

Gerald Klenk

Religiöse Erziehung als Erziehung gegen Schöpfungsverlust

Ökologische Aspekte der Religionspädagogik

Über die Bedeutung der Ethik in der Ökologiediskussion wurde und wird sehr viel geschrieben; auch die katholische Moraltheologie und Soziallehre hat sich schon zu Wort gemeldet.¹ Freilich muß der Eindruck entstehen, als ob sich die Ökologie auf abstrakter Ebene durchaus auch aus religiöser Sicht thematisieren läßt, aber die alltägliche Lebenspraxis den theoretisch ausgemachten Ansprüchen weit hinterherhinkt. Es kann beispielsweise nicht geleugnet werden, daß in der evangelischen Kirche² weit mehr an ökologischer Praxis üblich ist als in der katholischen: hier ist die Ökologie trotz der „Umweltbeauftragten“ der Diözesen kein Thema, aus dem für das Alltagsleben der Christen, insbesondere auch nicht der in der Kirche Verantwortlichen konkrete Handlungskonsequenzen zu ziehen wären.

In der religiösen Schulpraxis ist die Ökologie - abgesehen von ein paar Vorschlägen zur Auseinandersetzung mit der Umweltzerstörung im Rahmen von Religionsstunden - höchstens von peripherer Bedeutung. Die „nicht-naturwissenschaftlichen“ Fächer haben sich erst in jüngster Zeit in die Diskussion eingeklinkt.³ Aber die Gestaltung der Praxis folgt kaum den Ansprüchen einer ganzheitlichen ökologischen Ausrichtung von Unterricht, Schulleben und Freizeit.

Der vorliegende Beitrag möchte die Gedanken auf einige - nach Meinung des Verfassers - zentrale Paradigmen lenken, die als „Schnittstellen“ für den Übergang vom Anspruch zur Wirklichkeit, von der theologisch-pädagogischen Theorie zur (schulischen) Lebenspraxis anzusehen sind. Dies kann selbstverständlich nicht in systematischer Ausführlichkeit geschehen, vielmehr sollen es Gedanken als Anreiz zu weiteren Überlegungen sein.

I. Schöpfungsverlust als zentrale Herausforderung

Unsere Gesellschaft steht vor verschiedenen zentralen Problemen, deren Lösung über die Art und Weise des Fortbestehens der Menschheit ent-

- 1) Das jüngste Beispiel für einen Beitrag zur Diskussion um ethische Fragen der Umwelterziehung: G. Mertens, Umwelterziehung. Eine Grundlegung ihrer Ziele, Paderborn 1989; für Beiträge aus der katholischen Sozialethik stehen Namen wie Alfons Auer, Martin Rock, Philipp Schmitz u.a.
- 2) Zu denken ist etwa an die Firma OIKOS in Frankfurt, die evangelischen Akademien in Bad Boll und Tutzing.
- 3) Dazu diente beispielsweise das internationale Symposium „Umwelterziehung auf neuen Wegen“ am 24./25. Februar 1988 in Essen.

scheidet. Hervorzuheben sind die Friedens- und die Umweltproblematik. Ein Korrelat dazu scheint der Rückgang an Religiosität zu sein.

Destruktion der Umwelt und Schöpfungsverlust

Über die Ausmaße der Umweltzerstörung muß hier nicht geschrieben werden, ein Blick in eine beliebige Tageszeitung liefert ausreichende Beispiele. Die Zerstörung unserer natürlichen, kulturellen und sozialen Umwelt ist nicht das Problem an sich. Wissenschaft und Technik gaukeln uns nach dem kartesischen Prinzip zwar vor, daß die Probleme umweltimmanent und mit (natur)wissenschaftlich-technischen Mitteln zu beheben oder wenigstens doch zu steuern seien, daß sich die globalen und komplex-vernetzten Probleme reduzieren ließen auf additive Teilprobleme, die ihrerseits wieder mit Hilfe von Spezialtherapien einer Lösung zugeführt werden könnten, aber damit ist nicht die *Ursache*, sondern nur das *Symptom* betroffen.⁴ Umweltkriminalität wird mit Geldstrafen für den Verursacher geahndet, was aber höchstens ein buchhalterisches Problem in dem betroffenen Betrieb aufwirft, nicht jedoch zu einem Umdenken in der Betriebsleitung führt.

