

## Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein didaktisches Modell

**Katrin Bederna**

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Kontakt: [bederna@ph-ludwigsburg.de](mailto:bederna@ph-ludwigsburg.de)

eingereicht: 31.05.2021; überarbeitet: 02.08.2021; angenommen: 24.09.2021

**Zusammenfassung:** Das zentrale Problem der durch Klimawandel, Artensterben und andere Überschreitungen der planetaren Grenzen notwendig gewordenen ökologischen Transformation ist kein technisches. Es ist kulturell, denn das Wissen um die drohenden und bereits eingetretenen Gefahren und um die Wege, diese abzuwenden, reicht offensichtlich nicht aus. Nötig ist, die Kluft zwischen Wissen und Handeln zu überbrücken. Die diesbezüglichen Möglichkeiten des Religionsunterrichts sind begrenzt, doch vorhanden. Im Beitrag wird ein didaktisches Modell religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE) entfaltet, das auf die Stärkung von Willen und Handlungsfähigkeit zur Überwindung der ökologischen Krise zielt, ausgewählte religionsdidaktische Ansätze und Lernformen für rBNE fruchtbar macht und Frank Brosows DNA-Matrix des Philosophierens kritisch rezipiert.

**Schlagwörter:** Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Theologisieren, Motivation, Gründe

**Abstract:** The central problem of the ecological transformation that has become necessary due to climate change, the extinction of species and other transgressions of planetary boundaries is not a technical one. It's cultural, because knowing about the threats and dangers that have already occurred and about the ways to avert them is obviously not enough. We have to bridge the gap between knowledge and action. The opportunities for religious education in this regard are limited, but they do exist. In the article, a didactic model of religious education for sustainable development (rESD) is unfolded, which aims to strengthen the resolve and the competence to fight the ecological crisis while employing selected religious didactic approaches to rESD and evaluating Frank Brosow's TRAP-Mind Theory.

**Keywords:** Religious Education for Sustainable Development (ESD), Theologize, Motivation, Reasons

### Einführung

*Bildung für nachhaltige Entwicklung als Herausforderung für religionspädagogisches Forschen und Handeln*, so war die diesjährige Tagung der AKRK Sektion Didaktik überschrieben. Religionspädagogik sehe sich herausgefordert von der Existenz von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE, englisch: ESD), also von einer Gestalt von Bildungsprozessen und pädagogischer Forschung, die ihre Wurzeln in der Umweltbildung und der „Ökopädagogik“ (Beer & de Haan, 1984) der 1970er und 1980er-Jahre hat und politisch eng mit dem *Agenda-Prozess* (seit der Agenda 21, 1992, 36.3) und den in diesen eingebetteten Bildungsprogrammen und -dekaden verbunden ist, von der *Weltdekade BNE 2005–2014* bis zum aktuellen Programm *ESD for 2030*.

Die Religionspädagogik ist allerdings nicht in erster Linie durch die Existenz von BNE auf internationalem Parkett und in zahlreichen Fachdidaktiken herausgefordert. Herausgefordert ist sie – und wäre sie, auch wenn es keine BNE-Konzeptionen gäbe – durch die Überschreitung der planetaren Grenzen, also u. a. von Klimawandel, Artensterben und Landnutzungswandel. Sie ist herausgefordert durch die zunehmend fatalen ökologischen und in der Folge auch sozialen Konsequenzen eines natur- und zukunftsvergessenen Lebensstils.

*Im ersten Teil* soll im Folgenden in Aufnahme eigener Arbeiten zum Thema skizziert werden, *inwiefern diese Situation* die Religionspädagogik herausfordert. Dies mündet in zwei Erkenntnisse und ein Problem: Erstens muss Theologie die Zeichen der Zeit (Mt 16,3; Gaudium et spes 4) deuten. Die zentrale Signatur dieser Zeit ist die ökologische Krise. Sie verändert die theologische Weltdeutung der akademischen Theologie und des Religionsunterrichts als Ort der Theologie. Zweitens ist die ökologische Krise nicht allein technisch zu lösen. Nötig ist zugleich eine kulturelle Transformation, denn es mangelt nicht an Wissen über die Krise, sondern „am Willen, der Entschlossenheit und Kraft zur Neuorientierung im Verhältnis von Natur und Zukunft“ (Markus Vogt auf o. g. Tagung). Drittens aber ist es nicht schwer, ausgehend von diesen beiden Erkenntnissen und in kritischer Aufnahme der zeitgenössischen BNE-Diskussionen, Gründe, Ziele, Kompetenzen, zentrale religiöse Wissensbestände und einen Strauß an Kriterien für religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE) zu entwickeln (Bederna, 2020a, S. 210–272). Was fehlt, ist ein Instrument zur Reflexion der Möglichkeiten von rBNE, das geeignet ist, das zentrale Problem – die Überwindung der Kluft zwischen Können und Tun – wenigstens didaktisch zu analysieren und zu bearbeiten. *Der zweite und dritte Teil* des folgenden Aufsatzes sind der Entwicklung eines solchen Instruments gewidmet, zunächst bezogen auf bekannte religionsdidaktische Ansätze und Lernformen, dann erweitert durch die philosophiedidaktische TRAP-Mind-Theory (Brosow, 2020b).

