

ALEXANDER WEIHS

Das Apostolische Schreiben *Laudate Deum* und der notwendige kulturelle Wandel

Erwägungen zum Transformationspotenzial
religiöser Bildungsprozesse

KURZINHALT

Angesichts der Klimakrise fordert Papst Franziskus in seinem Apostolischen Schreiben Laudate Deum ein sofortiges, wirkungsvolles politisches Handeln und betont die Notwendigkeit eines grundlegenden kulturellen Wandels. Vor diesem Hintergrund fragt der vorliegende Beitrag danach, in welchen Hinsichten und auf welchen Wegen von religiösen Bildungsprozessen transformative Impulse ausgehen können, und identifiziert einschlägige Aspekte und Perspektiven.

SUMMARY

In view of the climate crisis, Pope Francis calls for immediate, effective political action in his Apostolic Exhortation „Laudate Deum“ and emphasises the need for fundamental cultural change. Against this backdrop, this article examines the ways in which religious education processes can provide transformative impetus and identifies relevant aspects and perspectives.

1 Das Apostolische Schreiben *Laudate Deum* und die Notwendigkeit kultureller Transformation

In Aufnahme der Thematik seiner Enzyklika *Laudato si'* (LS) hat sich Papst Franziskus am 4. Oktober 2023 in der drängenden Frage der Klimakrise erneut an die Weltöffentlichkeit gewandt. In noch eindringlicherer Weise adressiert das Apostolische Schreiben *Laudate Deum*¹ (LD) zunächst „alle Menschen guten Willens“, um dann – angesichts der bevorstehenden Weltklimakonferenz in

¹ Das Dokument wird nachfolgend in der deutschsprachigen Ausgabe zitiert: Papst Franziskus, Apostolisches Schreiben *Laudate Deum* an alle Menschen guten Willens über die Klimakrise (4. Oktober 2023), in: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/dossiers_2023/2023-10-04_Apostolisches-Schreiben-Laudate-Deum.pdf (Zugriff: 25. November 2023).

den Vereinigten Arabischen Emiraten – eine hoch politische Botschaft vorzubringen, die sich gezielt an die „Mächtigen“ (LD 60; vgl. LD 16–34, 53–60) der Welt wendet.

Bedeutsam ist der argumentative Gang des Schreibens: Unter Berufung auf die Ergebnisse und Prognosen der naturwissenschaftlichen Klimaforschung kennzeichnet Franziskus die Bedrohung der Erderwärmung als beispiellos und unbestreitbar anthropogenen Ursprungs: „Der menschliche [...] Ursprung des Klimawandels kann nicht mehr bezweifelt werden.“ (LD 11; vgl. LD 5–10). Unmissverständlich wendet sich der Papst daher gegen die Leugnung dieses Zusammenhangs inner- und außerhalb der Kirche (vgl. LD 14). Anknüpfend an die in der Enzyklika *Laudato si'* vorgetragene Analyse (vgl. LS 101–136) markiert Franziskus die wirtschaftliche und technologische Struktur und Kultur der modernen industriellen Gesellschaften als ausschlaggebend für den desaströsen Prozess der Klimazerstörung (vgl. LD 20–33). Dem „technokratischen Paradigma“ (LD 20, 21, 25), das „die nicht-menschliche Wirklichkeit“ nur als „Ressource“ (LD 22) sieht, sei entschieden entgegenzutreten: durch die Einsicht, „dass die Welt um uns herum kein Objekt der Ausbeutung, der ungezügelter Nutzung und unbegrenzter Ambitionen ist“ (LD 25).

Die gegenwärtige Situation sei allerdings davon bestimmt, dass die Menschen infolge des technologischen Fortschritts „zu höchst gefährlichen Wesen geworden sind, die das Leben vieler Geschöpfe und unser eigenes Überleben gefährden können“ (LD 28). Dies gilt umso mehr, als die globale Lage von extremen ökonomischen Ungerechtigkeiten geprägt sei, in deren Folge sich bestehende wirtschaftliche Ungerechtigkeit in Klimaungerechtigkeit fortsetzt: „Die Auswirkungen des Klimawandels gehen zu Lasten der am meisten gefährdeten Menschen, sei es im eigenen Land oder auf der ganzen Welt“ (LD 3). Es bestehe die Gefahr „einer Herrschaft derer, die unter besseren Entwicklungsbedingungen geboren wurden“ (LD 32; vgl. LD 52).

Vor diesem Hintergrund äußert Papst Franziskus seinen dringenden und konkreten Appell an die internationale Politik: Er ruft die politischen Entscheidungsträger zur Verantwortung und zu verändertem Handeln auf (LD 37–43, 53–60). Angesichts der „Schwäche der internationalen Politik“ plädiert der Papst für eine Neugestaltung des Multilateralismus (vgl. LD 37–43). Denn es sei keineswegs hilfreich, „Institutionen aufrechtzuerhalten, die die Rechte der Stärksten wahren, ohne sich um die Rechte aller zu kümmern“ (LD 43). Ein richtig verstandener Multilateralismus müsse stattdessen dazu dienen, „die wirklichen Probleme der Menschheit zu lösen und dabei vor allem die Würde der Person so zu achten, dass die Ethik den Vorrang vor lokalen oder umständebedingten Zweckmäßigkeiten hat“ (LD 39, zudem 34f., 38, 60).

Dieser Linie folgen dann auch die Hoffnungen, die Papst Franziskus in erkennbar appellativer Absicht mit Blick auf die Weltklimakonferenz in Dubai (COP 28) zum Ausdruck bringt (vgl. LD 53–60): Es sei auf „verbindliche Formen der Energiewende“ zu hoffen, „die drei Merkmale aufweisen sollten: dass sie effizient sind, dass sie verpflichtend sind und dass sie leicht überwacht werden können“. Nur so sei die „Glaubwürdigkeit der internationalen Politik“ zurückzugewinnen und ein Prozess möglich, „der drastisch und intensiv ist und auf

das Engagement aller zählen kann“ (LD 59). Dies setze allerdings voraus, „dass diejenigen, die sich einbringen, strategisch fähig sind, an das Gemeinwohl und an die Zukunft ihrer Kinder zu denken statt an umstandsbedingte Interessen einiger Länder oder Unternehmen“ (LD 60).

