

Josef Senft

Ökoethik statt Sozialethik?

Überlegungen zu den ethischen Leitlinien des Religionsunterrichts

Kaum jemand wird mit vernünftigen Argumenten bagatellisieren können, daß das ökologische Gleichgewicht zwischen Mensch und Natur heute in einem Maße gestört ist, für das es in der Geschichte keine Parallele gibt.¹ Angefangen von dem sich immer weiter vergrößern den Ozonloch bis hin zu den Katastrophen bei modernster Großtechnologie (vgl. Tschernobyl oder Bhopal) ließen sich zahlreiche weitere Fakten aufzählen, die zu der Fragestellung veranlassen, ob nicht Ökologie die fundamentale Leitwissenschaft werden müsse, die sowohl die Konturen einer mit der Natur versöhnten Gesellschaft aufzeigt als auch die Lernziele auf dem Weg dorthin benennt.

Dagegen läßt sich freilich einwenden, daß es die Ökologie überfordern würde, normativ zu sein, da sie als empirisch-analytische Wissenschaft nur Naturgesetze feststellen, nicht aber angeben kann, was sein soll.

Billigt man der Ökolo¹ualitäten einer historischen und hermeneutischen Wissenschaft zu, die sich auch auf kulturelle Kontexte und Sinnzusammenhänge bezieht, stellt sich für viele die Frage, ob nicht ein großer Teil sozialetischer Fragestellungen - im Extremfall die Sozialethik als ganze - der mit fundamentalen Überlebensproblemen befaßten ökologischen Ethik unterzuordnen sei.

Damit ist nicht nur der nach wie vor anhaltende philosophische Grundsatzstreit zwischen anthropozentrischen und biozentrischen Begründungsmustern einer Umweltethik angesprochen und die christliche Sozialethik herausgefordert, sondern auch die Religionspädagogik bezüglich der Leitlinien ihrer Bildungsaufgabe angefragt. Welches Menschen- und Weltbild soll in Zukunft vermittelt werden? Gibt es tatsächlich harte Gegensätze zwischen Ökoethik und Sozialethik oder lassen sie sich ohne weiteres ineinander integrieren? Wurde die ökologische Diskussion in den Materialien zum Religionsunterricht bisher überhaupt angemessen aufgegriffen? Wie könnte die Weiterentwicklung dieses Themas im Religionsunterricht aussehen?

- 1) Der „Club of Earth“, eine Vereinigung renommierter Biologen der USA spricht angesichts des rapiden Artensterbens auf der Erde und des Verlustes der tropischen Regenwälder - die Hälfte davon ist bereits zerstört oder irreversibel geschädigt - von einer Bedrohung der Zivilisation, die nur noch von der Bedrohung durch den Atomkrieg übertroffen wird. Vgl. das Memorandum von über 70 bundesdeutschen Organisationen und Verbänden wider den Ausverkauf natürlicher Ressourcen, dokumentiert in: Frankfurter Rundschau vom 25.2.1989.

Diese Fragen gilt es nachfolgend zu erörtern, indem zunächst ausgegangen wird von einer Bestandsaufnahme des vorhandenen Bewußtseins und den entsprechenden Materialien zu ökologischen Themen im Religionsunterricht. Die dabei sich zeigenden Ansätze und Defizite werden im 2. und 3. Abschnitt mit grundsätzlichen philosophischen und theologischen Problemen konfrontiert. Im 4. Punkt geht es dann um divergierende Bildungskonzepte zur Ökologieproblematik allgemein und fünftens um die religionspädagogischen Konsequenzen und Perspektiven im besonderen.

1. Bestandsaufnahme zum Thema Ökologie in Richtlinien und Materialien des Religionsunterrichts²

Die Durchsicht der Richtlinien für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht und des diesbezüglichen Materials an Unterrichtsmodellen und Schulbüchern hat gezeigt, daß die Umweltkrise zögernd seit Ende der 70er Jahre, dann zunehmend mit dem Beginn der 80er Jahre Thema des Religionsunterrichts geworden ist.

Diese Thematisierung geschieht in den Lehrplänen allerdings nicht in direkter Form, sondern ist in Unterrichtseinheiten enthalten, für die Überschriften wie die folgenden charakteristisch sind: „Verantwortung übernehmen für sich selbst und die Welt“³, „Die Welt ist nicht in Ordnung“⁴, „Menschen deuten ihre Welt“⁵.

Wenn beim Lehrer genügend Bewußtsein und Engagement vorhanden sind, kann er in allen Lehrplänen die vorhandenen offenen Möglichkeiten nutzen, das Umweltthema zu behandeln; mögliche Themensammenhänge bieten sich an bei den Stichworten: Mensch, Schöpfung, Arbeit, Zukunft, Konsum, Leistung, Frieden, Wirtschaft etc.

So wird z.B. unter dem Stichwort „Schöpfung“ als Lernziel genannt: „Die Schüler erkennen, daß Religionen die Welt als Schöpfung und die Menschen als Geschöpfe begreifen; ... die Schüler sollen Möglichkeiten ver-

- 2) Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf Ergebnisse einer zusammen mit der evangelischen Seite am Kölner Seminar für Theologie und ihre Didaktik durchgeführten Untersuchung. Vgl. *J. Senft*, Umwelterziehung im Fach Katholische Religionslehre, Teil 2: Ansätze und Entwicklungsmöglichkeiten für Umweltinhalte und ihre schulischen Umsetzung; und *D. Zillessen*, Umwelterziehung im Evangelischen Religionsunterricht; beide in: *R.E. Lob/V. Wichert (Hrsg.)*, Schulische Umwelterziehung außerhalb der Naturwissenschaften, Frankfurt/M. 1987, 167-196 und 73-118.
- 3) Evangelischer Religionsunterricht für die Realschule, Niedersachsen, 1984.
- 4) Richtlinien für die katholische Religionslehre Sekundarstufe I, 5./6.Klasse Nordrhein-Westfalen, 1981.
- 5) Curricularer Lehrplan Katholische Religionslehre, Gymnasium, 11.Klasse, Bayern, 1976.

antwortlichen Handelns in der Welt erfahren. Sie sollen den weltanschaulichen Hintergrund erkennen und die Motive beurteilen“.⁶

Oder unter dem Stichwort „Arbeit“: „Gen 1,28 als 'Kulturauftrag' kennenlernen; Relativierung der Arbeit und Leistung aus NT-Texten interpretieren“.⁷

Die wenigen Richtlinien, die sich überhaupt ausdrücklich mit der Umweltproblematik befassen, sind ethische Entwürfe, die unmittelbar aus alttestamentlichen Schöpfungsvorstellungen abgeleitet werden. Von dem sogenannten Schöpfungsauftrag (Gen 2,15) und dem Herrschaftsauftrag (Gen 1,28), der ökologisch kritisch verstanden wird, wird eine Ethik des verantwortlichen Umgangs mit der Natur entworfen. Dabei ergibt sich meist folgender Dreischritt: (1) Darstellung und ggf. Analyse der gegenwärtigen krisenhaften Situation, (2) Erarbeitung schöpfungstheologischer Aussagen der Genesistexte, (3) Appelle zur Verantwortlichkeit und Beispiele ethischen Handelns.⁸

In ähnlicher Weise sind auch die wenigen Unterrichtsmaterialien aufgebaut, die ausführlicher auf die Umweltproblematik eingehen.