### **I. Die ökologische Krise als Herausforderung für religiöse Bildung: Skizze rBNE**

Religiöse Bildung muss sich von der ökologischen Krise erstens herausfordern lassen, weil sie *Bildung* ist. Das gilt mindestens dann, wenn man, wie die meisten Ansätze von BNE, mit Wolfgang Klafki davon ausgeht, dass sich Bildung an epochalen Schlüsselproblemen auszurichten habe: „Allgemeinbildung bedeutet [...], ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“ (Klafki, 2007 [1985], S. 56). Die ökologische Krise ist laut allen ernstzunehmenden Analysen und Prognosen *das* die Lebenswelt der Jüngeren beeinflussende Problem der Gegenwart und Zukunft. Allein schon die Subjektorientierung des Religionsunterrichts fordert deshalb BNE. BNE zielt darauf, so sei hier als Minimalkonsens formuliert, dass Kinder und Jugendliche sich für das einsetzen können, was ihnen und ihren zukünftigen Kindern zusteht. Dies *Zustehende* sei hier in Anlehnung an Hans Jonas als Möglichkeit verstanden, auch ihren Kindern die *Chance* auf ein Leben in Würde zu hinterlassen (Jonas, 2019 [1979], S. 214). Daraus folgt wiederum, dass BNE auch politische Bildung sein muss.

Versteht man Bildung abstrakter als „freie wechselseitige Erschließung von Ich und Welt“ (Könemann, 2018, S. 20), so ist rBNE der Teil religiöser Bildung, der in diesen Freiheitsprozess die Aspekte Natur und Zukunft einbringt und Freiheit und Natur normativ fasst. Der naturphilosophische Kern darin ist, Natur nicht als ein zu beherrschendes Gegenüber und auch nicht nur als stabile Basis zu verstehen, sondern als Netz an Beziehungen, in das Menschen eingebunden sind und sich zurückbinden sollen (Retinität, Vogt, 2013, S. 247–257). Freiheit ist hier verstanden als Fähigkeit, sich zu öffnen, kreativ zu sein und die Anderen sich bindend anzuerkennen, nicht aber als nach oben offene Handlungsfreiheit (Bederna, 2020a, S. 184–191).

Religiöse Bildung muss sich zweitens von der ökologischen Krise herausfordern lassen, weil sie *religiöse Bildung* ist. *Das gilt zum einen für die von ihr thematisierten Glaubensinhalte.* Die ökologische Situation führt zu neuen Fragen der Kinder und Jugendlichen nach Sinn, Ordnung und Hoffnung, die religiös offen sind (Altmeyer & Dreesmann, 2020). Die überkommenen religiösen Antworten auf diese Fragen können von der Krise nicht unberührt bleiben: Was bedeutet es für Gottebenbildlichkeit als Freiheit, wenn die Sünde ins Unermessliche wächst, da die drohende Apokalypse selbst zu verantworten ist? Was bedeutet es für den Schöpfungsgedanken, wenn ein Geschöpf sich über alle Maße ausdehnt, allen

Raum einnimmt? Was bedeutet die Situation für das Vertrauen auf einen die (zukünftigen) Opfer rettenden Gott? Es braucht eine Theologie in Zeiten der Nicht-Nachhaltigkeit (Bederna & Gärtner, 2020). Das heißt nicht, Schüler\*innen oder Systematiker\*innen würden Antworten theologisch konstruieren, um Nachhaltigkeit zu befördern. Das wäre Ideologie, nicht Theologie. Systematischer Theologie geht es um Wahrheit oder mindestens: um angemessene Modellierung des Glaubens in einer bestimmten Zeit. Theologie für Nachhaltigkeit ist die *Theologie in Zeiten der Nicht-Nachhaltigkeit* allerdings als mögliche Nebenfolge.

*Religiös herausgefordert ist religiöse Bildung zum anderen, weil sie versucht, den Glauben hilfreich und sinnstiftend in die Gestaltung der eigenen Gegenwart und Zukunft einzuspielen.* Jede Fachdidaktik hat angesichts der ökologischen Krise spezifische Stärken. So fördern Biologie, Geografie und Physik u. a. die Kompetenz zur Durchdringung der klimatischen und biologischen Zusammenhänge und zur Suche nach technischen Lösungswegen. Aus der Perspektive der Postwachstumsökonomie braucht es in der ökologischen Krise insbesondere handwerkliche und hauswirtschaftliche Bildung zur Befähigung zu kreislaufbasiertem und regionalem Wirtschaften, also zum Herstellen und Reparieren statt zum Mausclickordern aus der Ferne. *Worin besteht der spezifische Bedarf an Weltdeutung aus dem Glauben in der ökologischen Krise?*

