

Klimawandel und Schöpfungsglaube. Religionspädagogik in Zeiten der Großen Transformation

Lothar Kuld

Pädagogische Hochschule Weingarten

1 Klimawandel und große Transformation

Die „Große Transformation“ (Vereinte Nationen, 2015) hin zu einer weltweit post-fossilen nachhaltigen Wirtschaft und zukunftsfähigen Gesellschaftsformen mit allen Problemen, Widerständen, Gewinnen und Verlusten, die der große Umbau von Wirtschaft und Gesellschaft mit sich schleift, ist in vollem Gang. Sie ist aus Sicht der Klimaforschung notwendig, wenn die inzwischen schneller als gedacht an einen kritischen Kippunkt gelangte Erderwärmung gestoppt werden soll. Gelingt dies nicht, sei die Zukunft der Menschheit bedroht. Der heutige Klimawandel, so die fast einhellige Erkenntnis der Klimaforschung, sei im Gegensatz zu früheren erdgeschichtlichen Hitze- und Kälteperioden menschengemacht und deshalb sei die globale große Transformation der einzige Ausweg aus der Krise. In den Debatten der Gegenwart überragt der Klimawandel inzwischen alle anderen Themen: weltweite Fluchtbewegungen, globale wirtschaftliche und gesellschaftliche Ungleichheit, die Friedensfrage, die Bildungsgerechtigkeit usw. All diese Themen erscheinen nahezu zweitrangig im Verhältnis zur drohenden Klimakatastrophe, und deshalb macht jetzt gerade die junge Generation, die um ihre Zukunft bangt, zu Recht Druck. Wenn die Daten aus den vorliegenden Klimastudien stimmen (Meadows et al., 1972; Meadows et al., 2008; Randers, 2016), muss die Menschheit sich ändern und Verantwortung übernehmen (Jonas, 1979/2020; Weizsäcker & Wijkman, 2019). Dass die Menschheit ewig bleibt, solange die Erde besteht, dieser geradezu biblische Glaube (Gn 8,21), ist indessen nicht ausgemacht, und man kann zweifeln, ob das so sein wird. Aber kehren wir zurück zu der die Politik der großen Transformation bestimmenden Analyse des Klimawandels, nach der dieser Wandel von Menschen gemacht ist, genauer gesagt, eine Folge der industriellen Produktions- und kapitalistischen Wirtschaftsweise, dann folgt daraus, dass dieser Wandel auch von Menschen wieder gestoppt werden kann. Halten wir kurz fest: In der Logik dieses Denkens liegt es in der Macht des Menschen, die Erderwärmung hoch und auch wieder herunterzufahren. Ohne Frage steckt darin viel Hybris, die, wie man sieht, jetzt an Grenzen stößt. Ob sich die weitere Erderwärmung überhaupt auf die angestrebten 1,5 Grad begrenzen lässt, ist fraglich. Wahrscheinlich gelingt das nicht. Aber nehmen wir an, das sei möglich, müsste man erklären, wie das zustande gebracht werden kann. Sehen wir von den Klimaleugnern ab,

haben wir vorab zwei zugespitzte Positionen: Die einen sagen – v. a. aus wirtschaftlichen und industriellen Perspektiven –, man könne dem Klimawandel durch bessere Technik und umweltbewusstes Handeln der Individuen begegnen. Eine andere Position besagt, dass man schwerlich mit jenem Denken, das in das Problem geführt hat, aus diesem auch wieder herauskommt. Notwendig sei in der Konsequenz eine Kritik des Denkens, das zum Klimawandel beigetragen hat. Dieses Denken haben Adorno und Horkheimer in der „Dialektik der Aufklärung“ (Horkheimer & Adorno, 1969) bereits eindringlich beschrieben. Demnach haben sich die Emanzipation des Menschen aus Naturzwängen und der Siegeszug der Vernunft über die Natur in den Katastrophen des 20. Jahrhunderts in ihr Gegenteil verkehrt. Die Barbarei des 20. Jahrhunderts sei nicht denkbar ohne die Dominanz einer instrumentellen Vernunft, das heißt: eines Denkens der grenzenlosen Machbarkeit der Welt, das ungebremst vernichtet, was seiner Herrschaft im Weg steht. Langsam dämmert vielen die Einsicht, dass es für das Überleben der Menschheit mehr braucht als Mülltrennung, die Vermeidung von Plastik und veganes Essen, also mehr als nur individuelle Verhaltensänderungen (Foer, 2019). Vielmehr ist mit der großen Transformation ein weitreichender globaler Umbau von Wirtschaft und Gesellschaft in Gang gesetzt worden, der alle Akteure und Konsumenten sehr viel kosten wird. Diese Einsicht ist unausweichlich und nicht alle sind bereit, sie zu akzeptieren.