So werden z.B. im Arbeitsheft „Den Nächsten lieben“⁹ folgende Themen angesprochen: Impulse zur Verantwortung, Grenzen des Wachstums, Menschen aus der Retorte, Technischer Fortschritt. Auch der Punkt „Zerstörung der Umwelt“ wird hier genannt, was bei den Unterrichtsmaterialien auf kath. Seite die Ausnahme darstellt; dort wird das Thema Umwelt wenn überhaupt, dann nur als Stichwort oder in Form von Bildern erwähnt.¹⁰

Auf evangelischer Seite ist das Thema „Umwelt- Umweltzerstörung“ weit stärker in Unterrichtsmaterialien aufgegriffen - angefangen von dem schon sehr früh (1973) erschienenen Heft mit dem Titel: „Qualität des Lebens. Umweltschutz und Theologie“ (für die Sek I) bis hin zur Bro-

6) Vorläufiger Lehrplan für katholische Religion, Realschule, Saarland, 1981.

7) Realschule, kath. NRW, 1978.

8) Beispiel: Curricularer Lehrplan Evangelische Religionslehre für die 8. Jahrgangsstufe des Gymnasiums, Bayern, 1976: Lernziele: Begründen können, daß der Mensch auf die Technik angewiesen ist; Motive nennen können, die den Christen veranlassen, sich an der Gestaltung der Umwelt verantwortlich zu beteiligen. Lerninhalte: Die Technik als unaufgebbare Hilfe des Menschen (Technik im Umkreis des Schülers, einige wichtige Erfindungen; Schöpfungsauftrag). Schöpfung als Leihgabe und als Auftrag; Umweltschutz als Dienst am Nächsten u.a. Unterrichtsverfahren: Bibelarbeit an Gen 1 und Gen 2 (Leitfragen).

9) Grundkurs Religion, Unterrichtswerk für kath. Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe, München 1977.

10) Eine Ausnahme bildet z.B. der kleine Textabschnitt „Der Marsch der Fischer“ in „Zielfelder“ 7./8. und 9. Schulj. Hauptschule 1977/79 und die Textzusammenstellung des Heftes 2 von Forum Religion, Sek II, Düsseldorf 1983.

schüre Nr.13 aus der Reihe „Werte und Normen“ unter der Überschrift „Leben erhalten. Ein Modell für die Sek.I“¹¹ und weiteren Materialien.¹²

Wie gesagt, diese Beispiele können nicht darüber hinwegtäuschen, daß es sich dabei noch um Ausnahmen handelt und daß sowohl von den Richtlinien her als auch bei den Unterrichtsmaterialien Anleitungen und Modelle für Reihen dringend erforderlich sind, die sich ausdrücklich mit dem Thema Ökologie befassen und auch den oben genannten Dreischritt, der meist mit einem ethischen Appell endet, nochmals einer kritischen Reflexion unterziehen. Was es dabei an grundsätzlicher Problematik mehr als bisher zu berücksichtigen gilt, soll nachfolgend unter philosophischen und theologischen Gesichtspunkten weiter ausgeführt werden.

2. Die Kontroverse um zwei unterschiedliche Paradigmen

Bei aller geratenen Zurückhaltung im Umgang mit dem inzwischen inflationär gebrauchten Begriff des Paradigmas, scheint er im Falle der Auseinandersetzung um die Begründung einer ökologischen Ethik doch genau zu treffen, wenn man darunter eine Sehweise und Verfahrensweise versteht, welche für die Gemeinschaft der Forschenden für längere Zeit verbindlich und vorbildlich ist.¹³ Das kann auf jeden Fall für jenes wissenschaftliche Modell der Moderne festgestellt werden, welches im Menschen das alleinige Subjekt sieht und das heute zugunsten einer Nicht-mehr-nur-Objekt-Sicht der Natur in Frage gestellt wird.

2.1 Die anthropozentrische Begründung von Umweltethik

Daß es sich bei der Charakterisierung als „Anthropozentrik“ um eine idealtypische Zuspitzung handelt, geht allein schon daraus hervor, daß kaum einer der hier benennbaren Ansätze auch in der Praxis als anthropozentrisch im Sinne eines rücksichtslosen Egoismus der Gattung Mensch der Natur gegenüber gelten kann. Nach Ansicht von Iring Fetscher ist es der Menschheit insgesamt aufgetragen, die unbewußte, zu freier Gestaltung ihres Daseins unfähige Kreatur zu hegen und zu pflegen und der außermenschlichen Natur „Ziele“ zu setzen, die menschlichen Entwürfen entsprechen.¹⁴

11) Göttingen/Zürich 1984.

12) Vgl. Zilleßen (s. Anm. 2), 107ff.

13) Vgl. K.-O. Apel u.a. (Hrsg.), *Praktische Philosophie/Ethik*. Bd.2, Weinheim 1984, 438.

14) Vgl. I. Fetscher, *Ethik und Naturbeherrschung. Eine Problemskizze*, in: *W. Kuhlmann/D. Böhler (Hrsg.), Kommunikation und Reflexion. Zur Diskussion der Transzendentalpragmatik. Antworten auf Karl-Otto Apel*, Frankfurt/M. 1982, 773.

Diese anthropozentrische Argumentation steht ganz in der Tradition neuzeitlicher Vernunftethik. Dies wird deutlich, wenn Kant z.B. Tierquälerei nur deshalb verurteilt, weil dadurch „eine der Moralität, im Verhältnis zu anderen Menschen, sehr diensame natürliche Anlage geschwächt und nach und nach ausgetilgt wird“¹⁵.

Als anthropozentrisch kann auch die Position des jungen Marx bezeichnet werden, wenn er von einer „Humanisierung der Natur“ spricht, die durch eine Domestizierung und Kultivierung der Natur nach dem Maß menschlicher Bedürfnisbefriedigung zu erstreben sei. Gleichzeitig spricht Marx aber auch von einer „Naturalisierung des Menschen“, indem dieser im Vollzug seiner Arbeit den materiellen Prozeß der nicht-menschlichen Natur schöpferisch fortführt.¹⁶

In Anlehnung an Marx fordern G. Böhme u.a. heute eine „soziale Naturwissenschaft“, welche Technik und Produktion als „Stoffwechsel mit der Natur“ sozialen Kategorien unterwirft, d.h. Wissenschaft und Technik sollen von der sozialen Reflexion her so gesteuert werden, daß wünschenswerte Zustände der Natur erreicht werden.¹⁷

In der Konsequenz einer ausschließlich anthropozentrischen Argumentation liegt schließlich die problematische Behauptung, daß es keinen Grund gebe, warum - im Falle, daß es nur noch einen Menschen ohne Nachkommen auf der Erde gäbe - es besser sei, daß dieser letzte Mensch die Erde lebendig anstatt als eine große Müllkippe zurücklassen sollte.¹⁸

Auch wenn man die Notwendigkeit des Erhalts der Umwelt nur im Blick auf das Lebensrecht zukünftiger Generationen begründen würde, wäre dies noch eine anthropozentrische Argumentation. Das ändert sich ab dem Punkt, wenn man der Natur eine bisher allein dem Menschen vorbehaltene Würde zubilligt.