Modern wäre die Antwort, Glaube stärke die *Resilienz*. Religion könne helfen, ohne größere seelische Verletzungen durch die Krisen zu kommen. Das kann sie vielleicht. Aber es ist irreführend, dies als zentrales Ziel oder Grund für rBNE anzuführen, denn Resilienz tendiert zur Anpassung an die Verhältnisse, zur Entpolitisierung und Individualisierung systemischer und sozialer Probleme. Nicht Stärkung von Resilienz, sondern Empowerment wäre das Ziel *religiöser* BNE (Bederna & Gärtner, 2021). Von außerhalb der Theologie kommt oft die Antwort, Glaube bringe *Hoffnung*, also die Fähigkeit in der aussichtslos scheinenden Situation nicht in Lethargie oder Reaktanz zu verfallen (so auch Marko Rieckmann auf o. g. Tagung). Dies trifft es schon eher, ist aber insofern schwierig, als das Christentum nicht einfach ein Hoffnungsvorrat ist. Religionsunterrichtlich ist zu fragen: Was darf ich hoffen? Was kann ich hoffen? – und nicht zu vergessen: Jesu Weg endet am Kreuz. Was der Auferstehungsglaube für die Hoffnung für diese Welt bedeutet, ist mindestens strittig. *Eine dritte mögliche Antwort ist: Es besteht ein Bedarf an Ethik.* Weltdeutung aus dem Glauben kann zur Wertebildung, zur Fähigkeit autonomen ethischen Urteils und zur Handlungsmotivation beitragen. Weil die ökologische Krise u. a. Lebensraum und Nahrungsgrundlage raubt, ist sie auch eine soziale. Die „Frage der ökologischen Voraussetzungen für die Realisierung der Menschenrechte [...] der Garantierbarkeit solcher Rechte sowie der Zuschreibung von Verantwortung und Schutzpflichten“ stellt nach Markus Vogt eine „neue, vierte Dimension der Menschenrechte“ (Vogt, 2021, S. 348) dar. Theologisch auf dem Spiel steht hier die prophetische und jesuanische Option für die Armen und die Frage, inwiefern diese zeitgenössisch auch eine Option für Tiere und Pflanzen sein muss. Der Beitrag der Weltdeutung des Glaubens zur Überwindung der Krise ist allerdings nicht nur ethisch, sondern *kulturell*. Mit den Nachhaltigkeitsstrategien gesagt: Es bedarf neben der Effizienz (bspw. der Energienutzung), der Konsistenz (geschlossene Kreisläufe aller Ressourcen) und der Permanenz (Dauerhaftigkeit) der *Suffizienz*: dem Anders und Weniger, der Fähigkeit, zu verzichten, sich unabhängig von der vermeintlichen Normalität zu machen und Konflikte durchzustehen. Es bedarf einer anderen Vorstellung guten Lebens, eines anderen „Normal“. Theologisch mit der Enzyklika *Laudato Si'* gesprochen: Nötig ist die *Umkehr* zur Natur, zum anderen, zu sich und zu Gott. *Religiöse* Bildung ist hilfreich in der Krise, weil diese – wie es die Würzburger Synode schrieb – durch ihr „Fragen nach dem Sinn-Grund dazu hilft, die eigene Rolle und Aufgabe in der Gemeinschaft und im Leben angemessen zu sehen und wahrzunehmen; weil die Schule sich nicht zufrieden geben kann mit der Anpassung des Schülers an die verwaltete Welt und weil der Religionsunterricht auf die Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche angelegt ist, auf Protest gegen Unstimmigkeiten und auf verändernde Taten“ (Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1974, 2.3.4.). Claudia Gärtner erinnert daran, die Synode habe sich in der Formulierung „Anpassung an die

verwaltete Welt“ mit Adorno gegen Herrschafts- und Konformitätsdruck der Nachkriegszeit gewendet (Gärtner, 2020, S. 16f.). Heute ist das Problem die Anpassung an die „verwundete Welt“ (Gärtner, 2020, S. 16f.), also der Gedanke, es gebe keine Alternative zur öko-sozialen Lage und keine Möglichkeit der Umkehr. Der heutige *Absolutheitsanspruch* ist der eines konsumorientierten, raum-, zeit- und zukunftslosen Lebensstils und der ihn fordernden Wirtschaftsweisen. Die heutige *Unstimmigkeit* ist die zwischen dem bestens fundierten Prognosewissen und den Reaktionen, zwischen einer großen Zukunft und kurzen Perspektiven (2030/2050). Die *verändernden Taten*, auf die der Religionsunterricht zielt, sind solche, die geeignet sind, die ökologische Transformation zu befördern.

## 2. Didaktische Modellierung eins: Was rBNE tut

Lassen sich diese hehren Ziele didaktisch operationalisieren? Im Rahmen einer Staatsexamensarbeit, in der eine Studentin der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg vor zwei Jahren nach didaktisch gelungenen Beispielen von rBNE in Baden-Württemberg suchte, fand sie verschiedene Typen von BNE-Haltungen. Einen nannten wir *Typ Hase und Igel*, denn die Lehrenden interpretierten hier die neuen Forderungen des Bildungsplans völlig ungerührt: „Mit Umweltfragen beschäftigen wir uns doch immer schon.“ Damit haben sie nicht ganz Unrecht. 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 im oben skizzierten Sinne. Im Folgenden soll in zwei Schritten eine didaktische Modellierung von rBNE vorgeschlagen werden, die vieles, was im Raum des Religionsunterrichts geschieht, einander als rBNE zuordnet und kriteriengeleitet ausrichtet.

