

# **»Die Sprache ist das bildende Organ des Gedankens«<sup>1</sup> (Wilhelm von Humboldt). Subjektorientierte Förderung religiöser Sprachfähigkeit am Beispiel unterrichtlicher Konkretion zur Bildung für nachhaltige Entwicklung**

*Jasmin Kriesten und Elisabeth Naurath*

»Mit den Bäumen leben wir. Aber wenn mehr Bäume gefällt werden, fällt auch immer ein Stück Leben weg von uns.« Sprachlich äußerst geschickt drückt die neunjährige Nina ihre Verzweiflung über die menschgemachte Destruktion der Natur aus. Die Grundschülerin spricht davon, dass sie gern einmal mit den Politiker:innen in Deutschland ein »ernstes Wörtchen« reden möchte. Denn so könne es nicht weitergehen.

Dieses im Kontext einer Befragung von Grundschüler:innen<sup>2</sup> geäußerte Zitat verdeutlicht, was kindliche Stimme bereits ausdrücken kann: Nina betont deutlich ihr Ohnmachtsgefühl angesichts ihres Wunsches, zu partizipieren und mitreden zu können. Sie steht damit beispielhaft für eine junge »Generation Greta«<sup>3</sup>, die auf einen Trend hin zu einer ökologischen Sensibilisierung vieler Menschen im Kindes- und Jugendalter verweist. Die vom Bundesumweltministerium und dem Bundesamt für Naturschutz alle zwei Jahre herausgegebene Befragung zum Jugend-Naturbewusstsein zeigt für das Jahr 2020 erstmals repräsentativ, dass für die Mehrheit der Jugendlichen die Natur eine evidente persönliche Bedeutung hat: »66 Prozent meinen uneingeschränkt, dass sie zu einem guten Leben dazu gehört.«<sup>4</sup> Die wachsende Empörung über die absehbaren Folgen der Zerstörung der natürlichen Lebensressourcen und des Klimawandels wird nicht nur in der Fridays for Future-Bewegung auf den Straßen, sondern auch in aktuellen Befragungen deutlich. So gaben 71 Prozent der Befragten der 18. Shell-Jugendstudie an, dass sie die meiste Angst vor einer drohenden Umweltver-

---

1 Wilhelm von Humboldt, Schriften zur Sprachphilosophie, Darmstadt 1988, 426.

2 Befragung im Zuge folgender Dissertation: Jasmin Kriesten, Friedensbild und Friedensbildung. Kindliche Friedensvorstellungen als Ausgangspunkt religionspädagogischen Handelns, Voraussetzliche Veröffentlichung 2023.

3 Vgl. Klaus Hurrelmann/Erik Albrecht, Generation Greta: Was sie denkt, wie sie fühlt und warum das Klima erst der Anfang ist, Weinheim 2020.

4 Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU)/Bundesamt für Naturschutz (BfN), Jugend-Naturbewusstsein 2020. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt, Berlin 2020, 6.

schmutzung hätten.<sup>5</sup> Die Relevanz einer flächendeckenden Konzentration auf den Schutz der Natur und davon ausgehend die Weiterentwicklung interdisziplinärer Konzepte der Bildung für nachhaltige Entwicklung sind diesbezüglich in den letzten Jahren immer deutlicher geworden.<sup>6</sup>

Allerdings zeigt sich auch eine soziale bzw. sozioökonomische Abhängigkeit darin, ob und wie es den Jugendlichen möglich ist, die persönliche Naturbeziehung zum Ausdruck zu bringen.<sup>7</sup> Wie kann es aus subjektorientierter Perspektive möglich sein, mit sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen eine Kommunikationsebene zu deren Befindlichkeiten zu finden? Ausgehend von der als Bernstein- oder Defizithypothese benannten linguistischen Annahme, dass restringierte Sprachcodes auch die Möglichkeiten zu kognitiven Fähigkeiten deutlich einschränken, stellt sich die Frage, wie eine gegenwartsbezogene Didaktik die Marginalisierung bildungsferner Heranwachsender bewusst wahrnehmen bzw. dieser gegensteuern kann.