Im Abschlusskapitel (LD 61–73) von *Laudate Deum* lädt Franziskus die Menschen schließlich dazu ein, den „Weg der Versöhnung mit der Welt“ (LD 69) mitzugehen, der im Kontext als Weg eines immer stärkeren biophilen Bewusstseins (vgl. LD 1f., 15, 19, 22, 25, 62–69) und einer immer größeren sozialen Klimagerechtigkeit (vgl. LD 3, 31–35, 42f., 52, 60, 72) zu verstehen ist. Der politischen Stoßrichtung des Apostolischen Schreibens entspricht die Erwartung, dass „die wirksamsten Lösungen“ zur Begegnung des globalen Temperaturanstiegs „nicht allein von individuellen Bemühungen, sondern vor allem von bedeutenden Entscheidungen in der nationalen und internationalen Politik kommen werden“ (LD 69). Zentrale Bedeutung hat in diesem Zusammenhang aber die Einschätzung des Papstes, dass dieser Prozess grundlegend angesprochen und unterfüttert sein muss: Wesentlich sei „die Erinnerung daran, dass es keine dauerhaften Veränderungen ohne kulturellen Wandel gibt, ohne Reifung im Lebensstil und der gesellschaftlichen Überzeugungen, und es gibt keinen kulturellen Wandel ohne einen Wandel in den Menschen“ (LD 70).

Dieser kulturelle Wandel hin zu einem immer größeren Willen zur Nachhaltigkeit ist aus gleich mehreren Gründen notwendig. Zum einen, weil die positive Veränderung des Lebensstils vieler Einzelner in ihrem Gesamt doch Auswirkungen zeitigen kann: Die Reduzierung des globalen Temperaturanstiegs auch nur „um ein Zehntelgrad könnte schon reichen, um vielen Menschen Leid zu ersparen“ (LD 70, zudem 72). Vor allem erhöht die Transformation des Lebensstils hin zu einer „neuen Kultur“ (LD 71) nachhaltiger Existenz aber auch den „Druck“ (LD 38) auf die politischen Entscheidungsträger, ihrer (Klima-) Verantwortung in angemessenen politischen Reaktionen gerecht zu werden (LD 70–72). Und schließlich dürfte es gerade in den westlichen Demokratien von entscheidender Bedeutung sein, ob durch weite Teile der Bevölkerung Regierungsmaßnahmen zum Klimaschutz auch dann mitgetragen werden, wenn sie mit Einschränkungen, Beschränkungen und persönlichem Verzicht verbunden sind.²

Wenn in *Laudate Deum* einerseits die Notwendigkeit einer „umfassenden Veränderung des unverantwortlichen Lebensstils“ betont wird, der „mit dem westlichen Modell verbunden ist“ (LD 72), andererseits dem christlichen Glauben transformative Kraft und Bedeutung zugesprochen wird (vgl. LD 61 mit 62–73), ist der Fragehorizont für das Feld religiöser Bildungsprozesse in den westlichen Gesellschaften ziemlich genau umrissen.

² Die „politische Theorie“ Felix Heidenreichs geht davon aus, dass die westlichen Demokratien vor weitgehenden Transformationsprozessen stehen, um der Herausforderung des Klimawandels angemessen begegnen zu können: Verbote und Einschränkungen mit dem Ziel des Klimaschutzes und der Klimagerechtigkeit haben dann Aussicht auf gesellschaftliche Akzeptanz und Wirksamkeit, wenn sie im Sinne einer mehrheitsgetragenden „kollektiven Selbstbindung“ verstanden werden; vgl. F. Heidenreich, *Nachhaltigkeit und Demokratie. Eine politische Theorie*, Berlin 2023, besonders: 95–169, 222–241.

Zu erkunden wäre, in welchen Hinsichten und auf welchen Wegen von religiösen Bildungsprozessen Impulse für den Bereich der Klimagerechtigkeit ausgehen können.

2 Religiöse Bildung und die Konzeption „Bildung für nachhaltige Entwicklung“

Aus religionspädagogischer Perspektive zeichnet sich diese Fragestellung in den Horizont der sich immer mehr etablierenden und fortlaufend weiterentwickelnden Konzeption der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) ein.³ Kennzeichnend ist, dass es im Zuge dieses Konzepts nicht allein um die Vermittlung von Kenntnissen und den Erwerb von formalen Kompetenzen geht, sondern der Ansatz auch auf bestimmte Transformationen in Haltung und Handeln zielt. Das heißt: Bildung ist hier intentional nicht ergebnisoffen, sondern es wird eine normative Idee in die Perspektivik des Bildungszusammenhangs eingetragen.⁴ Dieser funktionale Aspekt entspricht zutiefst der Logik von BNE, die ja ausdrücklich beansprucht, eine Bildung „für“ etwas zu sein, lässt andererseits aber auch danach fragen, wie ein solcher Charakter mit Bildungsverständnissen explizit emanzipatorischer Prägung in ein Vereinbarkeitsverhältnis gebracht werden kann.⁵ Politisch gesehen hat es überaus gute Gründe, BNE mit einem hohen Grad an normativer Ausrichtung zu versehen. Denn auf der einen Seite führen die naturwissenschaftlichen Prognosen zum Klimawandel die enorme Dringlichkeit von notwendigen und (vor allem) möglichst unverzüglichen Reaktionen eindringlich vor Augen. Auf der anderen Seite weiß man empirisch aber auch nur zu gut um die Schwierigkeiten und Probleme, die (individuell und gesellschaftlich) ganz offenbar dabei bestehen, von – als richtig geglaubten – Einsichten zu entsprechenden Lebenshaltungen und Verhaltensweisen zu kommen.⁶

Hält man das Konzept für pädagogisch legitimierbar und gesellschaftlich aussichtsreich, wird man für den Raum Schule eine Umsetzung begrüßen, die (zum einen) Schule grundsätzlich als Erfahrungsraum von Nachhaltigkeit in Aussicht nimmt und gestaltet sowie (zum anderen) BNE als Aufgabe des Unterrichts in *allen* Schulfächern begreift. Im Gesamttableau der Schulfächer rücken nicht wenige Vertreter einer Nachhaltigkeits-Pädagogik vor allem die natur- und

³ Zur Kennzeichnung der Konzeption vgl. K. Bederna, *Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Ostfildern 2020, 220–235.

⁴ Vgl. hierzu die differenzierte Darstellung ebd., 71–80.

⁵ Vgl. C. Gärtner, *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt* (Religionswissenschaft 20), Bielefeld 2020, 26–35, 74–82, 120–124.

⁶ Vgl. Bederna, *Every Day for Future* (s. Anm. 3), 131–153; dies., *Denn sie tun nicht, was sie wissen – religiöse Bildung und die Motivation zur Transformation in der Klimakrise*, in: M. Schambeck/W. Verburg (Hg.), *Wie Religion für Krisen taugt. Zum Beitrag religiöser Bildung in Krisenzeiten*, Göttingen 2023, 180–192; zum *mind-behavior-gap* vgl. auch Gärtner, *Klima* (s. Anm. 5), 48–53 und G. Spahn-Skrotzki, *Klimakrise, externalisierender Lebensstil und Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn 2022, 147–153. Zudem F. Sandkühler, *Das Motivationsproblem angesichts des Klimawandels. Tugendethische Lösungsansätze* (FThSt 187), Freiburg i. Br. 2018, besonders: 25–108.

gesellschaftswissenschaftlich ausgerichteten Fächer in den Fokus. Daneben wird aber auch die besondere Bedeutung des Ethik- sowie des Religionsunterrichts zunehmend gesehen und erkundet.

