen erkennen und Wissen über nachhaltige Entwicklung wirksam anwenden zu können“*<sup>24</sup>. Sie umfasst zwölf Teilkompetenzen, unter anderem die Kompetenz zur Perspektivübernahme, die Kompetenz zur Antizipation und die Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata<sup>25</sup>. Das Konzept der Gestaltungskompetenz zeichnet sich somit durch Kompetenzen aus, *„die eine zukunftsweisende und eigenverantwortliche Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung ermöglichen“*<sup>26</sup>. Außerdem findet in Deutschland der ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung‘<sup>27</sup> breite Anwendung<sup>28</sup>.

Auch auf der internationalen Ebene gibt es eine explizite Auseinandersetzung mit der Kompetenzförderung durch BNE<sup>29</sup>. Mit ihren ‚Key Competencies in Sustainability‘ führen Wiek et al.<sup>30</sup> verschiedene international diskutierte Konzepte zusammen und unterscheiden – mit einem besonderen Fokus auf nachhaltigkeitswissenschaftliche Studiengänge – fünf Schlüsselkompetenzen: Systems Thinking Competence, Anticipatory Competence, Normative Competence, Strategic Competence, Interpersonal Competence.

Zudem werden häufig auch die Kompetenz zum Kritischen Denken sowie Selbstkompetenz als besonders wichtig für eine nachhaltige Entwicklung benannt, so dass derzeit im internationalen BNE-Diskurs die folgenden acht Nachhaltigkeitskompetenzen priorisiert werden<sup>31</sup>:

- **Kompetenz zum Vernetzen Denken:** die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen; komplexe Systeme zu analysieren; zu überlegen, wie Systeme in ver-

schiedene Domänen und verschiedene Skalen eingebettet sind; und mit Unsicherheit umzugehen

- *Kompetenz zum Vorausschauenden Denken*: die Fähigkeit, multiple (mögliche, wahrscheinliche und wünschenswerte) Zukünfte zu verstehen und zu bewerten; eigene Visionen für die Zukunft zu schaffen; das Vorsorgeprinzip anzuwenden; die Konsequenzen von Handlungen zu beurteilen; und mit Risiken und Veränderungen umzugehen
- *Normative Kompetenz*: die Fähigkeit, Normen und Werte zu verstehen und zu reflektieren, die den eigenen Handlungen zugrunde liegen; und Nachhaltigkeitswerte, Prinzipien und Ziele im Kontext von Interessenkonflikten und Trade-Offs, unsicheren Kenntnissen und Widersprüchen zu verhandeln
- *Strategische Kompetenz*: die Fähigkeit zur kollektiven Entwicklung und Umsetzung innovativer Maßnahmen, die Nachhaltigkeit auf lokaler Ebene und darüber hinaus voranbringen
- *Kooperationskompetenz*: die Fähigkeit, von anderen zu lernen; die Bedürfnisse, Perspektiven und Handlungen anderer zu verstehen und zu respektieren (Empathie), andere zu verstehen, eine Beziehung zu ihnen aufzubauen und für sie empfindsam zu sein (empathische Führung); mit Konflikten in einer Gruppe umzugehen; und eine kollaborative und partizipative Problemlösung zu ermöglichen
- *Kompetenz zum Kritischen Denken*: die Fähigkeit, Normen, Praktiken und Meinungen zu hinterfragen; die eigenen Werte, Wahrnehmungen und Handlungen zu reflektieren; und sich im Nachhaltigkeitsdiskurs zu positionieren
- *Selbstkompetenz*: die Fähigkeit, über die eigene Rolle in der lokalen Gemeinschaft und (globalen) Gesellschaft nachzudenken; kontinuierlich seine Handlungen zu bewerten und sich weiter zu motivieren; und sich mit den eigenen Gefühlen und Wünschen auseinanderzusetzen
- *Integrierte Problemlösekompetenz*: die übergreifende Fähigkeit, unterschiedliche Problemlösungsrahmen für komplexe Nachhaltigkeitsprobleme anzuwenden und passfähige, inklusive und gerechte Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln, die eine nachhaltige Entwicklung fördern und die oben genannten Kompetenzen integrieren

BNE beschränkt sich jedoch nicht auf die Entwicklung von Kompetenzen; sie zielt als transformative Bildung auch auf die „Transformation des individuellen ‚Selbst- und Weltverhältnisses‘ (Koller 2011, S. 16) im Sinne einer globalen Perspektive“<sup>32</sup>.

„BNE stellt einen direkten Zusammenhang zwischen individuellen Veränderungen und gesellschaftlichem Wandel her und kann somit als transformative Bildung betrachtet werden.“

#### *Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsrelevanten Werten*

BNE stellt einen direkten Zusammenhang zwischen individuellen Veränderungen und gesellschaftlichem Wandel her und kann somit als transformative Bildung betrachtet werden<sup>33</sup>. Ein ‚conceptual change‘, das heißt die Veränderung von grundlegenden Orientierungen (Einstellungen, Werten, Paradigmen und Weltanschauungen)<sup>34</sup>, kann und soll durch BNE gefördert werden<sup>35</sup>. Während transformatives Lernen darauf abzielt, Lernende zu befähigen, die Art und Weise zu hinterfragen und zu verändern, wie sie die Welt sehen und über sie denken, geht das verwandte Konzept des transgressiven Lernens<sup>36</sup> noch einen Schritt weiter: Es betont, dass das Lernen in der BNE den Status quo überwinden und die Lernenden für disruptives Denken und die Ko-Kreation neuen Wissens vorbereiten sollte.

Auch wenn es BNE im Sinne von emanzipatorischer Bildung nicht darum geht, bestimmte vorgegebene Einstellungen, Werte, Paradigmen und Weltanschauungen zu vermitteln, orientiert sie sich gleichwohl an den Ideen der intra- und intergenerationellen Gerechtigkeit<sup>37</sup>. Sie verfolgt vor diesem Hintergrund stets das wertbezogene Ziel, zu einer „Sensibilisierung für eine Überlebensverantwortung“<sup>38</sup> beizutragen. Zugleich ist es ein pädagogisches Ziel einer BNE, eine Auseinandersetzung mit Werthaltungen im Sinne einer „Werteklä rung“<sup>39</sup> zu ermöglichen, die mit dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung verbunden sind: insbesondere in Bezug auf den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, Menschenwürde und Gerechtigkeit<sup>40</sup>. Eine so verstandene BNE kann zu einem „Wertewandel zur Nachhaltigkeit“<sup>41</sup> beitragen, ohne Lernende zu überwältigen. Im Gegenteil unterstützt sie die Entwicklung einer reflexiven Kompetenz. Oder anders gesagt: „Transformative learning must not be used to instrumentalize learners but to empower them for autonomous critical action.“<sup>42</sup>

Von BNE ist daher ein Beitrag zu einem kritischen Wertediskurs gleichermaßen zu erwarten und einzufordern<sup>43</sup>. Sie kann und soll Anregungen geben, die eigenen Werte zu reflektieren und in der Wertedebatte auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung Stellung zu beziehen<sup>44</sup>. Ihr Potenzial liegt somit auch darin, den Wertehorizont der Lernenden zu erweitern. So können zum Beispiel die lateinamerikanischen



Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung

Diskurse zum ‚Buen Vivir‘ (Gutes Leben) und zu den Rechten der Natur in die Wertedebatte einbezogen werden<sup>45</sup>. Damit können eurozentrische Denkweisen erweitert und kritisch reflektiert werden.

*„Kompetenzen und Werteorientierungen können nicht vermittelt, sondern müssen von den Lernenden selbst entwickelt werden.“*

Die didaktischen Prinzipien stellen allgemeine Leitlinien für die Gestaltung von Lernprozessen in der BNE dar. Es bedarf Methoden, die diesen didaktischen Prinzipien entsprechen. Solche Methoden sind zum Beispiel<sup>53</sup>:

Für eine Transformation im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung bedarf es aber auch struktureller und institutioneller Veränderungen<sup>46</sup>. Daher sollte BNE nicht nur die Ebene individuellen Verhaltens – und den dafür nötigen Wissens- und Kompetenzerwerb sowie eine entsprechende Werteorientierung – fokussieren, sondern auch die Frage nach den Strukturen, nach der „Großen Transformation“<sup>47</sup> aufwerfen. BNE sollte zur (politischen) Bildung von Nachhaltigkeitsbürger\*innen beitragen, die – im Sinne transgressiven Lernens – befähigt sind, die bestehenden Strukturen in Frage zu stellen, über diese hinauszudenken und somit zur strukturellen und institutionellen Transformation beitragen zu können<sup>48</sup>.

### Didaktische Prinzipien und Methoden einer BNE

Kompetenzen und Werteorientierungen können nicht vermittelt, sondern müssen von den Lernenden selbst entwickelt werden<sup>49</sup>. BNE bedarf daher einer handlungsorientierten, transformativen Pädagogik, die sich durch folgende didaktische Prinzipien auszeichnet<sup>50</sup>:

- Lernendenzentrierung und Zugänglichkeit,
- Handlungs- und Reflexionsorientierung,
- Transformatives und transgressives Lernen,
- Partizipationsorientierung,
- Entdeckendes Lernen,
- Vernetzendes Lernen,
- Visionsorientierung,
- Verbindung von sozialem, selbstbezogenem und methodenorientiertem mit sachbezogenem Lernen.

Um im Rahmen von BNE tatsächlich Prozesse transformativer Bildung zu befördern, braucht es Lernumgebungen, in denen die Lernenden sich ihrer eigenen und der Annahmen anderer bewusstwerden und diese kritisch reflektieren können<sup>51</sup> und in denen sie ermutigt werden, die Bezugsrahmen auf kritische, de-konstruierende und transgressive Weise zu reflektieren, um wirklich transformative Lernprozesse anzuregen, die zu ‚conceptual change‘ führen<sup>52</sup>.

- *Kollaborative Projekte* in Ernstsituationen wie Service-Learning-Projekte und Kampagnen für verschiedene SDGs
- *Methoden zur Entwicklung von Zukunftsentwürfen* wie Zukunftswerkstätten, Szenarioanalysen, utopische/dystopische Erzählungen, Science-Fiction-Denken sowie Prognosen und Backcasting
- *Analysen komplexer Systeme* durch Fallstudien, partizipative Forschungsprojekte, Stakeholder-Analysen, Akteur\*innenanalysen, Modellierung, Systemspiele et cetera
- *Kritisches und reflektierendes Denken* durch Fisch-Bowl-Diskussionen, Lerntagebücher et cetera

Diese Methoden ermöglichen, dass die Lernenden zu (Mit-) Gestaltenden des eigenen Lernprozesses werden und damit einen direkten Einfluss auf ihre eigene Kompetenz- und Werteentwicklung haben. Mit ihnen kann die Entwicklung verschiedener Nachhaltigkeitskompetenzen gefördert werden<sup>54</sup>.

Um vielfältige Lernumgebungen zur Verfügung zu stellen, spielen auch Partnerschaften und Kooperationen auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene eine wichtige Rolle<sup>55</sup>. In Praxisprojekten mit lokalen Partnern – zum Beispiel im Rahmen von Service Learning – können die Lernenden etwas über realweltliche Herausforderungen erfahren und von den Kompetenzen und Erfahrungen der Partner profitieren<sup>56</sup>. Virtuelle Kooperationen und Bildungsangebote zwischen Lernenden aus verschiedenen Ländern fördern den Austausch unterschiedlicher Perspektiven und Kenntnisse zu einem Thema<sup>57</sup>.

Die genannten Methoden können zur Auseinandersetzung mit ganz unterschiedlichen Inhalten genutzt werden. Allerdings sind die Inhalte so auszuwählen, dass sie zum Erreichen der jeweils gesteckten Ziele, zum Beispiel der Entwicklung einer bestimmten Kompetenz, geeignet sind<sup>58</sup>.

Die Arbeit mit dem Konzept einer BNE setzt bei den Lehrenden neue pädagogische Kompetenzen voraus<sup>59</sup>. Die Lehrenden müssen idealerweise selbst Nachhaltigkeitskompetenzen besitzen und über die Fähigkeit verfügen, die Lernenden bei der Entwicklung ebensolcher Nachhaltigkeitskompetenzen

unterstützen zu können. Dazu müssen sie über ein kritisches Verständnis von nachhaltiger Entwicklung auf der einen Seite und des pädagogischen Ansatzes von BNE auf der anderen Seite verfügen. Sie benötigen Wissen über innovative Lehr-Lernmethoden, aber auch Fähigkeiten zu deren Anwendung. Sie brauchen zudem Fähigkeiten zur Begleitung der Lernenden – zum Beispiel in Projekten, wozu auch gehört, die eigene Rolle als Lehrende\*r kritisch zu reflektieren und sich selbst eher als Lernbegleiter\*in zu verstehen. Der im EU-Projekt ‚A Rounder Sense of Purpose‘ entwickelte BNE-Kompetenzrahmen<sup>60</sup> bietet detaillierte Hinweise zu den Anforderungen an die Lehrenden im Rahmen einer BNE<sup>61</sup>.

## Fazit

BNE hat eine wichtige Bedeutung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft. Sie ermöglicht Lernenden, nachhaltigkeitsrelevante Kompetenzen zu entwickeln und sich kritisch mit gesellschaftlichen Werten auseinanderzusetzen. Damit werden die Lernenden befähigt, sich an der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen. Um solche Bildungsprozesse im Sinne einer BNE zu ermöglichen, bedarf es einer handlungsorientierten, transformativen Didaktik, und die Lehrenden selbst müssen sich für die Arbeit mit dem BNE-Konzept qualifizieren. Letzteres ist auch eine wesentliche Voraussetzung für die strukturelle Verankerung von BNE im gesamten Bildungssystem.



*Prof. Dr. Marco Rieckmann lehrt Hochschuldidaktik im Fach Erziehungswissenschaften der Fakultät I – Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften an der Universität Vechta. Er ist Nachhaltigkeitsbeauftragter der Universität und Vertreter der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Council der European Educational Research Association (EERA).*

## Anmerkungen

- 1 Vgl. Steffen, Will – Richardson, Katherine – Rockström, Johan – Cornell, Sarah E. – Fetzer, Ingo – Bennet, Elena M. – Biggs, Reinette – Carpenter, Stephen R. – Vries, Wim de – Wit, Cynthia A. de – Folke, Carl – Gerten, Dieter – Heinke, Jens – Mace, Georgina M. – Persson, Linn M. – Ramanaathan, Veerabhadran – Reyers, Belinda – Sörlin, Sverker, Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet, in: Science (2015) 347 (6223). DOI: 10.1126/science.1259855.
- 2 UN Environment (Hg.), Global Environment Outlook GEO-6: Healthy Planet, Healthy People, Cambridge 2019. [www.unenvironment.org/resources/global-environment-outlook-6](http://www.unenvironment.org/resources/global-environment-outlook-6) [Zugriff: 28.09.2021].
- 3 Vgl. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, Reversals of Fortune. Poverty and Shared Prosperity 2020, Washington 2020. [www.worldbank.org/en/publication/poverty-and-shared-prosperity](http://www.worldbank.org/en/publication/poverty-and-shared-prosperity) [Zugriff: 21.09.2021].
- 4 Vgl. Mahler, Daniel G. – Yonzan, Nishant – Lakner, Christoph – Castaneda Aguilar, R. Andres – Wu, Haoyu, Updated estimates of the impact of COVID-19 on global poverty: Turning the corner on the pandemic in 2021?, World Bank 2021. [blogs.worldbank.org/opendata/updated-estimates-impact-covid-19-global-poverty-turning-corner-pandemic-2021](https://blogs.worldbank.org/opendata/updated-estimates-impact-covid-19-global-poverty-turning-corner-pandemic-2021) [Zugriff: 28.09.2021].
- 5 Vgl. Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU), Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation, Berlin 2011. [issuu.com/wbgu/docs/wbgu\\_jg2011](http://issuu.com/wbgu/docs/wbgu_jg2011) [Zugriff: 21.09.2021].
- 6 Vgl. Heinrichs, Harald, Kultur-Evolution: Partizipation und Nachhaltigkeit, in: Michelsen, Gerd – Godemann, Jasmin (Hg.), Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation: Grundlagen und Praxis, München 2007, 715–726; Kopfmüller, Jürgen – Brandl, Volker – Jörissen, Juliane – Paetau, Michael – Banse, Gerhard – Coenen, Reinhard – Grunwald, Armin (Hg.), Nachhaltige Entwicklung integrativ betrachtet: konstitutive Elemente, Regeln, Indikatoren, Berlin 2001; Ott, König – Döring, Ralf, Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit, Marburg 2004; Pufé, Iris, Was ist Nachhaltigkeit? Dimensionen und Chancen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 64/31-32 (2014) 15–21.
- 7 Vgl. Vereinte Nationen, Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. [www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf](http://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf) [Zugriff: 21.09.2021].
- 8 Vgl. Messner, Dirk – Scholz, Imme, Gemeinsam für das Wohlergehen aller: Agenda 2030 und die Sustainable Development Goals, in: Politische Ökologie 143/4 (2015) 18–26.
- 9 Vgl. Michelsen, Gerd – Fischer, Daniel, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Hessische Landeszentrale für politische Bildung 2015. [hlz.hessen.de/wp-content/uploads/2020/01/HLZ-Broschuere\\_Nachhaltigkeit\\_Band\\_2\\_2019.pdf](http://hlz.hessen.de/wp-content/uploads/2020/01/HLZ-Broschuere_Nachhaltigkeit_Band_2_2019.pdf) [Zugriff: 28.09.2021]; Rieckmann, Marco, Bildung für nachhaltige Entwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und Stand der Implementierung, in: Schweer, Martin K. W. (Hg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern. Grundlagen, Verankerung und Methodik in ausgewählten Lehr-Lern-Kontexten, Frankfurt/M. 2016, 11–32.
- 10 Vgl. Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (Anm. 5).
- 11 Vereinte Nationen, Transformation unserer Welt (Anm. 7), 19.
- 12 Vgl. Rieckmann, Marco, Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs), in: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 41/2 (2018) 4–10. DOI: 10.31244/zep.2018.02.02; UNESCO, Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). [unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf) [Zugriff: 14.09.2021].
- 13 Vgl. UNESCO, Education for sustainable development: a roadmap. ESD for 2030. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802](http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802) [Zugriff: 21.09.2021].

- 14 Vgl. *Rieckmann, Marco*, Bildung für nachhaltige Entwicklung (Anm. 9); *Singer-Brodowski, Mandy – Brock, Antje – Etzkorn, Nadine – Otte, Insa*, Monitoring of education for sustainable development in Germany – insights from early childhood education, school and higher education, in: *Environmental Education Research* 25/4 (2019) 492–507. DOI: 10.1080/13504622.2018.1440380; Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – 19. Legislaturperiode. [https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/20210407\\_bne-bericht\\_breg21\\_kabinettvorlage\\_cps\\_bf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&tv=1](https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/20210407_bne-bericht_breg21_kabinettvorlage_cps_bf.pdf?__blob=publicationFile&tv=1)
- 15 Schlüsselkompetenzen sind transversale, multifunktionale und kontextübergreifende Kompetenzen, die von besonderer Relevanz für die Erreichung wichtiger gesellschaftlicher Ziele und daher für alle Individuen bedeutsam sind. *Rychen, Dominique S.*, Key competencies: Meeting important challenges in life, in: *Rychen, Dominique S. – Salganik, Laura H.* (Eds.), *Key competencies for a successful life and well-functioning society*, Bern 2003, 63–107.
- 16 Vgl. *de Haan, Gerhard – Kamp, Georg – Lerch, Achim – Martignon, Laura – Müller-Christ, Georg – Nutzinger, Hans Gottfried* (Hg.), *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*, Berlin, 2008; *Rieckmann, Marco*, *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Anm. 9).
- 17 *de Haan et al.*, *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit* (Anm. 16), 117.
- 18 A.a.O., 123.
- 19 *Rieckmann, Marco – Schank, Christoph*, Sozioökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung. Kompetenzentwicklung und Werteorientierungen zwischen individueller Verantwortung und struktureller Transformation, in: *SOCIENCE* 1/1 (2016) 65–79.
- 20 Vgl. *Vare, Paul – Scott, William*, Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development, in: *Journal of Education for Sustainable Development* 1/2 (2007) 191–198. DOI: 10.1177/097340820700100209; *Wals, Arjen E. J.*, Learning Our Way to Sustainability, in: *Journal of Education for Sustainable Development* 5/2 (2011) 177–186. DOI: 10.1177/097340821100500208.
- 21 *Klafki, Wolfgang*, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim 2007.
- 22 Vgl. *Rieckmann, Marco*, Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. *Religionspädagogische Beiträge* 44/2 (2021) 5–16. <https://doi.org/10.20377/rpb-153>.
- 23 Vgl. *Rieckmann, Marco*, Chapter 2 - Learning to transform the world: key competencies in ESD, in: *Leicht, Alexander – Heiss, Julia – Byun, Won Jung* (Eds.), *Education on the move. Issues and trends in education for sustainable development*, Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2018), 39–59.
- 24 *de Haan et al.*, *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit* (Anm. 16), 12.
- 25 Vgl. *de Haan et al.*, *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit* (Anm. 16).
- 26 *Michelsen, Gerd*, Kompetenzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: *Overwien, Bernd – Rathenow, Hanns-Fred* (Hg.), *Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext*, Opladen 2009, 75–86, 84.
- 27 Kultusministerkonferenz (KMK) – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bonn 2015. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2015/2015\\_06\\_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf) [Zugriff: 28.09.2021].
- 28 Vgl. *Rieckmann, Marco*, *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Anm. 9).
- 29 Vgl. *Brundiers, Katja – Barth, Matthias – Cebrián, Gisela – Cohen, Matthew – Diaz, Liliana – Doucette-Remington, Sonya – Dripps, Weston – Habron, Geoffrey – Harré, Niki – Jarchow, Meghann – Losch, Kealalokahi – Michel, Jessica – Mochizuki, Yoko – Rieckmann, Marco – Parnell, Roderic – Walker, Peter – Zint, Michaela*, Key competencies in sustainability in higher education – toward an agreed-upon reference framework, in: *Sustainability Science* 16/1 (2021) 13–29. DOI: 10.1007/s11625-020-00838-2; *Rieckmann, Marco*, Chapter 2 (Anm. 23); *Wiek, Arnim – Bernstein, Michael J. – Foley, Rider W. – Cohen, Matthew – Forrest, Nigel – Kuzdas, Christopher – Kay, Braden – Withycombe Keeler, Lauren*, Operationalising competencies in higher education for sustainable development, in: *Barth, Matthias – Michelsen, Gerd – Rieckmann, Marco – Thomas, Ian* (Eds.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*, London 2016, 241–260.
- 30 *Wiek et al.*, *Operationalising competencies* (Anm. 29).
- 31 Vgl. *Brundiers et al.*, *Key competencies* (Anm. 29); *Rieckmann, Marco*, Chapter 2 (Anm. 23); *UNESCO*, *Education for Sustainable Development Goals* (Anm. 12).
- 32 *Scheunpflug, Annette*, *Transformatives Globales Lernen – eine Grundlegung in didaktischer Absicht*, in: *Lang-Wojtasik, Gregor* (Hg.), *Bildung für eine Welt in Transformation: Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*, Opladen 2019, 63–74; *Rieckmann, Marco*, Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive, in: *Religionspädagogische Beiträge* 44/2 (2021) 5–16. <https://doi.org/10.20377/rpb-153>.
- 33 Vgl. *Koller, Hans-Christoph*, *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart 2018; *Scheunpflug, Annette*, *Transformatives Globales Lernen* (Anm. 32).
- 34 *Scheunpflug, Annette*, *Transformatives Globales Lernen* (Anm. 32), 65.
- 35 Vgl. *Sterling, Stephen*, Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground, in: *Learning and Teaching in Higher Education* 5 (2010-11) 17–33.
- 36 Vgl. *Lotz-Sisitka, Heila – Wals, Arjen E. J. – Kronlid, David – McGarry, Dylan*, Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction, in: *Current Opinion in Environmental Sustainability* 16 (2015) 73–80. DOI: 10.1016/j.cosust.2015.07.018.
- 37 Vgl. *de Haan et al.*, *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit* (Anm. 16).
- 38 *Mokrosch, Reinhold*, *Zum Verständnis von Werte-Erziehung: Aktuelle Modelle für die Schule*, in: *Mokrosch, Reinhold – Regenbogen, Arnim* (Hg.), *Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende*, Göttingen 2009, 32–40.
- 39 A.a.O., 36.
- 40 Vgl. *Stoltenberg, Ute*, *Mensch und Wald. Theorie und Praxis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfeldes Wald*, München 2009.
- 41 *Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen*, *Welt im Wandel* (Anm. 5).
- 42 *Balsiger, Jörg – Förster, Ruth – Mader, Clemens – Nagel, Ueli – Sironi, Helene – Wilhelm, Sandra – Zimmermann, Anne B.*, *Transformative Learning and Education for Sustainable Development*, in: *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society* 26/4 (2017) 357–359, 359. DOI: 10.14512/gaia.26.4.15.
- 43 Vgl. *Rieckmann, Marco – Fischer, Daniel – Richter, Sonja*, *Nachhaltige Ernährung im Wertediskurs – Beiträge einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung*, in: *Schank, Christoph – Vorbohle, Kristin – Quandt, Jan H.* (Hg.), *Perspektive Nahrungsmittelethik*, München 2015, 29–58; *Rieckmann, Marco – Schank, Christoph*, *Sozioökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Anm. 19).
- 44 Vgl. *Balsiger et al.*, *Transformative Learning* (Anm. 42); *Rieckmann, Marco – Schank, Christoph*, *Sozioökonomisch fundierte Bildung* (Anm. 19).
- 45 Vgl. *Rieckmann, Marco*, *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Großen Transformation – Neue Perspektiven aus den Buen Vivir- und Postwachstumsdiskursen*, in: *Emde, Oliver – Jakubczyk, Uwe – Kappes, Bernd – Overwien, Bernd* (Hg.), *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*, Opladen 2017, 147–159.
- 46 Vgl. *Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen*, *Welt im Wandel* (Anm. 5).
- 47 Ebd.



- 48 Vgl. *Balsiger et al.*, Transformative Learning (Anm. 42); *Rieckmann, Marco*, Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Großen Transformation (Anm. 45); *ders.*, Emancipatory and Transformative Global Citizenship Education in Formal and Informal Settings – Empowering Learners to Change Structures, in: *Tertium Comparationis: Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 26/2 (2020) 174–186; *ders.* – *Schank, Christoph*, Sozioökonomisch fundierte Bildung (Anm. 19).
- 49 Vgl. *Weinert, Franz E.*, Concept of Competence: A Conceptual Clarification, in: *Rychen, Dominique S.* – *Salganik, Laura H.* (Eds.), *Key competencies for a successful life and well-functioning society*, Bern 2001, 45–65.
- 50 Vgl. *Künzli David, Christine*, Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule, Bern 2007; *Lozano, Rodrigo* – *Merrill, Michelle* – *Sammalisto, Kaisu* – *Ceulemans, Kim* – *Lozano, Francisco*, Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal, in: *Sustainability* 9/11 (2017) 1889. DOI: 10.3390/su9101889; *Rieckmann, Marco*, Chapter 2 (Anm. 23).
- 51 *Mezirow, Jack*, Transformative Learning: Theory to Practice, in: *New Directions for Adult and Continuing Education* 74 (1997) 5–12.
- 52 Vgl. *Lotz-Sisitka et al.*, Transformative, transgressive social learning (Anm. 36); *Rodríguez Aboytes, Jorge G.* – *Barth, Matthias*, Transformative learning in the field of sustainability: a systematic literature review (1999-2019), in: *International Journal of Sustainability in Higher Education* 21/5 (2020) 993–1013. DOI: 10.1108/IJSHE-05-2019-0168; *Sterling, Stephen*, Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground, in: *Learning and Teaching in Higher Education* 5 (2010-11) 17–33.
- 53 Vgl. *Rieckmann, Marco*, Chapter 2 (Anm. 23); *UNESCO*, Education for Sustainable Development Goals (Anm. 12).
- 54 Vgl. *Sprenger, Sandra* – *Menthe, Jürgen* – *Höttecke, Dietmar*, Methodenkonzeption und -einsatz, in: *Schweer, Martin K. W.* (Hg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in päd. Handlungsfeldern. Grundlagen, Verankerung und Methodik in ausgew. Lehr-Lern-Kontexten*, Frankfurt/M. 2016, 95–107.
- 55 *UNESCO*, Education for Sustainable Development Goals (Anm. 12).
- 56 Vgl. *Rieckmann, Marco*, Service Learning für nachhaltige Entwicklung, in: *Boos, Adrian* – *van den Eeden, Mare* – *Viere, Tobias* (Hg.), *CSR und Hochschullehre. Transdisziplinäre und innovative Konzepte und Fallbeispiele*, Berlin 2021, 185–198. DOI: 10.1007/978-3-662-62679-5\_9.
- 57 Vgl. *Barth, Matthias* – *Rieckmann, Marco*, Experiencing the global dimension of sustainability: student dialogue in a European-Latin American virtual seminar, in: *International Journal of Development Education and Global Learning* 1/3 (2009) 23–38.
- 58 Vgl. *Rieckmann, Marco*, Chapter 3 – Key themes in education for sustainable development, in: *Leicht, Alexander* – *Heiss, Julia* – *Byun, Won Jung* (Eds.), *Education on the move. Issues and trends in education for sustainable development*, Paris 2018, 61–84.
- 59 Vgl. *Bertschy, Franziska* – *Künzli, Christine* – *Lehmann, Meret*, Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development, in: *Sustainability* 5/12 (2013) 5067–5080. DOI: 10.3390/su5125067; *Corres, Andrea* – *Rieckmann, Marco* – *Espasa, Anna* – *Ruiz-Mallén, Isabel*, Educator Competences in Sustainability Education: A Systematic Review of Frameworks, in: *Sustainability* 12/23 (2020) 9858. DOI: 10.3390/su12239858; *Rieckmann, Marco* – *Barth, Matthias*, Educators' Competence Frameworks in Education for Sustainable Development, in: *P. Vare* – *N. Lousselet* – *M. Rieckmann* (Hg.), *Competences in Education for Sustainable Development. Critical Perspectives* (Springer International Publishing 2022), 19–26. doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6\_3.
- 60 <https://de.aroundersenseofpurpose.eu/> [Zugriff: 07.09.2021].
- 61 *Millican, R.*, A Rounder Sense of Purpose: Competences for Educators in Search of Transformation, in: *P. Vare, N. Lousselet* – *M. Rieckmann* (Hg.), *Competences in Education for Sustainable Development. Critical Perspectives* (Springer International Publishing 2022), 35–43. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6_5).

Erstveröffentlichung des Beitrags in: *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik* Heft 2021/04, 10–17.

# Ein bisschen Klimawandel?

## Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE) als grundlegendes Konzept<sup>1</sup>

Von Katrin Bederna

Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. Education for sustainable development (BNE, ESD) ist ein normatives Bildungskonzept, das politisch verknüpft ist mit dem *Agenda-Prozess*<sup>2</sup> und den in diesen eingebetteten Bildungsprogrammen, von der *Weltdekade ESD 2005-2014* bis zum aktuellen *ESD for 2030*. Ziel von BNE ist, Menschen jeden Alters dazu zu befähigen, ihre Zukunft im Kontext der ökologischen Krise zu gestalten. Kinder und Jugendliche sollen sich einsetzen *können* und *wollen* für das, was ihnen und ihren zukünftigen Kindern zusteht<sup>3</sup>.

*BNE braucht religiöse Bildung*, weil die nötige Transformation nicht allein technisch ist. Sie ist *kulturell*: Es bedarf nicht allein der Effizienz (bspw. der Energienutzung), der Konsistenz (geschlossene Kreisläufe aller Ressourcen) und der Permanenz (Dauerhaftigkeit). Es bedarf der *Suffizienz*, also des Weniger und Anders: weniger Fahrzeuge, weniger und andere Mobilität, anderes Essen, kleinere Wohnungen, weniger Konsum, etc. Es bedarf der Fähigkeit, zu verzichten, sich unabhängig von der vermeintlichen Normalität zu machen und Konflikte durchzustehen. Gesucht ist ein neues Verhältnis zu Zukunft und Natur.