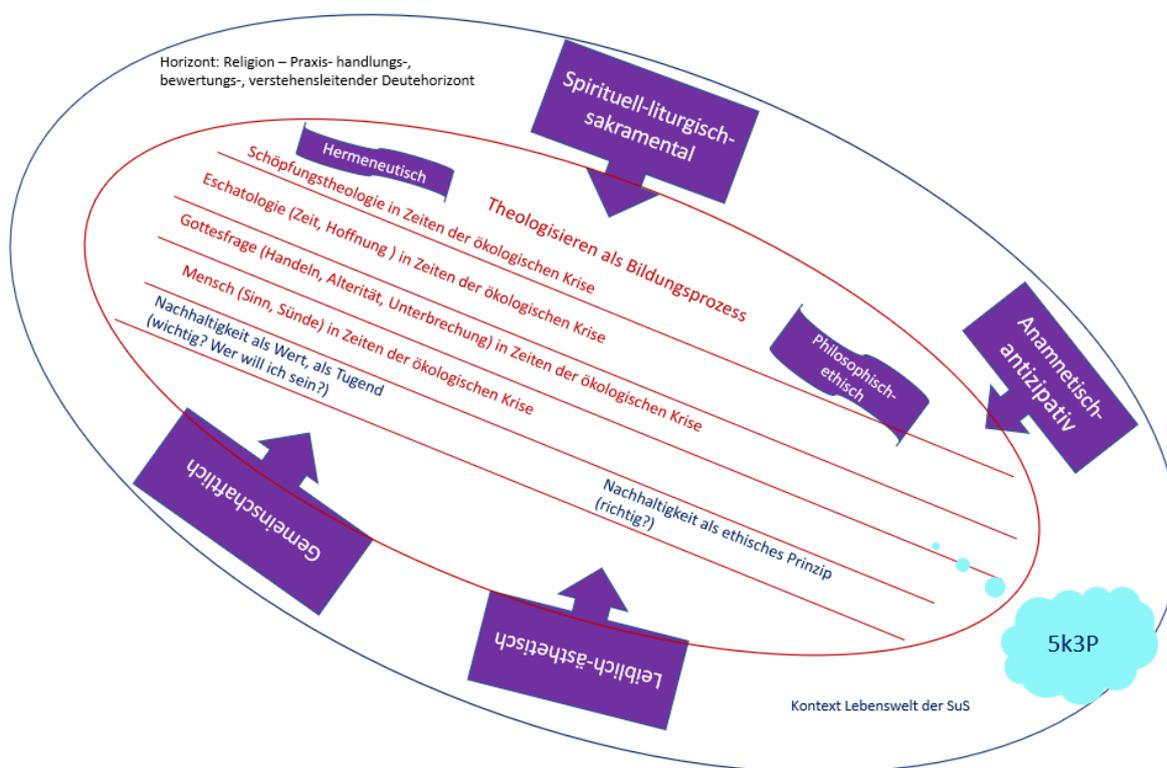


Abb. 1

Die rBNE ist wie jede religiöse Bildung lokalisiert im Kontext der Lebenswelt der Lernenden und im Horizont von Religion, verstanden als Praxis und Perspektive, die die eigene Lebensdeutung färbt. Den Dimensionen des Christentums (hier angelehnt an die Systematisierung der Diskussion durch Gärtner, 2020, S. 95–106) entsprechen religionsdidaktische Handlungsmöglichkeiten und Konzepte wie performatives, ästhetisches oder anamnetisches Lernen. Besonders die hier um den Raum des Theologisierens

herum gruppierten *gemeinschaftlich-sakramental-ästhetisch-zeitlichen Dimensionen* (im Folgenden *gsüz*) und die sie ansprechenden 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 (Bederna, 2020b):

- *Gemeinschaftsdimension (communial, kirchlich)*: Man transformiert sich nicht allein. Nicht Freiarbeit oder digitales Lernen sind bevorzugte Formen von rBNE, sondern Diskurse und Projekte (wie im BNE Service-Learning, Bederna, 2020a, S. 267–271) und das Leben in einer nachhaltigen Klassengemeinschaft und Schule (*whole institution approach*). 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 mit jahrtausendealter Tradition und wirkungsvollen Schriften, wie bspw. der Enzyklika *Laudato Si'*. Hilfreich ist zudem die Entdeckung ökologischer Momente anderer Konfessionen und Religionen. Das motivationspsychologische Motto von rBNE lautet: „Wir sind viele und wir sind cool!“
- *Spirituell-liturgisch-sakramentale 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 adaptiert werden: ein Klimaklagepsalm an der Schulwand, ein schulischer Bußgottesdienst, ein Abschiedsritual für liebgewordene aber fatale Lebensgewohnheiten, die Errichtung einer Stele für heimisch ausgestorbene und bedrohte Tierarten. 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 das Fest nicht fehlen.
- *Leiblich-ästhetische Dimension*: Das Christentum praktiziert Formen suffizienten Lebens durch Fasten, Askese und klösterliche Gemeinschaft, die durch Besuche oder Selbstexperimente (<https://www.klimaschutzgemeinsamwagen.de/selbstexperimente/>) erfahrbar werden. Naturerfahrungen können eine neue Beziehung zu Tieren, Pflanzen und Landschaften anbahnen. Retinität ist nicht nur eine sozialetische Kategorie, sondern kann gespürt, geschmeckt, ertastet werden.
- *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 werde die gute Ordnung vollenden (Steins, 2018). Mit ihnen lässt sich die tätige Hoffnung darauf lernen, dass eine andere Zukunft möglich ist. Erinnert werden können Vorbilder 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 *gsüz-Dimensionen des Christentums* sind aus zwei Gründen dem Raum des Theologisierens (entsprechend der hermeneutisch, ethischen und philosophischen Dimension) zugeordnet: Zum einen müssen die Erfahrungen und Erkenntnisse aus den *gsüz-Zugängen* theologisch reflektiert werden. Zum anderen ist Theologisieren bezogen auf Erfahrungen. Vollständig ist religiöse Bildung erst im Konzert aller Dimensionen.

Oben wurde bereits angedeutet, welche Rolle die *hermeneutische, philosophische und ethische Dimension* religiösen Lernens für rBNE spielt: *Die Welt wird gedeutet im Kontext der Krise*. Dabei werden dogmatisch neue Fragen und neue Antworten, wie eine Schöpfungstheologie als Vision von Gerechtigkeit relevant (Schupp, 1990). Ethisches Nachhaltigkeitslernen im Religionsunterricht fragt entweder nach dem guten Leben, betrachtet also Nachhaltigkeit als Wert (Was ist mir wichtig?) und Tugend (Wer will ich sein?),