Aus der Perspektive christlicher Theologie und Religionspädagogik kann man auf eine regelrechte Vielzahl von BNE-relevanten Aspekten des schulischen Religionsunterrichts hinweisen. Wichtige Impulse sind dabei auf gleich mehreren Ebenen angesiedelt: So können im Zuge einschlägiger Bildungsprozesse (erstens) spezifische anthropologische, eschatologische und soteriologische Perspektiven wirksam werden, (zweitens) bestimmte weiterführende Verhaltensoptionen kennengelernt und erprobt werden und (drittens) Erfahrungen mit selbstbestimmten Prozessen lebensorientierender Relevanz gesammelt werden.

3 Anstöße aus der Schöpfungstheologie

Zu den inhaltlich wichtigen Impulsen gehören in dem uns interessierenden Zusammenhang gewiss Anstöße aus der Schöpfungstheologie und ihren anthropologischen Konnotationen.

Nach biblischer Auffassung ist das menschliche Leben in grundlegender Weise ein „In-Beziehung-Stehen“⁷. Schöpfungstheologisch wird dieser Charakter des Menschen als „Wesen in Beziehung“⁸ durch die beiden Basisanschauungen von der Geschöpflichkeit des Menschen einerseits und von dessen Mitgeschöpflichkeit andererseits ebenso bestimmt wie konturiert.⁹

Mit der Anschauung vom Geschaffensein des Menschen verbindet sich in der biblischen Anthropologie nicht nur der Gedanke einer radikalen Abhängigkeit und Verwiesenheit auf Gott, sondern auch das Bewusstsein, dass sich im Zuge des sich vollziehenden, grundlegend ins Leben rufenden Schöpfungswillens eine elementare Bezogenheit des Menschen auf den ihn bejahenden Schöpfer konstituiert. Diese Bezogenheit auf Gott gilt zum einen universal für alle Men-

⁷ C. Frevel, Anthropologie, in: HGANT (2009) 1–7, hier: 2; vgl. zum konstellativen Charakter auch B. Janowski, Anthropologie des Alten Testaments. Versuch einer Grundlegung, in: A. Wagner (Hg.), Anthropologische Aufbrüche. Alttestamentliche und interdisziplinäre Zugänge zur historischen Anthropologie (FRLANT 232), Göttingen 2009, 13–41; C. Landmesser, Der Mensch im Neuen Testament, in: J. van Oorschot (Hg.), Mensch (Themen der Theologie 11), Tübingen 2018, 65–104, hier: 65–69.

⁸ C. Frevel/O. Wischmeyer, Menschsein. Perspektiven des Alten und Neuen Testaments (NEB.Themen 11), Würzburg 2003, 124.

⁹ Vgl. Frevel, Anthropologie (s. Anm. 7), 2–7; zudem Janowski, Anthropologie (s. Anm. 7), 17–20, 27–33, 38–41; M. Konradt, Schöpfung und Neuschöpfung im Neuen Testament, in: K. Schmid (Hg.), Schöpfung (Themen der Theologie 4), Tübingen 2012, 121–184; M. Bauks, Theologie des Alten Testaments. Religionsgeschichtliche und bibelhermeneutische Perspektiven, Göttingen 2019, 98–123; A. Schüle, Gottes Schöpfung, in: W. Dietrich (Hg.), Die Welt der Hebräischen Bibel. Umfeld – Inhalte – Grundthemen, Stuttgart 2021, 421–437.

schen¹⁰, zum anderen aber gerade auch individuell – für jeden einzelnen Menschen – im Sinne eines „personalen und unverlierbaren Gottesverhältnisses“¹¹. Wenn sich im individuellen Schöpfungshandeln eine personale Gottesbeziehung des Menschen von Anfang an konstituiert, entspricht dieser grundlegenden Bezogenheit, dass „keine Dimension des Menschseins aus der Gottesbeziehung ausgeklammert“¹² ist. Das betrifft unter dem Aspekt der Mitgeschöpflichkeit in elementarer Weise die Sozialität des Menschen, die sich im Beziehungsgeflecht mit seiner Umwelt und in seinen Beziehungen zu anderen Menschen realisiert.¹³ Dass die Bezogenheit auf Gott und die Bezogenheit auf die Mit-Welt nach biblisch-anthropologischer Auffassung den Menschen immer schon vorgegeben sind, hat erhebliche Konsequenzen. Denn: Wenn die Bezogenheit auf Gott und auf die Mit-Welt zur Natur des Menschen gehört, stellt sich die Frage danach, in welchen Weisen und in welchen Arten Menschen diese Beziehungsverhältnisse ausgestalten, welche Kultur sie also diesen grundlegenden Bezogenheiten geben.

Die Schöpfungserzählungen (Gen 1–3) geben hierzu weitere Fingerzeige und Leitlinien: Den Gedanken der Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26.27)¹⁴ deutet die christliche Theologie auf die anthropologische Bedeutung und Würde des Menschen im Angesicht Gottes. Von hier ziehen sich starke Linien zum modernen Menschenrechtsdenken. Die Qualifizierung als Gegenüber Gottes erhält eine besondere Ausrichtung in Verknüpfung mit dem Herrschaftsauftrag¹⁵, der nach Gen 1,28 (vgl. Gen 1,26) an die Menschen ergeht und in der neueren systematischen Theologie durchgehend als Verantwortung der Menschen für ihre Mit-Welt verstanden und ausgelegt wird.

Von beiden Aspekten können starke motivationale Impulse ausgehen, denn der erste Aspekt betont die Menschen und jeden einzelnen Menschen als von Gott gekannt und gewollt, der zweite Aspekt unterstreicht die verantwortungsvolle Rolle der Menschen in ihrer Verwobenheit in das Gesamt der Beziehungsgefüge ihrer Welt. Als Grundlinie tritt damit hervor: Ein Gott, der Leben will und Leben schafft, beauftragt zu lebensschützendem, lebensschaffendem Handeln.

Den Unterschied zu einem abgeflachten umgangssprachlichen Gebrauch von „Schöpfung“ als Synonym für „Natur“ markieren alle systematisch-theologische Zugänge genau: Theologisch geht es bei „Schöpfung“ um ein Beziehungsgeschehen, also um Relationalität. Gegenüber einer als veraltet und schädlich

¹⁰ Vgl. T. Söding, Ein Gott für eine Welt. Die Entdeckung der Universalität in der Bibel, in: *Catholica* 72 (2018) 58–71, besonders: 69–71.

¹¹ Frevel, Art. Anthropologie (s. Anm. 7), 2.

¹² Frevel/Wischmeyer, Menschsein (s. Anm. 8), 124, zudem 125f.