*Religiöse Bildung braucht BNE*, denn die Glaubensinhalte sind kontextuell. Die ökologische Situation führt zu neuen Fragen der Kinder und Jugendlichen nach Sinn, Ordnung, Hoffnung<sup>4</sup>. Die religiösen Antworten auf diese Fragen können von der Krise nicht unberührt bleiben: Was bedeutet es für Gottebenbildlichkeit, wenn die ökologische Sünde ins Unermessliche wächst?

Was bedeutet es für den Schöpfungsgedanken, wenn ein Geschöpf sich über alle Maße ausdehnt? Was bedeutet die Krise für das Vertrauen auf einen die (zukünftigen) Opfer rettenden Gott? Dürfen wir den Überlieferungen unserer Eltern und Großeltern trauen, wenn diese ökologisch so fehlgehen? Ist das Recht auf eine stabile klimatische Basis ein Menschenrecht? Sind wir als Menschen und mehr noch als Christinnen und Christen aufgefordert, uns politisch einzusetzen für eine ökologische Transformation? Gehört zur Einheit von Gottes- und Nächstenliebe auch die Liebe zu Tieren und Pflanzen? Klimawandel, Artensterben und andere Überschreitungen planetarer Grenzen sind also für den Religionsunterricht nicht nur Themen neben anderen. Es geht nicht um ein bisschen Klimawandel heute und ein bisschen Reformation morgen. Die ökologische Krise ist der Kontext, in dem heute der Glaube gedeutet wird.

### Was rBNE tut

*„Mit Umweltfragen beschäftigen wir uns doch immer schon.“* Die Lehrerin, die das sagte, hat Recht. Der Religionsunterricht hat Pfunde, mit denen er wuchern kann: globales Lernen, ethisches Lernen zu ökologischen Themen, Lernen am Vorbild, performativer Religionsunterricht, Schöpfungsdidaktik. Doch ist dies nicht schon von selbst rBNE. Was rBNE sein könnte, sei hier in zwei Modellen skizziert.

*„Die ökologische Krise ist der Kontext, in dem heute der Glaube gedeutet wird.“*

Das Christentum hat verschiedene Dimensionen (Abb. 1, in blau). Besonders die vier außen gruppierten *gemeinschaftlich-sakramental-ästhetisch-zeitlichen Dimensionen* (gsätz)

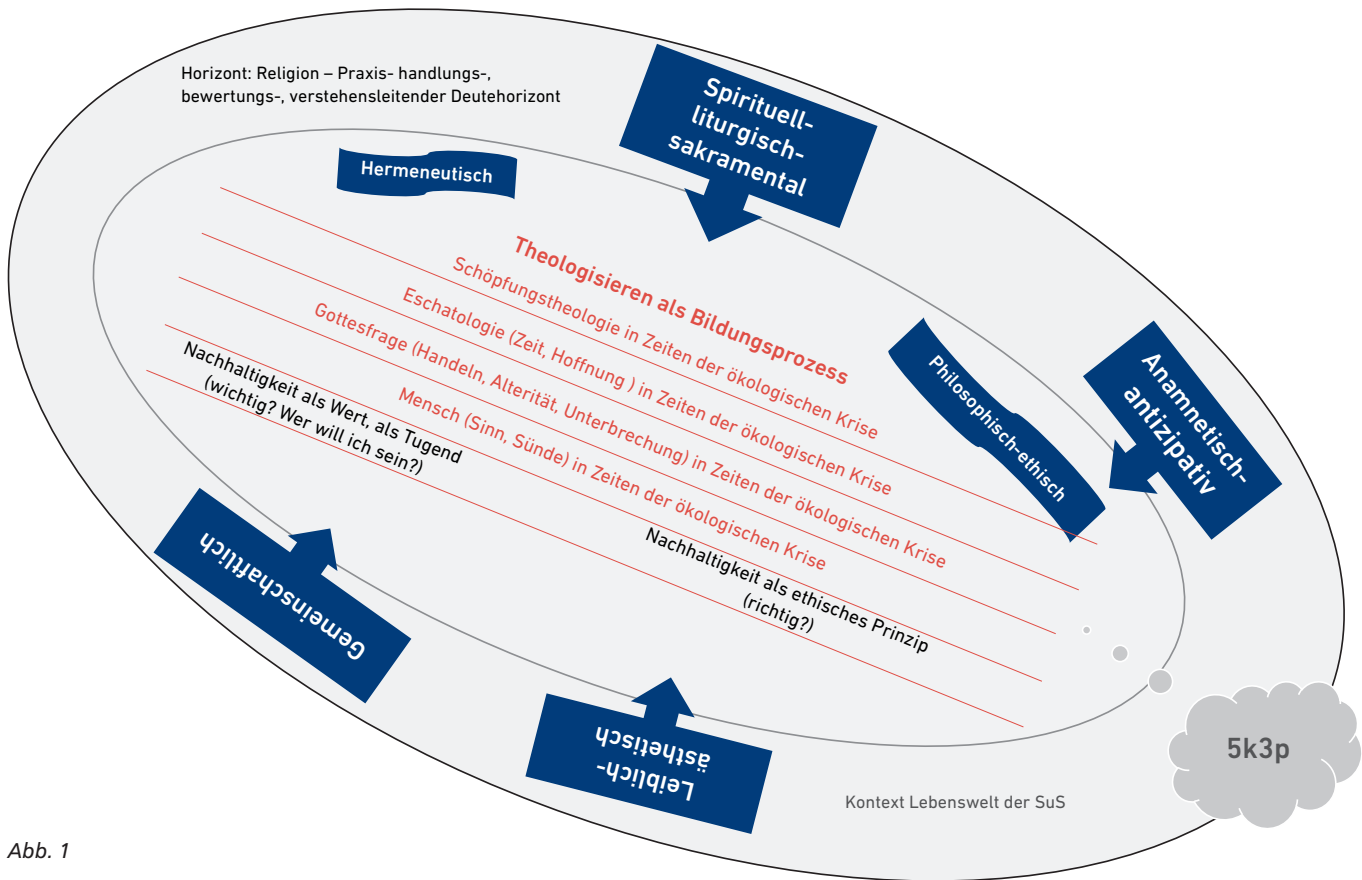


Abb. 1

und die entsprechenden performativen oder ästhetischen Lernformen können helfen, ein neues Verhältnis zu Natur und Zukunft zu befördern und die Kluft zwischen Wissen und Können einerseits, Wollen und Handeln andererseits zu überwinden:

- **Gemeinschaftsdimension:** Man transformiert sich nicht allein. Diskurse, Projekte und das Leben in einer nachhaltigen Klasse und Schule (*whole institution approach*) sind bevorzugte Lernformen von BNE. Wichtig ist die *gemeinsame Erfahrung* einer *anderen Normalität*. Wichtig ist, sich *gemeinsam* von etwas überzeugt zu haben, *Gründe anderer* und *Gründe für uns* zu entdecken und diese anzueignen. Hilfreich ist die Rückendeckung der Kirche als globale Gemeinschaft. Hilfreich ist die Entdeckung ökologischer Momente anderer Konfessionen und Religionen. Das motivationspsychologische Motto von rBNE ist nicht: „*Es ist so schwierig, es macht ja keiner mit.*“ Es lautet: „*Wir sind viele und wir sind cool!*“
- **Spirituell-liturgisch-sakramentale und leiblich-ästhetische Dimension (Gebete, Riten und Feiern, Lieder...):** Das Christentum kennt Riten des Abschiednehmens und Schuldeingeständnisses, die für die nötige Umkehr wichtig werden können. Sie können unterrichtlich erforscht und adap-

tiert werden: ein Klimaklagepsalm an der Schulwand, ein Abschiedsritual für liebgeordnete, aber fatale Lebensgewohnheiten, die Errichtung einer Stele für heimisch ausgestorbene und bedrohte Tierarten... Das Christentum praktiziert Formen suffizienten Lebens durch Fasten, Askese und klösterliche Gemeinschaft, die durch Besuche oder Selbstexperimente<sup>5</sup> erfahrbar werden. Das Christentum kennt Formen des Lobgebets und der Feier, die das Schöne und Neue vor Gott tragen und von Gott empfangen: Psalm 104 gebetet bei einer Sonnenaufgangswanderung oder im Schulgarten in Szene gesetzt... Und nach gelungenen Transformationsschritten darf die Feier nicht fehlen.

- **Anamnetisch-antizipative Dimension:** Das Christentum ist wie das Judentum voller Erzählungen der Erfahrung Gottes in der Geschichte, die zugleich Verheißungen sind: Visionen einer guten Zukunft aller Geschöpfe. Das gilt für prophetische Texte ebenso wie für die Schöpfungserzählungen: Gott erweist sich als Herr allen Seins und wird die gute Ordnung vollenden<sup>6</sup>. Mit ihnen lässt sich die tätige Hoffnung darauf lernen, dass eine andere Zukunft möglich ist. Erinnert werden sollten zudem Vor-

bilder suffizienten Lebens wie Franziskus von Assisi, die zeigen, dass das vermeintlich Bittere (weniger von allem und andere Mobilitäts-, Wohn- und Ernährungsformen) süß sein kann. Unterrichtlich ist die Konkretion an Einzelfällen wichtig, also bspw. die Erzählung von Betroffenen der Klimakrise, denn Empathie und Hilfsbereitschaft schwinden mit der Anzahl der Fälle und der Größe des Problems.

Diese hier nur angedeuteten Möglichkeiten von rBNE im Rahmen der *gsäß-Dimensionen des Christentums* sind dem Raum des Theologisierens, also der hermeneutischen, ethischen und philosophischen Dimension, zugeordnet: Zum einen müssen die Erfahrungen und Erkenntnisse aus den *gsäß-Zugängen* theologisch reflektiert werden. Zum anderen ist Theologisieren erfahrungsbezogen. Das Theologisieren steht zudem in der Mitte dieses Modells, weil die *Welt lernend gedeutet wird aus dem Glauben im Kontext der Krise*.

Bei all dem sind Kriterien zu beachten, die hier der Einprägbarkeit halber 5k3p heißen<sup>7</sup>:

- *kontrovers*: Es muss im Unterricht nur das kontrovers sein, was auch wissenschaftlich kontrovers ist (also nicht der anthropogene Klimawandel). Der Raum der Gründe, die Lernende haben, sollte ohne Tabu ausgeschöpft und reflektiert werden: Es gibt sehr wohl Gründe für Menschen, sehr viel CO<sub>2</sub> auszustößen. Es gibt gute Gründe, Angst vor der anstehenden Veränderung zu haben.
- *kritisch*: Zu fragen ist, warum die Situation so ist, wie sie ist: Wer hat die Macht? Wer hat woran Interesse? Geht es wirklich nicht anders?
- *komplex*: Die didaktische Reduktion von Nachhaltigkeitsfragen muss ihre Komplexität wahren. Bspw. wird Müll in RU-Materialien oft reduziert auf banale Aspekte von Vermeidung (Butterbrot in der Dose) und Nachsorge (Müll trennen, sammeln) und ist als solches ein Lieblingsthema. Doch auch Müll ist philosophisch (was ist Müll? Kennt die Natur Müll?), global und regional (wohin wird ‚Müll‘ verbracht?), sozial (wer lebt wie mit unserem Müll?), ökologisch, ökonomisch (globaler Handel) und politisch.
- *kontextorientiert*: Es geht um die Lebenswelt der Lernenden und ihre Relevanzen, die global, zeitlich und interkulturell zu erweitern sind.

- *konstruktiv*: Die Situation ist ernst, aber es ist erst vorbei, wenn es wirklich vorbei ist. Vorher ist dem demotivierend großen Problem die eigene Kreativität und gemeinsame Tatkraft entgegenzusetzen.

- *praktisch*: Glaube ist Praxis. Durch Projekt- und Handlungsorientierung kann erfahren werden: Es gibt Alternativen.

- *partizipativ*: rBNE will Lernende befähigen, ihre Zukunft selbst zu gestalten. Ein Übungsort dessen ist das eigene Lernen und das Schulleben.

- *politisch*: rBNE kann nicht anders als politisch sein, denn es geht nicht nur um das individuelle Leben, sondern um Strukturen und Macht.

Nun könnte es so aussehen, als sei die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Wollen und die Erneuerung des Verhältnisses zu Natur und Zukunft in erster Linie auf den *gsäß-Wegen* erreichbar. Der Weg vom Theologisieren zum Wollen und Handeln ist weit. Es ist nicht ohne Weiteres klar, wie ethische Diskurse, Diskussionen eigener Schöpfungsvisionen, das Kennenlernen verschiedener Hoffnungen oder die Frage nach dem rettenden Gott und nach der Rolle des Menschen in der Natur die Selbstbestimmung des Individuums im Sinne der Nachhaltigkeit befördern. Beim Theologisieren geht es um theologische Fragen, Aussagen (von Kindern, für Kinder, mit Kindern entwickelt) und deren Gründe, die gut sein können oder schlecht. Ist das alles, was sich sagen lässt?

### Intuitionen und Gründe für mich, für andere und uns, für alle

Das Theologisieren in der Krise ist hier (Abb. 2) in Anlehnung an die DNA-Matrix des Philosophierens Frank Brosows präzisiert<sup>8</sup>. Brosow unterscheidet innerhalb des Philosophierens vier Arten von Annäherungsweisen an Probleme: das intuitive *Denken D*, das willentliche *Nachdenken N*, das dialogische *Argumentieren A* und das systematische *Philosophieren P*. Denken D folgt vorbewussten Gründen (z.B.: „Autofahren ist toll“). Auf dem Niveau des Nachdenkens glaubt die Person, dass sie selbst gute Gründe für die Überlegung hat („weil es bequem ist und schnell“). Auf dem Niveau des Argumentierens A kommt hinzu, dass auch andere Gründe für oder gegen bestimmte Überlegungen haben (bspw. Lärm, Treibhausgasausstoß, Arbeitsplätze). Das Philosophieren bzw. Theologisieren i.e.S. erhebt

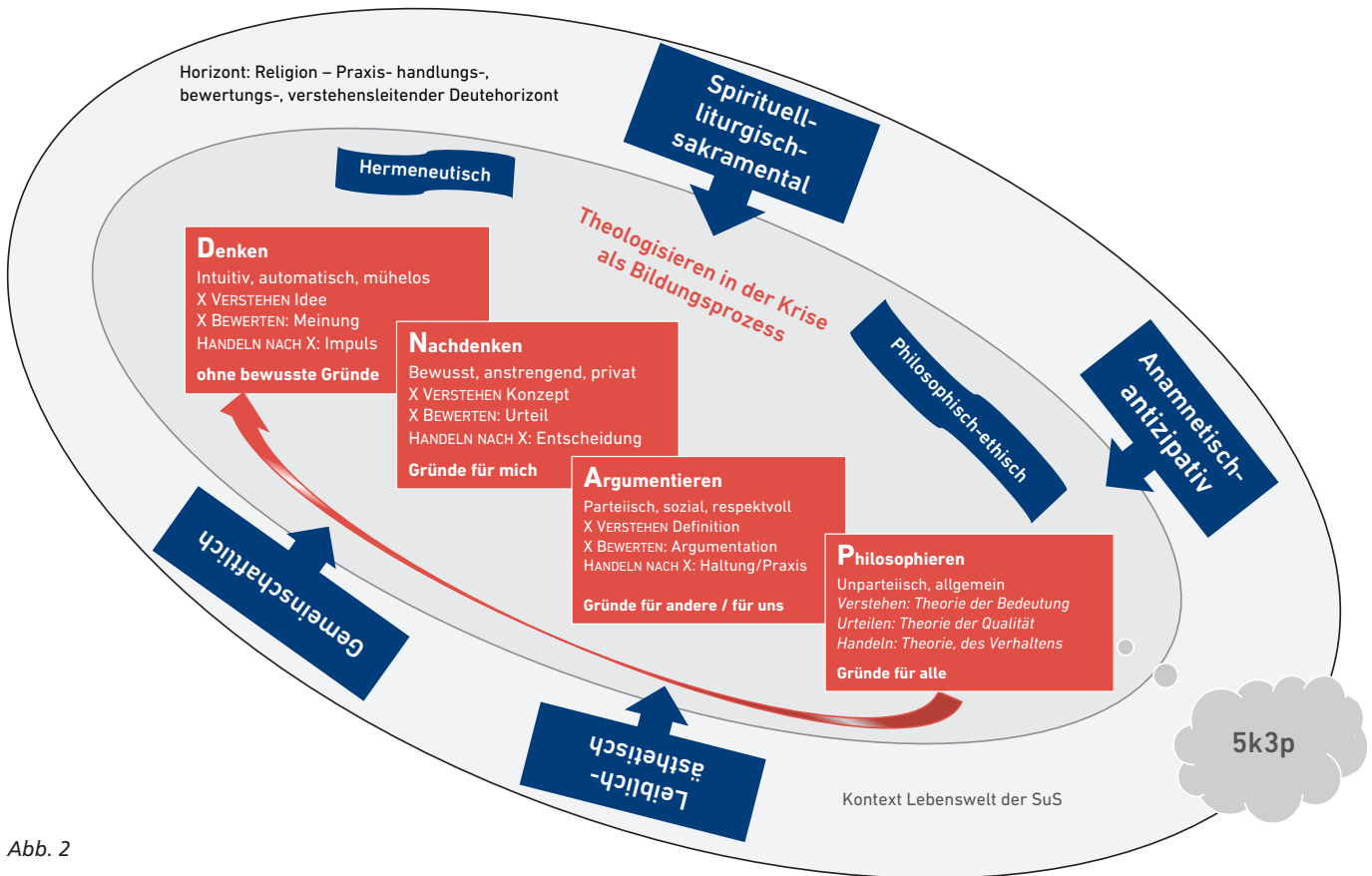


Abb. 2

den Anspruch, dass Gründe zusammenhängen und aus unparteiischer Perspektive allen Menschen einsichtig sein müssen.

Diese Differenzierung gilt für verschiedene Problembereiche: *hermeneutische* (*verstehen und deuten*: des Begriffs Nachhaltigkeit, eines Schöpfungstextes), *evaluative* (*bewerten*: Ist Autofahren gut? Ist die Rolle, die Psalm 104 dem Menschen zuweist, angemessen?) und *handlungsbezogene* (Ist mir Nachhaltigkeit wichtig? Sehe ich die Welt als Schöpfung?).

Die Systematisierung hilft didaktisch zu reflektieren, ob die unterrichtliche Intervention dem Ziel entspricht. Dies sei an der Studentin erläutert, die eine gewonnene Kanadareise aus klimaethischen Gründen abgelehnt hat<sup>9</sup>. Fragt man einleitend „Was hättet ihr getan?“ legt man gedanklich die Spur zur Ebene *D* (falls man abstimmen lässt) oder *N*. Fordert man dann eine Begründung ein, werden meist Gründe der Reichweite *N* genannt (Gründe für mich: „Ich bleibe zwei Wochen.“ „Ich bin so, dass ich das nicht tue.“). Eine andere Richtung erhält der Diskurs, wenn man die Ebene *A* anspricht, sie dann in der Gesamtgruppe auf *P* öffnet (Eure Freundin hat gewonnen. Sie fragt, ob sie fliegen soll und will von euch einen Rat. Berätet gemeinsam, was sie tun soll!) und erst abschließend nach den eigenen Gründen (*N*) fragt.

Schulisches Lernen muss alle Gründe zulassen und bearbeiten. Welche Gründe jemand für sich annimmt, gehört zur freien Selbstbestimmung. Das heißt aber nicht, dass es beliebig sei, welche Gründe jemand annimmt. Modern ist zu sagen: „Das muss doch jeder selbst wissen!“ Ja, es muss jeder selbst wissen (jeder muss sich im Raum der Gründe selbst bestimmen). Aber nein, es muss nicht jeder selbst wissen. Es gibt andere Gründe aus den Perspektiven anderer und aller und wer diese ethisch nicht berücksichtigt, ist egoistisch. Wer sie hermeneutisch nicht berücksichtigt, verlässt die Interpretationsgemeinschaft. Man kann das tun, muss sich aber unterrichtlich mit diesen Gründen auseinandersetzen und verstehen, dass die eigenen Gründe eben nur die eigenen sind und dass es andere und universale Gründe gibt, die den eigenen entgegenstehen.

Ziel des Theologisierens im Rahmen von *rbNE* ist nicht, dass jeder über Schöpfung oder die Mensch-Natur-Beziehung universale Gründe austauschen kann. Ziel oder zumindest begründete Hoffnung ist, dass das Auskennen im Raum der Gründe zu besseren Intuitionen führt. Das zeigt der rote Pfeil in der Graphik.

Warum also kann auch das Theologisieren über Gott, Welt, Tier und Mensch in Zeiten der Klimakrise die Kluft zwischen Wissen und Handeln überbrücken? Weil die Sicht der Welt als Schöpfung, der Glaube an Gott als Unterbrecher des nichtnormalen Normalen und die Deutung jedes (zukünftigen!) Wesens als Gabe, in der Gott sich gibt, zusätzliche Gründe auf den Ebenen N, A und P anbieten. Für die, die in diese Weltsicht einstimmen und diese Gründe aneignen, können sie zu einer anderen Normalität und Selbstverständlichkeit führen.



*Prof. Dr. Katrin Bederna  
lehrt Katholische Theologie  
und Religionspädagogik  
an der Pädagogischen  
Hochschule Ludwigsburg.*

### Anmerkungen

- 1 Der Beitrag ist die Kurzform eines im Januar 2021 auf der Tagung der Sektion Didaktik der AKRK gehaltenen Vortrags. Erstveröffentlichung in: *zeitsPRÜng – Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin & Brandenburg*, Heft 2/2021, 40-44. Die Gesamtpublikation des Vortrags findet sich in: *Religionspädagogische Beiträge* 44/2 (2021) 61-71.
- 2 Beginnend mit der *Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro*, Agenda 21, Rio de Janeiro 1992, 36.3.
- 3 Vgl. *Katrin Bederna*, *Every Day for Future*. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ostfildern <sup>2</sup>2020.
- 4 Vgl. *Stefan Altmeyer – Daniel Dreesmann*, *The Importance of Religion for the Evaluation of Everyday Ecological Decisions by German Adolescents. A Case Study with Students in Biology and Religious Education Classes*, in: *Worldviews: Global Religions, Culture, and Ecology* 24/3 (2020) 285-307.
- 5 Vgl. [www.klimaschutzgemeinschaften.de/selbstexperimente/](http://www.klimaschutzgemeinschaften.de/selbstexperimente/)
- 6 Vgl. *Georg Steins*, *Alles in bester Ordnung*. Ein Interpretationsvorschlag zu den Schöpfungstexten am Anfang der Bibel, in: *Englert, Rudolf u. a. (Hg.), Schöpfung*, Göttingen 2018 (= *JRP* 34), 45-59.
- 7 Vgl. *Frankfurter Erklärung*. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung (FFE 2015), in: [sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/](http://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/); *Gärtner, Claudia*: *Klima, Corona und das Christentum*. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld: transcript 2020, 107-130.
- 8 Vgl. *Frank Brosow*, *Die DNA des Philosophierens*. Philosophieren über Heimatverlust nach der TRAP-Mind-Theory, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2 (2020) 64-81; *ders.*, *TRAP-Mind-Theory*. Philosophizing as an Educational Process, in: *Journal of Didactics of Philosophy* 4/1 (2020) 14-33.
- 9 Vgl. [www.hna.de/kassel/tigerenten-rennen-kassel-gewinnerin-will-preis-nicht-ngz-10821406.html](http://www.hna.de/kassel/tigerenten-rennen-kassel-gewinnerin-will-preis-nicht-ngz-10821406.html) (16.6.21).



Bild: what4ever - stock.adobe.com

# Religiöse Bildung für Nachhaltige Entwicklung

## Aufgabe und Chance für Religionsunterricht und Kirche

Von Alexander Schimmel

### 1. Religionsunterricht heute: Religiöse Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Gebot der Stunde

Als 2015 Papst Franziskus mit der Um- bzw. Mitwelt-Enzyklika „*Laudato si*“ (LS) einen starken Akzent auf die sozial-ökologische Krise legte, war dies ein Moment großer Resonanz mit der Weltgesellschaft: Im gleichen Jahr vereinbarten die Vereinten Nationen die Agenda 2030 und die Klimaziele von Paris – Meilensteine im Kampf gegen wachsende globale Krisen. Papst und UN forderten das Engagement aller Kräfte in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft: Die Welt soll gerechter und nachhaltiger werden! Papst und UN versprechen sich dabei viel von einer Erziehung und Bildung, die das Verantwortungsgefühl und ein entsprechendes Engagement für die Erde und ihre Bewohner fördern und stärken. Unabhängig von der Frage, ob hiermit nicht auch die Gefahr einer Akzentverschiebung der Verantwortung auf das (zumal kindliche/jugendliche) Subjekt und somit einer Pädagogisierung politischer Fragen Vorschub geleistet wird<sup>1</sup>, ist dieser Zielsetzung pädagogisch wie religionspädagogisch nur zuzustimmen. Das seither weltweit bildungspolitisch forcierte UNESCO-Weltaktionsprogramm *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE; aktuelle Auflage: ‚Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs‘ 2020–2030) erteilt religiöser Bildung nicht nur den ohnehin sich selbst verordneten Auftrag einer Bildung auf Solidarität und Verantwortungsübernahme hin; BNE bietet dem RU zudem die Gelegenheit, die Relevanz religiöser Bildung als spezifischen Beitrag zu dieser gesamt-pädagogischen Aufgabe nach innen und außen aufzuweisen. Die BNE aufgreifenden Novellierungen von Schulgesetzen – etwa in Hessen (§6, Abs. 4 als „*Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung*“) und Rheinland-Pfalz (§1, Abs. 2)

– und die in den kommenden Jahren noch weiter anstehende curriculare Implementierung von BNE kann der RU deshalb als willkommenen Impuls zu einem fachdidaktischen Update eines lang gehegten Anliegens nur begrüßen.

Dass sich Religionspädagogik und -didaktik heute mit dem Thema Nachhaltigkeit befassen, ist also nicht nur bildungspolitisch, sondern ebenso pädagogisch<sup>2</sup> wie auch theologisch begründet. Die katholische Soziallehre reagiert auf die Probleme ihrer Zeit, und was im 19. Jahrhundert proletarisierte Arbeiter waren, sind seit der Globalisierung die Bevölkerungsgruppen in Ländern des Globalen Südens, die unter der im Globalen Norden (zu unserem Vorteil) gesteuerten Form des Wirtschaftens zu leiden haben, sei es durch ausbeuterische Arbeit oder sei es durch die hieraus entstehenden ökologischen Schäden, die nicht selten die Lebensgrundlage großer Bevölkerungsteile der betroffenen Länder gefährden. Neben die aktuell Geschädigten treten die der kommenden Generationen. Die heute eingebrachten Treibhausgase z.B. verbleiben für viele Jahrzehnte in der Atmosphäre und verstärken die Klimaerwärmung dauerhaft und einmal ausgerottete Arten reduzieren die biologische Artenvielfalt für immer. Als Bildungsziel gilt es deshalb, ein Problembewusstsein zu fördern, das dem gewachsenen globalen und generationenübergreifenden Einfluss unseres Handelns Rechnung trägt.

Die noch junge religionsdidaktische Forschung zur religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE) nimmt gerade an Fahrt auf: Erst zwei einschlägige Monografien<sup>3</sup> klären Grundlagenfragen und stellen elementare Prinzipien auf. Die einschlägig aktive religionspädagogische Community organisiert sich in der 2020 gegründeten ökumenischen Arbeitsgruppe „*Religiöse*



*Bildung für nachhaltige Entwicklung*“ der Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik<sup>4</sup>. Viel ist noch zu tun, insbesondere eine schulartenspezifische Didaktik zu entwickeln, Materialien (wie sie derzeit zu Hauf publiziert werden) zu evaluieren, die Abstimmung mit anderen Fachdidaktiken sowie innertheologisch zu intensivieren – ist BNE doch als Querschnittsaufgabe aller schulischen Fächer zu verstehen. Wie der fachspezifische Beitrag des RU aussehen kann, wird im Folgenden anhand von vier Leitlinien vorgestellt<sup>5</sup>.

*„Eine spezifische Kompetenz des RU liegt in der überdisziplinär-ethischen Betrachtung des komplexen Nachhaltigkeitsbegriffs.“*

## 2. Spezifika einer rBNE im Religionsunterricht

### (a) Nachhaltigkeit als Thema und Aspekt von Religionsunterricht

Der in der KMK vereinbarte und bundesweit gültige Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung“ für die Sek I weist der Fächergruppe Religion/Ethik „in besonderer Weise 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“<sup>6</sup>. „Kohärenzaspekt“ meint in diesem Zusammenhang die möglichst zielkonfliktarme Abstimmung der vier in BNE als gleichrangig normierten Zieldimensionen soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, demokratische Politikgestaltung und ökologische Verträglichkeit. Eine spezifische Kompetenz des RU liegt demnach in der überdisziplinär-ethischen Betrachtung des komplexen Nachhaltigkeitsbegriffs. Als ethische Aufgabe dürfte der Fächergruppe auch die Prüfung des in BNE i.d.R. als normativ vorausgesetzten Geltungsanspruchs des Nachhaltigkeitsgedankens zukommen. Für den RU ist dies eine Steilvorlage für einen sozialetischen Wertediskurs, bei dem er an eigene fachdidaktische Stränge wie das ökumenische Lernen, die Menschenrechtsbildung und das Eine-Welt-Lernen anknüpfen kann.

Der bildungspolitischen Fokussierung auf die SDG muss der RU hierbei nicht folgen, gleichwohl sich die 17 Ziele, oder zumindest eine Auswahl hieraus, durchaus als als Thema anbieten. Die als BNE-Markenzeichen firmierenden bunten Piktogramm-kacheln dienen zudem der Wiedererkennung und stellen für die Schüler\*innen eine Verbindung zur Behandlung von BNE-Themen in anderen Fächern her. Auch das Vorhandensein zahlloser altersbezogener Bildungsmaterialien in Schrift- und Videoformat, die die Umsetzung der einzelnen Ziele exemplarisch konkretisieren, hilft der um Aktualität und Anschaulichkeit be-

mühten Lehrkraft. Dass religiöse Bildung hierin politische Themen aufgreift und somit zwangsläufig eine politische Dimension entfaltet, wird in der Religionspädagogik ausdrücklich befürwortet. Der RU bringt dabei religiöse Weltansichten und Lebensorientierungen ins Spiel und entfaltet

deren Potenzial in verschiedenen Bereichen der von der Nachhaltigkeitsthematik berührten Unterrichtsfelder: Anthropologie (Mensch-Natur-Verhältnis als Wurzel einer Sicht der Welt als nutzbare Ressource, Würde jedes Menschen), Schöpfungslehre und Eschatologie (Hoffnung auf welche Zukunft), Gerechtigkeitsfragen, insb. Globale (Un-)Gerechtigkeit, Intergenerationale Gerechtigkeit (v.a. als Aspekt von Klimagerechtigkeit), die Frage Guten Lebens (die an den Suffizienzgedanken im Nachhaltigkeitsdiskurs anschließt); das in der Nachhaltigkeitsproblematik aufgeworfene Verhältnis von Individual- und Sozialethik kann am Klimawandel par excellence ausgeführt werden.

### (b) Positionalität christlicher Ethik und ideologiekritische Sicht auf unser Verständnis von Normalität

Die Agenda 2030 legt den Staaten (unterstützenswerte) operationalisierte Zielmarken einer nachhaltigeren Entwicklung vor, hält dabei jedoch ungebrochen an dem für unser Wirtschaftssystem maßgeblichen Wachstumsparadigma fest. Als Zukunftsagenda fokussiert sie somit nicht die für die erkenn- und absehbaren Miseren verantwortlichen Akteure und Strukturen. Hieran orientierte BNE-Bildungsmaterialien kritisieren daher i.d.R. auch nicht die systemischen Mängel, sondern stellen allenfalls alternative Denk- und Wirtschaftsformen vor, etwa den aus Lateinamerika bekannten Leitgedanken eines gemeinschaftlich guten Lebens („Buen Vivir“), der in Ländern wie Ecuador und Bolivien orientierend-normierende Wirkung bis in die wirtschaftspolitische Ordnung hinein entfaltet.