oder es fragt nach Pflicht und Verantwortung, nimmt Nachhaltigkeit also als ethisches Prinzip: Was ist sittlich falsch? Was soll ich tun? (Englert, 2015, S. 113–115) Die Frage der Nachhaltigkeit als Wert und Tugend zielt auf Motivation, Emotion, Orientierung und Identität. Sie ist eng verknüpft mit sozialen und anamnetischen Lernformen, gehört aber in ihrer reflexiven, kommunikativen, nach Gründen suchenden Variante zum Theologisieren. Nachhaltigkeit als ethisches Prinzip und Norm ist kritisch. Zu ihm gehören diskursive Verfahren, die ethische Urteilskompetenz fördern. Hierbei tun sich spezifische Probleme auf: Erstens ist die höchste Norm in Nachhaltigkeitsfragen (Handle nachhaltig! Minimiere den Ausstoß von Treibhausgasen!) geradezu selbstverständlich. Strittig sind Fragen konditionaler Ethik: Wer soll was, warum, wie und in welchem Bereich tun, um zum Ziel zu gelangen? Es gibt Schaltstellen, an denen sich Nachhaltigkeit entscheidet, wie Mobilität, Ernährung, Energie oder Raumnutzung. Die Einzelnen positionieren sich in diesen Bereichen mit unterschiedlichen Gründen unterschiedlich nachhaltig. Nachhaltigkeit in der Ernährung (Vegetarismus, Veganismus, Regionalität, biologischer Anbau) ist heute für viele Jugendliche ein Identitätsmarker. Mobilität wird hingegen von denselben Personen oft wie selbstverständlich nichtnachhaltig praktiziert. Zweitens besteht aufgrund der Dramatik der Prognosen die Gefahr, dass Lehrende oder Lernende mit missionarischer Attitüde agieren und den Lebensstil anderer ins schlechte Licht rücken. Um dies und andere Fallen von rBNE zu vermeiden, sind Kriterien zu beachten, die hier der Einprägsamkeit halber 5k3P heißen und die Frankfurter Erklärung zur politischen Bildung (Frankfurter Erklärung, 2015) und Überlegungen Claudia Gärtners (2020, S. 107–136) aufgreifen:

- *kontrovers*: Es muss im Unterricht nur das kontrovers sein, was auch wissenschaftlich kontrovers ist (also nicht der anthropogene Klimawandel), doch der Raum der Gründe, die Lernende haben, kann und sollte ohne Tabu ausgeschöpft und reflektiert werden: Es gibt sehr wohl Gründe für Menschen, sehr viel CO<sub>2</sub> auszustoßen.
- *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*: Im Religionsunterricht werden Nachhaltigkeitsfragen oft unterkomplex behandelt. So scheint Müll, reduziert auf banale Aspekte von Vermeidung (Butterbrot in der Dose) und Nachsorge (Müll trennen, sammeln), aufgrund seiner vermeintlichen Schlichtheit ein Lieblingsthema zu sein. Doch auch dieses Problem ist philosophisch (was ist Müll? Kennt die Natur Müll?), global und regional (wohin wird ‚Müll‘ verbracht?), sozial (wer lebt wie mit unserem Müll?), ökologogisch, ökonomisch (globaler Handel) und politisch.
- *kontextorientiert*: Es geht um die Lebenswelt der Lernenden und ihre Relevanzen, die jedoch 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.
- *Praxis*: Glaube ist Praxis. Durch Projekt- und Handlungsorientierung kann erfahren werden: Es gibt Alternativen.
- *Partizipation*: rBNE will Lernende befähigen, ihre Zukunft selbst zu gestalten. Übungsorte dessen sind bspw. unterrichtliche Projekte und die Partizipation am Schulleben.
- *Politik*: 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. Diesbezüglich ist sicher Bescheidenheit gefordert. Doch ist bemerkenswert unaufgeklärt, was beim Theologisieren geschehen kann: Es

geht um theologische Fragen, Aussagen (von Kindern, für Kinder, mit Kindern entwickelt) und deren Gründe, die gute oder weniger gute sein können. Ist das alles, was sich sagen lässt?

### 3. Didaktische Modellierung zwei: Intuitionen und Gründe für mich, für andere und uns, für alle

Die DNA-Matrix des Philosophierens (Englisch TRAP-Mind-Theory) kann in mancherlei Hinsicht zur didaktischen Aufklärung des Theologisierens als Bildungsprozess helfen. Im Folgenden wird sie insofern vorgestellt, als sie für die Frage der Motivations-, Einstellungs- und Handlungsrelevanz der geäußerten Überzeugungen und ihrer Gründe relevant ist.

<i>Niveau:</i>	<b>D</b> <b>Denken</b> ( <i>intuitiv, automatisch, müßelos</i> )		<b>N</b> <b>Nachdenken</b> ( <i>bewusst, anstrengend, privat</i> )		<b>A</b> <b>Argumentieren</b> ( <i>parteilich, sozial</i> )		<b>P</b> <b>Philosophieren</b> ( <i>unparteilich, allgemein</i> )	
<i>Anspruch:</i>	p denkt x als a und erwägt, x als b zu denken.		p glaubt, dass p (gute) Gründe hat x als c zu denken.		p glaubt, dass andere (q) (gute) Gründen haben, zuzustimmen, wenn p x als d denkt.		p glaubt, dass jeder (gute) Gründe hat, die Gründe von p für d als gute Gründe zu akzeptieren.	
<i>Stufe:</i>	ungetesteter Ausdruck frei assoziierter Beispiele (a, b) →	<i>intuitiv</i> getestet an <i>Klarheit</i> <i>Konsistenz</i> <i>Korrelation</i> <i>Vergleich</i> <i>Vollständigkeit</i>	ungetestete Gründe für a und b hinzugefügt (j, z) →	<i>willentlich</i> getestet an <i>3K2V</i> (r) und aus Alternativen gewählt (c)	ungetestete Gründe für c hinzugefügt (j, z) →	<i>dialogisch</i> getestet an <i>3K2V</i> (s) und aus Alternativen gewählt (d)	ungetestete Gründe für r, s und d hinzugefügt (j, z) →	<i>systematisch</i> getestet an <i>3K2V</i> (t) und aus Alternativen gewählt (t')
↓ <i>Bereich</i> ↓								
x <b>Verstehen</b>	<b>Idee</b> (Beschreibung / Assoziation)		<b>Konzept</b> (begründete Idee)		<b>Definition</b> (begründetes Set von Konzepten)		<b>Theorie der Bedeutung</b> (begründetes Set von Begründungen)	
x <b>Bewerten</b>	<b>Meinung</b> (Überzeugung / Einstellung)		<b>Urteil</b> (begründete Meinung)		<b>Argumentation</b> (begründetes Set von Urteilen)		<b>Theorie der Qualität</b> (begründetes Set von Begründungen)	
<b>Handeln</b> nach x	<b>Impuls</b> (Motiv)		<b>Entscheidung</b> (begründeter Impuls)		<b>Haltung/Praxis</b> (begründetes Set von Entscheidungen)		<b>Theorie des Verhaltens</b> (begründetes Set von Begründungen)	