Etwas Weiteres wird im Zitat der Grundschülerin deutlich: Mit der Fähigkeit, ihr ganz persönliches – subjektives – Bild durch Worte zum Ausdruck zu bringen, eröffnet sie Zuhörenden und Lesenden die Möglichkeit, sich ihre Wünsche und Ängste bewusst zu machen. Oft ist der Zugang über Gefühle ein Weg, den Meinungen und Einstellungen von Schüler:innen im Unterricht Gehör zu verschaffen, denn im Ausdruck von Wünschen, aber auch Ängsten, zeigt sich das, was subjektiv und aktualitätsbezogen für die und den Einzelne:n relevant ist. Aus diesem Grund kann man gegenwärtig von einem (Wieder-)Entdecken der Emotionen in der schulischen Bildung sprechen.<sup>8</sup> Ein Zugang, der in seiner Bedeutung auch für Theologie und Religionspädagogik seit einiger Zeit und nun wieder verstärkt eingefordert wird, indem eine Brücke von alltagsrelevanten zu religiös konnotierten Gefühlen geschlagen wird.<sup>9</sup>

5 Vgl. Albert Mathias/Klaus Hurrelmann/Gudrun Quenzel et. al. (Hg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*, Weinheim 2019.

6 Vgl. *Engagement Global* (Hg.), *Orientierungsrahmen für Globale Entwicklung* (im Auftrag von Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland), Bonn 2020.

7 Vgl. Hans-Werner Frohn et. al., *Perspektivwechsel: Naturpraktiken und Naturbedürfnisse sozial-ökonomisch benachteiligter Menschen. Eine qualitative Pionierstudie* (BfN-Skripten 559), Bonn 2020.

8 Vgl. Michaela Gläser-Zikuda/Florian Hofmann/Volker Frederking (Hg.), *Emotionen im Unterricht. Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven*, Stuttgart 2021; Charlott Rubach/Rebecca Lazarides (Hg.), *Emotionen in Schule und Unterricht. Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden*, Berlin/Toronto 2021.

9 Vgl. Rudolf Barth/Christoph Zarnow (Hg.), *Theologie der Gefühle*, Berlin 2015; Elisabeth Naurath, Art. *Emotionale Bildung*, in: *WiReLex* (2017), <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100187/> (Zugriff am 20.01.2022); Elisabeth Naurath, »Das ist richtig, richtig geil!«

Insofern kann die Förderung religiöser Sprachfähigkeit zugleich als Förderung einer subjektorientierten religiösen Bildung gesehen werden: Einerseits versucht sie, gegenwärtige Sprachlosigkeiten in Sachen Religion ernst- und wahrzunehmen, andererseits soll die »Relevanz des Inhalts, dessen individuelle Adaption sowie die zu ermöglichende Relevanzkonstruktion an eine inhalts- und subjektadäquate Versprachlichung des Verstehens und des Verstandenen gebunden«<sup>10</sup> sein. Doch wie kann es unterrichtspraktisch gelingen, den Blick auf die Schüler:innen als Subjekte zu richten, deren (religiöse) Sprachfähigkeiten in ihrer Komplexität zu sichten, erfahrungs- und lebensweltbezogen theologische Themen einzuspielen, um die sowohl bildungstheoretisch wie auch theologisch gewünschte Subjektwerdung religionsdidaktisch so zu befördern, dass Person und Subjektwerdung wie Resultat und grundsätzlich unabschließbarer Prozess konstruktiv ineinandergreifen? Daher sollen einige grundlegende didaktische Überlegungen folgen, um deren unterrichtspraktische Gestaltung schließlich exemplarisch zu veranschaulichen.