Der Verzicht auf Fragen von Macht und Moral mag realpolitisch notwendig sein, um eine zwischenstaatliche Einigung zu ermöglichen, eine an ethischen Gesichtspunkten orientierte BNE sollte dieser Problematisierungsabstinenz nicht folgen, sondern vielmehr auch die sozial- und individualethischen Knackpunkte in den Blick nehmen:

Auf struktureller Ebene ist (zupal aus christlicher Perspektive) nach einer an Nachhaltigkeit orientierten politischen Ordnung zu fragen, die ein auf Gewinnmaximierung ausgerichtetes Wirtschaftssystem reguliert, das keinen Eigenwert von Na-

tur kennt, solange dieser nicht als ökonomischer Wert eingepreist ist. Auf individueller Ebene stellt sich die Frage nach nachhaltigem bzw. nicht-nachhaltigem Verhalten auch als Frage moralischer Pflicht, wie es auch im Bezug auf die Einhaltung von Menschenrechten der Fall ist.

*„Wo von Nachhaltigkeit die Rede ist, sollte für eine Bestandsaufnahme nicht die Überprüfung des persönlichen ökologischen Fußabdrucks fehlen.“*

gerne angefragt und auf Konsistenz mit der Lehre überprüft werden dürfte. Wichtig ist hier die Transparenz und die Reflektiertheit der Position der Lehrkraft<sup>11</sup>.

*(c) Subjektorientierung und das Finden der passenden Erzählungen*

Die Botschaft Jesu verpflichtet den konfessionellen RU (anders als in sozialwissenschaftlichen Fächern) auf eine Position der Option für die Armen, die freilich nicht in einem Vermittlungsmodell den Schüler\*innen zu übertragen, sondern vielmehr als Position von Glauben und Kirche vorzustellen und zur Diskussion zu stellen ist. LS liefert ein hervorragendes Zeugnis solcher Positionalität, das durch einfache und klare Sprache auch gewinnbringend im Unterricht (auch arbeitsteilig gelesen als Ganzschrift in einem Oberstufenkurs) eingesetzt werden kann und in dieser Partei-ergreifung durchaus auch Schüler\*innen überraschen kann. So können in den Sekundarstufen die SDG kritisch gewürdigt und Unterschiede zu LS herausgearbeitet und diskutiert werden<sup>7</sup>.

Wo Opfer von Unrecht (seien es Menschen oder Tiere) erkennbar sind, reagieren Kinder und Jugendliche i.d.R. empathisch und sind für Problematisierungen aufgeschlossen, bei Nachhaltigkeit sind Verantwortungsfragen jedoch in komplexen Zusammenhängen aufzudecken. Vielfach haben wir uns an nicht-nachhaltiges Verhalten gewöhnt und halten dies schlicht für normal und somit moralisch unbedenklich, etwa Flüge als erstes Transportmittel der Wahl in den Urlaub: Dies scheint offenbar jedem zuzustehen und keiner ethischen Rechtfertigung bedürftig. Postwachstumsökonomische Positionen etwa von Niko Peach hinterfragen und bestreiten eine solche von Liberalismus geprägte Konsumhaltung, lässt sich der Zusammenhang des von uns verursachten CO<sub>2</sub>-Ausstoßes mit dem langfristigen Entzug der Lebensgrundlage von Menschen etwa der Sahelzone doch nachvollziehbar aufzeigen. Die Problematisierung solchen Verhaltens zielt dabei auf die Einsicht der Notwendigkeit von Nachhaltigkeit als der „Möglichkeitsbedingung der Freiheit aller“<sup>8</sup> – hiermit soll zugleich Problembewusstsein und Urteilsfähigkeit gefördert werden. Der RU kann somit „Keimzelle des Widerspruchs und des Widerstands gegen eine verkehrte Welt werden“<sup>9</sup>. Der Ort der Urteilsfindung bleibt hierbei der Diskurs und es gilt bei den Schüler\*innen den Eindruck zu vermeiden, sie sollten zu Veränderungen gedrängt werden, was psychologisch letztlich zu Abwehr und kognitiven Gegenstrategien führt<sup>10</sup>. Die Überzeugungskraft eines Werbens für Nachhaltigkeit zu stärken vermag sicher besser ein persönlicher Lebensstil der Lehrkraft, der von Schüler\*innen bei solchen Themen

Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung im RU ist nicht nur vom Gegenstand her definiert, sondern auch durch eine konsequente Subjektorientierung, die dem Anspruch nach ja bereits durch die korrelative Grundstruktur religiöser Bildung gegeben ist. Wo von Nachhaltigkeit die Rede ist, sollte deshalb für eine Bestandsaufnahme nicht die Überprüfung des persönlichen ökologischen Fußabdrucks fehlen, wenngleich dies in einer diskreten Form zu erfolgen hat, die zu Ehrlichkeit (auch sich selbst gegenüber) einlädt und frei von moralischer Verurteilung ist. Ziel ist, die Motivation zu fördern, in kleinen Selbstversuchen (oder „Challenges“) Lebensbereiche (z.B. Konsum bei Nahrung/Kleidung/Technik/Mobilität) zu identifizieren, in denen ein nachhaltigeres Verhalten testweise (etwa als Fastenexperiment) ausprobiert werden kann, um im Anschluss hieran in den Austausch über gemachte Erfolgs- oder Misserfolgs-erlebnisse zu kommen. Bestärkende Erlebnisse in der Gruppe sind hierbei besonders wertvoll und verweisen auf die Notwendigkeit, dass es für ein die Einstellungen und Handlungsgewohnheiten der Schüler\*innen erreichendes Lernen eines Umfelds bedarf, in dem Nachhaltigkeit auch als gelebte Norm im Schulalltag erlebt wird (Whole-Institution-Approach). Der RU kann hierzu Raum bieten, die eigene Einstellung gegenüber nachhaltigem Verhalten zu überprüfen und danach zu fragen, was in Richtung Nachhaltigkeit im eigenen Konsumverhalten wie auch im zivilgesellschaftlich-politischen Engagement motiviert, was demotiviert oder frustriert, und welche Gründe hierbei eine Rolle spielen. Mit Bedernas Vorschlag, die in der Philosophie-didaktik entwickelte Theorie der „DNA des Philosophierens“ für die religionsunterrichtliche Thematisierung von Nachhaltigkeit zu nutzen<sup>12</sup>, lassen sich Stufen des Begründungsniveaus unterscheiden und Schüler\*innen zu einer Weitung der Perspektive und einer zunehmend universalisierbaren Argumentation verhelfen. Die reale oder mediale Begegnung mit Menschen, die im ökologischen Bereich besonders engagiert (Modell-Lernen) oder auch von ökologischen Schäden stark betroffen sind (Empathie), kann zu Perspektivenweitung und persönlicher Orientierung beitragen. Räumliche, zeitliche und soziale Distanz zu relevanten Ereignissen bzw. Betroffenen lassen sich auch durch eine subjektorientierte Auswahl der Lerngegenstände überwin-

den, weshalb es z.B. hilfreich ist, von Schäden und Risiken des in der eigenen Region heute bereits beobachtbaren Klimawandels (statt von den Folgen für fernöstliche Inselstaaten in 30 Jahren) zu sprechen. Hilfreich ist zudem die Verdeutlichung komplexer Zusammenhänge durch die Betrachtung eines exemplarischen Einzelfalls mit erkennbaren Akteuren und deren Motiven, die eine Einfühlung möglich machen und den Sachzusammenhängen Gesichter und Geschichten verschaffen. Aufschlussreich ist auch die Analyse gesellschaftlich verbreiteter Leitnarrative zum Anthropozän, etwa dem Katastrophen-Narrativ, dem Transformations-Narrativ oder dem technologischen Narrativ, der Suche nach persönlich relevanten (medialen oder biographischen) Narrativen und der Frage, Teil welcher Erzählung man selbst sein möchte; der RU bringt hier natürlich auch Narrative der jüdisch-christlichen Erzählgemeinschaft ins Spiel<sup>13</sup>.

#### *(d) Raum für Emotion und kontextualisierte Spiritualität und die Förderung von Resilienz*

Die neuere BNE-Forschung<sup>14</sup> ergänzt das Bündel der Schlüsselkompetenzen für Nachhaltigkeit um „intrapersonale Kompetenz“, also Selbstkompetenz, d.h. den Umgang mit eigenen Gedanken, Erlebnissen, Gefühlen zum Thema Nachhaltigkeit, die es in einer kongruenten Einstellung zu koordinieren gilt. Dieser Aufgabe kann der RU in seiner starken Subjektorientierung besser Raum bieten als eher sachorientierte Unterrichtsfächer. In methodisch geschütztem Rahmen soll deshalb Schüler\*innen die Gelegenheit gegeben werden, ihre Sorgen zu thematisieren, ihre Ängste, Gefühle der Frustration, Wut, Überforderung oder Ohnmacht<sup>15</sup>. Psychologisch hilfreich kann sein, diese Emotionen auszusprechen, miteinander zu teilen, Zusammenhalt zu erleben und nach Quellen des Trostes und der Bestärkung zu schauen. Wo die Gruppe dies wünscht, können das Leid der anderen wie auch die eigene Erfahrung von Ohnmacht und Angst (in einem performativ reflektierten Rahmen) vor Gott gebracht werden. Die christliche Tradition bietet hier einen reichen Fundus an Formen und Texten, Klagen und Bitten, Erzählungen, die Hoffnung spenden. Die christliche Spiritualität kennt darüber hinaus Texte des Lobes Gottes für seine gute und schöne Schöpfung, die trotz aller Gefährdung Anlass zum Staunen gibt. Engagement für andere stiftet Sinn und Schüler\*innen können sich als Teil einer größeren Gemeinschaft und Ordnung verstehen, die religiös als Mitarbeit am Reich Gottes gedeutet werden kann – Papst Franziskus' Wort einer *geschwisterlichen Haltung*, die sich im Anschluss an den hl. Franziskus mit den anderen Geschöpfen verbunden

weiß, liefert hier weitere Impulse. Das Geschenk der Erde, des eigenen Lebens, jedes Atemzugs verbindet uns miteinander und der RU kann in atmosphärisch passenden Settings dazu einladen, dieses Geschenk zu meditieren, seiner Bedeutung nachzuspüren und vielleicht auch Dankbarkeit wahrzunehmen. Der (pädagogisch nicht herstellbare) Effekt wäre nicht nur eine Reduktion von Gleichgültigkeit und somit ein Beitrag zu einer moralischen Sensibilisierung für die Not anderer und die (wenn auch kleine) Möglichkeit und damit Verantwortung der Unterstützung. Im Gelingensfall geht mit der Sinnerfahrung, sich für mehr Gerechtigkeit in der Welt einzusetzen, für die Schüler\*innen ein Gewinn an Selbstwertgefühl und Freiheit einher. Wer sich selbstbestimmt für die sozial-ökologische Transformation engagiert, kann intellektuell und auch affektiv leichter die belastenden Ansprüche einer von Leistung, Konkurrenz und Konsum geprägten Gesellschaft relativieren. Der Einsatz für andere geht somit mit einer Stärkung der Persönlichkeit und einem Zuwachs an Resilienz einher. Auch hier ist die *gemeinschaftliche* Erfahrung kooperativen Denkens und Handelns (Motto der Agenda 2030: „*Leaving no one behind*“) eine hilfreiche Grundlage für eine entsprechende persönliche Entwicklung<sup>16</sup>.

### 3. Theologie-Lernen im Kontext als ‚Kollateralgewinn‘ von rBNE

Der RU kann einen veritablen fachspezifischen Beitrag zu BNE leisten, mindestens ebenso kann der RU selbst durch rBNE profitieren, kann doch am Thema Nachhaltigkeit an einem für Jugendliche als relevant erlebten Zusammenhang Theologie gelehrt und gelernt werden, beginnend bei der gegenwartsbezogenen Exegese biblischer Texte (insb. die Schöpfungserzählungen und Prophetie) bis hin zur Anwendung zentraler Aussagen der Botschaft Jesu, der (globalen) Nächstenliebe, der Umkehr aus sündhafter Verstrickung, der Nachfolge und der züversichtlichen Mitarbeit am mitunter unerreichbar scheinenden Reich Gottes. Die Kontextuierung dieser Zentralbegriffe des Christlichen und der Aufweis ihrer Relevanz in heutigen Tagen ist in Zeiten schwindender Plausibilität religiöser Denkgfiguren in der Gesamtgesellschaft wie auch der Schülerschaft von großem Wert. Zu erleben, welches politische Profil sich aus der christlichen Botschaft ableiten lässt (gegen die These der Religion als bloßer Privatsache), Personen zu erleben, die aus dem Glauben Orientierung, Motivation und Kraft ziehen, dies vielleicht sogar selbst im Ansatz erlebt zu haben, dürfte vielen Schüler\*innen ein neues Bild lebendigen Glaubens

*„Der Einsatz für andere geht somit mit einer Stärkung der Persönlichkeit und einem Zuwachs an Resilienz einher.“*

vor Augen führen. Neu dürfte für viele auch eine religiöse Hermeneutik auf Lebensweltphänomene sein: Klimawandel und globale Ungerechtigkeit als Ruf Gottes, das Aufbegehren gegen solches Unrecht als Zeichen der Zeit und Wirken des Heiligen Geistes. Die wechselseitige Bezugnahme solcher Deutungsmuster und der Lebenswelt der Schüler\*innen dürfte alle Beteiligten herausfordern, aber eben auch ein originärer Beitrag zur Grundaufgabe korrelativ-religiöser Bildung sein. Die ökologische Krise und ihre Überwindung als übergroße Aufgabe bieten zudem eine beispielhafte Gelegenheit, am schwierigen Übergang von religiöser Außen- und Innensicht eigene Erfahrungen zu machen: einmal als (auch politische) Forderung nach Gerechtigkeit und dem menschenmöglichen Einsatz hierfür, andererseits als Bitte an Gott hierum. Dem nachzuspüren, wie die beiden Denk- und Handlungsweisen einander verändern und stärken, fördert ein tieferes Verständnis von Religion, was ja zentrales Ziel religiöser Bildung darstellt.

#### 4. rBNE als Schwerpunkt der Schulentwicklung

Da BNE als Querschnittsaufgabe zu verstehen ist, ist der RU nicht nur als Spezialist, sondern auch als Teamplayer gefragt. Es entlastet auch die einzelne Lehrperson, wenn die Erziehung zu einem ökologischen Bürgertum (LS 211) von der ganzen Schulgemeinschaft in ihrer sozialisatorischen Funktion geleistet wird. Umweltpsychologisch und moralpädagogisch ist ohnehin von zentraler Bedeutung, gelehrte Position auch als gelebte Praxis im schulischen Alltag zu erleben, und gerade beim Thema Nachhaltigkeit, wo die Aufgabe übergroß scheint, ist es wichtig, dass Schüler\*innen Selbstwirksamkeitserlebnisse machen können. Mangelnde Institutionelle Implementierung ist auch, woran BNE als bildungspolitisches Vorhaben krankt. Zur Anreizbildung bieten die Länder daher z.T. auch niederschwellige Schulzertifizierungen („Nachhaltige Schule“, „BNE-Schule“, Belobigung als „Umweltschule“ in Hessen, dreistufige Zertifizierung als BNE-Schule in RLP) an, die einschlägige Bemühungen außenwirksam darstellbar machen. Wenige Schulen (in Baden-Württemberg) erreichen auch die anspruchsvolle Zertifizierung nach „Eco-Management and Audit Scheme“ (EMAS). Weitere Möglichkeiten schulischer Profilbildung mit ökologischem Schwerpunkt sind die Fair-Trade-Schools und die UNESCO-Projektschulen, womit immer auch die Kooperation innerhalb entsprechender Netzwerke einhergeht, die über Austausch und Unterstützung zur Weiterentwicklung von BNE beiträgt.

„Da BNE als Querschnittsaufgabe zu verstehen ist, ist der RU nicht nur als Spezialist, sondern auch als Teamplayer gefragt.“

Auch manch kirchliche Schule schlägt diesen Weg des *Whole-Institution-Approach* ein<sup>17</sup>. (Erz-)Bistümer mit eigenständigem professionellem Umweltmanagement, wo auch der Bildungsbereich als Feld des Nachhaltigkeitsengagements ins Auge gefasst wird, unterstützen ihre Schulen entsprechend, indem sie die Bildung von Umweltschulen fördern und zentrale Fachberater\*innen beauftragen, die die Schulen betreuen und deren Fortbildung und Vernetzung vorantreiben (so z.B. in München-Freising)<sup>18</sup>. Das Klimaschutzkonzept des Mainzer Bistums (2019) sieht bis 2030 die Zertifizierung der Hälfte aller kirchlichen Schulen mit dem „Grünen Gockel“ (der kirchlichen Adaptation der EMAS-Zertifizierung) vor. Bisher hat sich keine der Schulen auf diesen Weg gemacht. Bleibt zu hoffen, dass bei der Umstrukturierung der Schulträgerschaften, insbesondere bei dem neuen Trägerverein, Nachhaltigkeit eine tragende Rolle erhalten wird. Ein hessisches Gymnasium an der Bistumsgrenze könnte Modell stehen: Das Franziskanergymnasium Kreuzburg in Großkrotzenburg (Bistum Fulda) setzte sich ambitionierte Ziele und erreichte 2022 die Zertifizierung mit dem *Grünen Gockel*. Über die Einrichtung von Umweltbotschaftern in allen Klassen, die sich zu Umweltkonferenzen treffen, wurde ein fester Rahmen für den Austausch zu Nachhaltigkeitsfragen in vertikaler und horizontaler Richtung etabliert und so ein hohes Maß an Schülerpartizipation gewährleistet. Über die Entwicklung eines Nachhaltigkeitscurriculums soll die Verzahnung zur fachunterrichtlichen (r)BNE intensiviert und systematisiert werden<sup>19</sup>. Im Gehen solcher Schritte zeigen sich die nötigen nächsten Schritte, etwa über Klärung des Fortbildungsbedarfs von Schüler\*innen und Lehrer\*innen.

Auch kleine Projekte und Aktionen tragen dazu bei, das Bewusstsein für Bedarf und Möglichkeit von Nachhaltigkeitsengagements zu schärfen. Möglich sind hier vielfältige Formen wie Kleidertauschbörsen, Reparatur-Cafés, Näh-AG's, Verkauf von Fair-Trade-Produkten, Sonderaktivitäten wie „Plogging“ (Sportläufe durch Naturräume, z.B. entlang von Flüssen, bei denen Müll aufgesammelt wird), das Aufstellen von Trinkbrunnen, Herstellung und Verkauf von Notizblöcken aus fehlbedrucktem Papier, die Organisation von Unverpacktfrühstück, eine die Artenvielfalt fördernde Gestaltung der Außenanlage u.v.m. Aus der Beschäftigung mit Nachhaltigkeit im RU heraus können – wo dies auf Resonanz bei den Schüler\*innen trifft – solche Ideen entwickelt und auf den Weg gebracht werden und es spricht vieles dafür, dass die Fachschaft Religion Impulsgeber für solche Akzente sein kann. Der Raum

zivilgesellschaftlicher wie auch kirchlicher Kooperationspartner (etwa die WELTfairÄNDERER, aber auch die Hilfswerke) ist erstaunlich weit, wenn man sich in entsprechenden Netzwerken umsieht oder von den Fachberater\*innen der Länder (etwa über das bundesweite Fachpromotorenprogramm) beraten lässt. Wer speziell zur Verbindung von Nachhaltigkeit und Spiritualität Anregung und Vernetzung sucht, findet Unterstützung beim seit 20 Jahren bestehenden internationalen Schulnetzwerk PILGRIM.

Auch der Weg des Globalen Lernens, das bildungspolitisch mit BNE zusammengedacht und vorangetrieben wird, ermöglicht eindrückliche und erfahrungsintensive Möglichkeiten, etwa im Austausch mit Schüler\*innen (z.B. einer Partnerschule) im Globalen Süden. Direkter Austausch mit Gleichaltrigen (über Briefe, Mails, Videokonferenzen etc.) bietet die Möglichkeit, Perspektivenwechsel sehr konkret und herausfordernd einzuüben, und auch hier besteht für Schulen ein starkes kostenloses Angebot fachkompetenter Unterstützung, etwa durch *engagement global* und die entwicklungspolitischen Landesnetzwerke. Für die Partnerschaft RLP-Ruanda hilft ein bestens vernetztes Team im Ruandareferat des rlp Innenministeriums und im Partnerschaftsbüro Kigali bis hin zur Organisation direkter Begegnung.

Die ökologische Krise und die Bemühung um Nachhaltigkeit stellen für den RU wie auch für die Kirche eine kaum dagewesene Chance dar, das Anliegen der Übernahme von Schöpfungsverantwortung mit der gesamtgesellschaftlich im Gange befindlichen Transformation von Gesellschaft zu verzahnen. Sachlich stellt „Nachhaltigkeit den ‚missing link‘ [...] zwischen Schöpfungsglauben und gesellschaftlichem Umweltdiskurs“<sup>20</sup> dar, den es aufzugreifen und in entsprechenden Kooperationen zu entfalten gilt. Über weltkirchliche Fachreferate sind die Bistümer meist schon lange in guter Zusammenarbeit mit anderen Akteuren in dem Bereich – diese Vernetzung und Expertise gilt es für den Bildungsbereich fruchtbar zu machen, wozu BNE die große Aufforderung darstellt. Dem Votum Papst Franziskus' folgend, Netze der Gemeinschaft zu bilden (LS 219 u.ö.), können Kirche und RU durch profiliertes Engagement



Dr. Alexander Schimmel ist Lehrer für Kath. Religion und Physik am Otto-Schott-Gymnasium Mainz und Lehrbeauftragter an der Kath.-Theol. Fakultät der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Glaubwürdigkeit (zurück)gewinnen und die Identifikation von Lehrer\*innen und Schüler\*innen mit Glaube und Kirche stärken. Fortbildung, Begleitung und Vernetzung von an rBNE interessierten Kolleg\*innen stellen hierfür einen guten Anfang dar.

### Anmerkungen

- 1 Vgl. Yvonne Kehren, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), in: socialnet Lexikon, Bonn. 2021 [Zugriff: 21.02.2022]. Verfügbar unter: [www.socialnet.de/lexikon/Bildung-fuer-nachhaltige-Entwicklung](http://www.socialnet.de/lexikon/Bildung-fuer-nachhaltige-Entwicklung).
- 2 Klafki: Thematisierung epochaler Schlüsselprobleme; so auch in: RLP – Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Hg.), Rahmenlehrplan Kath. Religion für die Sekundarstufe I (2012), 82.
- 3 Katrin Bederna, Every day for future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ostfildern 2019; Claudia Gärtner, Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld 2020.
- 4 Vgl. [www.akrk.eu/sektionen-und-arbeitsgruppen/](http://www.akrk.eu/sektionen-und-arbeitsgruppen/) Unter „Ziele der Arbeitsgruppe“ auch ein Grundlagentext zu rBNE.
- 5 Für weitere religionsdidaktische Hinweise vgl. auch das vom Autor eingerichtete Padlet: [padlet.com/AS\\_MZ/wxbl3d9lmaa2w3dj](https://padlet.com/AS_MZ/wxbl3d9lmaa2w3dj).
- 6 Klaus Hock – Norbert Klaes, 4.3.4 Fächergruppe Religion – Ethik, in: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachh. Entwicklung, zusammengest. u. bearb. v. Jörg-Robert Schreiber – Hannes Siege i. Auftr. v. KMK u. BMZ, Bonn <sup>2</sup>2016, 272–284, 272. [globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen\\_fuer\\_den\\_lernbereich\\_globale\\_entwicklung\\_barrierefrei.pdf](http://globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereich_globale_entwicklung_barrierefrei.pdf).
- 7 Vgl. Wolfgang Sachs, Papst vs. UNO. Sustainable Development Goals und Laudato si': Abgesang auf das Entwicklungszeitalter?, in: PERIPHERIE 38 (Nr. 150/151) 2018, 245–260.
- 8 Katrin Bederna, Art. Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), 2020, Abs. 2.
- 9 Andreas Benk, Globales Lernen als Kernaufgabe religiöser Bildung in: ders. (Hg.), Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit, Ostfildern 2019, 213–224, 222.
- 10 Vgl. Annika Krahn – Alexander Schimmel, „Klima nervt!“ Zum didaktischen Umgang mit Widerständen bei der Thematisierung ökologischer Themen im RU, in: RpB 44 (2021) 2, 85–96: [dx.doi.org/10.20377/rpb-154](https://doi.org/10.20377/rpb-154).
- 11 Vgl. Claudia Gärtner, Corona und das Christentum (Anm. 3), 116f.
- 12 Vgl. Katrin Bederna, Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein didaktisches Modell, in: RpB 44 (2/2021), 61–71, [doi.org/10.20377/rpb-151](https://doi.org/10.20377/rpb-151), 67 (vgl. auch den Beitrag in diesem Heft).
- 13 Vgl. Katrin Bederna (Anm. 3), 81–95
- 14 Vgl. Katja Brundiers u.a., Key competencies in sustainability in higher education – toward an agreed-upon reference framework. Sustainability Science 16 (1) 2021, 13–29 [[doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2](https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2)], 21.
- 15 Vgl. in diesem Heft: Annika Krahn, Angst vor der Klimakrise und der (neueste) Umgang mit dieser. Die Einstellung von Kindern und Jugendlichen zum Klimawandel.
- 16 Anregungen zu einer Spiritualität sozialökologischer Umkehr finden sich bei Katrin Bederna, Alles wird gut? Franziskanische Inspirationen zur Klimakrise, Würzburg 2021; Fabian Moos, Der Zukunft eine Zukunft geben. Eine Spiritualität der sozialökologischen Umkehr, Würzburg 2021.
- 17 Vgl. den Beitrag von Simone Birkel in diesem Heft.
- 18 Vgl. [erzbistum-muenchen.de/jugend/tipps-fuer-schoepfungsverantwortung-an-schulen](http://erzbistum-muenchen.de/jugend/tipps-fuer-schoepfungsverantwortung-an-schulen).
- 19 Vgl. die Umwelterklärung auf der Schulhomepage: [franziskanergymnasium-kreuzburg.de/cms/umweltmanagement/](http://franziskanergymnasium-kreuzburg.de/cms/umweltmanagement/).
- 20 Markus Vogt, Prinzip Nachhaltigkeit. Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive, München 2009, 10.

# Kirchliche Schulen

## Auf dem Weg zu ganzheitlichen Lernorten für Nachhaltigkeit

Von Simone Birkel

Kirchliche Schulen erleben derzeit einen erstaunlichen Zulauf<sup>1</sup>, der völlig gegensätzlich zur sonstigen gesellschaftlichen Skepsis gegenüber insbesondere katholischen Institutionen verläuft. Ursachen dafür gibt es viele, i.d.R. werden hohe Qualitätsstandards und wertschätzende, offene und schüler:innenorientierte Vermittlung sowie die Ausbildung von sozialen und ethischen Kompetenzen im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung jenseits konfessioneller Engführung ins Feld geführt<sup>2</sup>. Neuere Entwicklungen nehmen auch den Bereich einer ganzheitlichen nachhaltigen Entwicklung in den Blick, welcher im Zuge einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE) verstärkt eingefordert wird. Dieser wird an ausgewählten kirchlichen Schulen bereits praktiziert, worauf im dritten Teil dieses Beitrages eingegangen wird. In einem ersten Überblick wird zunächst auf den in Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) etablierten ganzheitlichen Ansatz von nachhaltigen Lernorten eingegangen, worauf ein Hinweis auf Mechanismen einer systematischen nachhaltigen Weiterentwicklung von kirchlichen Institutionen folgt.

### Charakteristika eines Whole Institution Approach (WIA)<sup>3</sup>

In der BNE-Diskussion besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Lernen am besten in geeigneten Umgebungen gelingen kann. Verantwortung für die Mitwelt kann nicht einfach auswendig gelernt oder eingetrichtert werden. Um einstellungsbezogenes Lernen anzustoßen und grundlegende Verhaltensänderungen zu erzielen, reicht es nicht, einmalig ein Nachhaltigkeitsprojekt durchzuführen oder auf Greta Thunberg in einer doppelstündigen Einheit als Prophetin

des Klimaschutzes einzugehen. In der BNE-Diskussion wird deshalb immer wieder auf einen ganzheitlichen Ansatz, den sog. Whole Institution Approach (WIA) rekurriert. Auf einschlägigen Internetseiten wird sehr allgemein definiert: *„Bildung muss im Sinne des Whole Institution Approach (WIA), also als ganzheitlicher Ansatz, die sozialen, ökologischen und ökonomischen Dimensionen von Nachhaltigkeit vermitteln und analogen sowie digitalen Austausch ermöglichen. Dazu braucht es eine gerechte, abwechslungsreiche und zielgruppenorientierte Bildung.“*<sup>4</sup> Durch den WIA, der als Schwerpunkt im UNESCO Weltaktionsprogramm BNE verankert ist, soll eine weltweite Transformation von Lehr- und Lernumgebungen angezielt werden<sup>5</sup>. Bei der Beschreibung dieser ganzheitlichen Betrachtungsweise werden interdisziplinär die Erkenntnisse der Bezugswissenschaften Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Ökonomie, Architektur oder auch Transformationswissenschaften aufgenommen. Es wird davon ausgegangen, dass gerade auch bei der Bewältigung der durch die Pandemie hervorgerufenen Krise im Bildungssystem die jeweiligen Lernorte von Kita über Schule und Universitäten gesamtheitlich im Sinne eines WIA gedacht werden müssen<sup>6</sup>. Es stehen also nicht allein die einzelnen vermittelnden nachhaltigen Inhalte im Fokus, sondern die gesamte Einrichtung sollte sich idealerweise an Nachhaltigkeit ausrichten. Dazu gehören beispielsweise die Anpassung des Methodenrepertoires, die räumliche und verwaltungstechnische Ausstattung, eine an Nachhaltigkeit orientierte Beschaffung und Verpflegung, die Weiterbildung der Mitarbeitenden inklusive des Verwaltungspersonals sowie Fragen der Mobilität und der Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen. Die deutsche Übersetzung *„ganzheitlicher BNE-Ansatz“* greift einerseits verschiedene Prämissen

reformpädagogischer Ansätze auf, was wiederum auf eine vielfältige Blickrichtung schließen lässt. Andererseits verkürzt das deutsche Wort „Ansatz“ den im Englischen mehrdimensional gebrauchten Begriff von approach. Dieser kann zwar durchaus als „Ansatz“ übersetzt werden, wird aber je nach Bedeutung auch als „Haltung“, „Herangehensweise“, „Methode“ oder „Vorgehen“ verwendet und bringt so die Multiperspektivität des Anliegens besser zur Geltung, weshalb hier an der englischen Begrifflichkeit festgehalten wird. Einen visuellen Überblick über die Bereiche des WIA in der Schule liefert die Grafik von Ingrid Hemmer und Ina Limmer. Darin werden die einzelnen Aspekte des WIA wie Unterricht, Betrieb, Schulkultur, Governance und Kooperationen benannt und eingeordnet.

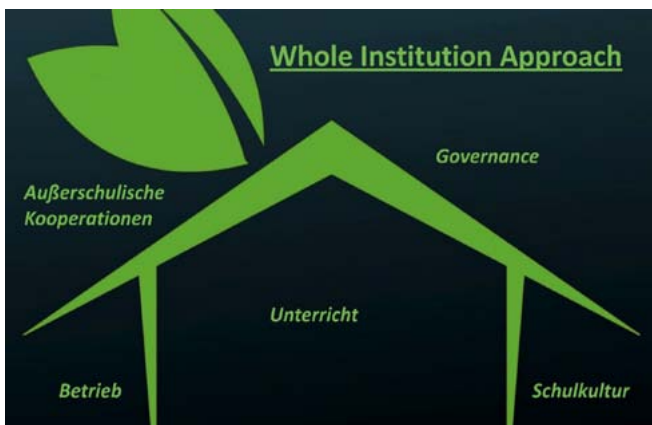


Schaubild: Ingrid Hemmer und Ina Limmer. Quelle: I. Hemmer – St. Mainka – A. Schoeps, Wie können wir unsere Schulen nachhaltiger gestalten? Ein Whole Institution Approach, in: G. Obermaier – M. Miosga – G. Schrüfer – K. Barthmann (Hg.), Nachhaltigkeit. Bayreuther Kontaktstudium Geographie, Bd. 11, Bayreuth 2021, 19-31, 22.