Abb. 2 Die DNA-Matrix des Philosophierens (Brosow, 2019; 2020b)

Brosow unterscheidet in Bezug auf kognitions- und moralpsychologische Theorien (Brosow, 2020a, S. 65f.) vier Niveaus von Annäherungsweisen an Probleme bzw. Niveaus von Gründen (Spalten der Matrix, Abb. 2): das intuitive Denken *D* (*thinking T*), das willentliche Nachdenken *N* (*reflect R*), das dialogische Argumentieren *A* (*argue*) und das systematische Philosophieren *P* (*philosophize*). Auf dem Niveau *D* sind noch keine bewussten Gründe im Spiel, wohl aber internalisierte (z. B.: jemand beschließt, Fleisch zu essen). Unter einem Grund wird dabei schlicht eine Überlegung verstanden, „die dazu dient, eine andere zu stützen oder anzugreifen“ (Brosow, 2020a, S. 66). Auf dem Niveau *N* glaubt die Person, dass sie selbst gute Gründe hat (am Fleischbeispiel: weil es ihr schmeckt, weil es billig ist, weil die Mama es ohnehin gekauft hat). Auf dem Niveau *A* kommt hinzu, dass auch andere „gemessen an *ihren* Erfahrungen auch *ihrerseits* Gründe haben, eine Überlegung gutzuheißen oder zu übernehmen.“ (Brosow, 2020a, S. 67) In der diskutierenden Gruppe könnten bspw. Aspekte des Tierwohls oder der klima- und artenschädigenden Folgen der Sojaproduktion für die Tiermast hinzukommen. Ergänzt sei, dass das Wechselspiel der Gründe verschiedener Personen für verschiedene Überlegungen komplexer ist als in der Matrix dargestellt. Es kann ein Grund für die Geltung von Deutungen oder Wertungen *anderer* sein, dass diese *eigene* gute Gründe haben. Der Grund zur Zustimmung zur Überlegung anderer bestünde dann im Respekt vor deren Tradition oder in der Vorsicht, sie könnten etwas schärfer sehen als man selbst. Erweitert ist auf *A* neben dem Raum der Gründe und Subjekte auch der der relevanten Überzeugungen. Nicht zuletzt ist das Finden von Gründen wesentlich bezogen auf den Diskurs (*A*). Auf der Stufe des Philosophierens i. e. S. „erhebe ich den Anspruch, dass alle Menschen, meine Überlegung, die Gründe, auf die ich sie stütze, und die Maßstäbe, an denen ich diese Gründe messe, akzeptieren, sofern

sie ihrerseits eine unparteiische Perspektive einnehmen“ (Brosow, 2020a, S. 67). Entwickelt würde hier also bspw. eine potenziell universal gültige Theorie der Bewertung des Fleischkonsums.

Diese Differenzierung der Problembehandlung und Bewegung im Raum der Gründe bezieht Brosow auf drei verschiedene Problembereiche (Zeilen der Matrix): *auf hermeneutische (verstehen und deuten: des Begriffs Nachhaltigkeit, eines Schöpfungstextes, des Mülls), auf evaluative (bewerten: Ist Nachhaltigkeit gut? Ist die Rolle, die Psalm 104 dem Menschen zuweist, angemessen? Ist müllfreies Wirtschaften nötig?) und auf einstellungs- und handlungsbezogene (Ist mir Nachhaltigkeit wichtig? Sehe ich die Welt als Schöpfung? Was behandle ich als Müll?)*.

Die Kantianer\*innen in der Leserschaft sind vermutlich geneigt zu sagen, dass das Philosophieren bzw. Theologisieren auf Ebene *P* das Relevante sei, alles andere hingegen zu überwindende Stufen. Das gilt wohl für wissenschaftliche Theorien. Die vielen auch spirituellen Gründe, warum Menschen solche Theorien akzeptieren, finden i. A. wenig Beachtung, weil im wissenschaftlichen Diskurs zu Recht nur Gründe für alle gelten. Schule ist kein Oberseminar, sondern braucht eine Auseinandersetzung im vollständigen Raum der Gründe – von den universalisierbaren bis zu den nur eigenen. Zudem aber ist es selbst in ethischen und dogmatischen Theorien strittig, auf welchen Niveaus Begründung anzusiedeln ist. Brosow weist darauf hin, dass zwar Kant ethische Gründe auf *P* verortet, Schopenhauer hingegen auf *A* (die Gründe des Anderen, die ich emphatisch zu meinen mache) und Hobbes auf *D* und *N* (Brosow, unveröffentlichter Vortrag 2020). Für Habermas lassen sich *Gründe für alle* hingegen nur auf dem Weg einer ideal erweiterten Annäherung der Ebene *A* finden. Auch unterschiedliche Theologien messen den genannten Ebenen unterschiedliche Bedeutung bei, Denker der Letztbegründung kaprizieren sich auf *P*, mystische, phänomenologische oder narrative Theologien hingegen auf *D*, *N* und *A*.