2.2 Biozentrische bzw. kosmozentrische Ansätze

Die hier vorgenommene duale Unterscheidung in anthropozentrische und andere Argumentationsmuster ist insofern nicht unproblematisch, als sich unter dem zweiten Paradigma ein ganzes Feld von z.T. stark dif-

15) Metaphysik der Sitten, Tugendlehre, Ethische Elementarlehre 17, zit. nach: D. Birnbacher, Wie ist Umweltethik begründbar? in: H.W. Ingensiep/K. Jax, Mensch, Umwelt und Philosophie. Interdisziplinäre Beiträge, Bonn 1988, 69-94, 71.

16) Vgl. G. Altner, Wie ist Umweltethik begründbar? ebd., 113.

17) Vgl. G. Böhme/J. Grebe, Soziale Naturwissenschaft. Über die wissenschaftliche Bearbeitung der Stoffwechselbeziehung Mensch-Natur, in: Dies. (Hrsg.), Soziale Naturwissenschaft. Wege zu einer Erweiterung der Ökologie, Frankfurt/M 1985, 19ff.

18) Vgl. D. Birnbacher, Sind wir für die Natur verantwortlich? in: Ders. (Hrsg.), Ökologie und Ethik, 2.Aufl., Stuttgart 1986, 132.

ferierenden Ansätzen verbirgt; dennoch haben sie eins gemeinsam, daß sie sich nämlich gegen die scharfe Trennung aussprechen, die vom neuzeitlichen Denken zwischen dem Subjekt, also dem Menschen auf der einen Seite, und dem Objekt, nämlich der Natur auf der gegenüberliegenden Seite, vorgenommen wird. Mit dieser Grenzziehung war bisher eine Vorrangstellung der vom Subjekt erkannten allgemeinen Gesetzmäßigkeiten vor den Besonderheiten der einzelnen Seienden verbunden.¹⁹ Im Unterschied dazu sind heute etliche Ansätze einer ökologischen Ethik bestrebt, die Hybris der Naturbeherrschung und des Machbarkeitswahns zu überwinden,²⁰ indem sie der Natur einen vom Menschen unabhängigen Selbstzweck und damit in gewisser Weise Subjekt-Qualitäten bzw. einen Subjektivitätsrest zusprechen.

Als das wohl bekannteste Beispiel sei hier die biozentrische Ethik Albert Schweitzers genannt, wonach „Ehrfurcht vor dem Leben in allen seinen Erscheinungsformen“ sittlich geboten ist, weil es ein Geheimnis darstellt, in das der Mensch nicht berechtigt ist einzugreifen. Dabei wird auch eine Wertabstufung zwischen den Arten des Lebendigen (also auch zwischen Tieren und Pflanzen) ausdrücklich abgelehnt.²¹

Dagegen gesteht der pathozentrische Ansatz einer Umweltethik nur allen leidensfähigen Naturwesen einen Eigenwert zu; d.h. es wird eine mit vielen Schwierigkeiten verbundene Grenzziehung zwischen höheren und niederen Tieren vorgenommen. Dieser pathozentrische Standpunkt, der in der Metaphysik Schopenhauers und in der angelsächsischen Utilitarismus-Tradition vorherrschend ist, spielte eine maßgebliche Rolle für die Idee des Tierschutzes und seine rechtliche Kodifizierung.²²

Weit darüber hinaus geht die holistische Umweltethik, welche allem Natürlichen einen (wenn auch abgestuften) Eigenwert ebenso zumißt wie der Systemganzheit als solcher. Danach haben nicht nur Pflanzen und Tiere, sondern auch Steine, ja sogar Artefakte wie Maschinen einen Rechtsanspruch darauf, in unsere moralischen Abwägungen einbezogen zu werden. Nach Meinung von Klaus Michael Meyer-Abich, dem bei uns wohl bekanntesten Vertreter dieser holistischen Position, fällt dem Menschen, der selbst nur ein Teil der Erde ist, die besondere Verantwortung zu, das Interesse des Ganzen der Natur stellvertretend zu wahren.

19) Vgl. *K. Pohl*, Geschichte der Natur und geschichtliche Erfahrung. Bemerkungen zu Ilya Prigogines Versuch eines neuen Dialogs zwischen Natur- und Geisteswissenschaften, in: *G. Altner (Hrsg.)*, Die Welt als offenes System, Frankfurt/M 1986, 110ff.

20) Vgl. *A. v. Gleich*, Überwindung des Machbarkeitswahns durch Naturethik? Überlegungen zu Technik, Ethik und Natur, in: *Kommune* Nr.10 (1986) 61ff.

21) Nach: *Birnbacher*, Wie ist Umweltethik begründbar (s. Anm. 15), 71f.

22) Vgl. ebd., 71.

2.3 Aporien der beiden umweltethischen Paradigmen

Von engagierten Vertretern der Ökologiebewegung wird mehrheitlich die Meinung vertreten, daß das moderne naturwissenschaftliche Denken (wenn schon nicht alleinige, so doch zumindest) eine wesentliche Ursache der heute drohenden Naturzerstörung darstellt. Man kritisiert, daß im experimentellen Umgang mit der Natur das untersuchte Phänomen so lange isoliert und präpariert wird, bis es dem angenommenen begrifflichen Schema entspricht. Dieses Verständnis von Subjektivität, das einer progressiv-technokratischen Inanspruchnahme natürlicher Ressourcen entspricht, wird auch auf die Art und das Ausmaß der Eroberung von Kolonien durch die europäischen Mächte bezogen und auf die Diskriminierung der Frauen, indem man sie in patriarchalen Gesellschaften (bis in die Gegenwart) dem Objekt „Natur“ zugehörig erklärte und sie dementsprechend behandelte.²³

In zunehmendem Maße wird deshalb der seit den 50er Jahren entstandenen naturwissenschaftlich orientierten Ökologie die Fähigkeit abgesprochen, etwas wirklich Hilfreiches zur Erhaltung der Natur beitragen zu können. Im Gegenteil: man wirft ihr vor, daß sie alles nur noch schlimmer mache, weil diese Art von Wissenschaft selbst Ursache der Mißstände sei. Statt dessen plädiert man für eine neue ganzheitliche Ökologie, die nicht analytisch-„zerstückelnd“ forscht, sondern entsprechend den oben skizzierten bio- bzw. kosmozentrischen Ethikansätzen „synthetisch“ und in vernetzenden Zusammenhängen agiert.