## 1 Subjektorientierung heißt, »sich selbst zum Ausdruck bringen zu dürfen«

Wenn wir gefordert sind, unsere Meinung zu artikulieren, formen sich mit den Worten auch die sich ineinander verwebenden Gedanken und Gefühle zu einer Positionierung. Nicht selten wird hier im Sprechakt erst bewusst, wie sich gewissermaßen beim Sprechen das Denken in Worte fasst. Im prozessualen Geschehen dieses Ausdrucks nehmen wir zugleich – quasi uns selbst über die Schulter schauend – wahr, wie stimmig oder auch unstimmig es sich anfühlt, diesen Standpunkt nun offensichtlich und damit auch in gewisser Weise öffentlich zu vertreten. Damit kann man sagen, dass sich im Sprechen das Denken vollzieht bzw. das Denken ohne Sprache schlechthin unvorstellbar ist. Andererseits muss auch konstatiert werden, dass wir nicht selten feststellen, dass Worte als verbale Ausdrucksmittel den inneren Bildern und Vorstellungswelten nur annähernd gerecht werden bzw. dass wir im Moment der Versprachlichung merken, dass

---

Gefühle zur Sprache bringen als Herausforderung für religiöse Bildungsprozesse mit Jugendlichen, in: Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, Friedrich Schweitzer (Hg.): *Sprachsensibler Religionsunterricht* (Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 37), Göttingen 2021, 209–218.

10 Stefan Altmeyer, *Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen*, in: Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Sprachsensibler Religionsunterricht* (Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 37), Göttingen 2021, 14–29, hier 27.

beispielsweise das Gesagte als Verbalisierung von Gedanken und Gefühlen dem Gemeinten nicht oder nur unzureichend entspricht.

Insofern muss Sprachfähigkeit in einem weiteren Sinne verstanden werden, denn es gibt auch so etwas wie »Gedankensprache« oder »Gefühlssprache«. Mit Bezug auf Steven Pinker stellt beispielsweise Dietrich Dörner fest:

»Sprache hat nur eine Art Zulieferfunktion für den Geist. Die Wahrnehmung von Sprache vermittelt Inhalte, mit denen dann gedacht wird (aber unsprachlich, eben ›mentalesisch‹!). Und dann braucht man die Sprache wieder für den Abtransport der Fertigprodukte: Das, was man sich ausgedacht hat, muss gewöhnlich irgendwie mitgeteilt, also gesagt oder aufgeschrieben werden. Aber das ›eigentliche‹ Denken findet unsprachlich, ›mentalesisch‹ statt.«<sup>11</sup>

Letztlich bedeutet dies, dass Sprache und Sprachfähigkeit immer auch über die verbale Artikulation hinausgehend verstanden werden sollten, das heißt, im Kontext aller nonverbalen Ausdrucksformen weitergedacht werden müssen.

## 2 Religiöse Sprache bedeutet, »Unbeschreibliches zu beschreiben«

»Die Sprache der Religion unterscheidet sich von anderen Lebensbereichen und Wissensdomänen.«<sup>12</sup> Seit mehreren Jahrzehnten wird auf die Besonderheit, Andersartigkeit, gar Fremdheit von religiöser Sprache verwiesen.<sup>13</sup> Diese begründet sich im religiösen Sprechen von Gott, das sich zwar alltagssprachlich ausdrückt, aber dessen Wesen sich stets nur in Metaphern, Narrationen und Symbolen<sup>14</sup> angenähert werden kann. Wie können wir etwas bzw. jemanden beschreiben, der sich als unbeschreiblich zeigt? Die Versuche sind vielfältig und können dabei stets nur annähernd und schemenhaft erfolgen – häufig auch, wie oben beschrieben, als Beziehungsdimension in nonverbalen Ausdrucksformen (wie bspw. im Gebet). Für religionsdidaktische Konzepte im Horizont religiöser Sprachfähigkeit bedeutet dies, dass die sprachlichen Überlieferungen der Religion(en) anschlussfähig und verständlich gemacht werden müssen. Sie sind das, womit Menschen seit Jahrtausenden mündlich wie schriftlich versuchen, das

11 Dietrich Dörner, Sprache und Denken, in: Joachim Funke (Hg.), Denken und Problemlösen (Enzyklopädie der Psychologie 8), Göttingen 2006, 619–646, hier 620.

12 Andrea Schulte, Art. Sprache, in: WiReLex (2020), <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200766/> (Zugriff am 05.01.2022).