Zunächst steht in der Schule natürlich der Unterricht im Mittelpunkt. Sowohl Inhalte als auch Ziele und Methoden sollten so gewählt werden, dass auf ein Handeln in komplexen Systemen vorbereitet wird. Wichtig ist dabei auch die Ausbildung einer Schulkultur, die Partizipation, Transparenz, Achtsamkeit und die individuellen Potentiale der Schüler:innen oder Student:innen fördert. Wenn Schulen einen auf Interdisziplinarität und kollaborativer Zusammenarbeit basierenden Ansatz verfolgen, stoßen sie dabei einerseits bei der „Generation Greta“ auf Zustimmung und leisten gleichzeitig einen wesentlichen Beitrag zur Transformation von Bildungsorten. Sowohl Schüler:innen als auch Lehrer:innen und weitere schulische Mitarbeiter:innen werden damit zu den in der Transformationsforschung beschriebenen Akteur:innen des Wandels. Wesentliche Erfolgsfaktoren für eine ganzheitliche nachhaltige Schulentwicklung werden im Folgenden kurz skizziert.

## Gelingsbedingungen für nachhaltiges Leben an kirchlichen Schulen

Bereits 2002 wurden wichtige Leitbilder für ein nachhaltiges und zukunftsfähiges Handeln in kirchlichen Institutionen definiert<sup>7</sup>. Aus der Erfahrung von unterschiedlichen erfolgreichen Initiativen zu einem gelingenden und zukunftsfähigen Leben haben sich folgende Aspekte als unabdingbar für eine Transformation von kirchlichen Institutionen hin zur Nachhaltigkeit erwiesen:

- *Ein überzeugter Kreis Gleichgesinnter*  
Um nachhaltige Änderungen anstoßen und durchhalten zu können ist es wichtig, sich Verbündete zu suchen. Die Gefahr der Verpuffung des Engagements für zukunftsfähiges Handeln ist sehr hoch, wenn es nur von einer Person getragen wird. Sich gemeinsam für eine Sache einzusetzen ist motivierender und macht mehr Spaß. Auch hier können in kirchlichen Schulen neue Koalitionen, wie z.B. mit nichtkirchlichen Nachhaltigkeitsinitiativen, gesucht und erprobt werden.
- *Leitung und Träger müssen dahinterstehen*  
Das Engagement des überzeugten Kreises von Gleichgesinnten kann nur auf Dauer erfolgreich sein, wenn die Schulleitung von der Dringlichkeit eines Handelns für einen zukunftsfähigen Lebensstil überzeugt ist. Denn dort laufen die für eine ganzheitliche Umgestaltung notwendigen Dinge wie Beschaffung, Verwaltung, Bildungsziele und Leitbilder zusammen. Der Leitung obliegt es auch, notwendige Prozesse, wie z.B. die Einführung eines funktionierenden Managementsystems, einzuleiten. Auch den Trägern von kirchlichen Schulen kommt eine hohe Verantwortung zu, nachhaltiges Handeln an den Bildungsstätten nachvollziehbar werden zu lassen. Der ernsthafte Wille eines Kurswechsels gewinnt an Deutlichkeit, wenn die Botschaft von „*Laudato Si*“ in den kirchlichen Schulen erlebbar ist und somit das Bildungsgeschehen mitprägen. Als Vorbild kann hier die Initiative der Erzdiözese München und Freising gelten, die für ihre Bildungshäuser eine zukunftsfähige Ausrichtung etabliert hat<sup>8</sup>. Auch für die kirchlichen Schulen hat die Erzdiözese München und Freising eine gemeinsame Grundlage in Sachen Schöpfungsverantwortung erarbeitet<sup>9</sup>.
- *Ein funktionierendes Mitwelt-Managementsystem*  
Das Gute am oben kirchlich wie gesellschaftspolitisch beschriebenen Neuanfang ist, dass dieser immer gestartet werden kann, egal welchen Status eine Institution in Sachen

Nachhaltigkeit bereits hat. Wichtig ist nur, dass das Engagement dauerhaft überprüft wird. Das Eco-Management and Audit Scheme (EMAS) ist beispielsweise ein von den Europäischen Gemeinschaften entwickeltes Instrument für Unternehmen, Einrichtungen und Institute und seit 1993 etabliert. Einige kirchliche Institutionen wie Klöster, Bildungshäuser, Diözesen oder Universitäten sind bereits zertifiziert. Insbesondere die Diözese Eichstätt und die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt sind hier Vorreiterinnen, auch die kirchlichen Bildungshäuser der Erzdiözese München und Freising sind alle nach EMAS zertifiziert. Für kirchliche Schulen steht dieser Prozess derzeit noch aus.

#### ■ *Unterstützung durch übergeordnete Systeme*

Genauso wichtig wie ein funktionierendes Managementsystem ist die Unterstützung durch übergeordnete staatliche, private oder unternehmerische Initiativen. Das kann durch Anreizsysteme von der finanziellen Prämierung von Vorzeigaktionen über Anrechnungszeiten für besonderes Engagement bis hin zu gesellschaftlicher Wertschätzung etwa in Form von Auszeichnungen reichen. Private Stiftungen und staatliche Auszeichnungen für zukunftsfähige Konzepte leisten wichtige Unterstützung bei der Präsentation von Schulen.

#### ■ *Möglichkeit der visionären Begleitung und motivierender Vernetzung*

Um sich zu vergewissern, ob der eingeschlagene Weg noch zielführend ist, sind Zeiten der Reflexion und Regeneration einzuplanen. Traditionell ist die liturgische und spirituelle Begleitung des Lebens an der Schule das Kerngeschäft von Schulpastoral. Es geht aber um mehr als um ansprechend gestaltete Schulgottesdienste. Gerade das erhöhte Engagement für eine zukunftsfähige Weltgestaltung erfordert Zeiten der Entschleunigung und des Innehaltens, um ein achtsames Leben auch tatsächlich führen zu können. Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorger finden hier ein weites, weitgehend unbestelltes Feld an Möglichkeiten vor, das es mit innovativen und unkonventionellen Ideen zu bestellen gilt.

### Das Gnadenthal-Gymnasium Ingolstadt als Beispiel für einen kirchlichen Bildungsort von Nachhaltigkeit

An der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt wurde in Kooperation mit dem Katholischen Schulwerk Bayern ein erfolgreiches reformpädagogisch orientiertes Weiterbildungs-

zertifikat auf der Grundlage des Marchtaler Plans entwickelt, das 2018 um die Ausrichtung Nachhaltigkeit erweitert wurde<sup>10</sup>. Das Gnadenthal-Gymnasium war von Anfang an mit dabei, der spätere Schulleiter Vitus Lehenmeier war Absolvent des ersten Kurses im Jahr 2012. Unter seiner Riege wurde der Gnadenthaler Weg hin zu einer nachhaltigen Ausrichtung ab 2016 systematisch untersucht und in einem ersten Nachhaltigkeitsbericht 2018 erstmals der Öffentlichkeit zugänglich gemacht<sup>11</sup>. Hierin wurden alle an der Schule ohnehin schon bestehenden Aktionen und Projekte systematisch unter dem Aspekt einer nachhaltigen Entwicklung in den Blick genommen und dokumentiert. Im Jahr 2019 erfolgte daraufhin die Auszeichnung als „Lernort mit Auszeichnung“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Deutsche UNESCO-Kommission. Erwähnenswert dabei ist die Tatsache, dass die Schule bereits über Jahre hinweg kontinuierlich Lehrer:innen für die persönlichkeitsbildende Weiterentwicklung zertifizierte<sup>12</sup>. Derzeit nimmt die Schule als Pilotschule an einem Transformationsprojekt teil. Dort werden Schulen in der Region 10 (Ingolstadt, Schrobenhausen, Pfaffenhofen, Eichstätt) bei der Umsetzung eines ganzheitlichen Schulentwicklungsprozesses begleitet. Bei diesem Projekt wird ein *Whole School Approach (WSA)* verfolgt, dessen Ziel es ist, Orte der Verantwortungsübernahme für sich selbst, für die Mitmenschen und Mitwelt zu schaffen, an welchen Schüler:innen die erforderlichen Zukunfts- und Gestaltungskompetenzen erwerben können<sup>13</sup>. Durch die kontinuierliche Begleitung wurden Situationsanalysen durchgeführt, um zu sehen, in welchen Bereichen die Weiterentwicklung liegen soll. Hier wurden insbesondere die Schaffung von „Freiräumen im Lernprozess“ und „Partizipation“ in den Blick genommen. Im Moment stehen die Bereiche Morgenkreis, Klassenrat und Schüler:innenparlament sowie die Etablierung eines Freiday im Fokus. Die bereits bestehenden Bereiche der Vernetzten Themenarbeit (VTA) und der Freien Stillarbeit (FSA) werden überprüft und im Sinne eines BNE-Ansatzes ergänzt. Langfristig wird ein kontinuierliches Management im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung anvisiert. Das Gnadenthal-Gymnasium ist ein Beispiel, bei dem oben genannte Gelingensfaktoren im Wesentlichen gegeben sind. Die Kooperation mit der KU Eichstätt und den vielfältigen Angeboten des Service Learning bedeutet eine Win-Win-Situation für alle Beteiligten. Die Studierenden bringen ihre Kompetenzen im Bereich BNE ein und das Gymnasium steht als Praktikumsort für die Lehrer:innenausbildung zur Verfügung.

Diesem Beispiel könnten sicherlich noch einige weitere folgen. Ein sehr spannendes Projekt entwickelt sich momentan



auch auf dem Campus St. Michael in Traunstein. Aus der einstigen Nachwuchsschmiede des katholischen Klerus<sup>14</sup> für die Erzdiözese München-Freising entsteht derzeit ein multiperspektiver Campus mit zukunftsfähigen Bildungsmodellen und schöpfungsspirituelle Ausrichtung<sup>15</sup>.

## Resümee

Der Wunsch und die Notwendigkeit, dass kirchliche Bildungsinstitutionen weltweit Verantwortung für eine gerechte, nachhaltige und friedliche Welt übernehmen wollen und sollen, sind kirchlicherseits unbestritten. Dies wird insbesondere durch den von Papst Franziskus ausgerufenen Globalen Bildungspakt unterstrichen. Hier geht es um eine „Wiederbelebung des Engagements für und mit den jungen Menschen, bei dem die Begeisterung für eine offenere und integrativere Bildung, die fähig ist, geduldig zuzuhören, einen konstruktiven Dialog und gegenseitiges Verständnis zu fördern, erneuert wird“<sup>16</sup>. Mit diesem Bildungspakt ist ein Aufruf verbunden: „Lasst uns gemeinsam Lösungen finden, ohne Angst Transformationsprozesse starten und mit Hoffnung in die Zukunft blicken.“<sup>17</sup> In Anbetracht der krisenbedingten Zeiten gibt es bereits eine Vielzahl von Transformationsherausforderungen und wird es auch in Zukunft noch geben. An der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt werden im Sinne der Transformations-Bildung bereits neue Wege einer Transformationsbegleitung in der kirchlichen Aus- und Weiterbildung angedacht und zukunftsfähige weltweite Bildungskonzepte<sup>18</sup> entwickelt, die die Anliegen des Globalen Bildungspakts aufnehmen. Auch an Schulen wird die Bedeutung und die zentrale Rolle von Bildung im Sinne einer sozial-ökologischen Transformationsgestaltung künftig eine stärkere Rolle spielen. Es steht kirchlichen Schulen gut an, Visionen und Umsetzung von zukunftsfähiger Bildung im Sinne eines Whole Institution Approachs vorzulegen und damit der sozial-ökologischen Transformation den Weg zu bereiten.



*Prof. Dr. Simone Birkel lehrt in Vertretung Religionspädagogik an der Fakultät für Religionspädagogik und Kirchliche Bildungsarbeit der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.*

## Anmerkungen

- 1 Vgl. beispielsweise für Österreich die Meldung auf ORF: *N. N.*, Schülerzahlen in katholischen Privatschulen steigen, in: [religion.orf.at/v3/stories/2997619/](https://www.orf.at/stories/2997619/) (zuletzt besucht am 13.06.2022). Für Deutschland wurde im Zeitraum November – Dezember 2021 eine Abfrage durchgeführt, die Auswertung liegt allerdings bislang noch nicht vor.
- 2 Vgl. *Peter Nothhaft*, Ermöglichung als Schlüsselbegriff für Entwicklung Katholischer Schulen, Münster 2012.
- 3 Literaturverweise ausführlich unter *Simone Birkel*, „Generation Greta“ – Herausforderungen für Religionsunterricht und Schule im Kontext eines Whole Institution Approach (WIA), in: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 44 (2021) 2, 117–126, unter [rpb-journal.eu/index.php/rpb/article/view/143/157](https://www.rpb-journal.eu/index.php/rpb/article/view/143/157) (zuletzt besucht am 13.06.2022).
- 4 Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Weg aus der Krise. Eine Resolution der Nationalen Plattform BNE, in: [www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/resolution\\_np\\_bne-als-weg-aus-der-krise\\_final.pdf](https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/resolution_np_bne-als-weg-aus-der-krise_final.pdf) (zuletzt besucht am 13.06.2022).
- 5 Vgl. Ebd.
- 6 Vgl. Ebd.
- 7 Vgl. *Simone Birkel*, Zukunft wagen – ökologisch handeln. Grundlagen und Leitbilder kirchlich-ökologischer Bildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung (Dissertation Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt), Münster 2002, 265–274.
- 8 Vgl. Erzdiözese München und Freising (Hg.), *Bildungshäuser übernehmen Schöpfungsverantwortung. Zukunftsfähige Ausrichtung und Einführung von Umweltmanagement mit EMAS für die diözesanen Bildungs-, Exerziten- und Seminarhäuser*, München 2017, in: [www.kirum.org/tl\\_files/kirum-files/content-pics/Materialien/EOM\\_Bildungsha%CC%88user\\_Scho%CC%88pfungsverantwortung\\_170131.pdf](https://www.kirum.org/tl_files/kirum-files/content-pics/Materialien/EOM_Bildungsha%CC%88user_Scho%CC%88pfungsverantwortung_170131.pdf) (zuletzt besucht am 13.06.2022).
- 9 Vgl. Erzdiözese München und Freising (Hg.), *Schöpfungsverantwortung*, München 2020, in: <https://www.erzbistum-muenchen.de/cms-media/media-54737020.pdf> (zuletzt besucht am 13.06.2022).
- 10 Die Grundlagen sind nachzulesen in: *Sabine Bieberstein – Peter Nothhaft – Barbara Staudigl*, *Hoffnungsraum Schule. Perspektiven für eine profilierte Entwicklung katholischer Schulen*, Ostfildern 2019.
- 11 Vgl. *Der Gnadenthaler Weg in Richtung Nachhaltigkeit. Ein Nachhaltigkeitsbericht des Gnadenthalgymnasiums Ingolstadt der Diözese Eichstätt*, in: [http://www.gnadenthal-gymnasium.de/assets/gg\\_nachhaltigkeitsbericht\\_072018.pdf](http://www.gnadenthal-gymnasium.de/assets/gg_nachhaltigkeitsbericht_072018.pdf) (zuletzt besucht am 13.06.2022).
- 12 Vgl. *N.N.*, *Nachhaltigkeit am GG*, in: <http://www.gnadenthal-gymnasium.de/nachhaltigkeit.html> (zuletzt besucht am 13.06.2022).
- 13 Siehe ausführliche Projektbeschreibung: *N.N.*, *Transformationsbegleitung im Sinne des Whole School Approach einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, in: [www.ku.de/unileben/nachhaltige-ku/handlungsfelder/handlungsfeld-transfer/schulnetzwerk-der-region-1/standard-titel](https://www.ku.de/unileben/nachhaltige-ku/handlungsfelder/handlungsfeld-transfer/schulnetzwerk-der-region-1/standard-titel) (zuletzt besucht am 13.06.2022).
- 14 Die Brüder Georg und Josef Ratzinger besuchten beispielsweise die damals bestehende Seminarschule.
- 15 Vgl. [www.campus-stmichael.de/](https://www.campus-stmichael.de/) (zuletzt besucht am 13.06.2022).
- 16 *Global Compact on Education* (Hg.), *Globaler Bildungspakt. Vademecum Deutsch*, S. 3, online unter [www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-auf-deutsch-fur-das-internet-.pdf](https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-auf-deutsch-fur-das-internet-.pdf) (zuletzt besucht am 13.06.2022).
- 17 A.a.O., S. 5.
- 18 Beispielhaft stehen dafür verschiedene Studienangebote wie ein international angelegter Kurs für Menschen in Krisenregionen ([www.ku.de/fileadmin/17/JWL/Zertifikatskurs\\_Learning\\_Facilitator\\_16122020.pdf](https://www.ku.de/fileadmin/17/JWL/Zertifikatskurs_Learning_Facilitator_16122020.pdf)) oder Zertifikate wie beispielsweise „*Persönlichkeitsbildung & Engagement*“ ([www.ku.de/studienangebot/persoennlichkeitsbildung-und-engagement](https://www.ku.de/studienangebot/persoennlichkeitsbildung-und-engagement)) (zuletzt besucht am 13.06.2022).

# Angst vor der Klimakrise und der Umgang mit dieser

## Die (neueste) Einstellung von Kindern und Jugendlichen zum Klimawandel

Von Annika Krahn

Angst, Stress und Wut – u.a. diese Emotionen empfinden Jugendliche auf der ganzen Welt, wenn sie an die Klimakrise denken. Zum Teil werden diese Gefühle durch den Eindruck verstärkt, die jeweiligen Regierungen täten nicht genug, um eine Klimakatastrophe zu verhindern. Zusammenfassend ist dies das Ergebnis der Studie *„Young people’s voices on climate anxiety, government betrayal and moral injury: a global phenomenon“* u.a. der britischen University of Bath, die Mitte September 2021 erschien. 10.000 junge Menschen zwischen 16 und 25 Jahre aus zehn Ländern weltweit wurden darin nach ihrer Einstellung zum Klimawandel und dem Umgang ihrer Regierungen damit befragt, um den Grad ihrer Klimangst (*climate anxiety*) zu bemessen. Diese Angst steht signifikant in Relation zum menschlich verursachten Klimawandel<sup>1</sup> und wird mit unterschiedlichen Emotionen in Verbindung gebracht, wie *„worry, fear, anger, grief, despair, guilt, and shame, as well as hope, although the presence of these vary between individuals“*<sup>2</sup>.

U.a. die Universität in Bath hat gezeigt, dass ganze 59 % der Teilnehmer:innen angaben, *„sehr besorgt“* oder sogar *„extrem besorgt“* zu sein. 45 % der jungen Menschen fürchteten, dass die *„Klimaangst“* negative Folgen auf ihren Alltag habe. Die Umfrageergebnisse in Ländern, die bereits stark vom Klimawandel betroffen sind, also die Philippinen, Indien, Brasilien und Portugal, sind besonders eindrücklich: Überdurchschnittlich viele Befragte gaben in jenen Ländern an, *„sehr oder extrem besorgt“* zu sein, und über die Hälfte der Jugendlichen führten an, *„traurig“*, *„ängstlich“* und *„wütend“* zu sein sowie ein Gefühl der Machtlosigkeit zu empfinden. Es ist daher nicht verwunderlich, dass insgesamt 65 % der jungen Menschen der Aussage zustimmten, Regierungen ließen die junge Ge-

neration im Stich. 64 % der Jugendlichen glaubten, dass sich diese Regierungen in Bezug auf die Auswirkungen von ergriffenen Maßnahmen nicht der Wahrheit verpflichtet sähen. Dementsprechend denken 60 % der jungen Menschen, dass ihre Regierungen die Nöte der Menschen nicht ernstnähmen. U.a. aus den genannten Gründen und als Folge ihrer Klimangst zögert rund die Hälfte der befragten jungen Frauen mit einem eigenen Kinderwunsch. Alles in allem ernstzunehmende Ergebnisse, die für Wissenschaft und Politik nachhaltig von Bedeutung sein sollten.

Empfinden deutsche Kinder und Jugendliche ähnlich und welche Konsequenzen ergeben sich aus den unterschiedlichen Einstellungen für die religiöse (Schul-)Bildung für nachhaltige Entwicklung? Diesen Fragen möchte der vorliegende Artikel nachgehen. In einem ersten Schritt sollen dafür die Ergebnisse aktueller Einstellungsstudien aus Deutschland zu Klimawandel und Klimakrise systematisch erfasst werden, damit dann im weiteren Verlauf mögliche Handlungsspielräume, d.h. Unterrichtsgegenstände und Handlungsrichtlinien beispielsweise im Umgang mit der Klimaangst, für den (Religions-)Unterricht sichtbar werden.

### Studien zu Einstellung von Kindern und Jugendlichen zur Klimakrise

Das oben beschriebene Bild der Empfindungen von Jugendlichen weltweit scheint in etwa dem in Deutschland zu entsprechen. Die Sinus-Studie 2019 zur *Fridays-for-Future*-Bewegung und zum Klimaschutz bestätigt, dass 68% der 14- bis 24-Jährigen in Deutschland der Aussage zustimmen würden, dass ihnen der Klimawandel große Angst mache<sup>3</sup>.

Dieses Ergebnis korrespondiert mit dem der 18. Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2019<sup>4</sup>. Von den jungen Menschen im Alter von 12 bis 25 Jahren haben 71 % Angst vor Umweltverschmutzungen und immerhin 65 % sorgen sich in Bezug auf die Klimakrise sehr. Diese Angst sei laut Sinus-Institut unter den jungen Frauen mit 74 % häufiger verbreitet als unter den jungen Männern (62 %). Die aktuellste Sinus-Studie im Auftrag der BARMER vom November 2021 differenziert diese Daten insofern, als dass 39 % der in Deutschland lebenden Jugendlichen sehr große Angst vor der Klimakrise verspüren. Weitere 29 % haben eine „mittelgroße Angst“, wohingegen sich lediglich 14 % der Jugendlichen kaum oder überhaupt nicht sorgen<sup>5</sup>. Insgesamt ist der Mehrheit der deutschen Jugendlichen das Thema Klimawandel aber „super wichtig“ oder „sehr wichtig“ (84 %). Lediglich 9 % der jungen Menschen in Deutschland finden das Thema unwichtig. Auch die repräsentative Jugendstudie „Zukunft? Jugend fragen“, die das Institut für ökologische Wirtschaftsforschung (IÖW) im Auftrag des Bundesumweltministeriums und des Umweltbundesamtes erstellt hat, kommt zu einem vergleichbaren Ergebnis: Ca.  $\frac{3}{4}$  aller befragten Jugendlichen benennen die Umweltverschmutzung als das Hauptproblem, das ihnen Angst mache. Gefolgt ist dies von der Angst vor Terroranschlägen (66 %) und der Angst vor dem Klimawandel (65 %). Diese Ergebnisse sind bemerkenswert, da die Untersuchungen in der Umweltpsychologie um Marlis C. Wullenkord an der Universität Koblenz-Landau eher von einer schwachen Ausprägung der Klimaangst in deutschsprachigen Gebieten berichten<sup>6</sup>. Allerdings hat die Koblenzer Studie ca. 1100 Erwachsene bis zum 70. Lebensjahr im Blick gehabt, sodass ein signifikanter Unterschied zu den Einstellungen von Kindern und Jugendlichen festzustellen ist, von denen sich ca.  $\frac{2}{3}$  z. T. sehr vor der Klimakrise fürchten. Die bereits in der Einleitung genannte Studie der Universität in Bath in England zeigt, dass besonders junge Menschen äußerst sensibel auf Klimawandelfolgen reagieren. Laut Caroline Hickman et al. ist dies auch nicht weiter überraschend, denn Jugendliche haben zum einen eine längere verbleibende Lebenserwartung als ältere Erwachsene und sind somit von den Schäden der Klimakrise direkt betroffen. Zum anderen sind die unterschiedlichen Empfindungen auch organisch begründet. Vor dem 25. Lebensjahr ist der präfrontale Cortex (kurz: PFC, d.h. der vordere Rindenteil des Frontallappens) noch nicht vollständig entwickelt. Der PFC steuert einen Großteil unseres Verhaltens und unserer Emotionen, und vor der nötigen Reife dieser werden Ängste intensiver wahrgenommen. Die

*„Insgesamt ist der Mehrheit der deutschen Jugendlichen das Thema Klimawandel ‘super wichtig’ oder ‘sehr wichtig’.“*

psychologische Schwelle für Emotionen bei Kindern und Jugendlichen ist demnach schlichtweg niedriger als bei älteren Personen. Erlebnisse werden infolgedessen häufiger mit starken Emotionen in Verbindung gebracht. Außerdem

neigen junge Menschen eher zu irrationalen Handlungen, denn es fällt ihnen schwerer, erlebte Informationen methodisch zu analysieren und notfalls auch zu verdrängen. Darüber hinaus steht die Klimakrise für junge Menschen gerade in den letzten Jahren thematisch im Mittelpunkt und ist auch in den von der Jugend favorisierten sozialen Netzwerken wie TikTok, Instagram, WhatsApp, Snapchat u.v.m. präsent, mit denen sich Jugendliche mehrheitlich stundenlang täglich beschäftigen<sup>7</sup>. Dies kann demnach dazu führen, dass sich viele junge Menschen von den präsentierten Beiträgen emotional überwältigen lassen. Der PFC kann die gezeigten Informationen nicht so schnell logisch und konstruktiv verarbeiten, stattdessen werden sie emotionalisiert. *„Mit anderen Worten: Der Klimawandel entwickelt sich schneller, als es das jugendliche Gehirn verarbeiten kann.“*<sup>8</sup>

Prof. Dr. Thomas Fydrich und Dipl.-Psych. Christiane Janßen am Institut für Psychologie der Berliner Humboldt Universität bestätigen zum einen, dass Angst ein biologisch überlebenswichtiges Gefühl sei (die sogenannte „fight or flight-situation“), die sich vierfach auswirke<sup>9</sup>. So sind die emotionale (u.a. Hilflosigkeit), die physiologische (u.a. erhöhter Herzschlag, schnelle Atmung), die kognitive Ebene (u.a. Angstgedanken, verzerrte Wahrnehmung) und die Verhaltensebene betroffen (u.a. Fluchttendenzen, Aggressivität). Angst als Symptom kann auch eine sogenannte posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) auslösen. Eine PTBS kann durch lebensbedrohliche Erfahrungen und/oder schwere Verletzung hervorgerufen werden, wie man es zum Beispiel als Opfer einer Naturkatastrophe erlebt. U.a. Jean Rhodes und Christian Chan von der University of Massachusetts haben die Auswirkungen vom Hurrikan Katrina auf die mentale und physische Gesundheit von Familien mit niedrigem Einkommen untersucht und dabei festgestellt, dass 47,7 % der Befragten nach der Hurrikan-Katastrophe an einem PTBS-Symptom litten<sup>10</sup>. Die mit der Unwetterkatastrophe einhergegangenen ökonomischen und sozialen Probleme sorgten für zusätzliche psychische Leiden, wie Depressionen oder Angststörungen (51,3 % der Befragten berichteten davon). Bereits 2005 profilierte Glenn Albrecht in seinem Essay *„Solastalgia: The Distress Caused by Environmental Change“* den Begriff der Solastalgia für derartige psychische Störungen.

gen, die durch die Zerstörung oder den Verlust des eigenen Lebensraumes (engl. *environmental change*) ausgelöst werden<sup>11</sup>. Klimaangst und Solastalgia sind somit Auswirkungen eines *“complex interplay of social, environmental, and health factors”*<sup>12</sup>.

*„Viele Jugendliche beklagen die mangelnde Teilhabemöglichkeiten an politischen Entscheidungsprozessen und sehen sich von Politiker:innen nicht genügend repräsentiert.“*

Im Gegensatz zur Solastalgie bezeichnet die Klimaangst die Angst vor drohenden, im Gegensatz zu tatsächlich erlittenen Ereignissen und kann daher eher als Antizipation, denn als Reaktion gelten. In diesem Zusammenhang befürchten in der 2021 erschienenen Sinus-Jugendstudie im Auftrag der BAR-MER 55 % der jungen Menschen vor allem die Zunahme von extremen Wetterereignissen wie beispielsweise einer Hochwasserkatastrophe, wie sie bereits im Juli 2021 erlebt wurde. 46% der Jugendlichen haben große Sorge vor dem Verlust von Lebensraum für Tiere und Menschen und 30 % sind in Sorge vor dem Abschmelzen der Pole. Besonders Kriege um Wasser oder negative Folgen für die Gesundheit und das Artensterben befürchten jeweils knapp ein Viertel (24 %) der jungen Menschen. Vor diesem Hintergrund ist es erstaunlich, dass sogar 59 % der Jugendlichen mit negativen Auswirkungen des Klimawandels auf ihre Gesundheit rechnen. Konkreter genannt werden die Angst vor tropischen Erkrankungen (17 %) und mit 10 % gaben die Befragten Atemwegserkrankungen, Depressionen oder Stress als klimabedingte Krankheiten an. Als ein weiteres furchteinflößendes Krankheitsbild nennen die Jugendlichen Hautkrebs und Hitzschlag (jeweils 7 %) und Allergien (6 %). Lediglich 6 % aller befragten Jugendlichen haben keine Angst vor den Folgen des Klimawandels. Wie stark allerdings die emotionalen Reaktionen auf diese Sorgen und Ängste sind, hat bislang noch keine Studie im deutschsprachigen Raum erfasst. Auf die Ergebnisse aus Bath zurückgreifend kann man jedoch sagen, dass diese Sorgen und Ängste ähnlich starke Reaktionen unter den jungen Menschen hervorrufen können wie beispielsweise eine Angststörung (u.a. Agoraphobie). *„[A]nxiety can easily become too intense and even overwhelming.”*<sup>13</sup> Psychische Folgen dessen können u.a. eine ausgeprägte Vermeidungshaltung, ein Gefühl der Handlungs lähmung, Appetitverlust, Schlaflosigkeit oder Panikattacken sein. Psychosomatische Beschwerden wie Bauch- und Kopfschmerzen können ebenfalls Folgen einer solchen Angst oder Sorge sein.

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Verantwortung für die Bekämpfung der Klimakrise und somit zwangsläufig auch in Bezug auf eine Konfrontation mit besagter Klima-

angst bemängeln in der 2019-er Sinus-Studie 2/3 der Jugendlichen (67 %) eine fehlende Partizipation von Politiker:innen und der älteren Generation insgesamt am Klimaschutz. Auch wenn von den befragten Jugendlichen neben der Politik (69 %) insbesondere die Wirtschaft (49 %) in die Pflicht genommen

wird, etwas gegen die Klimakrise zu tun, haben die jungen Menschen insgesamt wenig Vertrauen, dass diese Institutionen den anthropogenen Klimawandel wirklich aufhalten können (in die Politik lediglich 22 % und in die Wirtschaft immerhin 32 %). Es nimmt daher nicht wunder, dass die bei *Fridays-for-Future* demonstrierenden Jugendlichen im Chor skandieren: *„Der Zukunft abgewandt, fährt die Regierung an die Wand!“*

Diese Art der Politikverdrossenheit bestätigt die Sinus-Studie aus dem Jahr 2019 (und die 2020er Sinus-Studie). Viele Jugendliche beklagen die mangelnden Teilhabemöglichkeiten an politischen Entscheidungsprozessen und sehen sich von Politiker:innen nicht genügend repräsentiert. Selbst gegen den Klimawandel vorzugehen, schätzen lediglich 26 % der jungen Generation als wirkungsvoll ein. Eine Studie des Wuppertal Instituts in Zusammenarbeit mit Ebay-Kleinanzeigen unterstützt dieses Ergebnis<sup>14</sup>. Beim privaten Konsum für Umwelt und Klima Abstriche zu machen, wolle nur jede fünfte junge Person. Weniger als die Hälfte der 19- bis 29-jährigen stimmen der Aussage zu: *„Ich achte im Alltag sehr darauf, Ressourcen zu schonen“* (49 %). Vergleichbar sind diese Zahlen mit den Ergebnissen einer aus dem Jahr 2020 stammenden Studie des Bundesumweltministeriums. Ca. 12 % der befragten Jugendlichen geben hier an, sowieso überhaupt nichts gegen den Klimawandel unternehmen zu können<sup>15</sup>. Dass diese geringe Handlungsbereitschaft der jungen Menschen in Deutschland im Vergleich mit den europäischen Nachbarn nahezu einzigartig ist, ergab eine Zusatzbefragung der PISA-Studie 2018 in der Domäne *„Global Competence“* (2019). Ihr zufolge können zwar junge Deutsche globale Probleme wie beispielsweise die Klimakrise besonders gut erklären, sie glauben jedoch am wenigsten, dass sie die globalen Probleme auch selbst ändern können, und so boykottieren allein ca. 19 % der deutschen Jugendlichen *„Produkte oder Firmen aus politischen, ethischen oder ökologischen Gründen“*<sup>16</sup>.