Die Zerstörung der „Um-“welt ist ein zutiefst anthropogenes Problem, und seine Lösung führt einzig über das Wesen unserer Menschennatur. Dies weist darauf hin, daß es im Grunde um mehr geht als um die Beseitigung der Müllberge oder die Entgiftung der Autoabgase: Der Verlust an *Um*-welt ist auf das engste verknüpft mit einem Verlust an *Innen*-welt. Allein schon die Terminologie der Umweltdiskussion legt uns nahe, daß es sich um Probleme außerhalb unseres Wesens handeln muß; wir sind also anscheinend „aus dem Schneider“. In Wahrheit ist die Dichotomie Menschen - Umwelt eine abstrakte Konstruktion, diametral entgegengesetzt zur lebenspraktischen Realität und zur menschlichen Erfahrung. Damit jedoch das kartesianische Denken und all die Modelle und Konstrukte, die auf ihm beruhen, funktionieren können, muß dem Menschen deutlich gemacht werden, daß eben diese Modelle und Konstrukte die Realität sind, nicht das, was unmittelbar der Erfahrung zugänglich ist. Aus diesem Grunde sind die Medien von größter Bedeutung, werden

- 4) Ähnlich ist es auch in vielen anderen Bereichen praktischer Politik. Ein Beispiel ist die Abtreibungsthematik: Es ist sehr leicht, zumal für männliche Politiker, gegen die Abtreibung zu sein, sich auf zweifelsfrei unumstößliche Grundwerte zu beziehen, als „Lösungsangebot“ den „betroffenen“ Frauen Stiftungen und Geld anzubieten und die Ärzte zu verdammern, die die ethischen Konflikte mit einer sicher diskussionswürdigen Pragmatik handhaben; aber solange von diesen Politikern keine Maßnahmen vorgeschlagen werden, die einen Beitrag dazu leisten können, daß die ungewollten Schwangerschaften erst gar nicht zustandekommen (z.B. Maßnahmen gegen die überhebliche Dominanz der Männer, gegen Vergewaltigungen innerhalb und außerhalb der Ehe, gegen eine sexistische Deformierung des Frauenbildes etc.), solange müssen sie sich vorwerfen lassen, das *Symptom* kurieren zu wollen, die *Wurzel* des Problems aber nicht ausreichend zu beachten.

schulische Leistungen auf das reduziert, was mit Hilfe von Noten quantifizierbar ist, werden der Konsum von Luxusgütern und die Ausweitung von Freizeit, Freizeitindustrie und -konsum in den Rang existentieller Grundfragen des Menschen erhoben: der moderne Mensch lebt vorwiegend in einer sekundären, medial vermittelten und der direkten Erfahrung nicht mehr zugänglichen Welt.

Das ist mit Schöpfungsverlust gemeint: Nicht die Zerstörung der Umwelt, der Schöpfung als Ausdruck Gottes⁵ als Phänomen, sondern als Symptom des Wirklichkeitsverlustes der Menschen stellt das Zentralproblem dar. Gott hat uns die Schöpfung und in ihr sich selbst geschenkt. Wenn wir uns zurückziehen auf Sekundärebenen jenseits dieser Realität, geht uns die Schöpfung verlustig.

Das Korrelat: Religionsverlust

Mit dem Rückzug auf mediatisierte Lebensform, auf den „bargeldlosen Zahlungsverkehr“ im zwischenmenschlichen und mitweltlichen Bereich, verlieren wir auch zunehmend die Fähigkeit, Gott zu empfinden. Wir spüren diesen Verlust im Mangel an Erfahrung und in Sinndefiziten.

Wenn nun aber die Welt sinnlos wird, dann eröffnet sich damit ihre „Untergangswürdigkeit“ und die Hoffnung auf das Sinnhafte im Moment ihrer Nicht-mehr-Existenz.⁶ Während dieser Gedanke nahelegt, daß wir uns nun eifrig auf Sinnsuche begeben müßten, um diese Welt und damit uns selbst zu retten, ist andererseits doch auch die Frage zu stellen, was wäre, wenn sich alle Sinnlosigkeit in Sinnhaftigkeit umwandeln würde; die Folgen wären dramatisch, was vergangene geschichtliche Epochen bereits bewiesen haben.⁷

Zwischen diesen beiden Polen steht der Mensch in seiner Sinnbedürftigkeit. Wir wissen nicht, was Sinn ist, wir wissen nur, daß wir ihn suchen und die Momente festhalten müssen, in denen wir an ein Etappenziel der Suche gelangt sind. Diese Notwendigkeit wies uns die Psychoanalyse (V. Frankl) sehr eindringlich nach. Der Mensch, der sein Aufgehoben-sein in Gott als letzter Instanz nicht mehr spüren und erfahren kann, ist um die Etappensiege gebracht; er braucht Ersatz, um nicht zugrundezugehen.

Zusammenhänge

Nun sollte man annehmen, daß eben deswegen ein regelrechter Run auf Religion einsetzen müßte, das Gegenteil ist jedoch festzustellen, sieht man von den offenkundigen Suchsignalen ab, die sich in der New-Age-Bewegung manifestieren. Wie kommt das?

5) G. Greshake, Gott in allen Dingen finden. Schöpfung und Gotteserfahrung, Freiburg 1986.