¹³ Vgl. C. Dohmen, Zwischen Gott und Welt. Biblische Grundlagen der Anthropologie, in: E. Dirscherl u. a., *In Beziehung leben. Theologische Anthropologie (Theologische Module 6)*, Freiburg i. Br. 2008, 7–45, hier: 41–44; Janowski, *Anthropologie* (s. Anm. 7), 27–33.

¹⁴ Vgl. U. Lievenbrück, *Theologische Anthropologie*, in: T. Marschler/T. Schärfl (Hg.), *Dogmatik heute. Bestandsaufnahme und Perspektiven*, Regensburg 2018, 173–230, hier: 205–212; zudem K. Gies, *Anthropologie des Alten Testaments (Grundwissen Theologie)*, Paderborn 2023, 41–48.

¹⁵ Vgl. Frevel/Wischmeyer, *Menschsein* (s. Anm. 8), 50–52; Dohmen, *Gott* (s. Anm. 13), 25–32; zudem M. Knapp, *Gott – Natur – Mensch. Eine theologische Standortbestimmung angesichts der Klimakrise*, Freiburg i. Br. 2023, 93–103.

betrachteten Anthropozentrik¹⁶ betonen die aktuellen schöpfungstheologischen Perspektiven die Gesamtheitlichkeit des Schöpfungszusammenhangs sowie das Aufeinanderzu und Miteinander des Geschaffenen, häufig mit Blick auf ein explizit biophiles Bewusstsein. Die Aussage von der menschlichen Verantwortung ist theologisch dabei umfasst von der Überzeugung, dass die Schöpfung nicht nur auf den Willen und die Initiative Gottes zurückgeht, sondern dass Gott seine Schöpfung auch begleitet und zu einem guten Ende führen wird. Von Letzterem sprechen biblische Hoffnungsbilder, die in eindrucksvollen Kontexten die Erwartung einer kosmologischen Vollendung, nicht zuletzt im Sinne einer „neuen Schöpfung“, zum Ausdruck bringen.¹⁷

Dass sich von solchen Verständnissen her Motivationen und Imperative ableiten können, die zu einer ökologischen Theologie und potenzieller Weise auch zu einem entsprechenden Handeln führen können, ist grundsätzlich nicht zu bestreiten. Allerdings stellt sich nachdrücklich die Zielgruppen-Frage: Denn in den Bildungsprozessen des schulischen Religionsunterrichts spiegelt sich die aktuelle gesellschaftliche, kulturelle und weltanschauliche Heterogenität, weshalb viele Schülerinnen und Schüler allein schon die Voraussetzungen theologischen Schöpfungsdenkens (z. B. die Anschauung, dass es einen Gott gibt) nicht teilen. Die von den biblischen Schöpfungsnarrativen ausgehende Aufforderung, eine basale Bezogenheit auf Gott im Sinne eines persönlichen Gottesverhältnisses zu kultivieren, wird also nur bei manchen (oder sogar nur wenigen) auf eine weitergehendere Resonanz stoßen. Anders steht es mit der zweiten appellativen Grundlinie der Schöpfungserzählungen, die auf die Verantwortung des Menschen zur Gestaltung seiner innerweltlichen Lebenskontexte abhebt. Sie zielt auf eine lebensförderliche Orientierung menschlichen Handelns und Verhaltens und damit auf eine Ausrichtungsoption, in der sich Menschen aller Weltanschauungen und Religionen grundsätzlich treffen können.

¹⁶ In *Laudate Deum* spricht Papst Franziskus explizit von der Notwendigkeit eines „situiereten“ Anthropozentrismus (LD 67).

¹⁷ Vgl. hierzu H.-G. Gradl, *Siehe, ich mache alles neu. Schöpfung im Neuen Testament*, Freiburg i. Br. 2022, 55–57, 66–78, 95–114; Konrad, *Schöpfung* (s. Anm. 9), 152–177.

4 Anstöße aus der Eschatologie

Möglicherweise noch wichtiger sind die motivationalen Impulse, die von der christlichen Eschatologie und Soteriologie ausgehen können. Es geht dabei um eine Grundanschauung, die die Möglichkeiten alles menschlichen Handelns vor dem Hintergrund der fundamentalen göttlichen Heilzusage betrachtet. Diese Heilzusage geht – das ist durchgehendes neutestamentliches Zeugnis – jeglicher ethischer Forderung an die Menschen voraus.

Unter vielen anderen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten lässt sich die Heilzusage Gottes in heutigen Aussagezusammenhängen (in Anlehnung an Joh 3,16) auch in die Form kleiden: „Du, Mensch, bist von Gott geliebt und sollst nicht sterben“. Die hier ausgesagte existenzielle Freisetzung hat hinsichtlich der Verwirklichungschancen solidarischen Verhaltens erhebliche Folgen: Spricht man als Christ bzw. Christin von dem immer wieder neu anzugehenden Versuch der Nachfolge Jesu, so weiß man, dass dieser Versuch nur gelingen kann auf der Basis des Wissens: „Ich darf mich von Gott geliebt und gerettet fühlen“.

Auf welche Weise und wie stark Gott die Menschen liebt, ist nach neutestamentlicher Auffassung in herausgehobener Weise vom Weg Jesu selbst abzulesen, dessen Gesamt und dessen einzelne Stationen von der Liebe Gottes zu den Menschen erzählen. Der erste Johannesbrief bringt diese neutestamentliche Sicht in dem Satz auf den Punkt (1 Joh 4,8.16): „Gott ist Liebe“. Die angemessene Antwort des Menschen ist das freiwillige Einstimmen in diese Liebe (1 Joh 4,19): „Wir wollen lieben, weil er uns zuerst geliebt hat.“

Dass in der Liebe die angemessene Antwort der Menschen auf die Liebe Gottes gesehen wird, zeigt sich nachdrücklich in der Weise, wie in allen neutestamentlichen Traditionssträngen die Gottes- und Nächstenliebe ins Licht gestellt wird.¹⁸ So heben die synoptischen Evangelien das Doppelgebot der Gottes- und Nächstenliebe ausdrücklich als Lehre Jesu heraus (Mk 12,29–31 parr.; vgl. Dtn 6,4f; Lev 19,18)¹⁹: Die Liebe ist danach in ihrer vertikalen Dimension „mit ganzem Herzen“ (Mk 12,30 parr.) und in ihrer horizontalen Dimension so unbegrenzt zu leben, dass sie bis zur Feindesliebe reicht (Mt 5,44–48; Lk 6,27–30.35f.).