Gegen ein solches ganzheitliches Verständnis von Ökologie wird der Einwand erhoben, daß dann der Zugriff auf die Natur zwar sanft, aber lückenlos sei. Ludwig Trepl, der Autor einer Geschichte der Ökologie, schreibt: „Eine solche Wissenschaft wäre die Wissenschaft einer total verwalteten Natur. Gerade das, was den Herrschaftscharakter des naturwissenschaftlichen Denkens überwinden soll, perfektioniert ihn.“²⁴

Schließlich stellt sich grundsätzlich die Frage nach den Perspektiven eines Verständnisses von Ökologie als hermeneutischer Wissenschaft, wenn dabei wie bei der Landschaftsgeographie die menschlich-historisch „überprägte“ Natur, wie sie vor allem in der „Kulturlandschaft“ gegeben ist, sich als konservative Norm des Status quo behauptet.²⁵ Oder kann dem durch die Mobilisierung des kritischen Potentials der Hermeneutik

23) Vgl. C.v. Werlhof/M. Mies/V. Bennholt-Thomsen, Frauen, die letzte Kolonie, Bd.4 von „Zukunft der Arbeit“ aus der Reihe „Technologie und Politik“, hrsg. von F. Duve, Reinbek, 1983, 3ff.

24) L. Trepl, Leitwissenschaft Ökologie? in: *Ingensiep/Jax* (s. Anm. 15), 163-173, 166.

25) Vgl. *ders.* (s. Anm. 24), 169.

entgegengewirkt werden, indem „erklärende“ Faktoren in der „verstehenden Wissenschaft“ zur Geltung gebracht werden?²⁶

Wäre damit eine Perspektive eröffnet, wie sie etwa Ernst Bloch mit seinem Begriff der „Allianz-Technik“ intendiert hatte, nach welcher die Natur nicht mehr weiter unterworfen werden sollte, sondern ein zusammenwirkendes Bündnis zwischen arbeitendem Menschen und wirkender Natur erreicht werden könnte?²⁷ Oder bleibt auch dieser Ansatz - wie Hans Jonas behauptet - einem fortschrittsgläubigen Utopiedenken verhaftet, das letztlich doch nicht zu einer Versöhnung zwischen Mensch und Natur führen könne?²⁸

Wenn eine Zwischenbilanz aus den bisherigen Überlegungen gezogen werden kann, ist es u.a. diese, daß in der Ökologie-Debatte der Blick auf die Mehrdimensionalität des Wirklichen nicht verstellt werden darf; insofern steht nicht nur Geschichte, sondern auch Natur in gleicher Weise in einem offenen und unverfügbaren Horizont.²⁹ Heißt das aber - wie Meyer-Abich es formuliert, daß es heute die Aufgabe einer philosophischen und einer theologischen Reflexion ist, die Kriterien des menschlichen Handelns in Bezug auf die Natur zu erarbeiten und an den vergessenen Traum über die Zukunft der Natur zu erinnern?³⁰

Ganz offensichtlich verstärkt sich mit der wachsenden Zahl von Beispielen, welche die Ausweglosigkeit instrumenteller Vernunft offenbaren, nicht nur der Bedarf an ethischen Anhaltspunkten, sondern vor allem auch die Erwartung an die Religion. Man spricht von einem Bedürfnis nach „Wiederkehr des Heiligen“ und fordert die „Reetablierung von so etwas wie 'frommer Scheu' als Gegengewicht zur Technisierung von Lebensbedingungen, die die Regenerationsfähigkeit der sprachlosen Natur zerstören“³¹.

3. Grundlinien in der Begründung theologischer Umweltethik

Nicht selten werden in theologischen Studien zur ökologischen Problematik Eingeständnisse der Begrenztheit der Philosophie dankbar aufgegriffen und mit Hinweisen auf die metaphysische Intention schöpfungstheologischer Aussagen scheinbar mühelos aufgehoben. Dabei stünde es

26) Vgl. *ders.*, Geschichte der Ökologie, Frankfurt/M 1987, 254f.

27) Vgl. *E. Bloch*, Prinzip Hoffnung, Frankfurt 1959, 246.

28) Vgl. *H. Jonas*, Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt/M 1979, 370f.

29) Vgl. *Pohl* (s. Anm. 19), 113.

30) Vgl. *K.M. Meyer-Abich*, Zum Begriff einer Praktischen Theologie der Natur, in: Evangelische Theologie 37 (1977) 3-20, 20.

31) *W. Eßbach*, Der Umzug der Götter. Auf den Spuren der Religionskritik, in: Ästhetik und Kommunikation 16 (1989) 101-111, 109.

angesichts eigener Versäumnisse und Defizite in diesem Bereich der ethischen Diskussion auch der Theologie gut an, erst einmal ihre eigenen Fragestellungen zu formulieren und sich mit den dabei auftretenden differierenden Standpunkten produktiv auseinanderzusetzen.

3.1 Gegensätzliche Standpunkte innerhalb der Theologie

Bei der Frage nach dem Ursachen der Umweltzerstörung wurde von Carl Amery u.a. bereits Anfang der 70er Jahre der jüdisch-christlichen Tradition eine maßgebliche Schuld zugewiesen,³² indem die heutige Situation als Folge der durch sie bewirkten Entgöttlichung der Welt und des biblischen Auftrags an die Menschen gewertet wurde, sich die Erde untertan zu machen.

Dieser Argumentationslinie folgend stellte Eugen Drewermann in seinem 1981 erschienenen Buch „Der tödliche Fortschritt“ die These auf, der christliche Anthropozentrismus habe die Naturordnung völlig auf den Kopf gestellt und das gesamte Schicksal der Natur vom Menschen abhängig gemacht: „wegen der Sünde Adams seien alle Geschöpfe bestraft worden, die gesamte Natur sei vom Menschen negativ beeinflusst und müsse durch den Menschen erlöst werden...“³³ Nach Meinung von Drewermann bedeutet dies einen eklatanten Mangel priesterschriftlicher Anthropologie, die in klarem Gegensatz zur anderen Genesistradition steht, nämlich der jahwistischen Urgeschichte, in der der Mensch nicht im Zentrum der Welt stehe, um zu herrschen und sich auszubreiten, „sondern um die Welt, die in der Einheit mit Gott wie ein Paradies sein kann, zu bedienen und zu bewahren; nicht im Sieg über die Schöpfung wie über einen Feind, sondern in einer Art Gehorsam gegenüber der Natur sieht der Jahwist den Auftrag des Menschen.“³⁴

Ganz im Gegensatz zu Drewermann bezeichnet Alfons Auer seine „Umweltethik“³⁵ ausdrücklich als anthropozentrisch. Dies bedeutet aber nach seiner Definition nicht, daß die Natur ausschließlich als Mittel für die Zwecke des Menschen ausgenützt werden dürfe, sondern daß die Natur nur im Menschen zu sich selbst kommen kann: „nur in ihm erfüllt sich ihr Sinn“.³⁶ Auch Auer bezieht sich zur Begründung seiner These auf die biblischen Schöpfungsgeschichten. Diese stellten nämlich bei aller

32) Vgl. z.B. C. Amery, Das Ende der Vorsehung. Die gnadenlosen Folgen des Christentums, Reinbek 1972.