Das Gefühl von Machtlosigkeit und mangelndem Einfluss, das Gefühl mangelnder Kompetenz wie auch ein geringes Zeitbudget sind dafür verantwortlich, dass ein weiteres Engagement der Jugendlichen in der Klimakrise verhindert wird.

Dennoch zeigt beispielsweise die globale *Fridays-for-Future*-Bewegung, dass sich Jugendliche durchaus vernetzen und öffentlichkeitswirksam agieren wollen. In den bundesweiten Demonstrationen bringen die Jugendlichen ihre Frustration und ihre Empörung zum Ausdruck („*Wir sind hier, wir sind laut, weil ihr unsere Zukunft klaut!*“). Die Lösung der Klimakrise wird in diesem Zusammenhang auch als notwendig für eine globale Gerechtigkeit erachtet (so rufen die Demonstrierenden u.a.: „*Climate Justice!*“ – „*Global Justice!*“). Aus der Perspektive der Jugendlichen allerdings wird die Klimakrise von den Verantwortlichen, i.e. Politik, Wirtschaft, ältere Generation, nicht ernst genommen. Sich selbst nehmen die jungen Menschen dabei kaum in die Pflicht. Zu groß scheint die Last des Verstehens globaler Zusammenhänge zu wiegen.

Dass man vor dem Hintergrund der *Fridays-for-Future*-Bewegung überhaupt zuversichtlich sein darf, können gerade einmal eine knappe Mehrheit der Jugendlichen behaupten (51%). Die Sinus-Studie aus dem Jahr 2019 zeigt außerdem, dass immerhin 23 % der jungen Menschen die Bewegung für wirkungslos erachten, und weitere 23 % trauen sich diesbezüglich keine Einschätzung zu. Interessant ist in diesem Zusammenhang der sich dazu verhaltende Bildungsgrad der befragten Jugendlichen. Während 86 % der formal hochgebildeten jungen Menschen zuversichtlich sind, dass die junge Generation die Klimakrise bewältigen kann, sind es unter den formal Niedriggebildeten lediglich 55 %. Immerhin knapp  $\frac{3}{4}$  aller Jugendlichen mit einem höheren Bildungsstand denken, dass ihnen die ältere Generation allerdings beim Thema Klimaschutz die Hilfe verweigert. Von den formal Niedriggebildeten fühlen sich nur 56 % von der älteren Generation im Stich gelassen. Zudem gibt die Sinus-Studie an, dass Jugendliche mit einer formal niedrigen Bildung deutlich häufiger den anthropogenen Klimawandel leugnen als junge Menschen mit einer höheren Bildung (immerhin 28 % zu 15 %). Ein Teil der deutschen Bevölkerung misstraut demnach wissenschaftlichen Fakten zum Klimawandel, dies zeigt auch das als Unwort des Jahres 2019 prämierte „*Klimahysterie*“ deutlich. Das Wissenschaftsbarometer 2016 – eine von der Organisation Wissenschaft im Dialog (WiD) erhobene Umfrage – belegt, dass dies nicht nur bei einem Teil der Jugendlichen, sondern bei knapp 30 Prozent aller Deutschen der Fall ist, selbst wenn eine Metastudie 2013 ergab, dass 97 % der von Klimawissenschaftler:innen verfassten Studien den menschengemachten Klimawandel bestä-

*„Ob jemand den anthropogenen Klimawandel für sachrichtig hält oder impfskeptisch ist, hängt von der Gruppe ab, in der man lebt oder mit der man sich identifiziert.“*

tigen<sup>17</sup>. Im Netz allerdings sind zahlreiche Inhalte zu finden, in denen wissenschaftliche Erkenntnisse zum Thema Klimawandel bestritten werden. Seriöse Nachrichten über den Klimawandel stehen nahezu unkommentiert neben zahlreichen Falschinformationen. Da über die Hälfte der Jugendlichen Informationen laut JIM-Studie 2019 mit Hilfe von YouTube, sozialen Netzwerken oder mit Online-Enzyklopädiën und vergleichbaren Angeboten recherchieren und Nachrichtenportale mit journalistischen Standards vergleichsweise selten benutzt werden, muss auch mit einer weiteren Verbreitung von *Fake News* zur Klimakrise gerechnet werden.

Matthew Hornsey, Management-Professor an der australischen Universität in Queensland, hat es sich ferner zur Aufgabe gemacht, die psychologischen Mechanismen hinter der Wissenschaftsskepsis zu identifizieren<sup>18</sup>. Die Erkenntnisse sind ernüchternd: Die Skepsis gegenüber wissenschaftlich anerkannten Fakten (wie dem anthropogenen Klimawandel) liegt dabei nicht in der Komplexität wissenschaftlicher Erkenntnisse begründet, die für Laien kaum nachvollziehbar seien, sondern ein sogenannter Bestätigungsfehler (*confirmation bias*) sei für die Diskrepanz zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und der persönlichen Meinung verantwortlich. Der Bestätigungsfehler besagt, dass der Mensch dazu neigt, allein die Informationen auszuwählen, die die subjektiven Erwartungen und das eigene Selbstbild bestätigen. Alle Informationen, die nicht zu diesem Weltbild passen, werden schlichtweg aussortiert. Menschen, die beispielsweise in der Ölindustrie arbeiten, so Hornsey, würden daher eher den anthropogenen Klimawandel leugnen – schließlich würden sämtliche Restriktionen dieser Industrie schaden.

Für viele Menschen sei es ferner absolut nachvollziehbar, objektiv falsche bzw. subjektiv richtige Aussagen zu vertreten, weil sie um die Anerkennung in der eigenen Gruppe buhlen. Dieses Phänomen beschreibt die Theorie der gruppenabhängigen Risikowahrnehmung. Ob jemand den anthropogenen Klimawandel für sachrichtig hält oder impfskeptisch ist, hängt von der Gruppe ab, in der man lebt oder mit der man sich identifiziert – virtuell oder in real. Dies hat wenig mit dem eigenen Bildungshintergrund zu tun und schon gar nicht mit der wissenschaftlichen Fundierung der eigenen Position. Äußerst ernüchternd ist auch der Umkehrschluss: Standpunkte, die dem Stand der Wissenschaft entsprechen, werden nicht

auf Grundlage ausführlicher Literaturrecherche vertreten, sondern aufgrund ihrer Akzeptanz in der *Peer-Group*. In diesem Zusammenhang beschäftigt sich die britische Organisation „*Climate Outreach*“ mit der Klimakommunikation und wie ein klimabewusstes Verhalten auch Menschen aus konservativen Milieus oder aus ländlichen Regionen begeistern kann<sup>19</sup>. Insgesamt

sei laut „*Climate Outreach*“ das Framing der Klimakrise bei der Vermittlung wichtig: Die Weltanschauung der jeweiligen Gruppe muss in die ökologievermittelnden Narrative eingebunden werden, vor deren Hintergrund man über die anstehenden Transformationsprozesse spricht.

### Mögliche Unterrichtsgegenstände und Handlungsdirektiven für den RU – der Klimaangst begegnen

(Religions-)Unterricht, der sämtliche Horrorszenarien perpetuiert, die die Klimakrise hervorbringt bzw. hervorbringen könnte – selbst wenn sie laut aktuellstem IPCC-Report<sup>20</sup> evident sind – potenziert lediglich die große Furcht und die gewaltige Frustration auf Seiten der Schülerschaft, verstärkt somit die oben beschriebene Klima-Angst und trägt infolgedessen kaum zur Förderung des Selbstwirksamkeitserlebens der Schüler:innen bei. Angst war noch nie eine gute Lehrerin. Außerdem ist dieser (Religions-)Unterricht in der Hauptsache moralinsauer: Schüler:innen mit der Tatsache zu konfrontieren, dass ihr letzter Urlaub in Spanien rund eine Tonne CO<sub>2</sub> verursacht habe, fördert lediglich das schlechte Gewissen und beeinträchtigt die Bereitschaft, konstruktiv zu agieren. Wirksam sollten infolgedessen laut Lernenden lieber andere Institutionen wie Politik oder Unternehmen werden. Insgesamt führen Informationsweitergabe, das Wissen um die Klimakrise und ein gutes Verständnis dieser somit noch nicht zu einem ressourcenschonenden Handeln, das haben u.a. die o.g. Studien gezeigt. Das Wissen um psychologische Mechanismen, altersbedingte medizinische Erkenntnisse und sozialpsychologische Aspekte lässt individuelle Bildungsprozesse im Zusammenhang mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung besser verstehen. Welche möglichen Handlungsdirektiven oder sogar mögliche Unterrichtsgegenstände ergeben sich also aus den o.g. gewonnenen Erkenntnissen?

Eine Möglichkeit, auf die wissenschaftsskeptische Infragestellung des anthropogenen Klimawandels zu reagieren, ist die Konfrontation der Lerngruppe mit den sozialpsychologischen

*„Das Wissen um psychologische Mechanismen, altersbedingte medizinische Erkenntnisse und sozialpsychologische Aspekte lässt individuelle Bildungsprozesse im Zusammenhang mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung besser verstehen.“*

Prozessen der Meinungsbildung (wie z.B. der Funktionsweise von [digitalen] Filterblasen). Selbst die Lehrenden profitieren von der Genese der Schüler:inneneinstellungen zur Klimakrise, damit ein Framing möglich ist. Für Schüler:innen aus einem konservativen Meinungsumfeld beispielsweise könne die Bewahrung der Schöpfung als ein genuin konservatives Anliegen vermittelt werden (vgl.

lat. *conservare* = erhalten, bewahren). Ruth Davidson, die Vorsitzende der britischen Konservativen in Schottland, hat beispielsweise in der Zeitung „*The Scotsman*“ ähnlich verlautbaren lassen, dass die Bewahrung der Schöpfung und der Schutz des Klimas ein ureigenes Anliegen konservativer Menschen sein müsse.

Sind Jugendliche affin für Verschwörungserzählungen (entweder sei der aktuelle Klimawandel nicht menschengemacht, sondern ein Narrativ der Politik, damit eine neue Weltordnung umgesetzt werden könne, oder die Erzählung, dass Windräder den Jetstream verändern würden – beide Erzählungen entbehren selbstredend jedweder faktischen Grundlage), ist es prophylaktisch wichtig, informationsbezogene Kompetenzen zu erproben, sodass die Schüler:innen Falschinformationen von seriösen Inhalten unterscheiden lernen, sie adäquat beurteilen und einordnen können. Dies lässt sich beispielsweise mit dem Unterrichtsgegenstand „*Schöpfung*“ erproben, indem u.a. Kreationismus kritisch und differenziert beurteilt wird und die Folgen einer solchen Auffassung zum Gegenstand der Stellungnahme von Schüler:innen werden, sodass das Bündnis von Vernunft und Glaube nicht aufgekündigt wird. „*Eine Erweiterung und Vertiefung naturwissenschaftlicher Kenntnisse sowie wissenschaftstheoretische Grundeinsichten gehören [...] in das Aufgabenspektrum eines guten Religionsunterrichts.*“<sup>21</sup> Ferner können folgende Aspekte die vermeintliche Attraktivität von Verschwörungserzählungen oder einer Wissenschaftsskepsis enttarnen und sind somit als mögliche Unterrichtsziele mitzudenken: politische Bildung, das Erlernen von Kritikfähigkeit, eine konsequente Handlungsorientierung, Ambiguitätstoleranz und Empathievermögen.

Darüber hinaus können im (Religions-)Unterricht konkret die Klimaangst (*climate anxiety*) und deren Folgen für Kinder und Jugendliche thematisiert werden, da „*[s]ignificant levels climate-related distress are reported globally, with children and young people particularly vulnerable*“<sup>22</sup>. Im Unterricht könne deutlich gemacht werden, dass Klimaangst eine natürliche und vielmehr gesunde Reaktion auf eine globale und reale Katastrophe ist. Eine

Pathologisierung sei insofern nicht ratsam, als dass die Ursache der Angst bekämpft werden müsse, sodass man am Problem und seiner Lösung orientiert sein müsse. Anders ausgedrückt, es geht um eine instrumentelle Angstbewältigung. Statt einer lähmenden und passiven Haltung von Schüler:innen gelte es, eine aktive und motivierende Rolle einzunehmen, um sich mit der Bedrohung des Klimawandels auseinanderzusetzen und sich aktiv für den Klimaschutz zu engagieren. Dies gelingt, „wenn in einer individualisierten Gesellschaft kollektives Handeln wieder stärker als Chance für die Gestaltung der Zukunft entdeckt wird“<sup>23</sup> und gemeinsam gewinnbringend unterschiedliche Projekte gestaltet werden. Eine lösungsorientierte Haltung ist zudem stets „an effective way of bringing everyday people into deliberations on complex issues like climate“<sup>24</sup>.

Mit der Klimakrise thematisch lässt sich im Religionsunterricht vor allem vor dem Hintergrund der (auch interreligiös spannenden) Unterrichtsgegenstände „Hoffnung“, „Trauer“ oder „Schuld“ arbeiten, stellen diese Hickman zufolge wichtige Emotionen im Zusammenhang mit der Klimaangst dar<sup>25</sup>. Laut Frumkin ist beispielsweise die Hoffnung eine unterschätzte Emotion in Bezug auf die Klimakrise, denn diese trage zur Förderung von Gesundheit und „Well-being“ bei<sup>26</sup>. In diesem Zusammenhang zeigt die Untersuchung Altmeyers, dass ein religiöses Sprachbewusstsein, i.e. eine religiöse Bildung beispielsweise zum Thema der (eschatologischen) Hoffnung, mit der ökologischen Verantwortungsübernahme stets Hand in Hand gehe<sup>27</sup>.

Um den Einfluss bzw. die Wirkung dieser Unterrichtsgegenstände und Handlungsdirektiven zu überprüfen, ist es in den kommenden Jahren allerdings ebenfalls sinnvoll, weitere schulpsychologische Untersuchungen zu nachhaltigen Unterrichtskonzepten mit der Thematisierung von Klimawandel im Religionsunterricht durchzuführen. „Above all, solid intervention studies are needed to examine the real impact of educational programmes in religious education for sustainable development.“<sup>28</sup>



Annika Krahn ist Theologin und Lektorin für Neues Testament und Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie der Universität zu Köln. Als Lehrerin an einem Kölner Gymnasium versucht sie die religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung auch stets in ihren Unterricht einfließen zu lassen.

## Anmerkungen

- 1 Panu Pikhala, Eco-Anxiety and Environmental Education, in: Sustainability 12 (2020) 1-38, 3.
- 2 Caroline Hickman et al., Young people's voices on climate anxiety, government betrayal and moral injury: a global phenomenon/ Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey, in: Lancet Planet Health 5 (2021) 863-873, 863.
- 3 SINUS-Studie zu Fridays for Future und Klimaschutz, Heidelberg 2019.
- 4 Deutsche Shell Holding GmbH (Hg.), Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort, Weinheim 2019.
- 5 Vgl. SINUS-Studie im Auftrag der BARMER, Heidelberg 2021.
- 6 Vgl. Marlis Wullenkord et al., Anxiety and climate change: a validation of the Climate Anxiety Scale in a German-speaking quota sample and an investigation of psychological correlates, in: Climatic Change 168 (2021) 1-23.
- 7 Vgl. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Medienpäd. Forschungsverbund Südwest 2021.
- 8 <https://www.barmer.de/gesundheits-verstehen/gesundheits-2030/nachhaltigkeit/klima-angst-1072176> (eingesehen am 31.5.22).
- 9 Thomas Fydrich – Christiane JanBen: [www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/the/aktuelles/angst](http://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/the/aktuelles/angst) (eingesehen am 31.5.22).
- 10 Jean Rhodes et al., The Impact of Hurricane Katrina on the Mental and Physical Health of Low-Income Parents in New Orleans, in: Am J Orthopsychiatry 80/2 (2010) 237-247.
- 11 Albrecht Glenn et al., Solastalgia: The Distress Caused by Environmental Change, in: Australasian Psychiatry 15/1 (2007) 95-98.
- 12 Maya K. Gislason et al., The Interplay between Social and Ecological Determinants of Mental Health for Children and Youth in the Climate Crisis, in: International Journal of Environmental Research and Public Health 18 (2021) 1-16, 2.
- 13 Hickman, Young people's voices (Anm. 2), 863.
- 14 Henning Wilts – Marina Fecke (Hg.), ReUse und Secondhand in Deutschland. Einstellungen zum Thema Abfallvermeidung und Nachhaltigkeit, Wuppertal 2020.
- 15 Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit [BMU] (Hg.), Zukunft? Jugend fragen! Umwelt, Klima, Politik, Engagement – Was junge Menschen bewegt, Berlin 2020, 25.
- 16 Mirjam Weis et al., Global Competence in PISA 2018. Einstellungen von Fünfzehnjährigen in Deutschland zu globalen und interkulturellen Themen, Münster 2020.
- 17 John Cook et al., Quantifying the consensus on anthropogenic global warming in the scientific literature, in: Environ. Res. Lett 8 (2013) 1-7.
- 18 Vgl. Matthew J. Hornsey et al., Climate skepticism decreases when the planet gets hotter and conservative support wanes, in: Global Environmental Change 74 (2022) 102-492.
- 19 [climateoutreach.org](http://climateoutreach.org) (eingesehen am 31.5.22).
- 20 Vgl. Hans-Otto Pörtner et al. (Hg.), Impacts, Adaptation, and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change, Cambridge 2022.
- 21 Christian Höger, Schöpfung, Urknall und Evolution – Einstellung von Schüler\*innen im biographischen Wandel, Münster – Berlin 2020, 424.
- 22 Hickman, Young people's voices (Anm. 2), 864.
- 23 Verena Kantrowitsch – Felix Peter, Klimakrise: Wie Menschenbilder Schula machen können. Vom „Fußabdruck“ zum „Handabdruck“, in: Praxis Schulpsychologie 26 (2021) 6-8, 8.
- 24 Chris Shaw et al., How does the Framing of Climate Change Affect the Conclusions Reached in Climate Assemblies, in: KNOCA (2021) 1-15.
- 25 Vgl. Hickman, Young people's voices (Anm. 2).
- 26 Vgl. Howard Frumkin, Hope, Health, and the Climate Crisis, in: The Journal of Climate Change and Health 5 (2021) 1-7, 1.
- 27 Vgl. Stefan Altmeyer – Daniel Dreesmann, The importance of religion for the evaluation of everyday ecological decisions by German adolescents. A case study with students in biology and religious education classes, in: Worldviews 24 (2020) 285-307.
- 28 Stefan Altmeyer, Religious education for ecological sustainability. An initial reality check using the example of everyday decision-making, in: Journal of Religious Education 69 (2021) 57-74, 71.

# Globales Lernen als eine Zukunftsaufgabe des Religionsunterrichts

## Anregungen für die Praxis

Von Monika Bossung-Winkler

Schokolade aus Kinderarbeit. Konfliktrohstoffe im Smartphone. Ausbleibende Weizenlieferungen aus der Ukraine erhöhen die Brotpreise bei uns und verschärfen die weltweite Hungerkrise. Fast täglich sind die Jugendlichen heute mit globalen Fragestellungen konfrontiert. Der Klimawandel wird schon in der Grundschule thematisiert, denn die Folgen werden auch bei uns immer sichtbarer.

Seit Beginn der 2000er Jahre hat die Kultusministerkonferenz Globales Lernen bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Querschnittsaufgabe aller Schulfächer und Schularten definiert. Dazu veröffentlichte sie in Kooperation mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung den „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“: Die erste Ausgabe erschien 2007 und war v.a. für Lehrplan-Entwickler gedacht, die Neuauflage 2016 ist direkt für Schulen und Lehrkräfte konzipiert und enthält für jedes Fach einen Bereich mit Beispielthemen sowie ein ausgearbeitetes Unterrichtsbeispiel<sup>1</sup>.

Zu dieser zweiten Ausgabe des Orientierungsrahmens gibt es auch Teilausgaben der einzelnen Fächer – für die wertorientierte Fächergruppe Religion – Ethik – Philosophie wurde sie kürzlich fertiggestellt und wird demnächst veröffentlicht.

Zusätzlichen Schub erhielten Globales Lernen und BNE durch die „Nachhaltigen Entwicklungsziele“ (Sustainable Development Goals – SDGs) der Vereinten Nationen, die 2015 die „Millenniumsziele“ ablösten. Die SDGs unterscheiden sich von den Millenniumszielen vor allem dadurch, dass sie sowohl für den Globalen Süden als auch für den Globalen Norden Entwicklungsziele formulieren. Im Globalen Süden geht es primär um

die Bekämpfung der Armut und eine nachhaltige wirtschaftliche Entwicklung, im Globalen Norden um die Herstellung von Chancengerechtigkeit innerhalb der eigenen Gesellschaft und um Maßnahmen gegen den Klimawandel und die Rohstoffverschwendung.

Mittlerweile hat jedes Mitgliedsland der Vereinten Nationen die SDGs an seine eigene Gesellschaft und Wirtschaft angepasst und bis auf die lokale Ebene heruntergebrochen. In Deutschland sind in allen Bundesländern und vielen Städten Bündnisse und „runde Tische“ gegründet worden, bei denen auch die örtlichen Schulen mitarbeiten. Viele Schulen erwerben Zertifikate als „Nachhaltige Schule“, „BNE-Schule“, „Grenzenlos Schule“ oder „Fairtrade-Schule“.

### Die Rolle der wertorientierten Fächer

Bei den Bemühungen sieht der Orientierungsrahmen Globale Entwicklung eine besondere Aufgabe der wertorientierten Fächer Religion, Ethik und Philosophie: „In dieser Konfiguration kommt der Fächergruppe mit ihren spezifischen Gegenstandsbereichen die für den Lernbereich Globale Entwicklung genuine Aufgabe zu, gewissermaßen ‚quer‘ zu den anderen Fächern übergreifende (z.B. ethische, anthropologische, kultur- und entwicklungstheoretische) Fragestellungen zu thematisieren [...]“<sup>2</sup>

In diesem Zusammenhang kommt Kirchen und insbesondere der katholischen Kirche nochmals eine Sonderrolle zu, denn...

- für sie als Weltkirche sind die Menschen im Globalen Süden „Geschwister im Glauben“;



- über die Hilfswerke hat sie direkten Kontakt zu Initiativen und Bewegungen im Globalen Süden, die sich für Gerechtigkeit und Klima/Umweltschutz engagieren;
- Papst Franziskus hat mit den Enzykliken „*Laudato Si*“ und „*Fratelli Tutti*“ eine lehramtliche Basis des christlichen Engagements für Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit geschaffen: „*Andererseits möchte ich [...] von Anfang an zeigen, wie die Überzeugungen des Glaubens der Christen [...] wichtige Motivationen für die Pflege der Natur und die Sorge für die schwächsten Brüder und Schwestern bieten*“ (LS 64)<sup>3</sup>.

### BNE als „roter Faden“ in Lehrplänen – auch in Religion?

Das Anliegen des 2007 veröffentlichten „*Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*“ hat tatsächlich in vielen der neuen Lehr- und Bildungspläne Spuren hinterlassen. Entwicklungspolitische Fragestellungen sind natürlich klassischerweise in Erdkunde/Geographie zu finden. Nachhaltigkeit bildet im Fach Biologie in Rheinland-Pfalz den roten Faden des neuen Lehrplans für die Sek I. Wie aber sieht es in Religion aus?

Schon in der Grundschule als „*Ort grundlegender Erfahrungen*“<sup>4</sup> sind Kinder ansprechbar für globale Fragestellungen. Oftmals erleben sie in ihren Klassen kulturelle Vielfalt und interessieren sich für die Herkunftsländer ihrer Mitschüler\*innen. Viele Grundschüler\*innen machen bei der Sternsingeraktion mit und die MISEREOR-Kinderfastenaktion wird häufig in der Erstkommunion-Vorbereitung thematisiert.

Anknüpfungspunkte an Grundlehrpläne finden sich bei Themen wie „*Schöpfung – unsere Welt aus Gottes Hand*“ und „*Kinder in aller Welt*“. Beim Thema Schöpfung sollte – ohne den Kindern Angst zu machen – auch auf die aktuellen Probleme der Umweltzerstörung und der Klimakrise eingegangen werden. Für „*Kinder in aller Welt*“ bietet oftmals schon die Zusammensetzung der Klasse erste Anknüpfungspunkte. Weitere Themen für die Grundschule sind Kinderrechte, der Umgang Jesu mit Armen, Kranken und Ausgestoßenen, Verantwortung für unsere Mitmenschen und unser Beitrag zum Frieden.

In den Lehrplänen für die Sek I gibt es verschiedene Themenfelder, in denen Globales Lernen zumindest ein Teilbereich ist. Die Themenfelder sind je nach Bundesland in Jahrgangsstufen verankert. Der Einfachheit halber beziehe ich mich auf den Rahmenlehrplan für die Sek I in Rheinland-Pfalz von 2012<sup>5</sup>.

Einen ersten Ansatzpunkt bietet das Themenfeld „*Entscheidungen treffen: Gut und Böse*“ (Klasse 5/6). Spannend ist hier, nicht nur das Schuldigwerden des Individuums in den Blick zu nehmen, sondern auch auf weltweite Schuldzusammenhänge aufmerksam zu machen.

Ein weiteres Themenfeld in Klasse 5/6 ist „*Von einer besseren Welt erzählen: Das Reich Gottes*“. Hier geht es darum, zunächst einmal die aktuelle Weltsituation mit ihren Problemen und Hoffnungen zu analysieren und aus der Perspektive der Reich-Gottes-Botschaft zu deuten. Danach können die Schüler\*innen Ideen entwickeln, wie eine bessere Welt heute schon Wirklichkeit werden könnte.

Eine Möglichkeit zum biographischen Lernen bietet in Klasse 7/8 das Themenfeld „*Protestieren und Aufbegehren: Prophetisches Handeln*“. Neben den klassischen Propheten des Alten Testaments können auch moderne Prophet\*innen (Desmond Tutu, Ruth Pfau, Mutter Theresa, Oscar Romero) Anstöße zum Engagement gegen Armut und Unterdrückung geben.

Einen Schwerpunkt bildet Globales Lernen im Themenfeld „*Nach Gerechtigkeit streben: Gleiche Lebensbedingungen für alle*“ (Klasse 9/10). Hier können verschiedene Facetten thematisiert werden: der Zusammenhang zwischen Einkommen und ökologischem Fußabdruck; die soziale Frage des 19. Jahrhunderts und der Beginn der Karbonisierung; die Rolle des Globalen Südens als Rohstofflieferant und deren ökologische Folgen; Aussagen der Enzyklika „*Laudato Si*“ zu Umwelt und weltweiter Gerechtigkeit.

Ein letztes Themenfeld mit globalen Aspekten ist in Klasse 9/10 „*Dem Zeitgeist widerstehen: Kirche und Diktatur*“. Auch wenn bei diesem Thema natürlich die Kirche im Nationalsozialismus einen Schwerpunkt bildet, sollte nicht vergessen werden, dass es seitdem noch in vielen anderen Ländern Diktaturen gab, zu denen sich die Kirche unterschiedlich positioniert hat (z.B. Oscar Romero in El Salvador, das Engagement der philippinischen Kirche beim gewaltfreien Aufstand gegen Marcos).

### Kooperationspartner und Material

Bei handlungsorientierten Themen, die beim Globalen Lernen den Schwerpunkt bilden, finden wir gute Unterrichtsprojekte im Schnittpunkt zwischen Schule und außerschulischen Bildungsträgern. Letztere bieten eine Reihe von Materialien, Methodensammlungen, Exkursionen, Lernkisten und Workshops

an, die entweder direkt beim Anbieter gekauft, gebucht oder von Lehrkräften selbst durchgeführt werden können<sup>6</sup>. Einige spannende Methoden und Kooperationspartner zu ausgewählten Lehrplanthemen werde ich im Folgenden vorstellen.

Passend zum Thema Schöpfungsverantwortung bietet das „Klimafrühstück“ eine gute Methode, wie Kinder sich altersgerecht und ganzheitlich mit dem Thema Klimaschutz beschäftigen können. Diese Methode wurde von der KATE-Berlin konzipiert und es gibt Leitfäden für alle Altersgruppen von der Kita über Schulanfänger, Klasse 3-6, Sek I und ein „Klimadinner“ für die Arbeit mit Eltern<sup>7</sup>. Die Leitfäden stellen jeweils eine ganze Unterrichtsreihe bzw. Workshop-Tage zum Thema „Essen und Klimaschutz“ vor. Kern ist dabei ein gemeinsames Essen, mit dessen Hilfe die Klimafreundlichkeit von Lebensmitteln, die Art ihres Anbaus und ihrer Verpackung analysiert werden – Lernen mit allen Sinnen.

Unter den außerschulischen Bildungsträgern nehmen natürlich die kirchlichen Hilfswerke für den Religionsunterricht einen wichtigen Platz ein. Die Hilfswerke haben im Kirchenjahr feste Aktionszeiträume, in denen ein Thema im Mittelpunkt steht.

Im Grundschulbereich ist das Kindermissionswerk mit seiner Sternsingeraktion am bekanntesten. Viele Lehrkräfte nutzen im Vorfeld auch das Bildungsmaterial und die (Kurz-)Filme zu verschiedenen Themen und Ländern<sup>8</sup>. Neu ist ein digitales Angebot, bei dem Schulklassen in 45 Minuten etwas über die Lebenswirklichkeit von Kindern in anderen Ländern und über Projekte der Sternsingeraktion erfahren<sup>9</sup>.

Das Bischöfliche Hilfswerk MISEREOR hat in seiner Bildungsabteilung einen Schwerpunkt auf „Globales Lernen in der Schule“ gelegt. Für den Grundschulbereich setzt jedes Jahr



CO<sub>2</sub>-Ausstoß bei der Produktion unserer Nahrungsmittel.



„Memory“ zu Bekleidungsiegeln.

die Kinderfastenaktion einen thematischen Schwerpunkt, bei dem auch ausgearbeitete Musterstunden online zur Verfügung gestellt werden. Im Jahr 2022 war das beispielsweise das Thema „Klimagerechtigkeit“<sup>10</sup>.

Zu den Lehrplanthemen der Sek I bietet MISEREOR verschiedene Unterrichtsbausteine an:

Beim Thema „Entscheidungen treffen: Gut und Böse“ können die Auswirkungen unserer Kaufentscheidungen zur Sprache kommen. In Klasse 5/6 bietet sich als Thema beispielsweise Schokolade<sup>11</sup> an, bei deren Herstellung Kakao häufig mithilfe ausbeuterischer Kinderarbeit gewonnen wird. Ein anderes Beispiel, um „sündhafte“ Strukturen beim Welthandel zu verdeutlichen, wären Bananen<sup>12</sup>. In beiden Fällen kann auf den fairen Handel als Alternative aufmerksam gemacht werden. Eventuell ist ein Besuch im Weltladen oder der Verkauf von Fairtrade-Produkten in der Schule möglich.

Um die bildhafte Sprache bei der Rede Jesu vom „Reich Gottes“ zu verstehen, können die Hungertücher von MISEREOR eine Hilfe sein. Beispielsweise aktualisiert eine Musterstunde<sup>13</sup> zum Hungertuch von Sokey Edorh „Was ihr dem Geringsten tut“ die Werke der Barmherzigkeit mithilfe von MISEREOR-Projekten und die Schüler\*innen lernen konkrete Handlungsansätze kennen, das Reich Gottes auch heute wirksam werden zu lassen.

Zum Einstieg in das Themenfeld „Gerechtigkeit“ eignet sich ein Rollenspiel zum ökologischen Fußabdruck<sup>14</sup>. Bei diesem Spiel treffen Schüler\*innen anhand von Rollenkarten Entscheidungen, die ihren ökologischen Fußabdruck betreffen. Bei den Rollen handelt es sich um junge Menschen aus der ganzen Welt. Mithilfe dieses Spiels wird einerseits der Zusammenhang zwischen Einkommen und ökologischem Fußabdruck deutlich, andererseits ermöglicht es den Schüler\*innen einen Perspektivwechsel und vermeidet persönliche Schuldzuschreibungen.

gen. Im gleichen Themenfeld bietet die Mappe „Weltkirche – 6 Hilfswerke für die Eine Welt“ auf Lernpostern Beispiele für das Engagement der Hilfswerke für Gerechtigkeit.