6) H. Blumenberg, Die Sorge geht über den Fluß, Frankfurt 1987, 58f.

7) Ebd., 78ff.

Eine Erklärung gibt der genannte Schöpfungsverlust, der Mangel an religiösen Erfahrungsmöglichkeiten in einer Welt, die wir meist aus zweiter Hand erleben. Dieser wiederum ist jedoch vor dem Hintergrund unserer gesellschaftlich-historischen Entwicklung zu sehen.

Die aufklärerische naturwissenschaftlich-technische Entwicklung hat Ergebnisse erbracht, die uns insbesondere in sozialer Hinsicht überfordern.⁸ Die Eskalation des technischen Wissens macht uns glauben, die wichtigen Dinge im Leben zu beherrschen. In unserer Gesellschaft wird alles über dieses Wissen gesteuert. Schmidtchen nennt dies „Gewißheitsmanagement“, das den einzelnen davon entbindet, sich seiner selbst und der Letzten Dinge, die ihn tragen, zu vergewissern. Die Frage nach der Wahrheit ist überflüssig und wird deshalb durch Konsensregeln ersetzt.⁹ Ähnlich der Menu-Steuerung in einem Computer wird Moral zur Ressourcenregelung.¹⁰

Da nun aber nicht mehr Wahrheit, Glaube oder ähnlich ungewisse Dinge gefragt sind, muß das Wissen konsensfähig gemacht werden, da ansonsten ein einigermaßen konfliktfreies Zusammenleben nicht möglich wäre; man sieht dieses Bemühen deutlich im Ringen beispielsweise um die Technikakzeptanz, die schon in der Schule grundgelegt werden soll,¹¹ um die Akzeptanz der Kernenergie oder in jüngerer Zeit der Gentechnologie. In einer derartig pluralistischen Gesellschaft wie der der Bundesrepublik, in der ein ungebremsster Hang zum uneingeschränkten Individualismus, verbunden mit einem ausgeprägten Synkretismus¹² zu beobachten ist, kann ein Konsens nur noch hergestellt werden, wenn der

8) *M. Liedtke*, Technik - Erlösung oder Sündenfall des Menschen. Zum Problem der Humanität in der technischen Entwicklung; hgg. vom Verein für Ökologie und Umweltforschung, Glasergasse 20/4, 1090 Wien.

9) *G. Schmidtchen*, Die gesellschaftlichen Folgen der Entchristlichung, in: *W.F. Kasch (Hg.)*, Entchristlichung und religiöse Desozialisation, Paderborn 1978, 23
10) Ebd., 22.

11) Vgl. *H. Zehetmair*, Umwelt, Technik, Energie - auch eine pädagogische Herausforderung, sowie: *H. Linti*, Plädoyer für eine pädagogische Bewältigung des technischen Fortschritts, beide in: *Bay. Staatsmin. f. Unterricht und Kultus (Hg.)*, Schulreport, Heft 2, München 1987. - Zu diesen beiden Aufsätzen siehe: *G. Klenk*, Das Problem der Inkonsistenz von Umweltwissen und Umwelthandeln. Kritische Anmerkungen zur Umwelterziehung, in: *Pädagogische Welt*, Heft 6, Juni 1988, 257-261.

12) *Schmidtchen* (s. Anm. 9), 23: „Pluralismus ist institutionalisierter Synkretismus.“

kleinste gemeinsame Nenner in Werten auf immer höherem Abstraktionsniveau gesucht wird.¹³

Der Schöpfungsverlust ist parallel zu diesen (und anderen) Entwicklungen fortschreitend, aber an sich kein Fortschritt, bestenfalls im Sinne der anthropofugalen Idee, die uns aufruft: „Überführen wir sein (des Menschen, d.V.) transzendentes Ideal in die sublunare Wirklichkeit! Vermonden wir unseren stoffwechselseichen Planeten!“¹⁴

Doch dagegen ist u.a. die Ökobewegung angetreten und mit ihr die Umwelterziehung.

II. „Umwelterziehung“ als Mittel gegen Schöpfungsverlust?

Dieses Erziehungsanliegen¹⁵ existiert im deutschsprachigen Raum nun seit knapp zwanzig Jahren.¹⁶ Es wurde als politisches Instrument in den Maßnahmenkatalog gegen die fortschreitende Umweltzerstörung aufgenommen und ist somit - allein schon dem Steuerzahler gegenüber - zum Erfolg verdammt.

Ziele der Umwelterziehung

Es gibt lange und ausführliche Zielkataloge für diesen Erziehungsauftrag.¹⁷ Sie lassen sich letztlich alle mit dem Begriff „Umweltbewußtsein“ zusammenfassen.