2 Was Bildung vermag

Umweltbildung ist ein fester Bestandteil in Bildungsplänen. Bachelor- und Masterstudiengänge bieten fachspezifische Ausbildungen an. An Knowhow fehlt es im pädagogischen Angebot nicht. Das Problem jeder Pädagogik ist die Frage, wie man vom Wissen zum Handeln kommt. Eine Lösung all der durch den Klimawandel verursachten Probleme und auch der Probleme, die den Klimawandel verursachen, vor allem von der Pädagogik zu verlangen, wäre blauäugig und eine Überforderung. Denn die Ursachen des Klimawandels liegen ja nicht in der Pädagogik, sondern außerhalb ihrer Domäne in der Ökonomie, der fossilen Energiegewinnung, in einer im Geflecht von Kompromissen langsamen Klimapolitik u. a. Was vermag Pädagogik in diesem Kontext?

Gregor Lang-Wojtasik regt in seinem Beitrag (siehe S. 21–34 in diesen Band) an, sich Klafkis Orientierung von Bildung an epochalen Schlüsselfragen im Blick auf unser Thema näher anzuschauen. Allerdings reiche, weil die „Große Transformation“ eine globale Aufgabe ist, ein der europäischen Aufklärung verdanktes Bildungsverständnis, dem Klafki verschrieben ist, letztlich auch nicht ganz aus. Folgerichtig wirbt Lang-Wojtasik für eine „Global Citizenship Education“ (GCED) als tragfähige „Perspektive zukunftsfähiger Bildungsarbeit“ (Lang-Wojtasik, 2019).

Auf Klafki zu verweisen ist jedoch insofern richtig, als seine Didaktik bis heute zur Pflichtlektüre in der Lehrer*innenausbildung gehört und man sich auch nach

der Umstellung des Bildungssystems auf Kompetenzorientierung nach wie vor vielfach auf Klafkis Konzept epochaltypischer Schlüsselprobleme bezieht, um didaktisch Themen und Inhalte der Bildungsarbeit zu begründen. Demgemäß habe sich ein „zeitgemäßer und zukunftsöffener Bildungsbegriff“ thematisch an „zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft“ (Klafki) zu orientieren. Der damit in den Blick kommende Gesellschaftsbezug von Bildung sei indispensable. Gesellschaftliche Problemlagen werden als Bildungsanliegen begriffen und entsprechend didaktisch konkretisiert und unterrichtlich aufgearbeitet.

Unverkennbar führt die kritisch konstruktive Didaktik Klafkis den Impuls der 1968er Jahre mit sich. Sie gab der Pädagogik der 1970er Jahre des letzten Jahrhunderts das Gefühl von enormer Bedeutung für die Förderung von Biographien und gesellschaftlicher Gestaltung. Diese Euphorie ist heute einer gewissen Ernüchterung gewichen. Sichtbar wird die Kontextabhängigkeit der von Klafkis formulierten Schlüsselfragen, die er, – so lässt sich im Rückblick sagen – der Pädagogik gewissermaßen eingeredet hat. Die Behauptung, dass die von ihm identifizierten Schlüsselprobleme nicht beliebig erweiterbar seien, hat sich als voreilig erwiesen. Anders als von Klafki angenommen, ist sein Kanon von Schlüsselproblemen in der unterrichtlichen Praxis der Schulen immer nur situativ adaptiert worden. Man lese daraufhin nur die Unterrichtsentwürfe in den Archiven der Studiengänge für Lehrendenbildung durch. Die Entscheidung, was als Schlüsselproblem anzusehen sei und was nicht, ist offensichtlich variabel und fluid im gesellschaftlichen Diskurs. Die Liste von Schlüsselproblemen wird eine unter anderen, und die pädagogische Zielsetzung wird beliebig.