33) E. Drewermann, Der tödliche Fortschritt. Von der Zerstörung der Erde und des Menschen im Erbe des Christentums, Regensburg 1981, 75.

34) Ebd., 103.

35) A. Auer, Umweltethik. Ein theologischer Beitrag zur ökologischen Diskussion, Düsseldorf 1984.

36) A. Auer, Nur im Menschen kommt die Natur zu sich selbst, in: Publik-Forum-Sonderdruck - UMWELT, Frankfurt/M o.J., II.

Verschiedenheit unter sich doch gemeinsam fest, daß die ganze übrige Welt allein auf den Menschen als höchstes Schöpfungswerk Jahwes hingeordnet sei. Im Buch Genesis erscheine der Mensch als die Mitte, um die herum Gott seine Welt aufbaue, als der Kulminationspunkt, auf den die Schöpfungsgeschichte Stufe um Stufe sich zielstrebig hinbewege: „Der Mensch ist dazu aufgerufen, Gottes Herrschaftsrechte auf Erden zu wahren und durchzusetzen. Das Entscheidende an seiner Gottebenbildlichkeit ist also seine Funktion an der außermenschlichen Welt.“ - soweit Alfons Auer.³⁷

Ausgehend von diesen deutlich zugespitzt vorgetragenen Positionen zur theologischen Umweltethik sollen nun kurz noch weitere schöpfungstheologische Argumente zu Wort kommen.

3.2 Schöpfungstheologische Zugänge

In vielen Beiträgen zur theologischen Umweltethik wird der problematisch erscheinende Vers von Gen 1,28 (Machet euch die Erde untertan!) in apologetischer Haltung mit dem Hinweis auf den jahwistischen Text in Gen 2,15 entschuldigt. So wertvoll dieser zweite Text, der vom Bebauen und Bewahren spricht, gerade heute ist, so hebt er doch die Bedeutung von Gen 1,28 nicht auf.³⁸ Dies ergibt sich allein schon aus der mit kreativen Fähigkeiten verbundenen Gottebenbildlichkeit des Menschen. Dabei bleibt offen, ob der Mensch seine Fähigkeiten auch entsprechend seiner Repräsentantenfunktion erfüllt; insofern ist die Gottebenbildlichkeit eher eine Norm als eine Auszeichnung.³⁹

Nach Ansicht von Jürgen Moltmann verbietet sich aus diesen Gründen ein einseitiger Anthropozentrismus ebenso wie ein einseitiger Kosmozentrismus, da nicht der Mensch als die Krone der Schöpfung bezeichnet werden könne, sondern der Sabbat; daraus gehe eindeutig hervor, daß in den Schöpfungsgeschichten eine Theozentrik vorliege.⁴⁰

Bei Moltmann wird diese schöpfungstheologische Sicht schließlich in einer sehr umfangreichen Weise auf eine eschatologische Perspektive hin weiterentwickelt.⁴¹ Die notwendige Verbindung dieser beiden zentralen Themen der Theologie fehlt allerdings in vielen Beiträgen zur theologischen Umweltethik; zumindest kommt der soteriologische Aspekt dabei

37) Ebd., III.

38) Vgl. H. Baranzke, Ökologische Anfragen an den Schöpfungsbericht (Gen 1), in: *Ingensiep/Jax* (s. Anm. 15), 119-138, 119ff.

39) Vgl. ebd., 130.

40) Vgl. J. Moltmann, Die Welt ist für den Sabbat da, in: Publik-Forum-Sonderdruck - UMWELT (s. Anm. 36), VI.

41) Vgl. J. Moltmann, Gott in der Schöpfung. Ökologische Schöpfungslehre, München 1985.

viel zu kurz. Das war z.B. auch eines der Ergebnisse der o.g. Untersuchung über die Behandlung ökologischer Themen in bundesrepublikanischen Richtlinien und Unterrichtsmaterialien für den kath. und ev. Religionsunterricht.⁴² Dabei wurde offenkundig, daß gerade die im katholischen Bereich erst vereinzelt vorhandenen Ansätze fast ausschließlich in einer recht eingeschränkten Bearbeitung schöpfungstheologischer Aspekte bestehen.

3.3 Eschatologische Zugänge

Nach Alexandre Ganoczy weist die Spitze der biblischen Fragestellung nicht etwa auf die Naturgebundenheit des Menschen in seiner zeitlos gedachten Beschaffenheit hin, „sondern auf seine auch Naturkräfte in sich schließende Vorwärtsbewegung zu einem letzten, verheißenen Ziel der Geschichte hin. So ist die Schöpfungsgeschichte wesentlich eschatologischer Prozeß, Lauf nach etwas End- und Letztgültigem“.⁴³

Das ist schon die zentrale Intention der schöpfungstheologischen Aussagen des Alten Testaments. Jahwe ist „nicht eine urzeitliche Gegebenheit“, sondern der durch die Geschichte führende Gott Israels; deshalb steht auch die Herausführung aus Ägypten im Mittelpunkt.⁴⁴ Der Schöpfungsglaube gewinnt seine Bedeutung erst in der Exilszeit. Er ist sowohl der integrierende Rahmen als auch das Bekenntnis, daß Jahwe sich als Herr der Welt und damit auch als Schöpfer offenbart; damit ist eine Verbindung zwischen dem Befreiungs- und Schöpfungshandeln Jahwes hergestellt.

Auch im Neuen Testament erklären sich die schöpfungstheologischen Aussagen von der Erlösungstat Christi und dem Kommen des Reiches Gottes her. Das wird besonders deutlich, wenn in Kolosser 1,16ff und in Epheser 1,9ff Christus als das Ziel der ganzen Schöpfung bezeichnet wird, durch den alles, sowohl was auf der Erde als auch was im Himmel ist, versöhnt wird.

Walther Bindemann hat in seinem Buch „Die Hoffnung der Schöpfung“⁴⁵ herausgearbeitet, wie die schöpfungstheologischen Aussagen in Römer 8,18ff christologisch gerahmt sind. Wenn dort die Rede davon ist, daß „die ganze Schöpfung bis zur Stunde seufzt und in Wehen liegt und auch wir seufzen in uns selbst in der Erwartung der Erlösung unseres Leibes“ (22f), dann steht dies im Kontext der Heilszusage an die ganze

42) Vgl. Anm. 2.

43) A. Ganoczy, *Der schöpferische Mensch und die Schöpfung Gottes*, Mainz 1976, 166f.

44) Vgl. W. Zimmerli, *Grundriß der alttestamentlichen Theologie*, Berlin 1978, 16ff.

45) W. Bindemann, *Die Hoffnung der Schöpfung. Römer 8,18-27 und die Frage einer Theologie der Befreiung von Mensch und Natur*, Neukirchen-Vluyn 1983.