Für unseren Zusammenhang einer globalen Solidarität ist besonders die Reichweite zu beachten, die schon neutestamentlich der Aufforderung zur Liebe beigegeben ist: In der Beispielerzählung vom barmherzigen Samariter (Lk 10,29–37) wird die Nächstenliebe nicht im Vorhinein auf einen bestimmten Empfängerkreis eingegrenzt, sondern die Auslegung Jesu wirbt für eine grundsätzliche Bereitschaft, sich gegenüber denjenigen zum Nächsten zu machen, die Not leiden oder der Hilfe bedürfen (Lk 10,36f.). Hiervon und von dem in den

¹⁸ Vgl. zum Zusammenhang: T. Söding, Das Liebesgebot bei Markus und Paulus. Ein literarischer und theologischer Vergleich, in: O. Wischmeyer/D. C. Sim/I. J. Elmer (Hg.), Paul and Mark. Comparative Essays. Part I: Two Authors at the Beginnings of Christianity (BZNW 198), Berlin/Boston 2014, 465–503; A. Weihs, Jesus und das Gebot der Liebe. Ein Zentrum neutestamentlicher Theologie und seine didaktischen Chancen, in: S. Baßler (Hg.), Jesus Christus (IRP Lernimpulse – Sekundarstufe I), Freiburg i. Br. 2022, 19–22; M. Konradt, Ethik im Neuen Testament (GNT 4), Göttingen 2022, 94–121, 249–251, 284f., 340–348, 385–412.

¹⁹ Vgl. auch die jeweiligen Kontexte Mk 12,28–34; Mt 22,34–40; Lk 10,25–28.

Evangelien dargestellten Verhalten Jesu leitet das Christentum seine Option für die Armen, die Ausgegrenzten, die Notleidenden ab. Dies deutet auf die bevorzugten Zielgruppen der geforderten Solidarität. Die Entgrenzung des Gebots zur Nächstenliebe wird schließlich in der – auf Universalität zielenden – Reichweite deutlich, die sich im Kontext von Bergpredigt (Mt 5,1–7,29) bzw. Feldrede (Lk 6,20–49) aus dem Appell zur Feindesliebe (Mt 5,44–48; Lk 6,27–30.35f.) und der gesteigerten Aufforderung zur Barmherzigkeit (Lk 6,36; vgl. Mt 5,48) ergibt. Diese Ausweitungen und Entgrenzungen wahrzunehmen, ist erheblich, denn von ihnen ergeben sich nahezu selbstverständliche Linien (global) zur Solidarität mit den aktuellen Opfern der Folgen des Klimawandels und (terminlich) zur Solidarität mit den nachfolgenden Generationen.²⁰ Dies gilt umso nachdrücklicher auch angesichts der Universalität der biblischen Schöpfungstheologie, die alle Menschen – aller geografischen Räume und aller Zeiten – in gleicher Weise als Geschöpfe Gottes vor Augen stellt.

Die diskursiven Chancen dieser eschatologisch wie soteriologisch ausgerichteten Linie wird man bezogen auf das Feld einschlägiger Bildungsprozesse im Religionsunterricht der Schule ausgesprochen differenziert zu beurteilen haben: Vor dem Hintergrund der Heterogenität der empirisch anzutreffenden Weltansichten und Lebensdeutungen ist es offensichtlich, dass keineswegs alle Schülerinnen und Schüler für die theologischen Perspektiven des Angenommen-Seins, des Gerettet-Seins, der göttlichen Lebenszusage in gleicher Weise aufgeschlossen sein werden, manche wahrscheinlich gar nicht. Dagegen dürften Aspekte der menschlichen Ethik – wie die Fragen nach solidarischem Verhalten und Gerechtigkeit – grundsätzlich für alle Lernenden zugänglich sein.

5 Das Phänomen und die Bedeutung des prophetischen Protests

Verfolgt man die Spur der (eher) allgemeinen Zugänglichkeit weiter, gelangt man zu einer – durchaus BNE-relevanten – Sparte von Bildungsangeboten des aktuellen Religionsunterrichts, in der fachspezifische Inhalte den begründeten Anlass dazu bilden, bestimmte Verhaltensoptionen hinsichtlich ihrer Charakteristika zu reflektieren und in subjektorientierten Zugängen zu erproben. Ein erstes (keineswegs zufällig gewähltes) Beispiel dafür ist das Phänomen des Prophetischen.

Inhaltlich gehört die Auseinandersetzung mit prophetischen Gestalten und prophetischer Rede zu den bibeldidaktischen Kernbeständen. Im aktuellen Religionsunterricht ist die Thematik fest verankert und begegnet in unterschiedlichen Altersstufen in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen. Gegenstand ist dabei das biblische Prophetenbild, dessen typische Merkmale bekannt sind und hier nicht eigens aufgeführt werden müssen.²¹

²⁰ Vgl. Spahn-Skrotzki, Klimakrise (s. Anm. 6), 41–51.

²¹ Vgl. dazu die Zusammenstellung in A. Weihs, Der Prophet aus Nazaret: Jesus als Prophetengestalt – Perspektiven der historisch-kritischen Forschung, in: W. Schwendemann/B. Feininger/M. Ralla

Für den Bereich gegenwärtiger Bildungsprozesse ist entscheidend, dass die Religionspädagogik nicht auf der Ebene eines themenspezifischen Wissens stehenbleibt, sondern über die Reflexion der Merkmale des Prophetischen ausdrücklich Aktualisierungsmöglichkeiten in den Blick nimmt. Die Frage „Gibt es heute noch Prophetinnen oder Propheten?“ kann erwägen lassen, welche gegenwärtig engagierten Personen Aspekte oder Elemente des Prophetischen aufweisen und über die Kriterien des Prophetischen reflektieren lassen. Für das Feld des Klimaengagements können hier eine große Bandbreite von Personen in den Fokus treten, die von Papst Franziskus über Greta Thunberg bis hin zu den Aktivist:innen von „Fridays for Future“ oder der „Letzten Generation“ reicht.

Noch einen Schritt weiter in die Lebenswelt und die persönlichen Lebensentscheidungen der Schülerinnen und Schüler hinein führt die Frage, ob denn nicht jeder Mensch grundsätzlich in bestimmter Weise oder in bestimmten Hinsichten prophetisch handeln kann. In konkreten Lernarrangements können die Wahrnehmung von Missständen, die Berechtigung der Kritik an diesen Missständen sowie die Legitimität und die Chancen der Forderung nach Veränderungen thematisiert und erkundet werden. Auf diesen Wegen des immer weitergehenden subjektorientierten Kennenlernens des Phänomens des prophetischen Protests werden ethische wie religiöse Bildungserfahrungen ermöglicht, im Zuge derer die Sensibilität für Missstände, Notlagen und Ungerechtigkeiten weiterentwickelt und der Einspruch gegen Lebensminderungen und Lebensfeindlichkeit erprobt werden können.²²

Die hohe Relevanz der genannten Aspekte für eine heutige Bildung für nachhaltige Entwicklung ist offensichtlich. Sie wird umso klarer, je deutlicher hervortritt, dass Kritik prophetischer Prägung keineswegs allein den Einspruch im eigenen Interesse meint, sondern mehr noch eine Anwaltschaft für andere Menschen (z. B. in anderen Erdteilen oder Generationen) wahrnehmen kann. In diesen Horizont gehören im Kontext religiöser Bildungsprozesse selbstverständlich auch die Fragen nach eigener Schuld und persönlicher Änderungsbereitschaft sowie Erwägungen zu individuellen Folgen und gesellschaftlichen wie politischen Implikationen.