Nun ist der Begriff des Bewußtseins keineswegs unproblematisch, hat er doch zu viele Facetten und Tiefendimensionen, die wir hier nicht ausleuchten können. Ganz allgemein finden jedoch wohl folgende Aussagen bereite Zustimmung:

- 13) Beispiel: Die erschütternden Wahlerfolge der Republikaner haben die Suche nach diesem kleinsten gemeinsamen Nenner auf einer nächst höheren Ebene intensiviert; es gilt anscheinend nun, die Rep-Wähler zu reintegrieren, also müssen Aussagen gemacht werden, die sowohl Rep-Wähler als auch Stammwähler der konservativen Parteilinie akzeptieren können. Damit steigt der Allgemeinheitsgrad der Aussagen. (Es ist eine konsequente Nebenerscheinung, daß „linke“ Themen wie Umweltschutz deswegen temporär nicht mehr gefragt sind, weil sie den Konsens stören.)
- 14) U. Horstmann, *Das Untier. Konturen einer Philosophie der Menschenflucht*, Frankfurt 1985 (Wien-Berlin 1983), 113.
- 15) Seit etwa vier Jahren herrscht im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) der Sprachgebrauch von der „Umweltbildung“, der immer mehr in die Bundesländer diffundiert und damit den großen kognitiven Überhang schon im Namen sanktioniert.
- 16) Zur Entwicklung der Umwelterziehung siehe G. Klenk, *Umwelterziehung in den allgemeinbildenden Schulen. Entwicklung, Stand, Probleme - aufgezeigt am Beispiel Bayern*, Frankfurt 1987.
- 17) Vgl. dazu den Zielkatalog der UNESCO-Konferenz von Tiflis 1977: UNESCO-Kommissionen der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz (Hg.): *Zwischenstaatliche Konferenz über Umwelterziehung*, Tiflis 1977, München-New York-London-Paris 1979.

- Das menschliche Bewußtsein in sehr komplex und vernetzt.
- Viele „Schichten“ unseres Bewußtseins lassen sich, wenn überhaupt, nur schwer fassen; insbesondere den empirisch-positivistischen Methoden ist es nicht zugänglich.
- Es läßt sich bestenfalls auf dem hohen Abstraktionsniveau wissenschaftlicher Reflexion in verschiedene Teil-Bewußtseinsformen aufspalten (in der Regel nach inhaltlichen Gesichtspunkten), dies ist jedoch für die Lebenspraxis irrelevant, da diese Aufspaltung de facto nicht existent ist.
- Menschliches Bewußtsein ist nur sehr schwer und v.a. nicht unmittelbar beeinflussbar; ist es doch an zu viele Imponderabilien gebunden, die allgemein mit der *conditio humana* zusammenhängen und biographischen, historischen, physiologischen, kulturellen und anderen Faktoren unterworfen sind.

Es muß also in jedem Fall als eine Verkürzung betrachtet werden wenn man an der wachsenden Zahl von Containern zur getrennten Müllentsorgung bereits gestiegenes „Umweltbewußtsein“ festmachen wollte; eine derartige Ableitung erscheint ebenso unsinnig wie der Versuch, aus der zunehmenden Zahl von Fernsehgeräten und Videorekordern in Privathaushalten ein wachsendes Medienbewußtsein herzuleiten.

Dennoch: Es bleibt richtig, daß der Weg zu einem veränderten Umgang des Menschen mit seiner Natur und der Umwelt allein über Veränderungen in seinem eigenen tiefsten Inneren führt. Keine andere Kreatur auf Erden, kein einziger der abiotischen Faktoren muß „sich“ ändern: einzig der Mensch ist es, der sich ändern muß; und dies kann nur über Umwälzungen in seinem Bewußtsein erfolgen.

Einig ist man sich weitgehend auch bezüglich der möglichen Ansatzpunkte: die Werte sind es, die sich verändern müssen, das also, was dem Menschen wert-voll ist, was ihm Grund und Grundlage zum Tun, zum Leben ist. (Flugs erfand man ja auch die Werterziehung!) Strittig ist jedoch beispielsweise die Frage nach dem Weg wie auch die Frage nach dessen Ausgangspunkt: Soll man den derzeitigen Stand der Dinge als Gegebenheit festschreiben („Wir können ja doch nichts dagegen tun!“) oder soll man versuchen, grundlegende Veränderungen zu ermöglichen?