Für das Thema „Kirche und Diktatur“ oder die Beschäftigung mit beispielhaften Persönlichkeiten in der Oberstufe stellt das Material „Oscar Romero – Leben und Sterben für die Gerechtigkeit“ den ermordeten Erzbischof von El Salvador anhand von Filmszenen und Zitaten mit seinem Engagement für Menschenrechte vor.

Das immer wieder neu aktuelle Thema „Menschen auf der Flucht“ hat das Hilfswerk „missio“ in seinem Truck anschaulich und interaktiv dargestellt. Der Truck ist deutschlandweit unterwegs und kann von Schulen, Pfarrgemeinden oder Aktionsgruppen gebucht werden. Der Truck wird durch pädagogisch geschultes Personal begleitet. Aufgrund der Kosten empfiehlt sich allerdings eine Kooperation zwischen verschiedenen Schulen oder Schule und Pfarrgemeinde<sup>15</sup>.

Einige der hier beschriebenen Materialien und viele weitere Unterrichtsangebote zu BNE und globalem Lernen stehen auch auf der Homepage „Globales Lernen“ der „Eine-Welt-Internet-Konferenz“ (EWIK) zum Download zur Verfügung<sup>16</sup>.

### Globales Lernen mit MISEREOR – ein praxisorientiertes Projekt

Im Herbst 2012 startete MISEREOR ein Pilotprojekt mit drei Lehrkräften, die in drei Diözesen neben ihrer schulischen Tätigkeit mit einer halben Stelle als Referent\*innen für Globales Lernen tätig sind. Diese Zusammenarbeit ist mehr als eine win-win-Situation:

Gewonnen hat zunächst einmal das Bischöfliche Hilfswerk MISEREOR, denn es hat Mitarbeiter\*innen, die Materialien und Projekte aus der eigenen unterrichtlichen Praxis entwickeln und passend für den Lehrplan und schülernah konzipieren. Gewonnen haben auch die kooperierenden Diözesen, denn ihre Schulabteilungen oder weltkirchlichen Abteilungen haben ein attraktives Projekt, das bei Schulen und Lehrkräften ein hohes Ansehen genießt. Gewonnen haben auch die Lehrkräfte und Schüler\*innen, mit denen die drei Referent\*innen in Kontakt gekommen sind, denn sie erleben authentische, partizipative und handlungsorientierte Unterrichtsprojekte und Begegnungen mit Menschen aus dem Globalen Süden.



Fairtrade-Schule.

Nach einer ersten Projektphase in den Diözesen Freiburg, Rotenburg-Stuttgart und Speyer kam 2018 mit Osnabrück eine weitere Diözese dazu und 2022 mit dem Institut für Lehrerfortbildung (IFL) in Mühlheim an der Ruhr erstmals auch eine Fortbildungseinrichtung.

Die Aufgaben der Referent\*innen für Globales Lernen sind vielfältig und reichen von der Erstellung von Unterrichtsmaterialien und anderen Publikationen, über die Lehreraus- und Fortbildung, die Durchführung von Projekttagen und der MISEREOR-Fastenaktion bis hin zur Begleitung von MISEREOR-Partnerschulen.

Je nach Möglichkeit in den einzelnen Diözesen und Interessenschwerpunkten der Referent\*innen ergaben sich unterschiedliche „Leuchtturmprojekte“, beispielsweise:

- Eine Schülertagung mit Vertreter\*innen der katholischen Stiftungsschulen in der Erzdiözese Freiburg. Bei dieser Tagung nahmen die Schüler\*innen an verschiedenen Workshops teil, vernetzten sich untereinander und tauschten sich über die Projekte des Globalen Lernens an ihren jeweiligen Schulen aus.
- Zwei Lehrerbegegnungsreisen nach Ecuador und Paraguay. Die Teilnehmenden lernten Schulen, Lehrkräfte und MISEREOR-Projekte kennen und tauschten sich über die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen aus. Sie sensibilisierten sich über globale Fragen (z.B. die Soja-Produktion für die europäische Tiermast und die Probleme von Kleinbauern in Paraguay) und führten danach Unterrichtsprojekte durch.

jekte an ihren Schulen durch. Zu beiden Reisen gab es einen Gegenbesuch von zwei Personen, die wiederum in Schulen in Deutschland über die Situation in ihrem Land informierten.

- Schulen initiierten auf Anregung der Referent\*innen den Verkauf von Fairtrade-Produkten an ihren Schulen.
- In Rottenburg-Stuttgart kam eine Kooperation mit dem Bund der deutschen katholischen Jugend zustande, um das Programm „WeltFAIRänderer“ an Schulen durchzuführen.
- Im Bistum Speyer brachte sich die Referentin mit Angeboten beim „Grünen Klassenzimmer“ der Landesgartenschau in Landau ein und führte Workshops zu den Produktionsbedingungen von Bekleidung, dem Anbau von Saftorangen und der Kartoffel als „Kolonialware“ durch.

In allen beteiligten Diözesen wurde deutlich, dass Globales Lernen eine der Zukunftsaufgaben auch des Religionsunterrichts ist. Deshalb ist es notwendig, es sowohl in der Ausbildung der Lehrkräfte als auch in der Lehrerfortbildung zu verankern. Neben den Universitäten spielen dabei auch die kirchlichen Fortbildungsinstitute und die kirchliche Studienbegleitung eine wichtige Rolle.



*Dr. Monika Bossung-Winkler ist Oberstudienrätin i.K. und Referentin für Globales Lernen im Bistum Speyer.*

**MISEREOR-Team Schule**  
Mozartstr. 9 · 52064 Aachen  
schule@misereor.de

**Bistum Speyer – Referat Globales Lernen**  
Kontakt: Dr. Monika Bossung-Winkler  
Große Pfaffengasse 13 · 67346 Speyer

### Anmerkungen

- 1 Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, zusammengest. u. bearb. v. Jörg-Robert Schreiber – Hannes Siege i. Auftr. v. KMK u. BMZ, Bonn 2016. Die gedruckte Version ist über den Cornelsen-Verlag bestellbar, die Teilausgaben stehen als Download zur Verfügung unter [www.globaleslernen.de/de/orientierungsrahmen-globale-entwicklung-or-Neuaufgabe-des-Orientierungsrahmens/teilausgaben-der-faecher](http://www.globaleslernen.de/de/orientierungsrahmen-globale-entwicklung-or-Neuaufgabe-des-Orientierungsrahmens/teilausgaben-der-faecher)
- 2 Klaus Hock - Norbert Klaes, 4.3.4 Fächergruppe Religion – Ethik, in: Orientierungsrahmen (Anm. 1), 272-284, 272 (Hervorhebungen: M. B.-W.).
- 3 Sekretariat der DBK (Hg.), Enzyklika LAUDATO SI' von Papst Franziskus über die Sorge für das gemeinsame Haus (24. Mai 2015), Bonn 2015 (VAP 202).
- 4 Vgl. Hessisches Kultusministerium (Hg.), Rahmenplan Grundschule, Wiesbaden 1995, 13.
- 5 Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Hg.), Rahmenlehrplan Kath. Religion für die Sekundarstufe I, Mainz 2012.
- 6 Angebote rheinland-pfälzischer Kooperationspartner sind beispielsweise im Kompass Globales Lernen des entwicklungspolitischen Landesnetzwerks ELAN zu finden: [globaleslernen.elan-rlp.de/angebote/](http://globaleslernen.elan-rlp.de/angebote/)
- 7 Die Leitfäden und teilweise auch Aktionskisten sind bestellbar bei [www.kate-berlin.de/bildung/klimafuehstueck/](http://www.kate-berlin.de/bildung/klimafuehstueck/)
- 8 Alle Bildungsmaterialien des Kindermissionswerks/die Sternsinger sind zu finden unter: [www.sternsinger.de/bildungsmaterial/fuer-schulen/](http://www.sternsinger.de/bildungsmaterial/fuer-schulen/)
- 9 [www.sternsinger.de/sternsingen/sternsingermobil/#c9365](http://www.sternsinger.de/sternsingen/sternsingermobil/#c9365)
- 10 [www.kinderfastenaktion.de/materialien/](http://www.kinderfastenaktion.de/materialien/)
- 11 [www.misereor.de/fileadmin/publikationen/unterrichtsmaterial-schokalarm-grundschule.pdf](http://www.misereor.de/fileadmin/publikationen/unterrichtsmaterial-schokalarm-grundschule.pdf)
- 12 Völlig Banane? Schulmaterial Sek I (misereor.de).
- 13 [www.misereor.de/fileadmin/publikationen/unterrichtsmaterial-musterstunde-hungertuch-was-ihr-dem-geringsten-tut-sek1.pdf](http://www.misereor.de/fileadmin/publikationen/unterrichtsmaterial-musterstunde-hungertuch-was-ihr-dem-geringsten-tut-sek1.pdf)
- 14 [www.misereor.de/fileadmin/publikationen/unterrichtsmaterial-auf-grosem-oder-kleinem-fuss-2022.pdf](http://www.misereor.de/fileadmin/publikationen/unterrichtsmaterial-auf-grosem-oder-kleinem-fuss-2022.pdf)
- 15 [www.missio.com/angebote/mobile-ausstellungen/missio-truck](http://www.missio.com/angebote/mobile-ausstellungen/missio-truck)
- 16 [www.globaleslernen.de/de/bildungsmaterialien](http://www.globaleslernen.de/de/bildungsmaterialien)

# Hummeln helfen!

Von Jens Wolf Sager



Das Bischöfliche Willigis-Gymnasium und die Bischöfliche Willigis-Realschule liegen mitten in der Altstadt von Mainz. Umso wichtiger ist die Unterstützung von Hummeln und Wildbienen, da ihr Bestand durch verschiedene Faktoren gefährdet ist. Seit dem Schuljahr 2021/2022 lernen die Schüler der Klassen 5c und 5b in Kooperation mit dem Projekt „Hummeln helfen! Rhein-Main“ der Arbeitsgruppe Didaktik der Biologie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz Hummel- und Wildbienenarten kennen und gestalten Teile unseres Schulgeländes insektenfreundlich um.

Dabei pflanzen sie in ein Hochbeet bienenfreundliche Blütenpflanzen, setzen diese auch in die Umgebung und bauen Nistkästen. Auch das „Monitoring“, also das Erfassen der Hummel- und Wildbienenarten, wird die Schüler durch das Schuljahr begleiten. Gleichzeitig sind sie Teil eines *Citizen Science-Projektes*, das sich über die eigene Schule hinaus an die breite Öffentlichkeit wendet. Wir freuen uns, Teil dieses Projektes zu sein und unseren Beitrag hierzu liefern zu dürfen.

Webseite des Projektes:

<https://hummeln-helfen.de>

(dort sind wir als Hummelhelfer auch gelistet)



Das Projekt „Hummeln helfen! Rhein-Main“ wird gefördert durch das Bundesamt für Naturschutz mit Mitteln des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz.

# Bienenhaltung an der Freien Martinus-Grundschule Gonsenheim

## Wie es dazu kam

Von Elisabeth Schmidt

Den Anstoß gab Herr Andreas Busch, Vater einer Erstklässlerin und seit vielen Jahren Freizeitimker, der mir dieses Projekt im Schuljahr 2020/21 vorschlug und konkrete Unterstützung anbot. Nachdem ich mich näher informiert hatte (z.B. über das Handbuch „Bienen machen Schule“. Mit Kindern & Jugendlichen die Welt der Bienen entdecken, hg. v. Mellifera e. V., Rosenfeld 2017), war ich sofort begeistert von den Möglichkeiten, die dieses Projekt auch für Grundschüler\*innen bietet:

- Faszination wecken an den Zusammenhängen in der Natur am Beispiel der Wechselwirkung zwischen Bienen und Blütenpflanzen sowie den Wettergegebenheiten.
- Wissen über die Entwicklung von Bienen und Bienenhaltung erwerben und mit praktischem Tun am Bienenstock verbinden.
- Den Zustand des Bienenvolkes und das Sammeln von Pollen und Nektar beobachten lernen: In welchen Waben entwickeln sich die (größeren) Drohnen, in welchen Arbeiterinnen? Kann ich im Gewusel vieler Bienen auf einem Rahmen die Bienenkönigin entdecken? Wo ist der fertige Honig zu finden?



In diesem Sommer werden wir auch Honig in größerer Menge gewinnen können, im letzten Jahr war dies aufgrund der Wettergegebenheiten und der ungünstig kurzen Blühphasen nach langer Kühle kaum möglich. Zum Probieren reichte es aber für alle!

Aus dem Anfangsbestand von ca. 15.000 Bienen haben wir inzwischen stattliche 60.000 Bienen in unserer ‚Bienenbeute‘.



Die Bienen-AG

Manche aus der 4. Klasse sind in der Bienen-AG, wir ziehen uns erst mal unsere Anzüge an und gehen zum Bienenstock, es ist hinter dem kleinen Haus. Erstmal kontrollieren wir ihn und suchen die Bienenkönigin, sie heißt Lisi. Manchmal dürfen wir Honig probieren. Wenn wir fertig sind, dann lassen wir wieder den Bienenstock wieder auf.

Das Bienenvolk kommt aus Italien. Am Anfang waren es ca. 12.000 Bienen, jetzt sind es schon ca. 60.000 Bienen.



Bienen AG

Die Bienen-AG

Wir die Klasse 4a und b sind in der Bienen AG. In der Bienen AG lernen wir viel über Bienen. Wir haben sogar einen echten Imker unter uns! Er heißt Herr Busch und hat auch selber Bienen zu Hause. Unsere Bienen sind sehr fleißig und ich glaube das wir leckeren Honig haben werden!

Lisa 4a

In der Bienen AG haben wir uns um ein echtes Bienenvolk gekümmert. Wir haben den Bienenstock vorbereitet, beobachtet wie die Bienen eingezogen sind und den ersten Honig probiert. Der war sehr lecker. Wir hatten auch richtige Imkeranzüge an.

Die AG hat mir viel Spaß gemacht



Die Bienen AG

Ich finde die Bienen AG cool weil wir viel lernen und es schön ist so viel neues zu sehen. Wir kontrollieren jede Woche die Bienen und letztes konnten wir Honig probieren. Ich bin froh in der Bienen AG zu sein.

Mieke 4a

# Klimakrise im Kaleidoskop

## Eine Auseinandersetzung mit dem Film „Wer wir waren“ im Religionsunterricht

Von Lena Tacke und Jan-Hendrik Herbst

*„Wir lebten als der Mensch, der sich in der Tür umdreht, noch etwas sagen will, aber nichts mehr zu sagen hat. [...] Auf unserem Überleben bestanden wir nicht. Denn unser Kapitulieren war auch ein ‚Mit-der-Zeit-Gehen‘.“*

Der Film „Wer wir waren“ wurde inspiriert vom gleichnamigen Essay von Roger Willemsen (1955–2016), der posthum als unvollendeter Text veröffentlicht wurde. Es handelt sich um einen künstlerischen Dokumentarfilm, der Einblick in das Leben von sechs Protagonist\*innen bietet, die sich in unterschiedlicher Weise mit dem Menschsein im Angesicht der Klimakrise beschäftigen. Sie engagieren sich auf ihre Weise für eine ‚bessere‘ Welt: Der Astronaut Alexander Gerst, die Meeresbiologin Sylvia Earle, die Philosophin Janina Loh, der Ökonom Dennis Snower, der Biologe und buddhistische Mönch Matthieu Ricard und der senegalesische Sozialwissenschaftler Felwine Sarr<sup>2</sup>. In den Fokus geraten dabei dezentrierende Perspektiven auf das Menschsein: Einblicke in das Leben im Meer, im Weltall, in nichtwestliche Gesellschaften und die Entwicklung von künstlicher Intelligenz relativieren den vermeintlich üblichen Blick auf die Dinge und eröffnen neue Blickweisen auf die Geschichte und Zukunft der Menschheit. Eine Auseinandersetzung mit dem Film lohnt sich im Religionsunterricht, weil das Thema ‚Bewahrung der Schöpfung‘ in der Eigenlogik religiöser Bildung erschlossen werden kann.

Neben ethischen Reflexionen geraten auch religiöse bzw. theologische Perspektiven in den Blick, gerade insofern anthropologische, soziale oder philosophische Grundannahmen (z.B. das Verhältnis von Mensch, Tier und Künstlicher Intelligenz oder Kultur und Natur) in den Blick geraten. Der Film eröffnet eine Beschäftigung mit der grundlegenden Welt-sicht, die die Lernenden in die Bildungsprozesse tragen. Erst ausgehend von einer Reflexion dieser Annahmen können dann Handlungsperspektiven und ethische Fragen in den Blickpunkt rücken – ohne dass diese moralistisch aufgeladen werden, weil die Praxis aus der jeweiligen Weltsicht folgt.

### Religionsdidaktische Anknüpfungspunkte

Religionsdidaktisch bietet sich die Orientierung am Konzept einer (religiösen) Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE) an. Seitens der Religionspädagogik haben insbesondere Katrin Bederna und Claudia Gärtner Grundsteine dafür gelegt, dass rBNE für religiöse Bildung in den letzten Jahren deutlich an Relevanz gewonnen hat<sup>3</sup>. Deutlich wird dabei, dass nachhaltige Entwicklung auf ökologische Fragen ausgerichtet ist, diese jedoch vor dem Hintergrund sozialer und globaler Gerechtigkeitsfragen versteht. Die spezifische Perspektive von rBNE deckt das Potenzial religiöser Traditionen und Orientierungen auf und gewinnt durch eine religiöse Perspektive auf die Welt Impulse, die zur nachhaltigen Entwicklung beitragen. Um sowohl auf individueller wie auf globaler Ebene einen Beitrag zu einer Veränderung zu leisten, werden ökologische Fragen verstärkt unter Berücksichtigung von ökonomischen und sozialen Gesichtspunkten erörtert. Mit der Idee der Gottesebenbildlichkeit sind dem Christentum Gleichheits- und Gerechtigkeitsmomente zu eigen, die sich auch in Themen des Religionsunterrichts spiegeln wie Verantwortung und Solidarität, globale Gerechtigkeit und Ungleichheit, die Rolle des Menschen in der Welt.

Außerdem hilfreich ist das ethische Konzept des „Vorbildlernens“, das etwa Hans Mendl entfaltet hat<sup>4</sup>. Beim Vorbildlernen geht es darum, dass die Schüler\*innen beeindruckende Persönlichkeiten und ihre Lebenspraxis kennenlernen, um an ihnen am Modell lernen zu können. Zentral für ein gelingendes Lernen am Vorbild ist allerdings, dass dieses Vorbild in seiner ganzen Menschlichkeit und Ambivalenz dargestellt wird. Dafür sprechen zum einen lernpsychologische Gründe, indem die Distanz zum ‚Vorbild‘ nicht übergroß wird, zum anderen ist theologisch an die bleibende Sündhaftigkeit eines jeden Menschen zu erinnern, die auch bei ‚Vorbildern‘ nicht ausgeblendet werden sollte. Erst dann wird das ‚Vorbild‘ auch menschlich und nahbar. Die Personen im Film wer-



den durchaus gebrochen gezeigt, allerdings überwiegt die Tendenz einer positiven Darstellung. Um Ambivalenzen hervorzukehren, bringen wir die Akteure miteinander und mit der biblischen Tradition ins Gespräch, um Spannungen und wechselseitige Inspirationen sichtbar zu machen. Bei Bedarf kann die kritische Perspektive auf die Handelnden im Film noch weiter verstärkt werden – z.B. kooperiert der Ökonom Dennis Snower (im Rahmen von G20) mit Politiker\*innen wie Angela Merkel, ohne deutlich zu machen, dass diese Staatsoberhäupter nicht nur zukünftige Lösungen ermöglichen können, sondern auch vergangene Probleme verantworten.

### Exemplarisches Unterrichtsvorhaben für die Sekundarstufe II

Vor dem Hintergrund des didaktischen Konzepts haben wir eine Arbeitshilfe zum Film entwickelt, die als ein Unterrichtsvorhaben (vor allem) in der Oberstufe verwendet werden kann<sup>5</sup>. Diese Arbeitshilfe rückt die sechs Protagonist\*innen in den Blick, die auch die Filmhandlung strukturieren. Dazu wird eine ausführliche Reflexion der sechs Protagonist\*innen und deren Positionen (M2) und ihres Verhältnisses (M3) angestrebt. Gerahmt wird dieses Vorgehen durch eine Thematisierung der *biblischen Weltdeutungsperspektive* von Gen 1 (M1 – Vor dem Film) und der handlungsorientierten Aufgabe, eine Zukunftsvision zu entwerfen – auch in der Auseinandersetzung mit *kirchlichen Texten* (M4 – Nach dem Film). Diese theologische Rahmung des Films ermöglicht es, den Eigenwert religiöser Bildung dadurch einzuspielen, dass der spezifisch biblische „*Deutungs- und Sinnhorizont*“<sup>6</sup>, der einer autonomen Moral nicht widerspricht, aber einen kritisch-inspirierenden Überschuss besitzen kann, expliziert und reflektiert wird. Die Wahrnehmung und Deutung des christlichen Glaubens erfolgt hier anhand eines ästhetischen Objekts, des Films, als einem Seismografen der Gegenwart. In Bezug auf Genesis 1 bedeutet es, die Aussage von der Geschöpflichkeit und Gottebenbildlichkeit des Menschen in ihrer Radikalität zu durchdringen, ohne in Denkfiguren eines ungebrochenen Anthropozentrismus zurückzufallen. Dazu werden die Schüler\*innen auch angeleitet, exegetische Argumentationen zu prüfen und selbst zu entwickeln. Eine solche Rahmung bietet sich auch deshalb an, weil sich die sechs Protagonist\*innen des Films implizit und manchmal auch explizit auf die Weltdeutung aus Genesis 1 beziehen. Beispielsweise sieht Felwine Sarr die anthropozentrische Perspektive „*der westlichen Welt*“ u.a. im Christentum und der Bibel begründet.

Die zehn Arbeitsblätter sind grundsätzlich für die gymnasiale Oberstufe entworfen, sie können aber auch in außerschulischen Kontexten und – anhand von Hilfestellungen durch die Lehrkräfte – am Ende der Sekundarstufe I eingesetzt werden. Die Arbeitsaufträge zum Film (M2 und M3) werden arbeitsteilig bearbeitet, sodass sich Schüler\*innen in EA, PA oder GA mit jeweils einem der sechs Protagonist\*innen vertieft auseinandersetzen. Abhängig vom Zeitplan für das Unterrichtsvorhaben, den technischen Möglichkeiten und der Lerngruppe<sup>7</sup> kann den Schüler\*innen (1) ein einführender Rechercheauftrag erteilt werden, um Informationen über die jeweilige Person einzuholen, (2) der gesamte Film von der Lerngruppe mit den Beobachtungsaufträgen gesehen werden oder einzelne Sequenzen zu den Protagonist\*innen bearbeitet werden, (3) der Übergang von der Filmarbeit zur abschließenden Reflexion (M4) durch eine gemeinsame Ergebnisdiskussion, bspw. in Form eines World-Cafés, gestaltet werden. Zur Ergebnispräsentation und Auswertung sind kooperative Methoden, wie bspw. ein Gruppenpuzzle<sup>8</sup>, hilfreich.

Die Aufgabenstellungen der einzelnen Arbeitsblätter zu den Protagonist\*innen sind parallel aufgebaut, jedoch unterscheiden sie sich in ihren Anforderungsniveaus und der Bearbeitungszeit, sodass hier – neben einer interessengeleiteten Differenzierung – auch eine Leistungs- und Lerntempodifferenzierung für die Lerngruppe möglich ist: Die Arbeitsaufträge zu Gerst, Earle und Loh sind im Vergleich weniger herausfordernd als die Arbeitsaufträge zu Ricard, Sarr und Snower, die ein höheres Maß an Vernetzung und Transfer fordern. Alle Arbeitsblätter werden flankiert durch einen ausführlichen didaktischen Kommentar inklusive Lösungshilfen.

### Zielperspektive: Reflexion anthropologischer und kosmologischer Grundannahmen

Die theologische Rahmung und die personenzentrierte Auseinandersetzung mit dem Film wird in der Arbeitshilfe in den Materialien M3.1 und M3.2 zusammengeführt. In diesen werden zentrale Theologumena in Referenz auf Genesis 1 – Gottebenbildlichkeit, ‚Herrschaftsauftrag‘ und Freiheit des Menschen sowie Ordnung und Gut-Sein der Schöpfung – im Horizont der Positionen und Handlungen der sechs Protagonist\*innen kritisch reflektiert. Einerseits geht es dabei um „*Anthropologische Konstellationen: Was ist der Mensch und ist der Mensch gut?*“ (siehe Abb. 1). Dies lässt sich beispielhaft veranschaulichen: Loh problematisiert etwa Vorstellungen vom Menschen, die diesen

über bestimmte Merkmale eindeutig definieren und einen Kern des Menschseins annehmen. Ein solches Vorgehen verschließe die Offenheit des Menschen und schreibe sie essentialistisch fest. Zudem werde so häufig die exklusive Bedeutung des Menschen gerechtfertigt, die zu problematischen Konsequenzen wie der Klimakrise führen könne. Inwiefern dieses Problem auf Genesis 1 zutrifft, lässt sich im Unterricht kontrovers diskutieren. Ein zweites Beispiel betrifft die Annahme Snowers, dass Menschen in einer globalisierten Welt identitätsstiftende Narrative („*identity-shaping narrative*“) benötigen, die Menschen soziale Rollen zuweisen, die Beziehung der Menschen zueinander und zur

Welt definieren sowie Zugehörigkeit, Sinn und Identität ermöglichen. Seines Erachtens sind solche Erzählungen für das Überleben der Menschheit zentral, weil nur so fremde und weit voneinander entfernte Menschen die Notwendigkeit einsehen, miteinander zu kooperieren. Um aktuelle Krisen wie die globale Erderwärmung zu bearbeiten, benötigt es eine globale Vernetzung („*interconnectedness*“). Snower nennt auch religiöse Erzählungen aus der Bibel und dem Koran exemplarisch für identitätsstiftende Narrative. Mit den Schüler\*innen lässt sich vor diesem Hintergrund darüber nachdenken, inwiefern Genesis 1 das Potenzial besitzt, noch heute eine solche Erzählung darzustellen.

### M3.1 Anthropologische Konstellationen: Was ist der Mensch und ist der Mensch gut?

Im Film kommen bereits zwei Personen in den Dialog: Der Wirtschaftswissenschaftler Dennis J. Snower und der Biologe und buddhistische Mönch Matthieu Ricard (S13, 1:04:57-1:15:39).



So wie sie sich über ihre Vorstellungen vom Menschsein austauschen, ist es auch denkbar, dass weitere Personen aus dem Film miteinander in ein Gespräch kommen. Im Folgenden möchten wir zwei mögliche Konstellationen aufzeigen und beginnen mit den beiden genannten und der Philosophin Janina Loh. Alle drei erörtern, *was der Mensch ist und ob er gut ist* – oder zumindest zum Guten fähig. Diese Überlegungen betreffen auch den christlichen Glauben und Überzeugungen, wie sie in biblischen und kirchlichen Texten beschrieben werden. Eine Auseinandersetzung mit diesen Texten ermöglicht einen neuen Zugang zum Film wie umgekehrt der Film eine neue Perspektive auf die Glaubensquellen eröffnet.

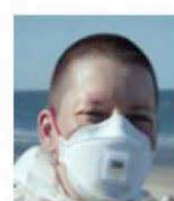


Abbildung 1

### M3.2 Kosmologische Konstellationen: Der anthropozentrische Blick auf unsere Welt

Sylvia Earle, Alexander Gerst und Felwine Sarr versuchen neue Perspektiven auf unsere Welt zu eröffnen und unterlaufen damit unsere Sehgewohnheiten. Es gelingt ihnen, dadurch unseren anthropozentrischen und eurozentrischen Blick zu weiten. Der Film **Wer wir waren** trägt zur kritischen Reflexion des eigenen Menschen- und Weltbildes bei. Dies ist auch mit Blick auf Glauben und Religion zentral: Das Christentum hat lange – und nimmt häufig immer noch – eine anthropozentrische und eurozentrische Perspektive ein, die mithilfe der folgenden Arbeitsaufträge hinterfragt wird.



Abbildung 2

Andererseits drehen sich die Arbeitsaufträge um „*Kosmologische Konstellationen: Der anthropozentrische Blick auf unsere Welt*“ (siehe Abb. 2). Dies lässt sich ebenfalls an einem Beispiel veranschaulichen: Der Film setzt sich *kritisch* mit einer anthropozentrischen Perspektive auseinander, die – abhängig von der exegetischen Schwerpunktsetzung – auch mehr oder weniger stark Genesis 1 prägt. Earle kritisiert die anthropozentrische Perspektive, die unseren Planeten als Ressource des Menschen sieht, die dieser für ökonomische Zwecke benutzen kann. Dem Menschen fehle es in seinem Anthropozentrismus an Neugier und Entdeckergeist, um den eigenen Planeten, in diesem Fall die Weltmeere, zu erforschen und dadurch die komplexen Zusammenhänge der Natur und unsere eigene Verstrickung darin zu verstehen. Gerst kritisiert die anthropozentrische Perspektive, die die Begrenztheit des Planeten und der Ressourcen der Menschen nicht wahrnimmt. Die Besonderheit und die Zerbrechlichkeit unseres Lebensraumes werden kaum wahrgenommen, sondern die Menschen treiben die Ausbeutung der Natur weiterhin voran und bekämpfen sich gegenseitig. Saar kritisiert insbesondere die eurozentrische Perspektive bzw. die Dominanz „*der westlichen*

*Welt*“, die mit ihrer Geschichte und ihren Traditionen einen anthropozentrischen Blick gefördert habe, bspw. indem sie zwischen Natur und Kultur differenziere, von der Welt als „*Um-Welt*“ des Menschen spricht. In diesem Kontext lässt sich diskutieren, inwiefern Genesis 1 auch kritisch oder zumindest relativierend mit Blick auf den Anthropozentrismus gelesen werden kann und wie stark die Wirkungsgeschichte des Textes dabei berücksichtigt werden sollte. Gleichzeitig kann aber auch erörtert werden, inwiefern es überhaupt möglich ist, einen kritisch gebrochenen Anthropozentrismus zu überschreiten und die Welt aus einer physiozentrischen Perspektive zu betrachten.

Diese Themenbereiche können abschließend in M4 vertieft werden, indem – auf Grundlage von kirchlichen Verlautbarungen wie der Enzyklika *Laudato si'* (2015) von Papst Franziskus – Zukunftsvisionen (arbeitsteilig) von den Schüler\*innen entworfen werden sollen. Die Perspektive liegt nun auf dem Handeln und einer möglichen gesellschaftlichen Transformation, die den zuvor reflektierten ‚Deutungs- und Sinnhorizont‘ aufgreift und hinsichtlich seiner praktischen Konsequenzen vertieft.

## Anmerkungen

- 1 Roger Willemsen, *Wer wir waren*. Zukunftsrede, Frankfurt/M. 2016, 53f.
- 2 Ausführliche Perspektiven auf die Personen finden sich im Schulheft, das vom Institut für Kino und Filmkultur (IKF), Autor: Michael M. Kleinschmidt, herausgegeben wurde ([https://wer-wir-waren\\_kc.pdf](https://wer-wir-waren_kc.pdf) (filmkultur.de); [Zugriff: 30.05.2022]), bes. auf S. 4.
- 3 Vgl. u.a. *Katrin Bederna*, *Every Day for Future*. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ostfildern 2019; *Claudia Gärtner*, *Klima, Corona und das Christentum*. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld 2020.
- 4 Vgl. u.a. *Hans Mendl*, *Modell – Vorbilder – Leitfiguren*. Lernen an außergewöhnlichen Biografien. Stuttgart 2015.
- 5 Die Arbeitshilfe ist online frei zugänglich: [materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/LM\\_Wer\\_wir\\_waren\\_A4.pdf](http://materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/LM_Wer_wir_waren_A4.pdf) (Zugriff: 30.05.2022).
- 6 *Ulrich Kropač*, *Ethisches Lernen im Religionsunterricht*, in: Rudolf Englert et al. (Hg.), *Ethische Bildung*. Ein religionspädagogischer Reader, Münster 2017, 175–182, 178.
- 7 „*Wer wir waren*“ ist für Schüler\*innen der gymnasialen Oberstufe durchaus herausfordernd, da er jugendliche Sehgewohnheiten durchbricht.
- 8 Z.B. *Franz W. Niehl – Arthur Thömmes*, *212 Methoden für den Religionsunterricht*, München 2014.
- 9 Deutsche Bischofskonferenz (Hg.), *Enzyklika Laudato si'* von Papst Franziskus über die Sorge für das gemeinsame Haus, 24. Mai 2015 (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 202), Bonn \*2018, online: [dbk-shop.de/media/files\\_public/2b2ae4cf56d46af8a9ea4c4a77b457c0/DBK\\_2202\\_4.pdf](http://dbk-shop.de/media/files_public/2b2ae4cf56d46af8a9ea4c4a77b457c0/DBK_2202_4.pdf) (Zugriff: 30.05.2022).