(Hg.), *Der Glaube der Propheten. Prophetie und Propheten aus der Sicht Martin Bubers und der Religionswissenschaft*, Bodenburg 2023, 68–98, hier: 75–77.

²² Dass solche Bildungswege auch schon im Grundschulalter erfolgreich beschritten werden können, zeigt exemplarisch die Unterrichtsreihe „Hört mir zu, ihr Menschen! Zugänge zu den Propheten über Worte und Bilder“; vgl. R. Oberthür, *Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch*, München 2002, 132–167.

6 Das Phänomen und die Bedeutung des „hörenden Herzens“

Komplementär zu den eben betrachteten Möglichkeiten der Entwicklung und Erprobung kritischen Urteilens verhält sich ein anderes Grundmerkmal heutiger Religionspädagogik, das man in einem ersten Zugriff als Bereitschaft und Fähigkeit zum bewussten und aufmerksamen „Hören“ charakterisieren kann. Auch dieses Charakteristikum ist von den fachspezifischen Gegebenheiten her begründet und legt eine bestimmte Verhaltensoption nahe, die nicht nur die schulische Wirklichkeit des Religionsunterrichts mitbestimmen sollte, sondern gegebenenfalls auch als Angebot zur Überführung in die je individuelle Persönlichkeitsausrichtung wirksam werden kann.

Es geht dabei um die Entwicklung von Resonanzfähigkeit²³, also um die Ausformung von Empathie und Achtsamkeit sowie um die grundsätzliche Bereitschaft, Schwingungen aus der Um- und Mitwelt nicht nur sensibel wahrzunehmen, sondern auch einer persönlichen Beantwortung zuzuführen. Zum Selbstverständnis aktuellen Religionsunterrichts gehört es, gerade hierzu weiten Raum zu eröffnen.

Nicht nur religionspädagogisch, sondern auch interdisziplinär wird diesen empathischen Fähigkeiten und Haltungen in zunehmender Weise eine gesellschaftliche Schlüsselbedeutung zugesprochen. Der Soziologe Hartmut Rosa betont dies u. a. im Rekurs auf die von König Salomo an Gott geäußerte Bitte um ein „hörendes Herz“ (1 Kön 3,9).²⁴ Nach Rosas Einschätzung kommt es in den westlichen Gesellschaften zunehmend auf Empathiebereitschaft, Rezeptionskompetenz und Resonanzfähigkeit an, um den Fortbestand bzw. die Weiterentwicklung von Demokratie und demokratischem Diskurs zu ermöglichen.²⁵ Die Religionen, nicht zuletzt das Christentum werden dabei von Rosa als Räume und Kontexte angesehen, in denen die entsprechenden Haltungen erfahren und eingeübt werden können.²⁶

Die BNE-Relevanz der in religiösen Bildungsprozessen angestrebten Resonanzfähigkeit ist offenkundig.²⁷ Sie betrifft zum einen die Bereitschaft, die naturwissenschaftlich nachweisbare – und immer deutlicher auch subjektiv wahrnehmbare – Wirklichkeit der Klimaerwärmung in ihrem Aufforderungscharakter wahrzunehmen und nach persönlichen wie politischen Antworten

²³ Zum Begriff und zur Konzeption vgl. H. Rosa, Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin ²⁰²², 187–514, 707–762 und ders., Stumme Welt und antwortfähiger Mensch. Zum Verhältnis von Resonanz und Protestantismus, in: WJTh 14 (2023) 67–94, besonders: 87–91; für den Bereich schulischen Handelns zudem ders./W. Endres, Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert, Weinheim ²⁰¹⁶; zudem J. Beljan/M. Winkler, Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz, Weinheim 2019.

²⁴ Vgl. H. Rosa, Demokratie braucht Religion. Über ein eigentümliches Resonanzverhältnis, München ²⁰²², 21f., 27f. und 53.

²⁵ Vgl. ebd., 19–75.

²⁶ Vgl. ebd., 53–56 und 67–75. Zur theologischen und sozialetischen Einordnung der These vgl. A. Weber/G. Wilhelms, „Demokratie braucht Religion“? Religion braucht Demokratie?, in: ThGl 113 (2023) 304–316.

²⁷ Vgl. Spahn-Skrotzki, Klimakrise (s. Anm. 6), 163–181, zudem 183–194.

zu suchen. Sie betrifft aber auch den beharrlich zu führenden gesellschaftlichen Nachhaltigkeitsdiskurs, dessen Erfolgchancen steigen, je mehr es gelingt, verhärtete Fronten aufzuweichen und – unter Zuhilfenahme von Empathie und Dialogbereitschaft – Lösungen zu finden.

7 Klimakrise und Lebensorientierung

Eine ganz grundsätzliche Bedeutung hinsichtlich des Feldes BNE kommt dem schulischen Religionsunterricht schließlich aufgrund seines Charakters als ausdrücklich *lebensorientierendes* Fach zu. Was ist damit gemeint?

Im Hintergrund steht die Auskunft aus Soziologie, Psychologie und Kulturwissenschaften, dass in den heutigen westlichen Demokratien die Prozesse der fortschreitenden Modernisierung erhebliche Folgen für die Wege der Selbstkonstitution der Menschen zeitigen: Danach haben Liberalisierung und Pluralisierung einen Grad erreicht, der es den Individuen ermöglicht, über ihren Lebensstil, ihre Lebensausrichtung und ihre Lebensziele in einem Maß frei zu entscheiden, wie dies in der Menschheitsgeschichte möglicherweise noch nie zuvor der Fall gewesen ist.