Aber auch diese Überlegungen suggerieren, daß der Weg zu seinem Ziel in gerader, überschaubarer Linie führe. Genau das aber ist nicht der Fall. Die Problematik des rollierenden Wertewandels in unserer Gesellschaft sorgt für zahlreiche Ecken, Engpässe und v.a. Sackgassen.¹⁸ Wer genau zu wissen vorgibt, daß die erwünschten Veränderungen durch conse-

18) Siehe *H. Klages*, Wertorientierungen im Wandel, Frankfurt-New York 1985; oder: *K.-H. Hillmann*, Umweltkrise und Wertewandel. Die Umwertung der Werte als Strategie des Überlebens, Würzburg 1986; oder: *U. Beck*, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt 1986.

quente Vermittlung von mehr und mehr Umweltwissen erreicht werden können,¹⁹ muß sich vorwerfen lassen, daß er zum einen die mittlerweile zu einem ordentlichen Berg angewachsene Zahl der Forschungsberichte über „Umweltbewußtsein“ nicht zur Kenntnis genommen hat,²⁰ und zum andern, daß er eben die Vorgänge stützt, die dazu führen, daß der Mensch nur noch das für die Wirklichkeit hält, was ihm Wissenschaft und Technik als solche einreden wollen: Schöpfung aus zweiter Hand, häppchenweise in handliche Bytes aufgearbeitet, digitalisierte Weltbeziehung.

Fragwürdigkeiten

Nicht nur wegen ihres Ziels, dem „Umweltbewußtsein“, muß Umwelt-erziehung kritisch betrachtet werden, sondern auch schon allein aus anthropologisch-pädagogischen Gründen heraus. Es dürfte keinem Pädagogen entgangen sein, daß sich in den vergangenen Jahrzehnten nach 1950 die Anzahl der verordneten „Bindestricherziehungen“²¹ zu einem stattlichen Katalog entwickelt hat. Jedes ungelöste Problem der Erwachsenenwelt wird zum schulischen Erziehungsauftrag, was Politik, Wissenschaft und Wirtschaft nicht klären können, ja z.T. selbst verschulden, müssen unsere Schüler lernen, es künftig besser zu machen. Mit Recht stellt Glöckel dazu einige peinliche Fragen, wie beispielsweise:

- Mit welchem Recht machen wir Erwachsene unsere Probleme zu denen der Kinder?

- Warum hoffen die Erwachsenen, daß die Kinder die Probleme künftig besser handhaben können, wo wir ihnen doch nur unsere Möglichkeiten, die wir heute haben und die - wie wir sehen - nicht ausreichen, vermitteln können?

- Nehmen wir unseren Kindern nicht das Recht auf ihre eigene Zukunft? oder:

- Wozu soll denn beispielsweise Friedenserziehung erziehen? Dazu, daß die Schüler alle zu Pazifisten werden, die sich weigern, eine Waffe anzu-rühren, oder zu bedingungslosen Akzeptanten militärischer Einrichtung?

- Soll Konsumerziehung den Konsum steigern, weil von ihm das Wachstum unserer Wirtschaft abhängt, oder soll sie unseren Kindern den Verzicht ermöglichen?

19) Vgl. *Zehetmair* (s. Anm. 11) und *Linti* (s. Anm. 11).

20) Eine bemerkenswerte Studie dazu hat beispielsweise veröffentlicht: *D. Urban*, Was ist Umweltbewußtsein? Exploration eines mehrdimensionalen Einstellungskonstrukts; in: *Zeitschrift für Soziologie*, Heft 5, 1986, 363ff. Sie zeigt, daß die Kognition zwar beteiligt ist, aber beileibe nicht das einzig ausschlaggebende Moment zum Aufbau und zur Strukturierung von „Umweltbewußtsein“ darstellt.

21) *H. Glöckel*, Erziehungsauftrag oder Erziehungsaufträge? Von der Aufgabe der Schule in unserer Zeit; in: *W. Twellmann* (Hg.), *Handbuch Schule und Unterricht*, Bd. 7, Düsseldorf 1985, 344 ff.

Es zeigt sich, daß mit einem Erziehungsanliegen wie der Umwelterziehung verschiedene Zielrichtungen verbunden werden können, weswegen es mittlerweile auch für niemanden mehr ein Problem darstellt, für Umwelterziehung zu sein (erst bei näherer Befragung stellen sich divergierende Zielvorstellungen heraus), es hat nur einige Jahre gedauert, bis diese „Chance“ auch politisch besetzt wurde. Dies geht sogar so weit, daß die Behauptung aufgestellt wird, Umwelterziehung sei identisch mit Ökopädagogik.²²

Gerade aber die Ökopädagogik hat sich bemüht, auf diese Widersprüchlichkeiten aufmerksam zu machen und darauf hinzuweisen, daß es um eine Lebensfrage insgesamt und nicht um eine isolierbare Untereinheit geht. Es wäre falsch, diese Anfragen zum Verstummen zu bringen nach dem Motto: „Wir machen doch alle Ökopädagogik!“, denn nur die Mahner bringen die Diskussion voran.