13 Vgl. ebd.; Stefan Altmeyer, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung, Stuttgart 2011, 13 f.

14 Vgl. Schulte, Sprache.

Unbeschreibliche im Sinne dessen, was ihnen heilig ist, zu beschreiben. Speziell im christlichen Religionsunterricht kann dies vor allem über bibeldidaktische Zugänge geschehen, da diese ein Eintauchen in religiöse Sprachwelten möglich und durch narrative und symbolische Ausdrucksformen das Verständnis des »Fremden« und »Unbeschreiblichen« erlebbar machen können. Dabei muss es nicht zwingend darum gehen, das Gesagte mit Verbindlichkeiten zu verknüpfen. Vielmehr ist es in einem ersten Schritt notwendig, innerhalb religiöser Sprachbildung die Möglichkeit zu geben, das Unbekannte verständlich zu machen.<sup>15</sup> Und dazu sind religiöse Überlieferungen nicht nur wegweisend und hilfreich, sondern eben auch konstitutiv. »Religion ist immer abhängig von geschichtlichen Überlieferungen«<sup>16</sup>, die in Sprache vorliegen, sei es in Symbolen, in mündlicher Weitergabe von Traditionen oder in den heiligen Schriften. Dabei eröffnen sich hinsichtlich der Betrachtung subjektorientierter Herangehensweisen mannigfaltige Möglichkeiten, religiöse Sprache einzubringen, das Unbeschreibliche zu beschreiben und im Sinne des Leitsatzes »Religion ist eben niemals nur, aber immer auch Sprache«<sup>17</sup> didaktische Perspektiven zu eröffnen und Religion und Sprache zusammenfinden zu lassen.

### 3 Religiöse Sprachkompetenzen im Religionsunterricht subjektorientiert vermitteln

Aufgrund der Besonderheiten religiöser Sprache kann auch die Vermittlung religiöser Sprachkompetenzen im Religionsunterricht als besonderer Prozess gesehen werden – gerade und vor allem dann, wenn die subjektive Perspektive von Lernenden in den Blick gerät bzw. im Vordergrund geplanter pädagogischer Bildungsprozesse steht. Evident ist die Konzentration auf religiöse Sprachkompetenzen in mehrerlei Hinsicht: Schüler:innen entwickeln ihre individuelle Sprachfähigkeit in Abhängigkeit von ihrer Umwelt, ihren Erlebnissen und Erfahrungen sowie identitären Eigenheiten oder individuellen Interessen. Somit ist eine Heterogenität der (religiösen) Sprachfähigkeit – im verbalen wie im nonverbalen Sinne – festzustellen. Spezifisch auf die Religion(en) bezogen bedeutet dies: Die Kinder- und Jugendlichen »weisen vielfältige (Lern-)Biographien auf, wissen viel oder wenig über die bzw. ihre Religion(en), sind auf die

15 Vgl. Martin Breul, Die Versprachlichung des Religiösen, in: IRP Impulse 1 (2018), 4–9, hier 9.

16 Ulrich Kropač, Religiös sprachlos? Religiöse Sprache zwischen Tradition und moderner (Jugend-)Kultur, in: Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Nau-rath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 37), Göttingen 2021, 65–78, hier 67.

17 Breul, Versprachlichung, 7.

eine oder andere Weise glaubensstark.«<sup>18</sup> Ausgehend von dieser Pluralität religiöser Entwicklungen kann – zusätzlich zur Unterschiedlichkeit der sprachlichen Fähigkeiten der Einzelnen – von einer regen Vielfalt innerhalb religiöser Sprachfähigkeiten ausgegangen werden. Eine Vielfalt, der sich Lehrende bewusst sein sollten und der didaktisch-methodische Konzepte begegnen müssen, wenn Subjektorientierung angestrebt wird.