*Dr. Lena Tacke ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Praktischen Theologie am Institut für Katholische Theologie der TU Dortmund.*



*Jan-Hendrik Herbst ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Praktischen Theologie am Institut für Katholische Theologie der TU Dortmund.*

# Verantwortung - Gerechtigkeit - Respekt

## Die Geschäftsstelle Weltkirche / Gerechtigkeit und Frieden im Bistum Mainz

von Eva Baillie

Die katholische Kirche ist der älteste und vielleicht auch größte „global player“. Mit all ihren Herausforderungen hat die Kirche durch ihre weltweiten Netzwerke auch eine Chance, sich als Lernende zu verstehen und gemeinsam an den Herausforderungen unserer Zeit zu arbeiten. Weltkirche ist Lerngemeinschaft – wir lernen voneinander, sowohl im Bereich der Nachhaltigkeit, der Ressourcengerechtigkeit und der Projektzusammenarbeit, aber auch in spirituellen und pastoralen Bezügen.

Sowohl die katholische als auch die evangelische Kirche in Deutschland nehmen die Herausforderungen der sozial-ökologischen Transformation wahr und haben ihrerseits dazu Stellung bezogen. Auf katholischer Seite hat die Kommission Weltkirche der Deutschen Bischofskonferenz im Jahr 2021 eine Studie veröffentlicht, die den Beitrag der katholischen Kirche zur großen Transformation beleuchtet: *Wie sozial-ökologische Transformation gelingen kann. Eine interdisziplinäre Studie im Rahmen des Dialogprojektes zum weltkirchlichen Beitrag der katholischen Kirche für eine sozial-ökologische Transformation im Lichte von Laudato si'* ([www.dbk-shop.de](http://www.dbk-shop.de)). In der Studie wird deutlich, dass eine sozial-ökologische Transformation einen tiefgreifenden Wandel erfordert.

Die Geschäftsstelle Weltkirche / Gerechtigkeit und Frieden im Bistum Mainz bietet verschiedene Anregungen im Bereich nachhaltige Bildung und stellt Kontakt zu (internationalen) ExpertInnen her. Im Bereich der Bildungskampagne der kirchlichen Hilfswerke vermittelt sie Gäste für einen Schulbesuch sowie Bildungsangebote wie den *missio Fluchtttruck*, die Handyspendenaktion oder Begegnungen mit PartnerInnen des Zeitzeugenprojekts. Die Geschäftsstelle arbeitet zusammen mit den landespolitischen Netzwerken für RLP und Hessen sowie mit Fachstellen anderer Bistümer und Landeskirchen, um Themen der Agenda 2030 und die 17 Nachhaltigkeitsziele auch im kirchlichen Bereich umzusetzen. Die Geschäftsstelle berät auch im Bereich Friedensbildung mit Bildungsangeboten wie der Wanderfriedenskerze, Kursen zu gewaltfreier Konfliktbearbeitung sowie Informationen zu Netzwerken im Bereich der Friedensarbeit.



Der Vergabeausschuss Weltkirche unter Leitung von Weihbischof Dr. Bentz unterstützt finanziell weltweit Förderanträge aus dem Bereich Nachhaltigkeit und ermutigt zu Anträgen aus der Inlands- und Bildungsarbeit in diesem Themenfeld. Über die Fördermöglichkeiten des *Katholischen Fonds* stehen weitere Finanzierungshilfen zur Verfügung: Der Katholische Fonds fördert die weltkirchliche und entwicklungsbezogene Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit innerhalb Deutschlands. Kirchliche und christliche Gruppen sowie Gruppen, die sich den Zielen und Inhalten weltkirchlicher und entwicklungsbezogener Arbeit verbunden wissen, werden vom *Katholischen Fonds* in ihrer Arbeit unterstützt ([www.katholischer-fonds.de](http://www.katholischer-fonds.de)).

### Geschäftsstelle Weltkirche / Gerechtigkeit und Frieden im Bistum Mainz

Bischofsplatz 2  
55116 Mainz  
06131 253-263 oder 253-269  
[weltkirche@bistum-mainz.de](mailto:weltkirche@bistum-mainz.de)

**Kontakt:**  
Dr. Eva Baillie

**Weitere Informationen:**  
[bistummainz.de/weltkirche](http://bistummainz.de/weltkirche)  
[facebook.com/WeltkircheBistumMainz/](https://facebook.com/WeltkircheBistumMainz/)

# Entwicklungspolitisches Landesnetzwerk Rheinland-Pfalz ELAN e.V.

## Bildungsangebote für Schulen

Von Judith Kunz



Das Entwicklungspolitische Landesnetzwerk Rheinland-Pfalz ist der Zusammenschluss der entwicklungspolitisch engagierten zivilgesellschaftlichen Organisationen, Gruppen, Initiativen und Einzelpersonen in Rheinland-Pfalz. Seit nunmehr 20 Jahren leistet der gemeinnützige Verein durch Förder- und Beratungsangebote sowie entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit einen aktiven Beitrag zu einer friedlicheren, nachhaltigeren und global gerechteren Welt.

ELAN und seine Mitglieder setzen sich für einen gesamtgesellschaftlichen Wandel ein, der kulturelle, ökologische, soziale, technologische, wirtschaftliche, infrastrukturelle sowie produktions- und konsumbezogene Veränderungen in verschiedenen Sektoren und Systemen der Gesellschaft umfasst. Der Wandel soll

- dieser und künftigen Generationen ein gutes Leben ermöglichen („genug für alle“),
- globale Gerechtigkeit fördern und bestehende Ungleichheiten – insbesondere zwischen dem Globalen Süden und dem Globalen Norden – im Sinne der Einen-Welt abbauen („gerecht zu allen“) und
- allen Menschen auf diesem Weg gleiche Beteiligungschancen eröffnen („gemeinsam mit allen“).



Beim Weltverteilungsspiel schätzen die Teilnehmenden die Verteilung von Weltbevölkerung und -einkommen auf die Kontinente.

ELAN orientiert sich dabei an der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung und ihren 17 globalen Nachhaltigkeitszielen sowie dem Konzept des Globalen Lernens.

Greifbar werden diese Visionen im Bildungsprojekt „Fairness macht mobil“ (ELAN mobil), das Schulen und Jugendeinrichtungen Bildungsbausteine zu entwicklungspolitischen Themen wie Ernährung, Beschaffung, Welthandel, Wasser, Fußball, Handy, Schokolade, Klimagerechtigkeit und Ruanda anbietet.

Durch interaktive Methoden, wie Lernparcours sowie Aufstellungs-, Rollen- und Planspiele, lernen Kinder und Jugendliche die Perspektiven von Menschen im Globalen Süden kennen und setzen sich kritisch mit ihrer eigenen Rolle in einer globalisierten Welt auseinander. Die Teilnehmenden diskutieren ihre persönliche Verantwortung für Mensch und Umwelt und erarbeiten nachhaltige Handlungsalternativen.

Auf der Webseite von ELAN oder im persönlichen Gespräch erfahren Sie, welche Bausteine sich für welche Schulfächer und Klassenstufen anbieten. Die Bausteine können gegen einen Unkostenbeitrag von geschulten Multiplikator\*innen vor Ort bzw. digital durchgeführt werden. Ausgestattet mit Materialpaket und Handbuch können Lehrkräfte die Bausteine im Unterricht oder im Rahmen von Projekttagen und AGs auch selbst einsetzen. Für kürzere Lerneinheiten stehen auch digitale Lernpakete sowie Roll-Ups für thematische Ausstellungen zur Verfügung.

**Entwicklungspolitisches Landesnetzwerk  
Rheinland-Pfalz ELAN e. V.**  
Frauenlobstraße 15-19  
55118 Mainz  
Tel.: 06131 63659-00  
[www.elan-rlp.de](http://www.elan-rlp.de)

# Entwicklungspolitisches Netzwerk Hessen (EPN Hessen) e.V.



## Globales Lernen – Anregungen für den Religionsunterricht

Von Monika Treber

Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein zentraler Gegenstandsbereich und verbindendes Engagement der 106 Organisationen, die derzeit das Entwicklungspolitische Netzwerk Hessen bilden. Darunter finden sich einige größere NGOs, die ihren Sitz in Hessen haben, das Zentrum Oekumene der Evangelischen Kirche in Hessen-Nassau und der Evangelischen Kirche in Kurhessen-Waldeck sowie die Abteilungen Weltkirche der Diözesen Mainz, Limburg und Fulda und viele kleinere Initiativen, Weltläden und Aktionsgruppen.

Gemeinsames Anliegen der Mitgliedsorganisationen ist es, Diskussionen zu nachhaltiger Entwicklung anzustoßen. Das „*EPN Hessen leistet politische Arbeit, indem es (orientiert an den SDGs) Missstände benennt, Kritik formuliert sowie Veränderungen hin zu einer solidarischen und global gerechten Welt anregt und in konkreten Projekten umsetzt*“ (aus: Leitbild EPN Hessen).

Die meisten Mitgliedsorganisationen des EPN praktizieren als außerschulische Bildungsakteure in den unterschiedlichsten Settings und Formen Globales Lernen/BNE und bieten sich als Kooperationspartner für Schulen an. Neben der Info-Veranstaltung findet Lernen in der Kampagnenarbeit, dem niedrigschwelligen Gesprächskontakt im Weltladen, in der Pflege von Projektpartnerschaften mit Partnern im Globalen Süden, in Workshop-Tagen und Seminarreihen statt. Es sind Angebote informellen und non-formalen Lernens, die auf Freiwilligkeit, Interesse und Gelegenheitsstrukturen setzen und, da sie aus der Zivilgesellschaft kommen, ihre eigene Logik haben.

*Was finden Lehrer\*innen, wenn sie mit Mitgliedsorganisationen des EPN kooperieren wollen und deren Angebote mit ihrer religionspädagogischen Arbeit verknüpfen möchten?*

Sie finden didaktisches Material für ganzheitliches erkundungsorientiertes Lernen, bezogen auf die Gegenstände und Themen, die das Süd-Nord-Verhältnis strukturieren (zu Handel von Früchten und Rohstoffen, zur Produktion in globalen

Lieferketten, zu Flucht und Migration) in Form von Ausstellungen, Unterrichtsbausteinen, Materialkoffern, entwickelt von den Organisationen selbst. Zum Beispiel: [www.zentrum-oekumene.de/de/themen-materialien](http://www.zentrum-oekumene.de/de/themen-materialien).

Sie treffen engagierte Menschen, die von der Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit gesellschaftlicher (Unrechts-)Strukturen überzeugt sind und dies in praktischem Handeln belegen, z. B. im fairen Handel in einem Weltladen oder in der Initiative zum Lieferkettengesetz ([www.weltlaeden-hessen.de](http://www.weltlaeden-hessen.de)).

Sie begegnen Menschen mit Expertise zu bestimmten Ländern im globalen Süden, resultierend aus eigener Herkunft, Partnerschaftskontakten, Freiwilligendiensten oder Reisen, die kritisch eurozentrische Perspektiven reflektieren und über ihre Erfahrungen sprechen können.

Die Einbeziehung von außerschulischen Bildungsakteuren in den Unterricht und in die Lehrkräfte-Fortbildung bietet für Schüler\*innen, Lehramtsanwärter\*innen und Lehrkräfte die Chance zur kritischen Bewertung der von diesen Akteuren präsentierten Praxis und Problemanalyse sowie zur besonderen Auseinandersetzung mit ethisch und religiös begründeten Motiven des Engagements.

Eine aktuelle Übersicht zu Globalem Lernen/BNE von Eine Welt-Organisationen in Hessen bietet die Broschüre „*Globales Lernen in Hessen*“, herausgegeben vom EPN Hessen e.V. 2020 (Download: [www.epn-hessen.de/wp-content/uploads/Globales\\_Lernen\\_in\\_Hessen\\_2020.pdf](http://www.epn-hessen.de/wp-content/uploads/Globales_Lernen_in_Hessen_2020.pdf)).

**Entwicklungspolitisches Netzwerk Hessen e. V.**  
Vilbeler Straße 36  
60313 Frankfurt am Main  
Tel.: 069 91395170  
[www.epn-hessen.de](http://www.epn-hessen.de)

# „werde WELTfairÄNDERER!“

## Ein aufsuchendes Bildungsangebot

von Florian Eutebach

Das aufsuchende Bildungsangebot „werde WELTfairÄNDERER!“ besucht seit 2010 weiterführende und berufsbildende Schulen. Unter dem Motto: „Das Wenige, das du tun kannst, ist viel“, möchten die WELTfairÄNDERER Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene für das Thema der Schöpfungsbewahrung und der sozialen Gerechtigkeit in ihrer eigenen Lebenswelt sensibilisieren. Das mehrmals, unter anderem von der UNESCO ausgezeichnete Bildungsangebot ermutigt diese, in ihrer eigenen Lebenswelt gestalterisch aktiv zu werden und „nicht nur zu hören und zu reden, sondern auch zu handeln“ und somit selbst zum WELTfairÄNDERER zu werden.

### Nachhaltigkeit - ein Thema, das uns alle angeht

Am 4. April 2022 wurde der letzte Teilbericht zum sechsten Sachstandsbericht des Weltklimarates von der Arbeitsgruppe III veröffentlicht<sup>2</sup>. In diesem Bericht widmet sich ein ganzes Kapitel der notwendigen systemischen Transformation. Es wird deutlich, dass die Zeit des Hörens und Redens vorbei ist und jetzt die Zeit des Handelns gekommen ist.

Vor über 30 Jahren haben sich die Vereinten Nationen schon im *Brundtland-Bericht* von 1987<sup>3</sup> mit Themen nachhaltiger Entwicklung befasst. Damals wurde als zentrale Aufgabe für alle derzeitigen und zukünftigen Generationen beschrieben, nachhaltig, ökologisch und sozial zu handeln, damit den nachfolgenden Generationen weiterhin ein selbstbestimmtes Leben auf unserem Planeten Erde möglich ist.

Durch die von Papst Franziskus im Jahr 2015 verfasste Enzyklika *Laudato si – Über die Sorge um das gemeinsame Haus*<sup>4</sup> ist das Thema Nachhaltigkeit auch im katholischen Kontext (wieder) aktuell. Papst Franziskus widmet sich der Frage, wie es möglich sein kann, so zu leben, dass es den Menschen und der gesamten Schöpfung gut geht, und behandelt Themen des Umwelt- und Klimaschutzes. Dabei betont er, dass die ökologische Frage eine Gerechtigkeitsfrage ist und daher der Zugang zu Ressourcen zu einer ethischen Frage des 21. Jahrhunderts wird. „Wir kommen heute nicht umhin anzuer-

kennen, dass ein wirklich ökologischer Ansatz sich immer in einen sozialen Ansatz verwandelt, der die Gerechtigkeit in die Umweltdiskussionen aufnehmen muss, um die Klage der Armen ebenso zu hören wie die Klage der Erde.“<sup>5</sup>

Das Angebot „werde WELTfairÄNDERER!“ leistet mit seiner Bildungsarbeit einen Beitrag auf dem Weg zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit und Schöpfungsbewahrung.

Dabei ist die Bildungsarbeit eingebettet in den Rahmen des UNESCO – Programms *Bildung für nachhaltige Entwicklung: die globalen Nachhaltigkeitsziele verwirklichen (BNE 2030)*. Die WELTfairÄNDERER tragen somit aktiv zur *Dekade des Handelns* und zur Verwirklichung der *Agenda 2030* mit ihren 17 globalen Nachhaltigkeitszielen bei<sup>6</sup>.

Das Bildungsangebot steht auf drei Säulen, welche im Folgenden kurz skizziert werden.

### Erste Säule: Schüler\*innen als primäre Zielgruppe des Bildungsangebotes

In 90-minütigen Bildungseinheiten, einer mobilen Ausstellung und in Workshops werden die Aspekte der Bildung nachhaltiger Entwicklung (BNE) passgenau auf die jeweilige Altersgruppe zugeschnitten und prozessorientiert, am jeweiligen Wissensstand der Schüler\*innen ausgerichtet, spielerisch, erlebnis- und erfahrungsorientiert vermittelt.





Teilnehmer\*innen können z.B. als Umweltdetektive auf Spurensuche in ihrer Schule gehen und Energie- und Ressourcenverschwendung im direkten Umfeld aufdecken. Hierbei setzen sie sich hauptsächlich mit ökologischen Fragestellungen und u.a. mit den Zielen 7 Saubere Energie und 13 Maßnahmen zum Klimaschutz auseinander.

In Kooperationsübungen wird sozialer und fairer Umgang miteinander in der eigenen Klasse thematisiert und erfahrbar, sodass die Klassengemeinschaft gestärkt und soziale Ausgrenzungserfahrungen zum Thema gemacht werden können. Die Teilnehmer\*innen beschäftigen sich hierbei schwerpunktmäßig mit der sozialen Dimension der Nachhaltigkeit und können z.B. über das Ziel 10 Weniger Ungleichheit diskutieren.

Dass das Thema Gerechtigkeit nicht an der Tür der eigenen Klasse haltmacht, wird unter anderem in einer Bildungseinheit zum Thema Schokolade deutlich. Anhand der Produktionskette von Schokolade wird aufgezeigt, dass die Teilnehmer\*innen selbst durch ihr Einkaufsverhalten als Kinder und Jugendliche eine Marktmacht haben und z.B. durch den Konsum von fair gehandelten Produkten einen Beitrag zur globalen Gerechtigkeit im Alltäglichen leisten können. Hierbei liegt der Fokus auf der ökonomischen Dimension der Nachhaltigkeit und die Teilnehmer\*innen können u.a. die Ziele 1 Keine Armut und 8 Menschenwürdige Arbeit miteinander bearbeiten.

### Subjektorientierte Bildung bedarf einer milieu- und lebensweltorientierten Form

Das Besondere an der Bildungsarbeit der WELTfairÄNDERER ist, nicht nur die Problemlagen unserer Welt aufzuzeigen, sondern zusammen mit Schüler\*innen exemplarische Lösungsansätze zu erarbeiten, die sie leicht in ihren Alltag integrieren können. Dafür ist es notwendig, in der Gestaltung des jeweiligen Bildungssettings auf die unterschiedlichen Bildungsniveaus und Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe im Bezug zu ihrer Lebenswelt einzugehen. Durch einen lebensweltlichen, ressourcen- und personenorientierten Ansatz<sup>7</sup> werden die Teilnehmer\*innen mit ihren Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten ernst genommen und in den Mittelpunkt gestellt. So können sie Handlungsoptionen entwickeln, die sich im Alltag auf individueller Subjektebene mit wenig Aufwand umsetzen lassen. Neben dem inhaltlichen und methodischen Zugang spielen auch milieukompatible Ausdrucksformen in der Ansprache der Zielgruppe eine wichtige Rolle. So lassen sich während des Nachmittagsangebotes mit einer Podiumsdiskussion andere Jugendmilieus erreichen als mit einem Hip-Hop-Workshop zum Thema Nachhaltigkeit.

### Zusammen sind wir stark und können etwas fairändern!

Durch die Arbeit im Klassenverbund wird Gemeinschaft als Stärke auch in Bezug auf Nachhaltigkeit mit ihren spezifischen Herausforderungen erlebbar. Da die WELTfairÄNDERER für jeweils eine Aktionswoche an einer Schule gastieren, können sich die Schüler\*innen als Teil der ganzen Schulgemeinschaft erleben, die sich zusammen den Herausforderungen der Schöpfungsbewahrung und sozialen Gerechtigkeit widmet.

### Bildung auf dem Schulgelände

Um diesen Effekt zu verstärken und sich vom klassischen formalen Bildungssetting im Klassenraum mit den symbolischen Repräsentationen zu lösen, finden die Bildungseinheiten der WELTfairÄNDERER grundsätzlich in großen Veranstaltungszelten auf dem Schulgelände statt. So kann das Bildungsangebot in die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen vor Ort eintauchen und zugleich einen neuen niederschweligen und Interesse weckenden Erfahrungsraum eröffnen, der sich vom gewohnten Unterrichtssetting abhebt. Neben den methodisch vielfältigen Möglichkeiten in einem Zelt wird auf der Wahrnehmungsebene verdeutlicht, dass es um den offenen Diskurs der Bildungsinhalte geht, ohne als Teilnehmer\*in unter dem schulischen Leistungs- und Bewertungsdruck stehen zu müssen.

Die ehrenamtlichen Mitarbeiter\*innen der WELTfairÄNDERER verstehen sich dabei selbst als Lernende, die in der Bildungsarbeit mit den Teilnehmer\*innen immer wieder subjektorientiert die konkreten Lebenswelten erkunden und neu verstehen lernen. Durch dieses ernsthafte Interesse am Gegenüber und dessen Lebensrealität wird eine authentische Beziehung der Wertschätzung der individuellen Person etabliert, die die Rollen zwischen Lehrenden und Lernenden aufbricht und eine Zusammenarbeit am Thema der Schöpfungsbewahrung und sozialer Gerechtigkeit in den Mittelpunkt stellt.

### Zweite Säule: junge Erwachsene als Multiplikator\*innen

#### Hohes Transformationspotential durch ehrenamtliche Mitarbeiter\*innen

Das große Transformationspotential der WELTfairÄNDERER liegt nicht nur in den durchgeführten Aktionswochen, sondern auch darin, dass die einzelnen Bildungseinheiten ehrenamtlich von einer Gruppe junger Erwachsener durchgeführt

werden. Diese beschäftigen sich daher selbst eingehend mit nachhaltigen Handlungsalternativen und können als „reflektierte Gruppe“ im Sinne der Würzburger Synode<sup>8</sup> bezeichnet werden. Die ehrenamtlichen Mitarbeiter\*innen sind größtenteils Student\*innen unterschiedlichster Fachrichtungen und beschäftigen sich im Rahmen der WELTfairÄNDERER transdisziplinär intensiv mit ökologischen, ökonomischen und sozialen Fragestellungen. Dabei haben sie weitreichende Möglichkeiten, ihre eigenen Ideen einzubringen und werden dabei durch hauptamtliche Referent\*innen unterstützt. Neue Methoden für die Bildungsarbeit entstehen durch persönliches Interesse der ehrenamtlichen Mitarbeiter\*innen im Bereich der Nachhaltigkeit, welches sich oftmals in persönlichen Bezügen begründet. Diese ergeben sich z.B. aus dem Besuch bestimmter Länder und das direkte Erleben der dortigen Problematiken. Die ehrenamtlichen Mitarbeiter\*innen bilden sich gegenseitig weiter und erwerben somit ein tiefgreifendes, interdisziplinäres Wissen im Themenspektrum Nachhaltigkeit. Dieses Wissen hat schon jetzt Auswirkungen auf eigene Konsumentscheidungen und fließt in die je eigenen sozialen Bezüge ein. Gleichzeitig kann sich das bei den WELTfairÄNDERER angeeignete Wissen im späteren Berufsleben handlungsleitend auswirken.

### Dritte Säule: Netzwerkpartner in Kirche und Gesellschaft als sekundäre Zielgruppe

#### Netzwerke als Schlüssel für einen nachhaltigen Erfolg

Die Aktionswoche an einer Schule ist Impulsgeber, um das Thema Nachhaltigkeit in die Lebenswelten der Schüler\*innen, Lehrer\*innen und Eltern zu tragen. Um die Auseinandersetzung mit den Themen auch nach der Aktionswoche im Bewusstsein zu halten, setzt das Bildungsangebot auf die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern, wie z.B. der Kampagne *Fairtrade Schools*<sup>9</sup>, und auf die Vernetzung der lokalen Akteure vor Ort, mit dem Ziel der eigenständigen Weiterarbeit. Es werden Akteure aus Jugend(verbands)arbeit, Gemeinden, Initiativen und Vereinen in die Gestaltung des Nachmittagsprogramms eingebunden. Damit wirken die WELTfairÄNDERER als Initia-

tor für die Vernetzung von schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit auf lokaler Ebene.

#### Kirchliche Jugendarbeit und Schule

Aus der Kooperation erwächst nicht nur für Schule als Bildungsinstitution ein Vorteil, sondern auch die non-formale Jugendbildung kann über und mit Schule den Kindern und Jugendlichen in ihre Lebenswirklichkeiten folgen und holt sie in diesen ab. Dabei ergibt sich der positive Effekt, dass Kinder und Jugendliche in Schule erreicht werden können, die zuvor in der klassischen Jugend(verbands)arbeit und Jugendbildung mit ihren eigenen systemischen Bedingungen keinen Zugangsweg finden konnten. So zeigt die Sinus-Jugendstudie 2012<sup>10</sup> für die kirchliche Jugend(verbands)arbeit in Deutschland deutlich auf, dass in der Regel vorrangig nur bildungsnaher Kinder und Jugendliche in der eigenen Arbeit erreicht werden, und laut der Sinus-Jugendstudie 2016<sup>11</sup> findet eine Deinstitutionalisierung von Glauben statt. Eine kirchliche Jugend(verbands)arbeit, die jedoch für alle Kinder und Jugendliche offen sein möchte, muss daher neue Zugangswege zu denen finden, die sie noch nicht oder nicht mehr erreicht<sup>12</sup>. Hier kann eine lebenswelt- und personenorientierte Kinder- und Jugend(verbands)arbeit der Schlüssel sein, die mit Schule als zentralem Lebensmittelpunkt von Kindern und Jugendlichen kooperiert.

#### Das WELTfairÄNDERER Netzwerk – Eine kleine Idee wird immer größer

Die zunehmende Bedeutung des durch die WELTfairÄNDERER beschrittenen Bildungswegs wird in der Entwicklung des Angebots seit der Gründung deutlich. Aus einer kleinen Idee des WELTfairÄNDERNS in einer Projektwoche in 2010 in der Diözese Mainz ist mittlerweile das mehrfach von der Deutschen UNESCO Kommission ausgezeichnete WELTfairÄNDERER Netzwerk erwachsen. In diesem sind die (Erz-)Bistümer Aachen, Augsburg, Bamberg, Freiburg, Köln, Rottenburg-Stuttgart und Würzburg Mitglied und haben auf Grundlage des Mainzer Modells ein „werde WELTfairÄNDERER!“ Bildungsangebot fest in ihre jugendpastorale Arbeit verankert.

**werde  
WELTfairÄNDERER!**

## Anmerkungen

- 1 A. Schweitzer, Predigt zu St. Nicolai in Straßburg am 23.02.1919, Straßburg 1919.
- 2 *Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), Mitigation of Climate Change. Contribution of Working Group III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (P.R. Shukla, J. Skea, R. Slade, et.al. [eds.]), Cambridge – New York 2022.
- 3 *World Commission on Environment and Development (WCED), Our Common Future. From One Earth to One World*, Oxford 1987.
- 4 *Papst Franziskus, Enzyklika Laudato si' – Über die Sorge für das gemeinsame Haus*; dt.: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 202, Bonn 2015.
- 5 *Frankiskus, Laudato si' (Anm. 4), Nr. 49: a. a. O., 38.*
- 6 *UNESCO, Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*, Bonn 2021.
- 7 Vgl. *Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz (afj), Konzept Politische Bildung. Selbstverständnis*, Düsseldorf 2010.
- 8 Vgl. Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit, Kap. 4, in: *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe, Bd. 1: Beschlüsse der Vollversammlung, Freiburg/Br 1976, 298 ff.*
- 9 [www.fairtrade-deutschland.de](http://www.fairtrade-deutschland.de) – Kontakt: Aileen Böckmann (Referentin Kampagne Fairtrade-Schools); Tel.: 0221 942040-49; [a.boeckmann@fairtrade-deutschland.de](mailto:a.boeckmann@fairtrade-deutschland.de)
- 10 *Marc Calmbach u.a., Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*, Düsseldorf 2012.
- 11 *Marc Calmbach u.a., Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*, Heidelberg 2016.
- 12 Vgl. *Die deutschen Bischöfe, Wirklichkeit wahrnehmen – Chancen finden – Berufung wählen. Leitlinien zur Jugendpastoral*, Bonn 2021.

**Ansprechpartner\*innen WELTfairÄNDERER Netzwerk**  
Das WELTfairÄNDERER Netzwerk besteht aus den folgenden acht (Erz)Bistümern. Die jeweiligen Ansprechpartner\*innen stehen Ihnen gerne für weitere Informationen zur Verfügung.

(Erz)Bistum	Name	Kontakt
Aachen	Rebekka Narres	0173 5351 654 <a href="mailto:rebekka.narres@bistum-aachen.de">rebekka.narres@bistum-aachen.de</a>
Augsburg	Simon Fischer	0821 3166 3458 <a href="mailto:simon.fischer@bdkj-augsburg.de">simon.fischer@bdkj-augsburg.de</a>
Bamberg	Joachim Waidmann	0951 8688 4 <a href="mailto:joachim.waidmann@eja-bamberg.de">joachim.waidmann@eja-bamberg.de</a>
Freiburg	Hanna Glaeser	0761-5144318 <a href="mailto:hanna.glaeser@seelsorgeamt-freiburg.de">hanna.glaeser@seelsorgeamt-freiburg.de</a>
Köln	Franziska Hogenmüller	0221 1642 6843 <a href="mailto:weltfairaenderer@bdkj.koeln">weltfairaenderer@bdkj.koeln</a>
Mainz	Florian Eutebach	06131 253 619 <a href="mailto:florian.eutebach@Bistum-Mainz.de">florian.eutebach@Bistum-Mainz.de</a>
Rottenburg-Stuttgart	Anna Kleiner	07153 3001 159 <a href="mailto:akleiner@bdkj-bja.drs.de">akleiner@bdkj-bja.drs.de</a>
Würzburg	Michaela König	0931 38 66 31 33 <a href="mailto:michaela.koenig@bistum-wuerzburg.de">michaela.koenig@bistum-wuerzburg.de</a>

## Ansprechpartnerin Kampagne Fairtrade-Schools

Aileen Böckmann  
0221 942040-49  
[a.boeckmann@fairtrade-deutschland.de](mailto:a.boeckmann@fairtrade-deutschland.de)  
[www.fairtrade-deutschland.de](http://www.fairtrade-deutschland.de)



# Missio canonica an 23 Religionslehrerinnen und -lehrer verliehen

Der Mainzer Bischof Peter Kohlgraf hat am Donnerstag, 12. Mai, die Missio canonica an 23 Religionslehrerinnen und -lehrer aller Schulformen aus dem Bistum Mainz verliehen. Kohlgraf überreichte die Urkunden bei einem Gottesdienst im Mainzer Dom. Die Eucharistiefeier war Abschluss der Tagung des Dezernates Bildung mit den Religionslehrerinnen und Religionslehrern, die von Mittwoch, 11., bis Donnerstag, 12. Mai, in der Bistumsakademie Erbacher Hof in Mainz stattfand. Die Tagung widmete sich verschiedenen Aspekten der Aufgaben der Lehrkräfte im Fach Religion. Darüber hinaus bot die Tagung die Möglichkeit, die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner im Bischöflichen Ordinariat kennenzulernen.