Ökologische Erziehung als Gegenbegriff

Ökologische Erziehung will die Finger in die Wunden der Umwelterziehung legen und Ungereimtheiten pointieren:

- Umwelterziehung bedient sich der Mittel technizistischer Naturbeherrschung (etwa bei der Erfassung von Gewässergüteklassen mit Hilfe von Chemikalien und statistischer Methoden) und prolongiert damit eben dieses abgehobene Phänomen. - Ökologische Erziehung nimmt von diesen Methoden so weit wie möglich Abstand und zieht lebensimmanente Methoden vor.

- Umwelterziehung überschätzt ihre Wirkung, indem sie davon ausgeht, daß sie als Spezialtherapie für ein nach dem kartesischen Prinzip ausgemachtes Spezialproblem Teillösungen erzielen kann, die sich zu „Umweltbewußtsein“ addieren ließen. Beispiel: Zuerst werden die Leute „erzogen“, Altglas zu sammeln, dann sollen sie dieses Verhalten transferieren auf Altpapier, später vielleicht noch auf Weißblech. Somit ergibt als Rechnung:

$$\begin{aligned} & \text{Müll} - (\text{Altglas} + \text{Papier} + \text{Blech}) \\ & = \text{weniger Müll} \hat{=} \text{mehr Umweltbewußtsein} \end{aligned}$$

Tatsächlich eskalieren die Umweltprobleme in anderen angenommenen Teilbereichen, so daß unterm Strich die Problematik schneller wächst als das „Bewußtsein“. - Ökologische Erziehung will diese Fehleinschätzung pointieren und deutlich machen, daß verändertes Handeln in oberflächlichen Teilbereichen nicht die Tiefe der Probleme berührt: Wer Altpapier sammelt, muß noch nicht über die Einstellungen, Werte und Handlungsmuster verfügen, die für das Weiterleben unserer Menschheit wichtig wären.

22) So etwa *Mertens* (s. Anm. 1), 179ff.

- Umwelterziehung unterschätzt ihre Wirkungen, wenn sie davon ausgeht, isolierte Teilfähigkeiten gezielt fördern zu können. Wenn in einem Petrischälchen Kresse aufgezogen wird, die, wenn sie groß ist, mit einem Tröpfchen Heizöl ihrer Lebensfähigkeit beraubt wird, dann lernen die Schüler rein verstandesmäßig, daß Heiz-/Erdöl Erdreich zerstört. Sie lernen aber *auch*, daß wir Menschen es in der Hand haben, „so ein bißchen Kresse“ hochzuziehen und es anschließend zu vernichten: Der Mensch als Macher. - Ökologische Erziehung weist darauf hin, daß sich in unseren Handlungen Werthaltungen offenbaren und gerade in einem Erziehungs- und Bildungsverhältnis unterschwellig weitergegeben werden. Dies sollte die Verantwortlichen zu größter Sorgfalt und Zurückhaltung bei der Auswahl von Inhalten, Zielen und Methoden bewegen, eine Auswahl, die sie im Hinblick auf den Menschen zu treffen haben und höchstens erst in zweiter Linie im Hinblick auf wissenschaftliche Opportunität.

- Umwelterziehung teilt die Lebenswirklichkeit in Teilbereiche auf und versucht, Wirklichkeit in Ausschnitten zu vermitteln. - Ökologische Erziehung dagegen möchte die gottgeschenkte Lebensfülle insgesamt erschließen, indem sie den Menschen eben darin und nicht in Isolationsräumen lernen und erfahren lassen möchte. Gerade darin eröffnet sich ein zutiefst christlicher Ansatzpunkt.

- Mit der Aufsplitterung der zusammenhängenden Lebenswirklichkeit verzerrt sich in der Umwelterziehung auch das Menschenbild. Der Schüler wird zum Lernkonsumenten, der die von Erwachsenen aufbereitete Wirklichkeit in der didaktischen Häppchenkost nur noch aufzunehmen hat. (Daran ändern auch die vielfach hervorgehobenen „Prinzipien der Umwelterziehung“ - Situations- und Handlungsorientierung - kaum etwas.) - Ökologische Erziehung möchte auch hier dagegenhalten und hervorheben, daß der Mensch in seiner Würde nicht ernstgenommen wird, wenn er von (Unterrichts-) Technokraten gegängelt wird; Lernen ist primär eine Lebensangelegenheit und darüber hinaus ein Prozeß, der im einzelnen Menschen abläuft und nicht auf dem Reißbrett der Lernprogrammierer.