Hierüber lässt sich auf die Frage zurückkommen, inwiefern es möglich sein kann, die subjektiven religiösen Sprachfähigkeiten von Schüler:innen in ihrer Komplexität sichten und davon ausgehend gezielt fördern zu können. Beiden Aufgaben wird im Religionsunterricht mit derselben Herangehensweise begegnet. Sowohl die »Diagnose« als auch die Einübung religiöser Sprachfähigkeiten sowie -kompetenzen findet in Anlehnung an die Bildungsziele über die Befähigung verschiedener sprachlicher Operatoren statt. Schüler:innen sollen Vorgänge beschreiben, über Erfahrungen in den Austausch gehen, Meinungen diskutieren, Wahrnehmungen wiedergeben usw.<sup>19</sup> Konkret benennen die Bildungsziele aller Schularten folgende prozessbezogene Kompetenzen in Bezug auf den Religionsunterricht: wiedergeben und beschreiben, wahrnehmen und deuten, reflektieren und urteilen, sich ausdrücken und kommunizieren.<sup>20</sup> Mithilfe dieser Kompetenzen können die Kernbereiche der religiösen Bildung in Wechselwirkung mit den inhaltsbezogenen Kompetenzen in den Religionsunterricht einfließen. Kommt die in religiösen Bildungsprozessen angestrebte Subjektorientierung mit ins Spiel, ist es unabdingbar, die angesprochenen Themen (auch) ausgehend von der Lebenswelt der Schüler:innen zu behandeln. In besonderer Weise gilt dies für Themen, die in existenzialer Weise nach Sinn und Orientierung fragen, möglicherweise auch in religiöser Hinsicht sinnstiftend und lebensrelevant sind. Thematiken, die, wie eingangs bereits angedeutet, bei Kindern und Jugendlichen lebensweltlich sehr präsent und auch in emotionaler Hinsicht äußerst relevant sind, sind die Klimakrise und die sich hieran anknüp-

18 Andrea Schulte, Evangelische Religionslehre, Sekundarstufe I. Bildwelten und Sprachwelten im Evangelischen Religionsunterricht, in: Kristina Peuschel/Anne Burkard (Hg.), Sprachliche Bildung und DaZ in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, Tübingen 2019, 197–206, hier 197.

19 Konkrete Beispiele bei Andrea Schulte, Sprachliche Anforderungen in den Bildungszielen des Religionsunterrichts, in: Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 37), Göttingen 2021, 79–89, hier 79.

20 Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB), LehrplanPLUS, <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/evangelische-religionslehre> (Zugriff am: 22.02.2022). Analog dazu lassen sich in weiteren Schularten sowie Bundesländern ähnliche Formulierungen der prozessbezogenen Kompetenzen finden.

fenden Fragen nach einer Zukunftsperspektive, die jedoch auch in der Gefahr stehen, aufgrund ihrer inhaltlichen Komplexität zu Sprachlosigkeit zu führen.

#### **4 Subjektorientierte Förderung religiöser Sprachfähigkeit am Beispiel einer unterrichtlichen Konkretion zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)**

Beispielhaft illustriert das Eingangszitat der Grundschülerin den sprachlichen Ausdruck einer Beziehungsdimension zur Natur. Der Hinweis auf aktuelle empirische Studien zum Jugend-Naturbewusstsein zeigte, dass sich Heranwachsende auch und vor allem zu Themen, die das Wohlergehen der Erde, der Natur und deren Schutz betreffen, äußern wollen. Nicht zuletzt aufgrund der medialen Aufmerksamkeit, des Partizipationsinteresses und der Zugehörigkeit zur »Generation Greta« ist der Wunsch der Schüler:innen nach einer Thematisierung von Umweltproblematiken und insbesondere der möglichen Konsequenzen des Klimawandels deutlich ansteigend. Kurz könnte man sagen, dass die heutigen »Aufwuchsbedingungen« ohne eine Konfrontation und infolgedessen einer diskursiven Auseinandersetzung mit dieser globalen Krise kaum zu verstehen sind. Doch zeigt sich hier sehr rasch eine Überforderung aufgrund der komplexen Verstrickung der Problemlagen: Ökologische Krisen sind eng mit sozialen Hintergründen verwoben. So sind – vereinfachend gesagt – die Begründungsfaktoren für einen immensen CO<sup>2</sup>-Ausstoss vor allem in den Industrienationen des globalen Nordens festzumachen, während die evidenten Folgen von klimatischen Veränderungen wie lang anhaltende Dürren und Waldbrände, aber auch massive Überschwemmungen, vor allem den globalen Süden betreffen. Das sozial-ethische Prinzip der Nachhaltigkeit fokussiert eben diese ökologisch-sozialen Zusammenhänge, indem mit dem Konzept der Sustainable Development Goals (SDGs) der UN-Agenda 2030 eine grundlegende globale Transformation intendiert ist: Die Folgen heutigen Wirtschaftens und Konsumierens müssen im globalen Zusammenhang so bemessen sein, dass sowohl ökologisch-planetarische Grenzen wie auch Ansprüche intergenerationeller Gerechtigkeit garantiert sind.