Die gegebene Freiheit stellt die Menschen zugleich aber auch vor entsprechende Anforderungen. Denn die angesprochenen Modernisierungsprozesse haben dazu geführt, dass auch die Vorgänge von Sozialisation und Sinnkonstruktion immer individualisierter ablaufen. Im Feld der individuellen Lebensplanung und des Lebensstils hat dies erhebliche Auswirkungen, insofern – mangels (eindeutiger) gesellschaftlicher Vorgaben – verlässliche Orientierungsmarken für die persönliche Lebensausrichtung mehr und mehr schwinden und infolgedessen die Individuen in den Prozessen der Lebensentwurfskonzeption zunehmend auf sich selbst zurückgeworfen sind. Entsprechend wird in den einschlägigen Bezugswissenschaften das Erfordernis, sich ein eigenes Lebenskonzept selbstständig erarbeiten zu müssen, nachdrücklich als eine Aufgabe betont, die jedem Menschen in notwendiger Weise (unumgebar und unabtretbar) selbst aufgetragen ist. Fasst man die *Aufgabe Biografie* in diesem Sinne als die Erarbeitung eines – je eigenen – Lebensentwurfs, so wird man aus pädagogischer wie praktisch-theologischer Sicht hervorheben, dass dieser prozesshafte (und nie ganz abschließbare) Vorgang von persönlicher Sinnkonstruktion sich in angemessener Weise ausschließlich auf dem Weg eigenständiger Reflexion in Selbstdeutung und Selbstbestimmung vollziehen kann.²⁸

Genau an dieser Stelle kann der Religionsunterricht einen spezifischen Beitrag leisten, insofern sich in seinem Rahmen in offenen Lernwegen Anregungs-

²⁸ Zum Zusammenhang vgl. M. Bahr/U. Kropač/M. Schambeck (Hg.), *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt*, München 2005, besonders: 11–88, 113–217; A. Weihs, *Lernen an Biographien anderer. Zur Identifizierbarkeit und Bedeutung spezifisch christlicher Spiegelungsangebote im Horizont biographischen Lernens*, in: ThGl 108 (2018) 139–159 und A. Weihs/A. Epp, *Biografische Arbeit und biografisches Lernen. Religionspädagogische und sozialpädagogische Perspektiven im interdisziplinären Dialog*, in: RPäB 82 (2020) 67–76.

potenziale zur Selbstreflexion entfalten können. In ihrer Gesamtheit verstehen sich die entsprechenden Angebote ethischen wie religiösen Lernens als Unterstützungen auf dem Weg der in freier Selbstgestaltung sich vollziehenden Selbstwerdung des Menschen. Konkret geht es dabei nicht zuletzt um Lernarrangements und Lernlandschaften, von denen Impulse zu Transformationsprozessen ausgehen, die sich in bestimmten Werthaltungen, Lebensanschauungen und Lebensstilentscheidungen niederschlagen können.

Es versteht sich vor diesem Hintergrund, dass der Religionsunterricht einen geeigneten Rahmen dazu bietet, Aspekte des Klimadiskurses und Problemstellungen der Nachhaltigkeitsthematik nicht nur zu diskutieren, sondern auch wertend auf der je persönlichen Landkarte der eigenen Lebensausrichtung zu verorten. In einem so gestalteten Bildungsgang kann sich die Werbung für die Geltung der Nachhaltigkeitsforderung im Rahmen einer explizit emanzipatorischen Ausrichtung entfalten, die auf Selbstbestimmung und Selbstgestaltung setzt und aus pädagogischen Gründen unbedingt gewahrt werden muss und gewahrt werden kann. Dies gilt umso mehr, je deutlicher die Stärken einer Pädagogik ethisch-diskursiver Möglichkeiten gesehen werden, in der einer differenzierten Diskussion schlagender Geltungsgründe angemessen Raum gegeben wird.²⁹

8 Religiöse Bildungsprozesse im Horizont einer zeitgemäßen Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Zusammenstellung

Die dargestellten Grundperspektiven können auf ein weites Feld möglicher Chancen aufmerksam machen.³⁰ Mit Fokus auf dem schulischen Religionsunterricht werden nachfolgend einige wichtige Aspekte stichpunktartig zusammengestellt:

²⁹ Vgl. zum Beispiel Bederna (Every Day for Future [s. Anm. 3], 96–159, 183–209, 256–272), die „Nachhaltigkeit“ im Rang eines „grundlegenden ethischen Prinzips“ eindrucksvoll als „Möglichkeitsbedingung zukünftigen Handelns“ und „Ermöglichungsgrund der Handlungsfreiheit aller“ (271) vor Augen stellt und argumentativ stark macht. Zum weiteren Hintergrund vgl. H. Jonas, Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Mit einem Nachwort von R. Habeck, Berlin 2020, besonders: 237–382.

³⁰ Das Projekt einer entfalteten *religiösen* Bildung für nachhaltige Entwicklung befindet sich aktuell in der Entstehung. Wichtige Einordnungen, Basiskoordinaten und Durchblicke dazu liegen u. a. vor bei: Bederna, Every Day for Future (s. Anm. 3), 154–272; dies., Denn sie tun nicht (s. Anm. 6), 180–192; dies./C. Gärtner, Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: B. Grümme/M. L. Pirner (Hg.), Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für ein zukünftige Religionspädagogik (Religionspädagogik innovativ 55), Stuttgart 2023, 200–211; Gärtner, Klima (s. Anm. 5), 84–164; C. Gärtner, Krieg, Klima und andere Krisen – religiöse Bildung in einer (aus-)sterbenden Welt, in: Schambeck/Verbürg, Religion (s. Anm. 6), 100–114; Spahn-Skrotzki, Klimakrise (s. Anm. 6), besonders: 183–215; M. Vogt, Christliche Umweltethik. Grundlagen und zentrale Herausforderungen, Freiburg i. Br. ²2022, 674–703; vgl. zudem M. Breul, Schöpfung (Grundwissen Theologie), Paderborn 2023, 167–177.