Was bleibt von Klafkis Ansatz? Klafkis Ansatz steht wie gesagt in der Tradition des Denkens europäischer Aufklärung. Globale Gültigkeit kann er daher nicht beanspruchen. Von Klafki gewiss schon angedacht aber nicht entfaltet, ist das Paradigma des Globalen Lernens (Lang-Wojtasik & Klemm, 2021), das ein transnationales Verständnis von Bildung einfordert und das europäische Bildungsverständnis im Gefolge der Aufklärung ziemlich regional aussuchen lässt und nicht zuletzt im Licht postkolonialer Debatten als kolonialistisch entlarvt. Diese Debatten sollten europäischer Selbstgewissheit den Boden entziehen.

Das Konzept der „Global Citizenship Education“ (GCED) ist pädagogisch formuliert, es verfolgt jedoch auch eine politische Agenda. Es geht, wie Lang-Wojtasik herausarbeitet, über reine Umweltbildung hinaus und verknüpft Umweltbildung mit Menschenrechtsbildung, das Thema der Nachhaltigkeit mit den Themen Gewaltfreiheit, Gerechtigkeit und Partnerschaftlichkeit, unter deren Fehlen vor allem die Menschen in den armen Regionen der Welt leiden und die auf Drängen von betroffenen Regionen, NGO's und Religionsgemeinschaften auf der Agenda der „großen Transformation“ (Vereinte Nationen, 2015) stehen.

3 „Bewahrung der Schöpfung“ – Was religiöse Bildung vermag

Ohne Gerechtigkeit gibt es keinen Frieden und ohne Frieden und Gerechtigkeit keine nachhaltige Zukunft. Dieser Zusammenhang wurde von der Vollversammlung des ökumenischen Rates der Kirchen in Vancouver (Kanada) 1983 auf die Formel gebracht: „Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“, die in den nachfolgenden zehn Jahren den „Konziliaren Prozess“ der Kirchen thematisch bestimmt hat. Die Einberufung eines Konzils erschien als unrealistisch, aber ein „konziliarer Prozess“ schien möglich und die dreifache Themensetzung dokumentiert vor allem die Priorisierung der Anliegen der Kirchen in der damaligen DDR (Frieden) und in den Ländern der Dritten Welt (Gerechtigkeit). Die Kirchen der DDR engagierten sich in der Friedensfrage, die Kirchen aus den armen Staaten verlangten Gerechtigkeit als Voraussetzung für Frieden und die Kirchen der nördlichen Halbkugel hatten das Thema „Bewahrung der Schöpfung“ auf ihre Agenda gesetzt. Diese faktisch unterschiedlichen Bedürfnisse führen zu Zielkonflikten. Sie können aber auch zusammengedacht werden. Mit diesem Programm gewannen die Kirchen in den 1980er Jahren eindeutig an Profil.

Andreas Feige u. a. haben in ihren empirischen Studien zum Selbstverständnis von Religionslehrkräften gezeigt, dass die Stichworte „Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ das religionspädagogische Selbstverständnis der in den 1980er/90er Jahren sozialisierten Religionslehrerschaft prägen (Feige & Tzscheetzsch, 2005). Unverkennbar kommt dieses religionsprofessionelle Profil mit der Pensionierung dieser Kohorte langsam an sein Ende. In der Religionspädagogik der Gegenwart ist zum Thema Frieden kaum etwas zu lesen. Soziale Themen sind ästhetischen Fragestellungen religiösen Selbstausdrucks gewichen. Der Eindruck eines biedermeierlichen Rückzugs ist nicht verkehrt. Plädoyers für die (Wieder-)Gewinnung der politischen Dimension des Religionsunterrichts (Dressler, 2020; Grümme, 2009; Theo-Web, 2019) sind singulär. Sie irritieren die Religionspädagogik. Dabei liegen ihr mit den aktuellen Stellungnahmen, Initiativen und Beiträgen der Kirchen zur Klimapolitik fundierte Positionierungen vor, die Gegenstand von Unterricht sein könnten; man denke auf evangelischer Seite an die Denkschrift „Umkehr zum Leben. Nachhaltige Entwicklung im Zeichen des Klimawandels“ (EKD, 2009) und auf katholischer Seite an das sozialökologische Lehrschreiben „Laudato si“ von Papst Franziskus (2015). Gemeinsam ist diesen Schriften die Priorisierung des Klimawandels als absolut zentralem Problem der Gegenwart. Beide Schriften erinnern daran, dass der Klimawandel die Menschen in den armen Ländern der Erde am härtesten trifft. Dies berühre die Agenda globaler Gerechtigkeit.