Mit dem Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) soll im Rekurs auf diese Agenda auch im deutschen Bildungsplan eine grundsätzliche Neuausrichtung für Bildungsprogramme auf den Ebenen non-formalen wie auch informellen Lernens umgesetzt werden.<sup>21</sup>

21 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm, Berlin 2017, [https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nationaler\\_aktions-](https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktions-)

Auch wenn in der religionspädagogischen Diskussion Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) noch wenig konkretisiert ist<sup>22</sup>, muss aufgrund des benannten Lebensweltbezuges heutiger Heranwachsender und aufgrund der bildungspolitisch geforderten Transformation hin zu einer nachhaltigen Lebensweise eine religiös ausgerichtete Bildung für nachhaltige Entwicklung auch ein zentrales Thema eines subjektorientierten Religionsunterrichts sein. Bildungstheoretisch ist hierbei zu bedenken, dass die unterrichtliche Umsetzung so geschieht, dass die lernenden Subjekte, so wie sie sind, im Vordergrund stehen und ihnen zugestanden wird, ihren eigenen Weg zu gehen und nicht in eine wohlmeinende Richtung gedrängt zu werden. Denn gerade im Rahmen einer religionspädagogisch begründeten BNE kann die Gefahr entstehen, die Förderung ethischer Lernprozesse mit moralischer Erziehung zu verwechseln. Mit dem von Katrin Bederna eingebrachten Ansatz<sup>23</sup> darf bei religiöser BNE die Verbindung zwischen systematisch-theologischen und ökologischen Schwerpunkten innerhalb der Religionspädagogik nicht zu einer »rhetorischen und letztlich überflüssigen Figur zur Betonung autonom begründeter moralischer Imperative«<sup>24</sup> verkommen. Wird eine religiöse BNE auch und vor allem in subjektorientierter Perspektive in Schule und Unterricht angestrebt, muss zunächst klar herausgearbeitet werden, weshalb eine Verknüpfung zwischen einer systematisch-theologischen Schöpfungslehre und einem Nachhaltigkeitsgedanken sinnvoll ist. Diesbezüglich besteht laut Bederna die Gefahr, die Schöpfung in gewisser Weise zu instrumentalisieren und zwanghaft aus »Gott hat uns geschaffen« die Konsequenz des »Wir müssen diese Schöpfung bewahren« erwachsen zu lassen.<sup>25</sup> Bei einer solchen Herangehensweise handelt es sich um einen gewissermaßen normativ aufkrotyierten Gedanken, der weder die Positivität der Schöpfung mitbedenkt noch subjektorientierte Zugänge schafft. Im Religionsunterricht sollte stattdessen Raum gegeben werden, die eigenen Gefühle unabhängig von normativen Bewertungen zu äußern. Nicht selten wird es sich hierbei um Ohnmachts- oder Angstgefühle angesichts der Zukunftsperspek-

---

plan\_bildung\_fuer\_nachhaltige\_entwicklung.pdf;jsessionid=A8BC8CF1DABA0358D1B26B-F1E3303216.live472?\_\_blob=publicationFile&v=1 (Zugriff am 20.03.2022).