An dieser Stelle können natürlich nicht alle Punkte dargelegt werden, in denen sich die ökologische Erziehung von der „Umwelterziehung“ abhebt. Entscheidend ist nun die Tatsache, daß erst diese Abhebung einen religionspädagogischen Paradigmenwechsel ermöglicht. Verzicht-

Grundlegung; dazu muß auf entsprechende Literatur verwiesen werden.²³

III. Ökologischer Paradigmenwechsel in der Religionspädagogik

Eigentlich müßten wir Christen die konsequentesten und überzeugendsten Umweltschützer sein, aber die Wirklichkeit sieht leider anders aus: ausgerechnet die, mit denen so mancher „Fromme“ seine Schwierigkeiten hat, treten für einen schonenderen Umgang mit Gottes Schöpfung (sie sagen „Umwelt“) ein. Besonders wir Katholiken ziehen uns - und dies ist auch vollkommen im Sinne unserer Kirchenführung - in die Kontemplation zurück und überlassen die Welt dem Lauf der Dinge. Dies beginnt schon damit, daß man sein Christsein im Freundes- und Kollegenkreis lieber versteckt als bekennt, und endet dort noch nicht, wo man aus biblischer Überzeugung heraus für die Welt handeln müßte und lieber den bequemeren, da weniger konfliktreichen Weg wählt.

Moderne Religionspädagogik hat gottseidank erkannt, daß der Glaube nicht vom menschlichen Leben abgehoben ist, sondern in unauflösbarer Verquickung mit ihm verbunden ist: Korrelation heißt das Stichwort. Mein Leben findet seine tiefste Interpretation und Erfüllung im biblischen Glauben, und dieser hinwiederum macht mir konkrete Vorschläge, wie ich mein Leben gestalten kann. Dies bedeutet beispielsweise, daß die Bibel als Grundlage für den Glauben *handlungsrelevant* ist, auch wenn dies in der politischen Praxis überall dort in Abrede gestellt wird, wo diese Tatsache unbequem werden kann.²⁴

Wenn christlicher Glaube in Zukunft für die Menschen im Zeitalter der totalen Technisierung und Verwissenschaftlichung, die uns, wie oben bereits erwähnt, ein Leben aus zweiter Hand als Realität unterschieben wollen, noch einen Einfluß auf die Geschehnisse der menschlichen Gesellschaft haben soll, so muß endlich mit dem Gedanken der Korrelation ernst gemacht werden, und zwar dergestalt, daß Theologen und Reli-

23) J. Moltmann, *Gott in der Schöpfung. Ökologische Schöpfungslehre*, München 1985²; G. Friedrich, *Ökologie und Bibel. Neuer Mensch und alter Kosmos*, Stuttgart 1982; Greshake (s. Anm. 5); M. Rock, *Das Umweltproblem in der Sicht christlicher Ethik*, in: H. Schleip (Hg.), *Zurück zur Natur-Religion?* Freiburg 1986; G. Altner (Hg.), *Ökologische Theologie - Perspektiven zur Orientierung*, Stuttgart 1989 u.a.

24) Wir sollten die Erinnerung an die Diskussion nach dem 26.4.1986 nicht erlöschen lassen: damals wurde den Kirchenleuten, die ihre moralischen Zweifel an der Kernenergie vortrugen, wissenschaftliche Inkompetenz vorgeworfen. - Leider gibt es auch andere Beispiele, so etwa das jener Politiker und Kirchenvertreter, die nach Franz Alts „Frieden ist möglich“ heftigst bestritten, daß aus der Bergpredigt (politische) Handlungsmaßstäbe entwickelt werden können; beschämend für uns Christen ist, daß gerade die C-Parteien mit ihrer Christlichkeit sehr willkürlich umgehen.

gionspädagogen leuchtende Beispiele dafür geben, daß sie ihr Leben im Wechselspiel mit ihrer „Umwelt“ wirklich aus dem Glauben heraus gestalten *und* täglich um neue Konkretionsformen ringen.

Für die religiöse Erziehung im schulischen Kontext sollen die Konsequenzen beispielhaft und auf einige wesentliche Aspekte beschränkt im Folgenden aufgezeigt werden. Besonders in der Schule, wo die Glaubens-tradition bisher einen angestammten Platz hatte,²⁵ wird sich in den nächsten Jahren die Lebensbedeutsamkeit unseres Glaubens beweisen müssen oder gänzlich verloren gehen. Damit ist nicht nur der Religionsunterricht gemeint, sondern vor allem die Gestaltung von Schulleben, Erziehung und Unterricht an den Schulen durch *beherzte* Christen, die in ihrem Leben Christus lebendig werden lassen. Dies äußert sich v.a. in den folgenden christlichen Grundmustern, die die neuen Paradigmen aus *anthropologisch-pädagogischer* und *ökologischer Sicht* umreißen.

Umkehren

Die Menschheit hat bisher ihren Auftrag, Gottes Schöpfung in seinem Sinne zu verwalten, gründlich mißachtet. Der Mensch hat sich auf diese Weise mit Gott entzweit, er hat die von Gott geschenkte Freiheit dazu genutzt, sich von ihm abzuwenden, sich ihm gegenüberzustellen. Die Trennung zwischen Mensch und Umwelt, Mensch und Schöpfung ist letztlich die Trennung zwischen Mensch und Gott. Der Mensch wird in der Folge seines Abfalles von Gott selbst zum Unheil für die Schöpfung, nicht mehr die Harmonie des Friedens, sondern Schuld und Strafe verbinden Mensch und Natur. Die ganze Schöpfung wird durch das Verhalten des Menschen ins Verderben gerissen (vgl. Jer 4,22-26).