In seiner Predigt sprach der Bischof über die Apostelgeschichte des Lukas, als die Kirche unaufhörlich wuchs. „Sie werden Lehrerin und Lehrer in einer Zeit einer nicht wachsenden Kirche in Deutschland“, räumte Kohlgraf ein. „Dazu gehört Mut“, sagte er. Und betonte: „Bei allen Fragen lade ich Sie ein, sich einen Satz des Apostels Paulus zu eigen zu machen: Christus ist mein Leben. Er gehört ins Zentrum. Von ihm bin ich fasziniert, ihn zu verstehen versuche ich. Ich meine, dass Kinder und Jugendliche solche Menschen brauchen, denen nicht alles gleich-gültig ist.“

Der konfessionelle Religionsunterricht werde heute nicht selten hinterfragt, so der Bischof. „Dabei geht es nicht um eine

Form der Überwältigung der Schülerinnen und Schüler, sondern um das Anbieten einer eigenen Überzeugung. Es geht um das Bekanntwerden mit einem Gott, der Orientierung und damit auch Freiheit schenkt“, stellte Kohlgraf fest. Das Christentum habe gute Argumente. „Wir haben eine positive Botschaft, und die gilt es herauszustellen.“ Damit sei nicht verboten, auch kritische Fragen zu stellen über Positionen, die Menschen ausgrenzend oder verletzend empfinden, machte Kohlgraf deutlich. Kirche sei immer auch ein „lernendes System“: „Christinnen und Christen dürfen selbst Suchende sein, ohne auf alles eine einfache Antwort zu haben. Ich denke an die Erfahrungen in der Pandemie oder jetzt angesichts des Krieges, der vielen Menschen, auch Kindern und Jugendlichen Angst macht. Wir haben keine billigen Lösungen, aber wir versuchen, Hoffnung wachzuhalten und Perspektiven zu entwickeln“, sagte der Mainzer Bischof.

Im Rahmen der Missio-Verleihung sprechen die Kandidatinnen und Kandidaten gemeinsam das Apostolische Glaubensbekenntnis. Anschließend fragt der Bischof: „Sind Sie bereit, die Botschaft der Kirche im Religionsunterricht zu lehren und sie im Leben zu bezeugen?“ Auf die Antwort „Wir sind dazu bereit!“ entgegnet der Bischof: „Ich sende Sie!“ Danach überreicht er die Urkunden mit der Missio canonica.

Julia Hoffmann (MBN)



# Aus der Arbeitsstelle für Religionspädagogik

Neuanschaffungen / Medien zum Thema des Heftes

Winfried Röser,  
Ethik schülernah  
unterrichten:  
Konsum & Nachhaltigkeit,  
Klasse 5–8, Auer Verlag,  
Donauwörth 2021



In Deutschland leben wir in einer Konsumgesellschaft und das hat positive und negative Auswirkungen. Ausgehend von dieser Situation beschäftigen sich die Materialien im ersten Themenbereich des Heftes mit den Aspekten „Wem nutzt der Konsum?“, „So unterschiedlichen sehen Menschen den Konsum“ und den „Negativen Auswirkungen von Konsum“. Im zweiten Themenbereich „Nachhaltigkeit ist die Grundlage unserer Zukunft“ wird die aktuell gewordene Forderung nach Nachhaltigkeit u.a. aus wirtschaftlicher, ökologischer und sozialer Sicht betrachtet. Zum Abschluss werden die beiden vorangegangenen Themen miteinander verknüpft und die Frage nach „Nachhaltigem Konsum – das Gebot der Stunde“ informativ und schülernah bearbeitet. Mit ca. 70 abwechslungsreich gestalteten Arbeitsblättern (Kopiervorlagen für Unterrichtszwecke) bietet das Heft vielfältige Möglichkeiten mit Schüler\*innen (Klasse 5–8) zum Thema Konsum und Nachhaltigkeit ins Gespräch zu kommen.

Katrin Bederna,  
Every Day for Future.  
Theologie und  
religiöse Bildung für  
nachhaltige Entwicklung,  
Matthias-Grünewald-  
Verlag, Ostfildern 2019.



Katrin Bederna, Professorin für Katholische Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg, diskutiert in ihrem wissenschaftlichen Buch die Frage, welchen Beitrag religiöse Bildung bei der Frage des Klimawandels, des Umweltschutzes und der Notwendigkeit eines gesellschaftlichen Wandels leisten kann. Sie entwickelt dazu einen innovativen Ansatz religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung. Nach einer Einführung stellt sie die Ausgangssituation vor, erläutert die globalen Grenzüberschreitungen, stellt die Perspektive der Schüler\*innen und Klimawissenschaften vor. Bei der Frage nach der Entwicklung der Nachhaltigkeitsidee als UN-Zukunftsidee geht sie auch auf die Enzyklika ‚Laudato Si‘ ein und erläutert, inwiefern sie bildungsrelevant und besonders religiös bildungsrelevant ist. Im Anschluss geht sie ausführlich auf das Prinzip der Nachhaltigkeit ein, bevor sie Inhalte und Voraussetzungen religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung innerhalb der Systematischen Theologie in Zeiten des Klimawandels vorstellt. Im letzten Kapitel entwirft sie einen Ansatz religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dieser Ansatz hat das Ziel Religionsunterricht zu verändern, da „eine Bildung für nachhaltige Entwicklung vielmehr ein zentraler Aspekt religionsunterrichtlichen Lernens und des Beitrags der Fachgruppe Religion zur Schulöffentlichkeit [ist]“.

Schöpfung und Geschöpfe.  
„Der Gerechte kennt das  
Bedürfnis des Viehs“,  
Religion betrifft uns  
(Heft 1/2022),  
Bergmoser + Höller, Aachen



Das Heft bietet aktuelle Materialien, inklusive Klausurvorschlag, zu einer umfassenden Einheit zum Thema „Schöpfung und Geschöpfe“ an, ausgehend von der Kritik des Anthropozentrismus über die Schöpfungsverantwortung und Aspekte einer Theologie der Tiere zur Herausforderung Tierethik. „Die Materialien in diesem Heft wollen Linien des Diskurses um die Beziehung von Schöpfung und Geschöpfen aufzeigen und zur Auseinandersetzung mit den praktischen Konsequenzen des theologischen Nachdenkens herausfordern.“ Das Material eignet sich ab Jahrgangsstufe 10, enthalten ist auch eine CD mit Material und Folien.

Herausforderung  
Klimawandel.  
„...dass ihr ein Segen  
für die Erde seid“,  
Religion betrifft uns  
(Heft 1/2020),  
Bergmoser + Höller, Aachen



In fünf Modulen beschäftigt sich das Heft mit den Fragen des Klimawandels. Nach einer Annäherung (Modul 1) zu den Themen „Fridays for Future“, das eigene Umweltbewusstsein und den Zusammenhang in den sozialen Milieus wird die aktuelle Diskussion zum Klimawandel (Modul 2) thematisiert, bevor diese schöpfungstheologisch und christologisch reflektiert wird (Modul 3). In Modul 4 werden die Leitbegriffe einer theologisch begründeten Umweltethik eingeführt und zum Abschluss reflektiert, was es heißt umweltverantwortlich zu handeln (Modul 5). Mit den Worten des Herausgebers folgt die didaktische Spur des Hefts dem Plädoyer des Theologen Andreas Benk: „dringliches Anliegen visionärer Schöpfungstheologie ist [...] die Aufdeckung seiner politischen Relevanz und der Versuch, so verstandene Schöpfung in säkulare Sprache zu übersetzen, um dadurch [...] Menschen für das Projekt einer lebensfreundlichen Welt zu gewinnen“. Das Material eignet sich ab der Jahrgangsstufe 10, enthalten ist auch eine CD mit Material und Folien, inklusive Klausurvorschlag.

Michael Rentz (Hg.):  
Reden wir über Nachhaltigkeit.  
Predigten zu Frieden,  
Gerechtigkeit und Schöpfung,  
Katholisches Bibelwerk,  
Stuttgart 2018.



Der Band enthält verschiedene Predigtanregungen zu Bibelstellen, die Bezüge zum Thema Nachhaltigkeit erkennen lassen. Die Stellen sind nach der Perikopenordnung (ev.) und Leseordnung (kath.) gewählt und sollen „in diesem Band die Verschiedenartigkeit der Ansätze und die teilweise überraschenden Assoziationen aufzeigen“ (S.10). Theologen und Theologinnen befragen die sonntäglichen Bibelstellen danach, was diese mit „nachhaltiger Entwicklung“ oder „Nachhaltigkeit“ zu tun haben. Damit bietet das Buch die Möglichkeit, Bibelstellen für den Unterricht zu diesen Themen auszuwählen, sowie Anregung für Schulgottesdienste zu finden. Viele weitere Anregungen sind auf der website: [www.nachhaltig-predigen.de](http://www.nachhaltig-predigen.de) zu finden.

### Ihr Kontakt zu uns

Arbeitsstelle für  
Religionspädagogik  
Greibenstr. 13, 55166 Mainz  
Telefon: 06131 253 224  
[arp.mainz@bistum-mainz.de](mailto:arp.mainz@bistum-mainz.de)

Mo.–Do. 14:30 – 17:30 Uhr  
Fr. 13:00 – 16:00 Uhr

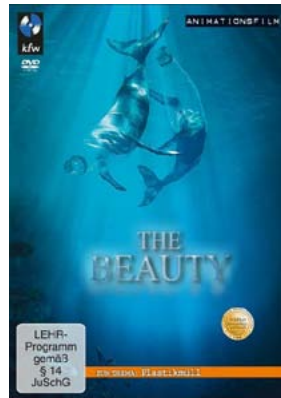
Auf unserer Website  
[www.reliplus.de](http://www.reliplus.de) finden Sie  
unter „Anwenden“ mehrere  
Recherchemöglichkeiten:  
unseren Online-Katalog eOPAC,  
das Programm von AVZM und  
[www.medienzentralen.de](http://www.medienzentralen.de) sowie  
[www.ru-digital.de](http://www.ru-digital.de) für die  
gezielte Suche nach digital ver-  
fügbarem Unterrichtsmaterial.

Der Baum (DVD),  
Animationsfilm,  
6 Minuten,  
Deutschland 2000,  
Katholisches Filmwerk,  
Frankfurt am Main



„Ein Mann läuft in der heißen Sonne und sucht Schatten. Da kommt ihm ein Apfelbaum gerade recht. Schön ist es, sich unter den Blättern des Baumes auszuruhen, köstlich, einen der reifen Äpfel zu essen. Doch der Mann belässt es nicht dabei. Alle Äpfel will er haben, und aus den Ästen des Baumes baut er ein Haus. Am Ende ist der Baum verschwunden, und man sieht, der Mann hat einen großen Fehler gemacht. Doch versteht das der Mann? Eine Parabel über den Umgang mit der Natur und ihren Ressourcen“, so die Kurzbeschreibung des Katholischen Filmwerks. Der Film eignet sich für Kinder ab 8 Jahren und bietet die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit den Themen Umweltschutz, Globalisierung, Schöpfung bewahren, ökologisches Weltethos und Nachhaltigkeit. Das Material steht unter [www.filmwerk.de](http://www.filmwerk.de) zur Verfügung.

The Beauty (DVD),  
Animationsfilm,  
5 Minuten,  
Deutschland 2019,  
Katholisches Filmwerk,  
Frankfurt am Main



Das Cover wirbt: „Die Fische treiben elegant im Wasser, die Muräne reckt sich majestätisch in den zerklüfteten Unterwasserfelsen, die Seeanemonen werden von der Strömung hin- und hergetrieben. Der Betrachter wird von einem faszinierenden Unterwasser-Bilderkosmos regelrecht 'eingelullt'. Doch ein genauer Blick auf die zu bewahrende 'Schönheit' zeigt, dass ein Fischschwarm nicht zwangsläufig aus Fischen bestehen muss. Eindrucksvolles Kurzfilmkino, das im besten Sinne manipuliert und die Augen öffnet.“ Der Film verlangt ein aufmerksames Auge und ist gerade deshalb so eindrucklich. Die Themen Plastikmüll in den Meeren, Umweltverschmutzung und nachhaltige Verpackung lassen sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Intensität mit allen Altersstufen ab 6 Jahren bearbeiten, auch wenn die Sprache Englisch mit deutschem Untertitel ist. Das Material steht bei [www.filmwerk.de](http://www.filmwerk.de) zur Verfügung.

Albert Biesinger,  
Helga Kohler-Spiegel,  
Simone Hiller (Hg.),  
Gibt es ein Leben  
nach dem Tod?  
Kinder fragen –  
Forscherinnen und  
Forscher antworten,  
Kösel Verlag, München,  
2. Auflage 2019



Kinder sind ja nun einmal dafür bekannt, viele Fragen zu stellen. Sie stellen aber nicht nur viele, sondern auch gute Fragen: Was passiert, wenn ein Mensch stirbt? Was sind eigentlich „Nahtoderfahrungen“? Tut sterben weh? Warum weinen wir, wenn jemand stirbt? Wenn der Körper tot ist, fliegt dann die Seele in den Himmel? Gibt es die Hölle? Kommen auch Tiere in den Himmel? Warum sind wir Menschen nicht unsterblich? Auf manche dieser Fragen haben selbst Erwachsene keine Antwort und stellen deshalb ihr Fragen ein. Doch Kinder wollen es wissen, auf eine ausweichende Antwort käme unweigerlich die nächste Frage. Im vorliegenden Band geben namhafte Theologinnen und Theologen (vorrangig aus dem Bereich der Religionspädagogik) sowie Forscherinnen und Forscher aus dem Bereich der Medizin und Psychologie Antworten für Kinder und helfen damit Eltern, Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrerinnen und Lehrern aus der Patsche. Die 18 Beiträge sind lebendig geschrieben und fantasievoll illustriert, sie laden zum Weiterdenken und Weiterfragen ein.

# 99 gute Worte

## Leitfaden für einen neuen Alltag

Vorgestellt von Brigitte Lob

Wir alle sehnen uns nach Anerkennung, Wertschätzung und Zuwendung. Ein gutes Wort von Kolleg\*innen am Morgen lässt den Tag schon etwas lächeln. Bei einer positiven Rückmeldung der Vorgesetzten geht es in ein breites Grinsen über. Dann kommt sogar manchmal noch ein fröhlicher Gruß aufs Handy – und der Tag ist gerettet!

Die Realität sieht selten so freundlich aus. Die Umstände durch die Pandemie, die eingeschränkten Begegnungsmöglichkeiten, die vielen ausgefallenen Aktivitäten und Feiern werden immer stärker vermisst. Es fehlt der Ausgleich, die Ablenkung, die überschäumende Lebensfreude und vieles andere. Hier werden viel stärker als sonst innere Kräfte benötigt, die darüber hinweghelfen.

Der Aufbau von seelischen Widerstandskräften für Krisen und den ganz ‚normalen‘ Alltag ist für uns alle von enormer Bedeutung. Wer sich leichter damit tut, neue Realitäten wie z. B. die Ansteckungsgefahr durch das Covid 19-Virus zu akzeptieren, kann auch flexibler mit den Beschränkungen umgehen und gelassener, sogar mit Humor, den Dingen begegnen.

Uns allen würde ein tägliches Training dieser Seelenkräfte gut tun. Wie gelingt es, einen Blickwechsel zu motivieren, der sich dem zuwendet, was uns gut tut, z.B. hoffnungsvolle Nachrichten finden, fröhliche Comics für die Pausen, inspirierende Ideen aufnehmen und wohlthuende Kolleg\*innen anrufen?

Wir entscheiden, ob wir im Leben und konkret im Alltag die lebensbejahende Seite oder die lebensbedrückende Seite anschauen. Diese Grundhaltung können wir einüben: Wir fragen nach den positiven Aspekten einer Veränderung, wir beachten die humorvollen Momente des Tages und erinnern uns abends dankbar an alles, was uns Freundliches und Beschützendes begegnet ist. Unsere Psyche wird es uns danken. Sie braucht verschiedene Formen von Stärkung, um den vielfältigen Belastungen standzuhalten.

Die Aktivierung innerer Ressourcen, die nötig sind, um sich zu schützen und handlungsfähig zu bleiben, kann dabei als Leitfaden für eine pädagogische Ausrichtung von Schule wirken, die Kinder und Jugendliche befähigen möchte, das Leben so gut wie möglich zu bestehen. Wenn Schule sich dafür entscheidet, ihre Kräfte in den Aufbau der Stärken, Tugenden und seelischen Widerstandsfähigkeiten zu investieren und dies kontinuierlich zu intensivieren, kann dies als Handlungsempfehlung für die gesellschaftlichen Kräfte im Großen gelten.

In erster Linie zählt dazu der Resilienzaufbau. Dazu gehören Faktoren wie Akzeptanz, Lösungsorientierung, Netzwerkorientierung, Opferrolle verlassen, Verantwortung übernehmen, realistischer Optimismus und Zukunftsorientierung.

Die Grundlage für eine psychisch stabile und gesunde Existenz benötigt ständige Arbeit an ihrem Fundament. Mit Übungen zu den verschiedenen Resilienzaspekten gelingt es, ein inneres Gleichgewicht und starkes psychisches System aufzubauen.

Aus der schulischen Krisenseelsorge ist ein Projekt entstanden, in dem Krisen- und Schulseelsorger\*innen vor, während und nach Krisenzeiten Material und Methoden finden, die die seelischen Kräfte stärken sollen: „99 gute Worte“ bilden eine Sammlung von Resilienzaspekten, Grundbedürfnissen und Werten. Die Idee dabei ist, dass Schüler\*innen sich visuell, gedanklich und praktisch mit diesen Aspekten auseinandersetzen können. Die Elemente können aber auch gut für die Erwachsenenarbeit eingesetzt werden. Es geht weit über die Krisenintervention hinaus. Der Aufbau von seelischen Kräften, der Resilienz, ist ein lebenslanges Arbeiten und Üben. Für die Arbeit in der Schule ist es hilfreich, darüber hinaus noch weitere positiv besetzte Begriffe als Verstärker zu nutzen, wie z.B. Ganzheitlichkeit, Lebendigkeit, Güte, Intuition oder Sehnsucht.





Lehrkräfte können mit diesen Ideen Impulse im Unterricht gestalten oder bei der Begleitung im Distance Learning die Aufgaben damit erweitern. Sie eignen sich auch dafür, die sozialen Trainings an einer Schule damit zu ergänzen. Oder die Schulwoche beginnt am Montagmorgen mit einem guten Wort – als Wort der Woche – und endet am Freitagmittag mit einem Feedback.

Alle 99 Worte erscheinen nach und nach bei Instagram als „99goodwords“: Mit den Impulsen auf diesem Account lassen sich konkrete Situationen gestalten. Hier eine kleine Auswahl: Achtsamkeit, Dankbarkeit, Ehrlichkeit, Entspannung, Flexibilität, Freude, Freundschaft, Ganzheitlichkeit, Gelassenheit, Hilfsbereitschaft, Humor, Kreativität, Lösungsorientierung, Nachhaltigkeit, Optimismus, Selbstvertrauen, Spiritualität, Verantwortung, Vergebung, Wachsen, Werteorientierung, Zukunftsorientierung.

Simone Brandmüller – Brigitte Lob:

### **99 GUTE WORTE.**

**Lebensmut stärken.**

**Glücklich leben.**

**Mit Freude genießen.**

Leitfaden für einen neuen Alltag, Mainz 2021.

Die gedruckte Gesamtausgabe kann angefordert werden über:  
[bdkj-bja-geschfuehrung@bistum-mainz.de](mailto:bdkj-bja-geschfuehrung@bistum-mainz.de)

Kosten: 5,00 € plus Versandkosten

## 2. Halbjahr 2022

### Religionsunterricht

#### September

#### Mittendrin

Veranstaltung für Lehrkräfte an Katholischen Schulen

**Termin:** 08.09. – 09.09.2022  
**Beginn/Ende:** 09:00 / 16:00 Uhr  
**Ort:** Kloster Jakobsberg, Ockenheim  
**Leitung:** Andrea Haberl, Ute Klewitz  
**Anmeldung:** lehrerbegleitung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Fester Teilnehmerkreis  
**ILF:** 22i623001

#### Begegnungstag reli+

„Das Wenige, das du tun kannst, ist viel“  
Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung

**Termin:** 15.09.2022  
**Beginn/Ende:** 09:30 – 16:00 Uhr  
**Ort:** Erbacher Hof, Mainz  
**Leitung:** Stephan Bedel u.a.  
**Referent:** Dr. Alexander Schimmel  
**Anmeldung:** online über [www.reliplus.de](http://www.reliplus.de)  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte und Schulseelsorgende

#### AG BBS Darmstadt–Südhessen

**Termin:** 20.09.2022  
**Beginn/Ende:** 18:00 – 21:00 Uhr  
**Ort:** Kath. Bildungszentrum Nr. 30, Darmstadt  
**Leitung:** Sebastian Sehr, Patrick Schödl, Mareike Böhm  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte an BBS

#### AG Darmstadt / Dieburg / Seligenstadt / Offenbach

Kennenlernen des Grundgedankens von UBUNTU Darmstadt

**Termin:** 22.09.2022  
**Beginn/Ende:** 15:00 – 17:30 Uhr  
**Ort:** UBUNTU, Mollerstr. 23, Darmstadt  
**Leitung:** Andrea Beusch  
**Referentin:** Ina Stoppels, Gründerin und Leiterin von UBUNTU  
**Webadresse:** [www.ubuntu-dorf.de](http://www.ubuntu-dorf.de)  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte aller Schulformen

#### Jahrestagung der Religionslehrkräfte an Berufsbildenden Schulen

in Zusammenarbeit mit dem Starkenburger Lehrkräftetag  
Transsexualität und Transgender

**Termin:** 29.09.2022  
**Beginn/Ende:** 09:00 – 16:30 Uhr  
**Ort:** Darmstadt–Kranichstein  
**Leitung:** Ludger Verst, Hartmut Göppel  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Anmeldeschluss:** 16.09.2022  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte an BBS  
**ILF:** 22i623101

Dezernat Bildung in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Zentrum

#### relilab.rheinmain 2022/23: KickOff

Lehren und Lernen in einer Kultur der Digitalität

**Termin:** 29.09.2022 – 20.07.2023  
**Beginn/Ende:** 16:00 / 18:00 Uhr  
**Ort:** digital  
**Leitung:** Ludger Verst, Christian Gottas  
**Anmeldung:** [mail@relilab.org](mailto:mail@relilab.org) oder lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte aller Schulformen

## Oktober

### AG Darmstadt / Dieburg / Seligenstadt / Offenbach

Kaffee und Gespräch

**Termin:** 12.10.2022  
**Beginn/Ende:** 15:00 – 17:30 Uhr  
**Ort:** Ehemaliges Kloster Dieburg  
**Leitung:** Andrea Beusch  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte aller Schulformen

### AG BBS Darmstadt–Südhessen

**Termin:** 11.10.2022  
**Beginn/Ende:** 18:00 – 21:00 Uhr  
**Ort:** Kath. Bildungszentrum Nr. 30, Darmstadt  
**Leitung:** Sebastian Sehr, Patrick Schödl, Mareike Böhm  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte an BBS

### Mittendrin

Veranstaltung für Lehrkräfte an Kath. Schulen

**Termin:** 13.10. – 14.10.2022  
**Beginn/Ende:** 09:00 / 16:00 Uhr  
**Ort:** Kloster Jakobsberg, Ockenheim  
**Leitung:** Andrea Haberl, Ute Klewitz  
**Anmeldung:** lehrerbegleitung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Fester Teilnehmerkreis  
**ILF:** 22i623201

## November

### AG BBS Rheinhessen

„Sag's doch einfach!“ – Leichte Sprache im RU

**Termin:** 03.11.2022  
**Beginn/Ende:** 15:30 – 18:00 Uhr  
**Ort:** BBS Alzey  
**Leitung:** Helmut Manstein, Josef Ganswindt, Katharina Schmitz  
**Referentin:** Julia Baaden  
**Anmeldung:** manstein@bbs-alzey.net  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte an BBS  
**ILF:** 22i623301

### Römisch-katholisch

Was die Kirche vom „Untergang des Römischen Reiches“ lernen kann  
**Besuch der Landesausstellung in Trier**  
[www.untergang-rom-ausstellung.de](http://www.untergang-rom-ausstellung.de)

**Termin:** 07.11. – 08.11.2022  
**Beginn/Ende:** 11:00 / 17:00 Uhr  
**Ort:** Rheinisches Landesmuseum / Museum am Dom  
**Leitung:** Ludger Verst (Mainz) und Achim Linsen (Trier)  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte aller Schulformen

### Tagung für Berufseinsteiger\*innen – mit Verleihung der Missio canonica

**Termin:** 10.11.2022  
**Beginn/Ende:** 09:00 – 17:00 Uhr  
**Ort:** Bischöfliches Priesterseminar, Mainz  
**Leitung:** Dr. Brigitte Lob, Dr. Norbert Witsch  
**Referenten:** Dr. Andreas Günter, Ute Klewitz  
**Anmeldung:** antrag.missio@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte an Schulen innerhalb des Bistums Mainz  
**ILF:** 22i623401  
**IQ:** 02205190

## November

### AG BBS Rheinhessen

Besinnungstag

Was mich wirklich trägt? – Quellen des Glaubens

**Termin:** 12.11.2022  
**Beginn/Ende:** 09:30 – 15:00 Uhr  
**Ort:** Kloster Jakobsberg, Ockenheim  
**Leitung:** Helmut Manstein, Josef Ganswindt, Katharina Schmitz  
**Referentin:** Lisa Kupczik  
**Anmeldung:** manstein@bbs-alzey.net  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte an BBS  
**ILF:** 22i200111

### AG Gießen

Werkkurs Schafe

**Termin:** 12.11.2022  
**Beginn/Ende:** 10:00 – 16:00 Uhr  
**Ort:** RPI Gießen  
**Leitung:** Annette Malkemus  
**Referentin:** Heidi Hühnergath  
**Anmeldung:** amalkemus@t-online.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte aller Schulformen  
**Kosten:** 8,00 € pro Figur

### AG BBS Darmstadt-Südhessen

**Termin:** 15.11.2022  
**Beginn/Ende:** 18:00 – 21:00 Uhr  
**Ort:** Kath. Bildungszentrum Nr. 30, Darmstadt  
**Leitung:** Sebastian Sehr, Patrick Schödl, Mareike Böhm  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte an BBS

### Jahrestagung der Religionslehrkräfte an Gymnasien und Gesamtschulen

Religion neu sagen – Die Herausforderung, heute von der christlichen Botschaft zu sprechen

**Termin:** 16.11.– 18.11.2022  
**Beginn/Ende:** 15:00 / 13:00 Uhr  
**Ort:** Tagungszentrum Schmerlenbach  
**Leitung:** Marcus Rüb, Johannes Maurer  
**Referenten:** Prof. Dr. Stefan Altmeyer, Prof. Dr. Viera Pirker, Pfr. Burkhard Hose  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Anmeldeschluss:** 25.10.2022  
**Kosten:** 80,00 €; Mitglieder: 60,00 €  
**ILF:** 22i623501

### AG Darmstadt / Dieburg / Seligenstadt / Offenbach

Workshop mit Ina Stoppels

**Termin:** 17.11.2022  
**Beginn/Ende:** 15:00 – 17:30 Uhr  
**Ort:** UBUNTU, Mollerstr. 23, Darmstadt  
**Leitung:** Andrea Beusch  
**Referentin:** Ina Stoppels, Gründerin und Leiterin von UBUNTU  
**Webadresse:** www.ubuntu-dorf.de  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte aller Schulformen

### Adventsamkeit – Der etwas andere Adventskalender

**Termin:** 27.11. – 24.11.2022  
**Ort:** digital, täglicher Versand per E-Mail  
**Leitung:** Andrea Haberl  
**Anmeldung:** andrea.haberl@bistum-mainz.de  
**Anmeldeschluss:** 18.11.2022  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte aller Schulformen

Dezember

**AG Darmstadt / Dieburg /  
Seligenstadt / Offenbach**

Spirituellel Nachmittag im Kloster Dieburg

**Termin:** 01.12.2022  
**Beginn/Ende:** 15:00 – 17:30 Uhr  
**Ort:** Ehemaliges Kloster Dieburg  
**Leitung:** Andrea Beusch,  
 Susanne Pfeffer  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte aller Schulformen

**AG BBS Darmstadt–Südhausen**

**Termin:** 13.12.2022  
**Beginn/Ende:** 18:00 – 21:00 Uhr  
**Ort:** Kath. Bildungszentrum Nr. 30,  
 Darmstadt  
**Leitung:** Sebastian Sehr,  
 Patrick Schödl,  
 Mareike Böhm  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte an BBS

Ausblick 2023

**AG BBS Oberhausen**

Tod und Trauer

mit Besuch des Museums für Sepulkralkultur in Kassel

**Termin:** 14.02. – 16.02.2023  
**Beginn/Ende:** 10:00 / 16:00 Uhr  
**Ort:** CVJM–Tagungshaus Kassel  
**Leitung:** Georg-Phillip Melloni,  
 Dr. Kristina Augst,  
 Hartmut Göppel  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte an BBS

**AG BBS Darmstadt–Südhausen**

**Termin:** 21.02.2023  
**Beginn/Ende:** 18:00 – 21:00 Uhr  
**Ort:** Kath. Bildungszentrum Nr. 30,  
 Darmstadt  
**Leitung:** Sebastian Sehr,  
 Patrick Schödl,  
 Mareike Böhm  
**Anmeldung:** lehrerbildung@bistum-mainz.de  
**Zielgruppe:** Religionslehrkräfte an BBS

Kalender 1.9. - 4.10.

# Schöpfungszeit

jetzt bestellen im Chrismonshop

UMKEHR  
ZUM  
LEBEN



## Wandkalender zur Schöpfungszeit (limitierte Auflage)

DIN A4 mit Spiralbindung, € 9,95 zzgl. Versand,  
Bestellung über den Chrismonshop (solange Vorrat reicht)  
<https://www.chrismonshop.de/detail/index/sArticle/4533>

**Hrsg.:** Ökumenischer Prozess "Umkehr zum Leben - den Wandel gestalten" (Bundesweites christliches Nachhaltigkeits-Netzwerk)

**Redaktion:** Eva Baillie (Bistum Mainz), Debora D'Ambruoso (MISEREOR), Jörg Göpfert (Evangelische Akademie Sachsen-Anhalt e. V.), Constanze H. Latussek (Redaktionsleitung), Annette Muhr-Nelson (Evangelische Kirche von Westfalen), Helmut Törner-Roos (Zentrum Ökumene der EKH und EKKW), Michael Starck (Evangelische Kirche in Baden)



## „Das Wenige, das du tun kannst, ist viel“

Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung

**Begegnungstag - 15. September 2022**

**09:30 bis 16:00 Uhr**

Zu den großen Herausforderungen unserer Zeit gehört eine schnelle und überzeugende Sensibilisierung für einen neuen ressourcenorientierten Lebensstil. Frieden und soziale Gerechtigkeit sowie der Umgang mit natürlichen Ressourcen sind Kernthemen der täglichen Berichterstattung. Immer stärker auch rücken sie ins Bewusstsein von Lehrenden und Lernenden.

Schon 2015 haben die Vereinten Nationen 17 Ziele einer „Nachhaltigen Entwicklung“ formuliert, die bis zum Jahr 2030 eingelöst werden sollen. Bei ihrer Verwirklichung spielt Bildung eine zentrale Rolle. Welche Kompetenzen können in der schulischen Bildungsarbeit, insbesondere im Religionsunterricht, entwickelt und vermittelt werden?

Zusammen mit dem Team der WELTfairÄNDERER im Bistum Mainz wollen wir nach praktischen Möglichkeiten suchen, wie wir im Religionsunterricht und auch darüber hinaus Antworten auf diese wichtige Frage finden können.

Weitere Informationen zur Veranstaltung finden Sie auf unserer Homepage

[www.bistum-mainz.de/reliplus](http://www.bistum-mainz.de/reliplus)

Mit besten Grüßen aus Mainz  
*Ihr reli+ Vorbereitungsteam*



*Lasst uns unsere Zeit so gestalten,  
dass man sich an sie erinnern wird*

*als eine Zeit, in der eine neue  
Ehrfurcht vor dem Leben erwachte,*

*als eine Zeit, in der nachhaltige  
Entwicklung entschlossen  
auf den Weg gebracht wurde,*

*als eine Zeit, in der das Streben  
nach Gerechtigkeit und Frieden  
neuen Auftrieb bekam,*

*und als eine Zeit  
der freudigen Feier des Lebens.*

*Zit. aus: Earth-Charter,  
Den Haag, 29.06.2000  
(dt. Übers.: ÖIEW)*