- 22 Vgl. hierzu Katrin Bederna, Art. Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: WiReLex (2020), <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200572/> (Zugriff am 14.01.2022); Katrin Bederna, Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ostfildern <sup>2</sup>2020; Jan Woppowa, Nachhaltigkeit/Umwelt/Ökologische Ethik, in: Henrik Simojoki/Martin Rothgangel/Ulrich H. J. Körtner (Hg.), Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch, Göttingen <sup>3</sup>2022, 345–356.
- 23 Vgl. Bederna, Art. Bildung für nachhaltige Entwicklung.
- 24 Bederna, Every Day, 161.
- 25 Vgl. ebd., 161 f.



tiven handeln. Denkbar sind aber auch Ärger, Wut und Zorn wie auch Scham und Schuld. Möglicherweise ist auch mit Gleichgültigkeit oder mit Abwehrtendenzen und Verdrängung zu rechnen. Auch Wünsche, dass alles so bleiben möge wie es ist (eingeschlossen des eigenen Wohlstands, Konsumverhaltens, Lebensstils etc.), müssen als Gefühle artikuliert werden können.

Im Sinne des für eine emotionsorientierte Religionsdidaktik<sup>26</sup> präferierten Grundsatzes »Alle Gefühle sind erlaubt, aber nicht alle Verhaltensweisen« sollte daher didaktisch zunächst die Bandbreite der sprachlichen Ausdrucksformen der Schüler:innen wahrgenommen werden, um von hier aus in einen inhaltlich differenzierenden Diskurs eintreten zu können. Vorteilhaft ist, dass ein emotionsorientierter Zugang, der auch methodisch eine Vielfalt an Ausdrucksformen zulässt, auch Heranwachsende aus benachteiligten Kontexten einbezieht, denen es eher gelingt, Gefühle zu äußern als kognitive Abstraktionen und rationalisierende Reflexionen vorzunehmen.

Insbesondere der didaktische Ansatz eines Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen als spezifische, an den Vorstellungen der Subjekte orientierte Kommunikationsform bietet einen »Innovationscharakter in einem hier zum Tragen kommenden Verständnis von Theologie, das sich sowohl von der klassischen Fassung akademischer Theologie unterscheidet als auch über rein religionstheoretische Beschreibungsleistungen religiöser Phänomene hinausgeht.«<sup>27</sup> Insofern eignet sich dieser von Friedrich Schweitzer als Theologie von, mit und für Kinder definierte Ansatz hinsichtlich der Förderung religiöser Sprachfähigkeit besonders deshalb, weil quasi voraussetzungslos und bedingungslos Gefühle, Gedanken und Vorstellungen geäußert werden können. Es bedarf weder theologischer Kenntnisse noch einer religiösen Sozialisation und Sprachfähigkeit oder dogmatischer Glaubwürdigkeit: Alle sind zur Beteiligung im Sinne eines offenen, d. h. nichtmanipulativen Diskurses eingeladen.

Doch was ist mit Kindern, die sich lediglich im sogenannten restringierten Code äußern? Inwiefern können sie überhaupt das normative Potenzial von Kindertheologie erreichen, eine sprachlich artikuliert Reflexion über den Glauben und über Religion zu bieten? Inwiefern wiederholt damit nicht die Kindertheologie jenen gesellschaftlichen Marginalisierungsprozess von Bildungsfernen, die schon aufgrund ihrer sprachlichen Grenzen in ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe abgehängt werden, während sie die anderen dagegen pri-

26 Vgl. Naurath, Art. Emotionale Bildung; Martin Rothgangel (Hg.), Themenheft: Emotionen aus religionspädagogischer Perspektive, in: Theo-Web 22 (1) (erscheint 2022).

27 Thomas Schlag, Kinder- und Jugendtheologie, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 232–238, hier 235.

vilegiert?<sup>28</sup> Bei all diesen Fragen bleibt unklar, inwiefern sich kindertheologische Ansätze der inneren Tendenz dieser Habitusverengung selbst bewusst sind.