Niveaus beschreiben nicht notwendig eine Höherentwicklung, sondern einen Ort im Raum der Gründe. Auf jeder Ebene sind Gründe prüfbar. Es gibt nicht zuletzt theologische Probleme, die auf der Ebene der *Gründe für alle* nicht lösbar sind und eine Lösung auf einer der vorangehenden Ebenen verlangen. Die Theodizeefrage (für Theologie in Zeiten der Klimakrise neu relevant) ist so ein Fall. Hier kommt Theologisieren auf Ebene *P* zur Erkenntnis, dass es keine schlüssige Theorie gibt, in der die Frage beantwortbar ist. Wohl aber kann die Antwort, dass Gott Geheimnis ist oder mitleidet, auf den Ebenen *D* und *N* spirituell überzeugend sein.

Die DNA-Systematisierung hilft u. a. didaktisch zu reflektieren, ob die unterrichtliche Intervention dem Ziel entspricht (vgl. am Bsp. Heimat: Brosow, 2020a). Dies sei am Fall der Studentin erläutert, die eine gewonnene Kanadareise aus klimaethischen Gründen abgelehnt hat (Pflüger-Scherb, 2018), ein für Jugendliche provozierendes Exempel, insbesondere weil es einen Teil des Nachhaltigkeitsproblems aufwirft, in dem viele Jüngere nur ungern nachhaltig entscheiden. 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 in erster Linie Gründe der Reichweite *N* genannt (Gründe für mich: viele fliegen viel mehr, ich bleibe ja zwei Wochen oder: ich bin so, dass ich das nicht tue). Es werden auch auf dieser Ebene gute Gründe dabei sein. Die Lehrperson wird dennoch an der ethischen Kompetenz der Lernenden zweifeln: Wieso nennen sie keine universalisierbaren Gründe? Eine andere Richtung erhält der Diskurs, wenn man die Ebene *A* anspricht und 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.

*Ziel solcher Denkprozesse* ist laut Brosow die Kenntnis des pluralen Raums der Gründe sowie die Erkenntnis, dass die Gründe, die jemand hat, nur eine Teilmenge der Gründe sind, die es gibt. Alle Gründe seien in der Diskussion zuzulassen und zu bearbeiten. Welche Gründe jemand für sich annimmt, gehört zur freien Selbstbestimmung. Das heißt aber nicht, dass es beliebig sei, welche Gründe jemand annimmt. Das Modell hilft auch, mit der in Nachhaltigkeitsfragen oft zu hörenden Behauptung „Das muss

doch jeder selbst wissen“ umzugehen. 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. Das kann man 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 zum Teil entgegenstehen.

Ziel des Theologisierens im Rahmen von rBNE ist nicht, dass jeder über Nachhaltigkeit, Schöpfung und die Mensch-Natur-Beziehung universale Gründe austauschen kann (P). Ziel oder zumindest begründete Hoffnung ist, dass das Auskennen im Raum der Gründe zu besseren Intuitionen (D) führt. Für den Bereich praktischen Handelns (von handwerklicher Fähigkeit bis zur Fähigkeit, zu unterrichten) ist das klar: Die Internalisierung der universalen Gründe für ein bestimmtes Vorgehen ist meist keine natürliche Begabung, sondern Ergebnis von Reflexion, Feedback und Übung. Das Nachdenken, Argumentieren und Theologisieren könnte – neben dem Tun und Erfahren der *gsüz*-Dimensionen des Christentums – zu neuer Intuition, zu einer anderen Normalität und Selbstverständlichkeit führen. Das obige Modell soll deshalb wie folgt variiert werden.