- Die Begegnung mit christlicher Schöpfungstheologie kann dazu anregen, über das grundlegende Eingebundensein eines jeden Menschen in die Beziehungsgeflechte seiner Welt und Mit-Welt zu reflektieren. Ein biophiles Bewusstsein kann davon ebenso angestoßen werden wie Fragen nach der menschlichen Verantwortlichkeit und nach möglichen Wegen zukunftsfähigen Verhaltens.
- Das Erkunden christlicher Eschatologie kann – je nach individueller Positionsnahme – zu persönlichen Befreiungserfahrungen führen. Insbesondere die Auffassung eines liebenden Angenommenseins durch Gott kann Potenziale und Motivationen freisetzen, die sich in ausdrücklich lebensförderlichen persönlichen Haltungen (und Handlungen) fortsetzen können.
- Die Auseinandersetzung mit den genannten theologischen Grundlinien kann nicht zuletzt zur Schärfung kritischen Bewusstseins beitragen. Schöpfungstheologische Erwägungen können zu Kritik (z. B. an der Nicht-Nachhaltigkeit der westlichen Gesellschaften) und Selbstkritik (z. B. an eigenem nicht-nachhaltigen Verhalten) herausfordern. Und das im Rahmen eschatologischer Erwägungen wesentliche Kriterium einer Orientierung an Liebe, Solidarität und Barmherzigkeit kann – vice versa – zu einem äußerst sensiblen Diagnose-Instrument werden, um Lieblosigkeiten, mangelnde Solidarität und Unbarmherzigkeiten (z. B. globale Brutalitäten) aufzuspüren und aufzudecken.
- Sowohl Schöpfungstheologie (Gottesebenbildlichkeit als Merkmal eines jeden Menschen) als auch Eschatologie (universale Bedeutung des Heilshandelns Gottes) unterstreichen und betonen die Grundauffassung von der Gleichheit aller Menschen. Das dieser Anschauung entsprechende Gerechtigkeitsverständnis kann zu Reflexionen herausfordern, die im Sinne eines global umfassenden Gerechtigkeitsengagements die gegenwärtigen Opfer des Klimawandels – nicht zuletzt in den Regionen des globalen Südens – in den Blick nimmt.
- Damit korrespondiert die christlich-ethische Aufforderung zur Liebe, zur Barmherzigkeit und zum solidarischen Einsatz, zumal ihr Charakter und ihre spezifische Ausprägung auf Ausweitung und Entgrenzung angelegt sind. Auch in der Perspektivik der Option für die Armen rücken die aktuell von den Klimaveränderungen am meisten Betroffenen in den Fokus. Ebenso ist eine intergenerationale Gerechtigkeit nachdrücklich miteingeschlossen, die auf der zeitlichen Schiene das Schicksal der nachfolgenden Generationen (mit)bedenkt und auch zugunsten dieser ein solidarisches Verhalten vehement einfordert.
- Beachtung verdient darüber hinaus das in der Religionspädagogik vielfach vermerkte grundlegende Ermutigungspotenzial, das sich im Rahmen religiöser Bildungsprozesse entfalten kann. Dieser Aspekt ist deshalb besonders bedeutsam, weil sich der aktuelle gesellschaftliche Klimadiskurs vor dem Hintergrund eines Aufeinanderprallens der unterschiedlichsten Gefühlslagen abspielt, die von Aggression über Angst, Panik und Depression bis

hin zu Frustration und Resignation reichen.³¹ Der Religionsunterricht kann hier zum einen mit konkreten Hoffnungsbildern und Hoffnungsaussagen biblischer und christlich-traditioneller Prägung bekannt machen, die möglicherweise Resonanzflächen für die eigenen Hoffnungen der Schülerinnen und Schüler bilden können. Mehr noch dürfte aber die Grundauskunft christlichen Glaubens von Bedeutung sein, die den lebensschaffenden und lebensförderlichen Willen Gottes in den Mittelpunkt stellt. Denn sie ermöglicht es, dass von einem religiösen Standpunkt aus in einer erheblichen Selbstverständlichkeit reflektiert und erwogen werden kann, inwiefern sich lebensförderliches Engagement immer auch *getragen* wissen darf.

- Ergänzt werden darf, dass sich in der Linie religiöser Bildungsprozesse sogar eine regelrechte Schöpfungsspiritualität entwickeln kann.³² Wo diese Entwicklung stattfindet, wäre sie ein Beitrag zu einer religiös getragenen Resilienz und zu einem Empowerment, das seine Vorzüge auch in einer größeren Widerständigkeit gegenüber Klimaverzweiflung oder Klimadepression erweisen könnte.

Alle diese bisher genannten Aspekte sind stark inhaltsgetragen. Das bedeutet: Sie entfalten ihre Wirksamkeit in Abhängigkeit davon, in welcher Weise und in welchem Umfang die jeweiligen Schülerinnen und Schüler dazu bereit bzw. dafür offen sind, sich auf spezifisch christliche Zugänge einzulassen bzw. sich auf spezifisch christliche Standpunkte zu stellen. Vor dem Hintergrund der faktisch bestehenden Heterogenität der Schülerschaft ist es daher umso wichtiger, den Blick auch auf diejenigen Kompetenzen zu richten, die sich aus dem Kennenlernen bestimmter Verhaltensoptionen ergeben:

- So bleibt die Thematisierung des Phänomens des prophetischen Protests keineswegs beim bloßen Wissenserwerb stehen. Vielmehr sollen konkrete Erfahrungen ermöglicht werden, die auf die Sensibilisierung für aktuelle Missstände, das Nachdenken über die Legitimität kritischen Einspruchs und Reflexionen über angemessene Wege von Kritik und Anklage zielen.
- Ebenso BNE-relevant ist das Kennenlernen und unterrichtliche Erproben des komplementären Phänomens: Das subjektorientierte Erkunden der Chancen von Hörbereitschaft, Empathie und Rezeptionsvermögen kann zu Erkenntnissen und Fähigkeiten führen, die für die Komplexität diskursiver Gemengelagen sensibilisieren und für die Rechte aller im Diskurs involvierter Partner (oder auch Gegner) aufschließen können.
- Wesentlich ist, dass der Religionsunterricht durch die Behandlung und Reflexion existenzieller Themen eine grundlegende lebensorientierende Qualität entfalten kann. Denn es wird in ihm Raum geschaffen für selbstgesteuerte und selbstbestimmte Prozesse der Entwicklung von individuellen Wertentscheidungen und persönlichen Lebenshaltungen. Im Zusammenhang einer immer weiter sich ausprägenden Lebensentwurfskompetenz sind die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, auch zu einschlägigen

³¹ Vgl. die Beiträge in K. van Bronswijk/C. M. Hausmann (Hg.), *Climate Emotions. Klimakrise und psychische Gesundheit*, Gießen 2022.

³² Vgl. Bederna, *Every Day for Future* (s. Anm. 3), 246–250; Gärtner, *Klima* (s. Anm. 5), 97–99.

Aspekten der Nachhaltigkeitsthematik und des Klimadiskurses persönlich Stellung zu nehmen und die davon ausgehenden Folgen mit Blick auf ihren konkreten Lebensstil zu reflektieren.

- Dabei können nicht zuletzt diejenigen Chancen genutzt werden, die sich aus der Korrelation religiöser Inhalte mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ergeben. So kann z. B. das neutestamentliche Wort „Denn wo dein Schatz ist, da ist auch dein Herz“ (Mt 6,21) die Sich-Bildenden dazu herausfordern, darüber zu reflektieren, was für sie in ihrem Leben wirklich wichtig ist, worauf sie sich stützen wollen, wonach sie streben wollen. Unter BNE-Gesichtspunkten steht damit z. B. auch die Frage im Raum, ob es nicht Lebensentwürfe geben kann, die der Nachhaltigkeitsforderung gerecht werden und trotzdem (oder gerade deshalb) die Aussicht auf ein glückliches Leben eröffnen.
- Und schließlich wäre es unter dem Blickwinkel biografischen Lernens an anderen Menschen ausgesprochen günstig, wenn man an möglichst vielen Beispielen zeigen könnte, dass eine Orientierung an den Prinzipien der Nachhaltigkeit in geglückten und attraktiven Lebensentwürfen tatsächlich und überzeugend gelebt werden kann.

Dr. Alexander Weihs ist Professor für Neues Testament und Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Kontakt: alexander.weihs@ph-karlsruhe.de