Vor diesem Hintergrund wäre eine Subjektorientierung in der Differenzierung zwischen Subjekten und Strukturen zu konturieren, um die Interdependenz lebensbegleitend-transformatorischer und gesellschaftlich-kritischer Aspekte zu würdigen.<sup>29</sup> Um die intendierte Radikalisierung der Subjektorientierung einzuholen, müsste die Kindertheologie vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und ökonomischer Verobjektivierungs- und Segregationsprozesse ihre eigenen Praktiken kritisch auf verborgene Exklusionen oder Benachteiligungen prüfen. Die Subjektorientierung müsste demnach zu dem Bewusstsein dafür fortgeschrieben werden, dass es stets und grundlegend auch um eine noch zu gewinnende, den Kontexten abzutrotzende und in den Kontexten kritisch zu markierende Subjektwerdung geht. Kindertheologie müsste gerade im Umgang mit sprachlich benachteiligten Kindern zeigen, dass auch sie einen Beitrag zu dieser Subjektwerdung der Kinder leisten kann, die nicht individualistisch verengt werden darf.<sup>30</sup> Mit anderen Worten: Am Beispiel der Kindertheologie erweist sich, dass eine Subjektorientierung, die ihren Namen verdient, in einem ambitionierten Sinne ideologiekritisch, emanzipatorisch, kontextuell und selbstreflexiv zu sein hat. Um diesen Anspruch auch für die religiöse BNE einzuholen, wäre es wichtig, nicht bei den Themen, sondern bei den lebenskontextuellen Eindrücken, Gefühlen und Gedanken der Schüler:innen einzu-steigen, um durchaus differenzensible Diskurse in aller Offenheit anzuregen und von Anfang an wertebildende Prozesse bei dem beginnen zu lassen, was dem oder der Einzelnen überhaupt als wertvoll erscheint. Werte und Wertebildung sind nach diesem Verständnis weniger als manifestierte Prinzipien denn als dynamische Prozesse zu sehen.

Mit der kindertheologischen Herangehensweise besteht dabei die Chance, »die Diskrepanz zwischen Wissen, Urteilen und Handeln«<sup>31</sup>, die ethisch-ökologischen Themen in Schule und Unterricht nicht selten unterstellt wird, zu überwinden. Dabei ist es allerdings notwendig, die beschriebenen prozessbezogenen

28 Vgl. Elisabeth Tveito Johnsen/Friedrich Schweitzer, Was ist kritische Kindertheologie? Vergleichende Perspektiven aus Norwegen und Deutschland (Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 10), Stuttgart 2011, 25–36, hier 33.

29 Vgl. Norbert Mette, Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen, in: Gottfried Bitter/Rudolf Englert/Gabriele Miller/Karl Ernst Nipkow/Dominik Blum (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 31–35, hier 31.

30 Vgl. Friedrich Schweitzer, Art. Kind, in: Norbert Mette/Folkert Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik. Band 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 1000–1005, hier 1003.

31 Katrin Bederna/Markus Vogt, Art. Ökologische Ethik, in: WiReLex (2018), <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200340/> (Zugriff am: 21.03.2022).

Kompetenzen allesamt im Blick zu behalten und auch dem breiten Themenspektrum der BNE gerecht zu werden. Konkret könnte dies zum Beispiel heißen, dass Schüler:innen im Religionsunterricht eine Schule der Zukunft entwerfen, für die von der Klasse Kriterien festgelegt werden. Mit Bederna wäre ein weiteres lebensnahes Beispiel »Das gehört MIR« und die anschließende Frage, wer was warum und mit welchem Recht besitzt und wie Besitz und Teilen zusammengehören.«<sup>32</sup> Mit der kindertheologischen Herangehensweise, die sich beispielsweise am Thema »Wie können wir die Zukunft gestalten?« orientiert, kann über das Sprechen von nachhaltigkeitsrelevanten Themen der Schritt hin zu Handlungskompetenzen angetreten werden. Bibeldidaktisch bietet sich hierbei die »Auseinandersetzung mit prophetischen und apokalyptischen Visionen«<sup>33</sup> an, wobei zudem in diesem Lichte auch Schöpfungstexte Eingang in den Horizont einer religiösen BNE finden können.<sup>34</sup>

Prof. Dr. ELISABETH NAURATH ist Ordinaria für Evangelische Theologie – Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Augsburg.

JASMIN KRIESTEN ist Doktorandin am Lehrstuhl Evangelische Theologie – Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Augsburg.

---

32 Bederna, *Every Day*, 267.

33 Ebd., 260.

34 Vgl. hierzu beispielsweise ebd., 261–271; Bederna/Vogt, *Ökologische Ethik*; Woppowa, *Nachhaltigkeit*, 354f.