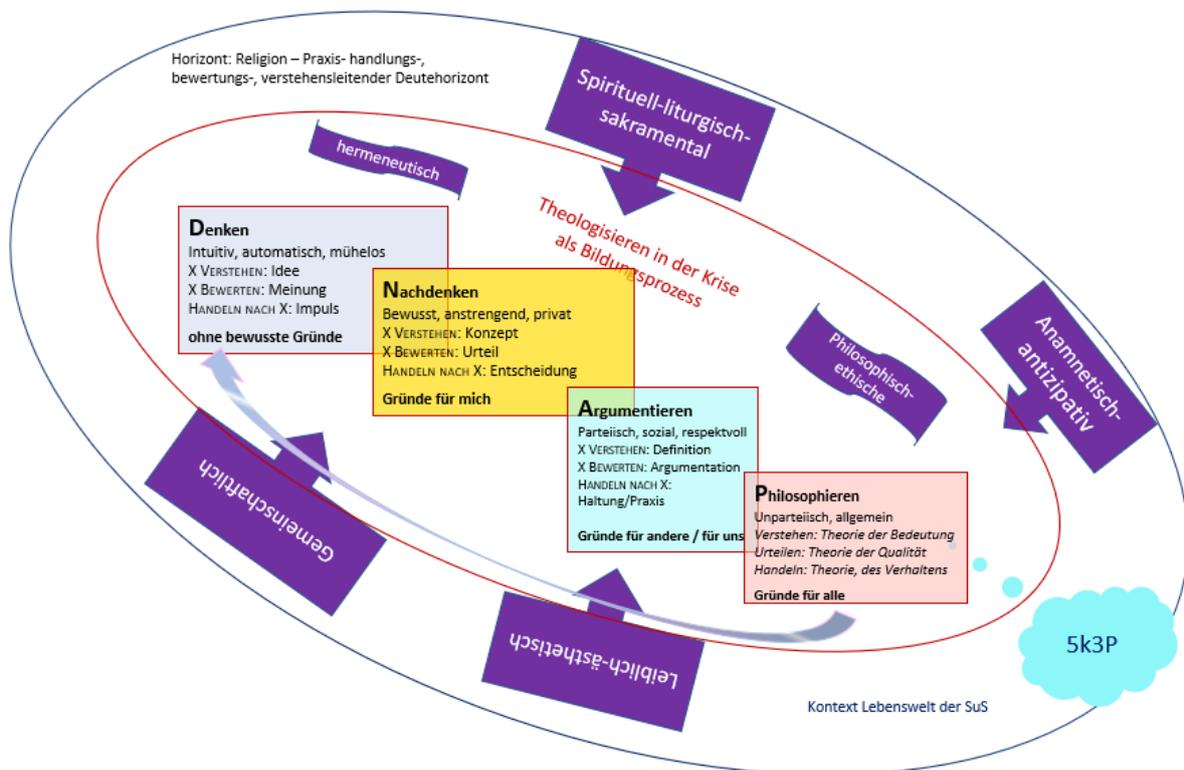


Abb. 3

Damit ist der Gedankengang wieder bei der anfänglichen Frage angekommen, inwiefern Theologisieren über Gott, Welt, Tier und Mensch in Zeiten der Klimakrise die eigene Verortung im Raum der Gründe beeinflusst und zu einem anderen Natur- und Zukunftsverhältnis animiert. In der DNA-Systematik gesagt: Dies könnte es, 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, die für die, die in diese Weltsicht einstimmen und diese Gründe aneignen, zu besseren Intuitionen führen können.

## Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan & Dreesmann, Daniel (2020). 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. *Worldviews: Global Religions, Culture, and Ecology*, 24(3), 285–307. <https://doi.org/10.1163/15685357-20203001>
- Bederna, Katrin (2020a). *Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. Auflage). Ostildern: Matthias Grünewald.
- Bederna, Katrin (2020b). Die Klimakrise im Lichte der Coronakrise oder: Kann Religionsunterricht zu zukunftsfähigem Handeln motivieren? *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 28(2), 28–46. <https://oerf-journal.eu/index.php/oerf/issue/view/9/16>
- Bederna, Katrin & Gärtner, Claudia (2020). Wo bleibt Gott, wenn die Wälder brennen? Wenn die Theologie die Zeichen der Zeit beachten will, muss sie jetzt ihre Grundbegriffe neu denken. *Herder-Korrespondenz*, 74(3), 27–29.
- Bederna, Katrin & Gärtner, Claudia (2021). Resilienz in der Klimakrise? Problemanzeige, Alternative und Bedeutung des Glaubens. *euangel. magazin für missionarische Pastoral*, 1. <https://www.euangel.de/ausgabe-1-2021/resilienz/resilienz-in-der-klimakrise>
- Beer, Wolfgang & de Haan, Gerhard (Hg.) (1984). *Ökopädagogik: Aufstehen gegen den Untergang der Natur*. Weinheim: Beltz.
- Brosow, Frank (2019). *Die DNA-Matrix des Philosophierens*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11347.02080>
- Brosow, Frank (2020a). Die DNA des Philosophierens: Philosophieren über Heimatverlust nach der TRAP-Mind-Theory. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2, 64–81.
- Brosow, Frank (2020b). TRAP-Mind-Theory: Philosophizing as an Educational Process. *Journal of Didactics of Philosophy*, 4(1), 14–33. [www.philosophie.ch/jdph](http://www.philosophie.ch/jdph)
- Englert, Rudolf (2015). Die verschiedenen Komponenten ethischen Lernens und ihr Zusammenspiel: Überlegungen zu einem Gesamtprogramm ethischer Bildung. In Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder & Friedrich Schweitzer (Hg.), *Ethisches Lernen. Jahrbuch der Religionspädagogik 31* (S. 108–118). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Frankfurter Erklärung (2015). *Für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung*. *Journal für politische Bildung*, (4), 94–96. [https://sozarb.h-da.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Soziale\\_Arbeit/Politische\\_Jugendbildung/Dokumente/Frankfurter\\_Erklaerung.pdf](https://sozarb.h-da.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Soziale_Arbeit/Politische_Jugendbildung/Dokumente/Frankfurter_Erklaerung.pdf)
- Gärtner, Claudia (2020). *Klima, Corona und das Christentum: Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. Bielefeld. transcript.
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1974). *Der Religionsunterricht in der Schule*.
- Jonas, Hans (2019) [1979]. *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation* (7. Auflage). xxx
- Klafki, Wolfgang (2007) [1985]. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Könemann, Judith (2018). Plädoyer für eine politische Religionspädagogik. *Religionspädagogische Beiträge*, 78, 15–23.
- Pflüger-Scherb, Ulrike (07.12.2018). Kein Flug nach Kanada: Gewinnerin des Tigerenten-Rennens lehnt Preis ab. *Hessische/Niedersächsische Allgemeine*. (<https://www.hna.de/kassel/tigerenten-rennen-kassel-gewinnerin-will-preis-nicht-ngz-10821406.html>)
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (1992). *Agenda 21*. [https://www.bmu.de/fileadmin/Daten\\_BMU/Download\\_PDF/Nachhaltige\\_Entwicklung/agenda21.pdf](https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Nachhaltige_Entwicklung/agenda21.pdf)
- Schupp, Franz (1990). *Schöpfung und Sünde: Von der Verheißung einer wahren und gerechten Welt, vom Versagen der Menschen und vom Widerstand gegen die Zerstörung*. Düsseldorf: Patmos-Verlag.

- Steins, Georg (2018). Alles in bester Ordnung. Ein Interpretationsvorschlag zu den Schöpfungstexten am Anfang der Bibel. In Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, Friedrich Schweitzer & Stefan Altmeyer (Hg.), *Schöpfung. Jahrbuch der Religionspädagogik* 34 (S. 45–59). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vogt, Markus (2013). *Prinzip Nachhaltigkeit: Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive* (3. Auflage). München: oekom-Verlag.
- Vogt, Markus (2021). *Christliche Umweltethik: Grundlagen und zentrale Herausforderungen*. Freiburg: Herder.