Die Religionspädagogik steht also beim Thema Klimawandel und Große Transformation nicht mit leeren Händen da. Aber sie hat wie die Pädagogik die Aporie des Sprungs vom Wissen zum Handeln. In der Unterrichtspraxis geht es, wie an

religionspädagogischen Lehrmaterialien abzulesen ist, in der Regel um ein verändertes Umweltverhalten, um Müllsammeln, um die Vermeidung von Plastik und die Sympathie mit Fridays for Future (Bederna, 2019). Das ist naheliegend. Was aber hat das mit Gottesglauben und Theologie zu tun?

Gewiss ist der Schöpfungsglaube ein großer Motivator der christlichen Initiativen, aber man muss sofort auch einräumen, dass der Glaube an Schöpfung und Klimawandel verschiedene Dinge sind (Dressler, 2009). Die Feststellung des Klimawandels beruht auf Faktenwissen, das umstritten sein mag und entsprechend diskutiert wird, aber es geht um messbare Fakten. Der Aufruf zur „Bewahrung der Schöpfung“ kommt aus der Deutung der Welt als Gottes

„guter“ (Gn 1,31) Schöpfung, auf der nach den Worten der Bibel „solange die Erde besteht, [...] nicht mehr aufhören [soll]. Saat und Ernte, Kälte und Hitze, Sommer und Winter, Tag und Nacht.“ (Gn 8,22)

Wie prekär diese Zusage Gottes ist, illustriert vor dieser Zusage die sog. Sintfluterzählung. Die Katastrophe der Sintflut, sagt Gott in den Erzählungen der Genesis, wird „fortan“ (Gn 8,22) „um des Menschen willen“ (Gn 8,21) nicht mehr über die Erde kommen. Wie wir aus der Erdgeschichte wissen, haben Klimakatastrophen nie aufgehört. Klimawandel gab es schon einige. Die Dinosaurier verschwanden vermutlich aufgrund einer Klimakatastrophe und es ist wahrscheinlich, dass auch die Menschen eines Tages von der Erde verschwinden. Solche Befunde und Prognosen beziehen sich auf Fakten. Wie passen sie zum Glauben an einen seine Schöpfung bewahrenden Gott, der die Menschen zur Herrschaft über die Natur (Gn 1, 29) aufruft, mit der nach Auffassung von Kritikern des biblischen Anthropozentrismus die Zerstörung der Natur begonnen habe?

Treten wir einen Schritt zurück und betrachten wir die Welt im Licht des Schöpfungsglaubens. Dann verdankt sich der Mensch in dieser Welt dem Schöpfungswillen Gottes. Der Glaube an Schöpfung ist eine Deutung der Welt als Gottes gute Schöpfung. Man kann diesen Glauben auch als eine Utopie verstehen, wie Gott die Welt gewollt habe (Benk, 2016). Wie auch immer, man darf sie nur nicht weltimmanent verstehen. Dann stimmt nichts an dieser Aussage. Die Klimakatastrophe, ob menschengemacht oder von weiteren und anderen Faktoren beeinflusst, die wir übersehen oder (noch) nicht verstehen, darüber kann man streiten, widerspricht dem Glauben, dass alles „sehr gut“ (Gn 1,31) ist. Dieser Glaube macht nur im Glauben an einen unbedingt guten Gott Sinn, der als der Unbedingte und Unverfügbare des Machbarkeitswahns des Menschen zur Rettung seiner Welt nicht bedarf. Und umgekehrt brauchen die Klimaaktivistinnen von „Fridays for Future“ keine Religion, um ihre Forderungen zu begründen, auch wenn diese Bewegung in den Kirchen mächtige Befürworter wie heimliche Kritiker hat, die eine mit Einschränkungen einhergehende Klimapolitik ablehnen. Das hat, wenn man genau hinsieht, wenig mit Glauben zu tun, aber viel mit politischer Einstellung oder auch einfach nur Bequemlichkeit. Man möchte seinen Lebensstil nicht ändern und sich