Schöpfung, von der Knechtschaft der Vergänglichkeit zur Freiheit der Herrlichkeit der Kinder Gottes befreit zu werden (vgl.21). Damit wird begründet, daß auch in einer ihrem Schöpfer entfremdeten Welt Hoffnung gelebt werden kann. Indem das „Noch-Nicht“ der schöpfungstheologischen Aussagen mit dem „Schon“ der in Christus geschehenen Erlösung miteinander verbunden werden, konstituiert sich paulinische Eschatologie.⁴⁶

In diesem christologisch begründeten Zusammenhang zwischen der Erwartung einer neuen Welt und der solidarischen Teilnahme am gegenwärtigen Elend der Schöpfung liegt der spezifische Beitrag dieses paulinischen Textes. Walther Bindemann sieht deshalb darin auch die Grundlage zu einer Theologie der Befreiung von Mensch und Natur. Dabei ist er sich darüber im Klaren, daß dieser in der Situation lateinamerikanischer Basisgemeinden entstandene Begriff nicht einfach von der bürgerlichen, akademischen Theologie der reichen Welt übernommen werden darf, ohne ihren eigenen „Sitz im Leben“ gefunden zu haben. Nach Bindemann, der als Theologe in der DDR lebt, muß eine Theologie der Befreiung in hochindustrialisierten kapitalistischen oder sozialistischen Ländern „die vorherrschende Erfahrung des Reichtums und des Gefangen-Seins im Reichtum“ reflektieren. Seine in einem Anhang skizzierten Überlegungen zu einer Theologie der Befreiung der Reichen werden im fünften Punkt zusammen mit anderen Aspekten Berücksichtigung finden.

4. Divergierende Bildungskonzepte zur Ökologieproblematik

Angesichts der Tatsache, daß zwanzig Prozent der Weltbevölkerung achtzig Prozent der Weltressourcen verbrauchen und für achtzig Prozent aller Emissionen dieser Erde verantwortlich sind, ist die Notwendigkeit des Umdenkens unter ethischen Gesichtspunkten nicht zu bestreiten. Auf der ersten Umweltkonferenz der IG Metall im Januar 1988 machte Franz Steinkühler das ganze Ausmaß des ökologisch-ökonomischen Dilemmas mit folgenden Fragen deutlich: „Welche Konsequenzen wird es für uns haben, wenn die Menschen in den Ländern, in denen die Rohstoffe lagern, mit unserer technischen Entwicklung gleichziehen wollen? ... Wohin wird es führen, wenn die sogenannten Entwicklungsländer ...nach unserem Vorbild entwickelt werden?...Welche Auswirkungen hat es für das Ökosystem, wenn beispielsweise in China wie bei uns jeder zweite Erwachsene ein Auto besitzt und fährt?“⁴⁷

46) Vgl. ebd., 118.

47) F. Steinkühler, zit. nach: S. Sarkar, „Es geht ums Überleben“. Die Entwicklungskritik der Ökologiebewegung in Indien, in: Kommune (1989) H.2, 53-57, 53.

Wenn also davon auszugehen ist, daß für die Mehrheit der Menschen auf der Welt eine nachholende Entwicklung nicht möglich ist und sie eine menschenwürdige Gesellschaft auf einer anderen Grundlage als jener der industriellen Überflußgesellschaft anstreben muß,⁴⁸ dann wird das nur möglich sein, wenn sie nicht ständig durch unsere ressourcen-aufwendige Lebensweise verführt und provoziert wird. Aber selbst wenn diese Tatsachen inzwischen in einigen gesellschaftlichen Gruppen bekannt sind, gehen die Meinungen über den Weg zu einer ökologisch und sozial verantwortbaren Gesellschaft weit auseinander; dies zeigt sich nicht zuletzt an den unterschiedlichen Konzepten für Bildung.

In einer groben Zuordnung lassen sich vier Richtungen der Pädagogik unterscheiden, die sich mit der ökologischen Thematik auseinandersetzen und entsprechende Lernziele formulieren.

4.1 Der traditionellen *Umwelterziehung* wird eine utilitäre Tendenz beigemessen, weil ihr Lernangebot im wesentlichen Reflexe auf gesellschaftliche Entwicklungen darstellt und deren Probleme durch pädagogische Aktivitäten (mit)gelöst werden sollen. Besonders charakteristisch für diese Konzeption ist die große Hoffnung auf den allseitigen Einsatz der Computer-Technologie, von der man sich nicht nur Berechenbarkeit der Zukunft erwartet, sondern auch eine umfassende Allgemeinbildung. Mit dieser an Prognosen orientierten Erziehung hofft man jene Zukunft vorwegnehmen zukönnen, die doch nicht mehr sein kann als die Verlängerung der Gegenwart.⁴⁹

Als Beispiel für diese Art von Umwelterziehung kann der derzeitige Versuch einer Bewältigung des Müllproblems gelten: die anfallenden Mengen werden registriert und Deponien bzw. Müllverbrennungsanlagen in der notwendigen Größenordnung geplant; bestenfalls werden für einzelne Abfallsorten verschiedene Mülltonnen aufgestellt und zu ihrer Benutzung aufgefordert.

4.2 Als *ökologisches Lernen* wird eine Bildungskonzeption bezeichnet, die ihre Konturen aus dem Anspruch auf Ganzheitlichkeit und den Grundprinzipien einer ökologisch orientierten Gesellschaft bezieht. „Eine ökologisch orientierte Bildung verlangt deshalb die gleichgewichtige Entfaltung sowohl des beruflichen als auch des autonomen Arbeitsvermögens, insbesondere eine Förderung der autonomen, subsistenzwirtschaftlichen oder lebenspraktischen Qualifikationen, die die Menschen befähigen,

48) Vgl. dazu die drei unterschiedlichen ökologisch orientierten Entwicklungsmodelle, die S.Sarkar in Indien für denkbar hält, ebd. 56f.

49) Vgl. G. de Haan, Natur und Bildung. Perspektiven einer Pädagogik der Zukunft, Weinheim 1985, 67ff.

ihre lebensrelevanten Probleme in der lokalen Gemeinde möglichst autonom zu bewältigen.“⁵⁰

An dem dabei zu grunde gelegten Ökologiebegriff wird kritisiert, daß er keine differenzierte Theorie der ökonomischen und politischen Herrschaftsverhältnisse einschließt, sondern in eine diffuse Kritik industrieller Strukturen mündet. In dieser Bildungskonzeption schein jedes beliebige gesellschaftliche und bewußtseinsmäßige Phänomen unter dem Begriff „Ökologie“ subsumierbar.⁵¹ Mit dieser Orientierung an einem Naturordnungsverständnis besteht die Gefahr eines „naturalistischen Fehlschlusses“, was nach Meinung von H. Halter gerade vielen ökologisch engagierten Theologen zu wenig bewußt ist, nämlich die „Identifikation eines Naturzustandes mit einer sittlichen Norm als dem Willen Gottes“.⁵²

4.3 *Aufklärerische Bildung* zielt dagegen nicht primär auf die Bearbeitung der ökologischen Krise, sondern versucht, organisatorisch und pädagogisch ein Fundament für ein reflektiertes Verhältnis von Mensch, Gesellschaft und Natur zu schaffen. Ausgangspunkt bildungspolitischer Argumentation ist dabei die Rückgebundenheit der Bedürfnis- und Bewußtseinsstrukturen des Menschen an spezifische historische Gegebenheiten; Bildungspolitik wird deshalb als Teilelement eines grundlegenden emanzipatorischen Programms aufgefaßt.⁵³

Bei dem oben genannten Beispiel des Müllproblems würde aufklärerische Bildung sich weder mit einer Reduzierung zufrieden geben, noch gleich den Ausstieg aus dem Industriesystem fordern, sondern auf die Ursachen der Problematik eingehen und die Wachstumsideologie ebenso kritisieren wie die Profitgier einzelner Unternehmen, die Angebotsorientiertheit der Produktion, die Rolle der Werbung und die Bequemlichkeit der Verbraucher.

4.4 *Bildung als Ent-täuschung und Überbieten* sieht G. de Haan als mögliche Auswege an, nachdem er die anderen drei (oben genannten) Ansätze als unzureichend oder falsch kritisiert hat. Mit Ent-täuschung meint er ein Konzept der Bildung, das nicht mehr der emphatischen Idee der Aufklärung folgt, als ob der bessere Zustand der Welt noch vor uns läge. Zu-

50) R. Franzke u.a., *Ökologie und Schule. Überlegungen zu einer ökologischen Bildungskonzeption*, Berlin/West 1987, 4, zit. nach: A. Bernhard, *Ökologie und Selbstverwirklichung. Anmerkungen zur Idee einer ökologisch begründeten Bildungskonzeption*, in: *Widersprüche* 7 (1987) H.25, 67-77, 71.

51) Vgl. Bernhard, ebd., 70.

52) H. Halter, *Theologie, Kirchen und Umweltproblematik. Der Beitrag der Theologie zu einer ökologischen Ethik*, in: *Katholische Soziallehre in neuen Zusammenhängen*, *Theologische Berichte* 14, Zürich/Einsiedeln/Köln 1985, 188.

53) Vgl. Bernhard (s. Anm. 50), 73.

mindest würde ein solches Konzept aber eine Bilanz der Kosten und Verluste des neuzeitlichen Fortschrittsdenkens aufmachen. Bildung als Enttäuschung „ließe sich auch als Aufklärung über die Aufklärung verstehen und hält zunächst die Frage offen, ob sich das Projekt unter einer anderen Erzählung, etwa der des Überlebens von Allen neu beleben läßt“.⁵⁴

Dagegen würde „Bildung als Überbieten“ dort ansetzen, wo Akkumulation und Vernetzung von Wissen der Effizienzsteigerung dienen soll. Am Beispiel des Recyclings versucht de Haan zu verdeutlichen, was er damit meint: Während Umwelterziehung den Müllberg unter Kontrolle halten will und aufklärerische Bildung nach den Ursachen fragt, würde Bildung als Überbieten „die Idee des Recyclings bis zum Ende verfolgen“; dabei würde einerseits die Faszination des Kreislaufs als das am sichersten erscheinende Modell der Produktion von ökologischem und gesellschaftlichem Gleichgewicht sichtbar, aber andererseits würde sich auch „die Legitimitätsfrage bezüglich der Verluste durch das Recycling als enthistorisierendem und entfuturisierendem Konzept“ stellen.⁵⁵

5. Religionspädagogische Konsequenzen und Perspektiven

Theologisch verantwortungsbewußte Bildungsarbeit nimmt das Bewußtwerden der immer zugleich persönlichen und sozialen Situation zum Ausgangspunkt eines Lernprozesses, der mit der Befähigung zu begründeten Urteilen sowohl die Umgestaltung der Wirklichkeit als auch die eigene Entwicklung ermöglicht.⁵⁶

Wenn in diesem Beitrag nach den auf die ökologische Problemstellung bezogenen Leitlinien der Bildungsaufgabe des Religionsunterrichts gefragt wird, muß dies im Kontext seiner allgemeinen Zielsetzungen geschehen.

5.1 Aufgaben des Religionsunterrichts

In Anbetracht der Tatsache, daß die heute am Religionsunterricht teilnehmenden Schüler häufig aus kirchlich distanzierter Familien kommen und den Einflüssen der religiös indifferenten Gesellschaft unterliegen, kann nach dem Synodenbeschluß von 1974⁵⁷ die Aufgabe des Religionsunterrichts nicht mehr allein in der Vermittlung der kirchlichen Glaubensüberlieferung liegen, sondern muß vielmehr überhaupt erst die reli-

54) G. de Haan, Postindustrielle Gesellschaft - Das Ende der Umwelterziehung und ihre Theorie, in: Ökopäd 7 (1987) H.4, 38.

55) Vgl. ebd., 39f.

56) Vgl. E. Feifel, Bildung und Erziehung als Aufgabe der Kirche, in: Handbuch der Religionspädagogik, Bd.3, 2.Aufl., Zürich u.a. 1977, 38.

57) Vgl. Synodenbeschluß: Der Religionsunterricht in der Schule, in: Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br 1976, 139ff.

giöse Frage als Existential des Menschen bewußt machen und entsprechende Erfahrungen ermöglichen. Darüberhinaus wird als Aufgabe des Religionsunterrichts genannt, die Entscheidungsfähigkeit junger Menschen in Auseinandersetzung mit Religionen, Weltanschauungen und Ideologien zu fördern und zu Verantwortlichkeit im sozialen Verhalten und im Umgang mit den Dingen zu motivieren.⁵⁸ Nach diesem Verständnis hat Religionsunterricht nicht die Aufgabe, sozialisations- und lerntheoretisches Verfügungswissen zu produzieren, sondern ist Hilfe zur Menschwerdung,⁵⁹ d.h. er weckt „Interesse an Befreiung, solidarischem Subjekt-Sein und wahren, letztlich nur von Gott her zu erwartendem neuen Leben“⁶⁰.

Im Hinblick auf die spezifischen Fragen läßt sich der Religionsunterricht nach W. Bartholomäus durch drei Merkmale noch weiter profilieren: als solche nennt er neben der Mehrdimensionalität und der Selbstreflexivität die Kosmozentrik. Das Spezifikum eines kosmozentrischen Unterrichts wird darin gesehen, daß - im Gegensatz zur anthropozentrischen Erziehung - nicht der Mensch in der Mitte steht, sondern die Welt, der Kosmos.⁶¹ Diese Aussage erinnert nicht nur an einen Teil der unter Punkt 3. vorgestellten Positionen, sondern auch an die Kritik an einer als utilitär bezeichneten Umwelterziehung (vgl. Punkt 4); auf diesen Gesichtspunkt gilt es deshalb weiter einzugehen.