auch nicht belehren lassen. Religiöse Bildung affirmiert weder das eine noch das andere. Sie befähigt zu allererst, die Differenz von Religion, Ökonomie und Wissenschaft im Weltzugang zu verstehen. Das zu lernen ist der erste Schritt religiöser Bildung. Religion, Ökonomie, Naturwissenschaft folgen je eigenen Handlungsrationaltäten. In den Naturwissenschaften geht es um Fakten und ihren Nachweis, in der Ökonomie um wirtschaftliches Handeln, in Religion um die Deutung von Leben und Welt. Religion hat nicht mit der Feststellung von Sachverhalten zu tun, die sind wie sie sind, sondern mit Deutungen und ihrer Mitteilung und Darstellung in Ritus, Symbol und heiligen Texten. Politische Theologie, oder weniger verfänglich formuliert: Theologie mit dem Gesicht zur Welt (Metz, 2000) reflektiert die Stichworte des Christentums, Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung im Blick auf die Zeit, in der sie steht, und sie gerät damit unweigerlich mitten hinein in die Konflikte der Zeit und ihre Herausforderungen. Die Große Transformation hat die Dringlichkeiten in Politik und Ökonomie wie Bildung verschoben. Religiöse Bildung wird wie Bildung überhaupt nicht die mit der Großen Transformation verbundenen technischen, sozialen, ökonomischen und klimapolitischen Herausforderungen lösen, dafür sind sie kein Instrument. Gefragt ist die Religionspädagogik, sobald die Welt als Schöpfung ins Spiel kommt. Die Mythologie der Schöpfungserzählungen (Gn 1 und 2) mag aus der Zeit gefallen erscheinen, ihre Utopie einer menschenfreundlichen Welt steckt jedoch noch in den religionsfernsten Winkeln der Politik einer unausweichlichen globalen Transformation.

Literatur

- Bederna, K. (2019). *Every day for future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Grünewald.
- Benk, A. (2016). *Schöpfung – eine Vision von Gerechtigkeit. Was niemals war, doch möglich ist*. Grünewald.
- Dressler, B. (2009). Überlegungen zur Didaktik der Schöpfungstheologie. *ZPT – Zeitschrift für Praktische Theologie*, 61, 391–401.
- Dressler, B. (2020). Kann religiöse Bildung einen Beitrag zur Demokratie leisten? Zum Verhältnis von Religion und Politik in Bildungsprozessen. In B. Dressler (Hrsg.), *Religion verstehen. Beiträge zur Religionshermeneutik und zu religiöser Bildung* (S. 195–215). Kohlhammer.
- EKD. (Hrsg.). (2009). *Umkehr zum Leben. Nachhaltige Entwicklung im Zeichen des Klimawandels. Denkschrift des Rates der EKD*. Gütersloher Verlagshaus.
- Feige, A. & Tzscheetseh, W. (2005). *Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch repräsentative Befragung*. Schwabenverlag/Kohlhammer.

- Foer, J. S. (2019). *Wir sind das Klima! Wie wir unseren Planeten schon beim Frühstück retten können*. Kiepenheuer & Witsch.
- Franziskus, Papst. (2015). *Enzyklika „Laudato si. Über die Sorge für das gemeinsame Haus“*. https://www.vatican.va/content/francesco/de/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Grümme, B. (2009). *Religionsunterricht und Politik, Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Kohlhammer.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1969). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Fischer.
- Jonas, H. (2020). *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Mit einem Nachwort von Robert Habeck* (1. Aufl. 1979). Suhrkamp
- Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.). (2019). *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Barbara Budrich.
- Lang-Wojtasik, G. & Klemm, U. (Hrsg.). (2021). *Handlexikon Globales Lernen* (3. Aufl.). Klemm + Oelschläger.
- Meadows, De., Meadows, Do., Zahn, E. & Milling, P. (1972). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Deutsche Verlags-Anstalt.
- Meadows, Do., Randers, J. & Meadows, De. (2008). *Grenzen des Wachstums – Das 30-Jahre-Update: Signal zum Kurswechsel*. S. Hirzel.
- Metz, J. (2000). Compassion. Zu einem Weltprogramm des Christentums im Zeitalter des Pluralismus der Religionen und Kulturen. In J. Metz, L. Kuld & A. Weisbrod, (Hrsg.), *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*. Herder.
- Randers, J. (2016). *2052. Der neue Bericht an den Club of Rome: Eine globale Prognose für die nächsten 40 Jahre*. oekom verlag.
- Theo-Web Zeitschrift für Religionspädagogik. (2019). Politische Dimensionen religiöser Bildung (Themaheft). *Theo-Web Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18(2). <https://www.theo-veb.de/ausgaben/2019/18-jahrgang-2019-heft-2>
- Vereinte Nationen. (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Resolution der Generalversammlung*. New York. <https://www.un.org › depts › german › band1>
- Weizsäcker, E. U. v. & Wijkman, A. (2019). *Wir sind dran: Was wir ändern müssen, wenn wir bleiben wollen – Club of Rome: Der große Bericht* (3. Aufl.). Pantheon.