5.2 *Schöpfung als umfassendes Leitthema*

Von der Schöpfung reden, heißt vom Ganzen reden, vom gesamten Kosmos. Die Erkenntnis der natürlichen Welt und Umwelt als Schöpfung unterscheidet sich gravierend von einem neuzeitlichen Verständnis, bei dem der Mensch von den Gesetzen seines autonomen Denkens ausgeht, mit diesen eine ihm objekthaft gegenüberstehende natürliche Welt erforscht und mit dem so erworbenen Wissen diese Natur zu seinen Zwecken unterwirft. Biblisches Schöpfungsdenken „zielt umfassender auf die Tiefendimension, auf den Grund erfahrbarer, aktuell widerfahrender Lebensangewiesenheit; sie sucht erkennend die Realität zu begründen, die sich im Lebensumgang mit der natürlichen Welt im ganzen, in allen ihren lebensrelevanten Erscheinungen, zeigt“.⁶² Solches Denken

58) Vgl. *W. Langer*, Religionsunterricht, in: Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, Bd.4, München 1985, 64.

59) Vgl. *A. Exeler*, Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung, München 1982.

60) *R. Englert*, Zur Situation und Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung, in: Religionspädagogische Beiträge 22/1988, 105-117, 110.

61) Vgl. *W. Bartholomäus*, Einführung in die Religionspädagogik, München/Darmstadt 1983, 194f.

62) *O.H. Steck*, Welt und Umwelt, Stuttgart 1978, 118.

bezieht keine Außenstellung neben der Natur, sondern ist sich dessen bewußt, ein Teil des Kosmos zu sein. Wie im Punkt 3.3 gezeigt wurde, schließt ein solches Verständnis eine eschatologische Dimension der ganzen Schöpfung wesentlich mit ein: „Ziel der Wege Gottes ist nicht nur die Erneuerung der Menschheit, sondern auch die Erneuerung der ganzen Schöpfung.“⁶³

Angesichts des technischen Fortschritts, durch den die außermenschliche Schöpfung an den Rand der Zerstörung gebracht wird, hat der biblische Kulturauftrag (Gen 1,28) heute einen anderen Klang als er ihn über Tausende von Jahren hatte gegen eine letztlich siegreiche und z.T. sogar bedrohliche Natur. Heute gilt es mit der außermenschlichen Schöpfung solidarisch zu sein und ihr möglichst wenig Gewalt anzutun. G. Liedke formuliert auf dem Hintergrund dieser Argumentation als Leitthema einer neuen Schöpfungsethik: „Vermindere deine Gewalt gegen die Schöpfung, wo immer du sie wahrnimmst und wo immer du dazu in der Lage bist!“⁶⁴

5.3 Der Zusammenhang von Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung

Diese Maxime der Gewaltminderung gilt aber nicht nur für das Verhältnis zur außermenschlichen Schöpfung, sondern auch für den Umgang der Menschen miteinander. Sowohl in der Friedensfrage als auch in unserem Verhältnis zu den Menschen in den armen Ländern (und den Armen hier) geht es um den Abbau von direkter und indirekter Gewalt; Gewaltminderung in einem der drei Bereiche hat immer auch positive Auswirkungen auf die anderen Bereiche.⁶⁵ Als Beispiel dafür kann der Energieverbrauch gelten, welcher nach K.M. Meyer-Abich ein Maßstab für die Gewaltherrschaft über die Natur ist;⁶⁶ Wenn heute ein Bundesbürger 6600 SKE (Steinkohleneinheiten) verbraucht, ein Afrikaner dagegen aber nur 250 SKE zur Verfügung hat, wird deutlich, daß dieses Mißverhältnis auch ein Ausdruck von struktureller Gewalt in den Nord-Süd-Beziehungen ist.⁶⁷

63) Verantwortung wahrnehmen für die Schöpfung. Gemeinsame Erklärung der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz, Köln 1985, 38f.

64) G. Liedke, Natur - Umwelt - Schöpfung - Ökologie, in: Handbuch religiöser Erziehung, Bd.2: Handlungsfelder und Problemfelder, Düsseldorf 1987, 611.

65) Vgl. *ders.*, ebd., 613.

66) Nach: U. Duchrow/G. Liedke, Schalom. Der Schöpfung Befreiung, den Menschen Gerechtigkeit, den Völkern Frieden, Stuttgart 1987, 72.

67) Vgl. R. North, Wer bezahlt die Rechnung? Die wirklichen Kosten unseres Wohlstands, Wuppertal 1988, 160ff.

Diese Gewaltförmigkeit im Verhältnis zur außermenschlichen Schöpfung *und* in den Beziehungen der Menschen untereinander zu erkennen und die Mechanismen, die sie hervorbringen, aufzuzeigen, ist unter Zuhilfenahme sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse Aufgabe theologischer Bildungsarbeit. Religionspädagogik, die in diesem Sinne ideologiekritisch arbeitet, wird sich insofern eher an einer aufklärerischen Bildung orientieren als an einem (im obigen Sinne definierten) ökologischen Lernen, das in die Gefahr bringt, in ahistorischem und biologistischem Denken stecken zu bleiben; Bildung als Überbieten kann vor dieser Sackgasse warnen ebenso wie eine Bildung als Ent-täuschung die Grenzen und Aporien aufklärerischer Bildung aufzeigen muß. Auf jeden Fall aber kann eine Auseinandersetzung mit der Ökologieproblematik im Religionsunterricht nicht mit einem Verständnis von Umwelterziehung einverstanden sein, das letztlich auf eine Fortführung des derzeitigen Produktions- und Konsumtions-Modell hinausläuft und nur deren schlimmste Auswirkungen zu vermeiden sucht, damit alles so weiter laufen kann wie bisher.

Wenn also ein grundlegendes Umdenken gefordert ist, muß dies sowohl auf der politischen Ebene ansetzen als auch Konsequenzen im alltäglichen Lebensstil haben (z.B. weniger Auto zu fahren und sich fleischarm zu ernähren).⁶⁸ Eine entsprechende Pädagogik kann dies nicht appellativ einfordern, sondern muß Erfahrungen ermöglichen und erschließen, aus denen sich Grundhaltungen entwickeln, die einen nicht-konsumistischen Lebensstil als die geglücktere Form eines guten Lebens erkennen lassen.

Auf einer solchen ethischen und religionspädagogischen Grundlage stellen Ökoethik und Sozialethik keine Gegensätze dar, sondern weisen eine gemeinsame Perspektive auf, die nach dem Schlußdokument der Europäischen Ökumenischen Versammlung (in Basel im Mai dieses Jahres) wissen läßt, daß die damit gemeinte Zukunft „bereits hier und jetzt in unserem Leben auf Erden begonnen hat. Deshalb ist es unsere wichtigste Aufgabe, hier und jetzt Gottes Frieden und Gerechtigkeit zu suchen - im Bewußtsein unserer Solidarität mit der ganzen Schöpfung Gottes.“⁶⁹

68) Vgl. *J. Senft*, Neuer Lebensstil, in: Handbuch religiöser Erziehung, Bd.1: Lernbedingungen und Lerndimensionen, Düsseldorf 1987, 191-201.

69) Schlußdokument der Europäischen Versammlung vom 15.-21. Mai 1989 in Basel, Typoskript, 11.