Aber der Sündenfall ist reversibel. Gott nimmt uns Menschen gerade in unserer Heilsbedürftigkeit an, er kündigt uns Heil, Erlösung und die Hoffnung auf eine neue Schöpfung an, an der wir teilhaben dürfen. Gottes eschatologisches Wirken erneuert die ganze Schöpfung. Wenn der Mensch umkehrt, sich wieder Gott zuwendet, trägt er dazu bei, das einseitig gestörte Verhältnis zu Gott zu wandeln. Voraussetzungen dazu aber sind einerseits die Freiheit, in die Gott uns entlassen hat, andererseits seine unendliche Barmherzigkeit und Liebe zu uns Menschen.

Umkehr bedeutet Einsicht in die Tatsache, daß nichts über eine Eigen-gesetzlichkeit verfügt (vgl. Kol 1,15-19). Gott hat dieses Universum geschaffen, und in Christus hat es seinen Bestand, nichts existiert ohne ihn; auch wir sind ohne ihn nichts. In dieser Erkenntnis hebt sich christlich

25) Die Christlichkeit unserer Schulen scheint nur noch ein Verfassungsrelikt aus vergangenen Zeiten christlicher Lebensprägung zu sein, ein Papiertiger, der nur auf den Funkenflug wartet, um sich endgültig in den Zustand zu begeben, in dem er sich im Grunde nach Meinung der Bevölkerungsmehrheit in unserem Lande schon befindet.

orientierte ökologische Erziehung unzweideutig von den Selbsterlösungslehren der New-Age-Bewegung ab, die gerne in die geistige Nähe der Öko- und Friedensbewegung gebracht wird.

Umkehr ist eine sehr radikale christliche Forderung, die von jedem einzelnen immer wieder vollzogen werden muß; zu tief ist unsere Abkehr von Gott, die weitaus häufiger bestätigt als korrigiert wird. Wir dürfen uns nicht einbilden, daß uns Umkehr schon gelungen sei, wenn wir ein bißchen Umweltschutz im Alltag, dort, wo es uns nicht weh tut, betreiben: G. Friedrich²⁶ vergleicht dies treffend mit dem Versuch, den Haarwuchs durch das Haareschneiden stoppen zu wollen.

Radikale Umkehr kann nicht eine 180°-Wendung bedeuten, sonst würden wir uns, da wir zu ständiger Umkehr aufgerufen sind, doch nur im Kreis bewegen. Umkehr im christlichen Sinne meint die Verpflichtung, unser tägliches menschliches Tun immer wieder auf's Neue vor dem Hintergrund unseres Glaubens zu überprüfen und daraus Konsequenzen zu ziehen: so ergänzen sich Kontemplation und praktisches Handeln; das eine kommt ohne das andere nicht aus.

Ökologie im pädagogischen Alltag der Schule bedeutet, unser ganzes Tun im Kontext Schule stets offen für (selbst)kritische Überprüfung zu halten, nie der Annahme zu verfallen, man habe seine Prüfungen hinter sich und wisse nun Bescheid: Jeder Lehrer, der alles zu wissen vorgibt, muß sich den Vorwurf gefallen lassen, daß er nicht mehr für eine Erneuerung offen ist.²⁷

Diese ökologisch-pädagogische Forderung wird durch den religiösen Aspekt noch erheblich erweitert und tiefer begründet: Umkehr bedeutet die fortlaufende Revision der eigenen Einstellungen und die Bereitschaft, sich ständig am Maßstab unseres biblischen Glaubens neu auszurichten. Mit dieser christlichen Basiskategorie hängen weitere Paradigmen sehr eng zusammen.

Versöhnen

Christus hat uns Heil und Erlösung durch seinen Kreuzestod verbindlich zugesagt, obwohl wir gegen seinen Auftrag handeln. Sein Leben hat uns in der Person des Gottessohnes aufgezeigt, daß wir aufgerufen sind zur *Versöhnung*, immer und überall, mit allen, die uns begegnen.

26) *Friedrich* (s. Anm. 23).

27) Wie oft ist „Schulehalten“ Routine, wird in Lehrerzimmern zwischen Zigarettenrauch und Kaffedunst mehr über Bausparverträge als über Schüler gesprochen, und wenn doch, wie oft werden sie abfällig benamst! Wie lästig ist es für viele Lehrer, sich über ihr „Pflichtstundenmaß“ hinaus für die ihnen anvertrauten Kinder einzusetzen. Dies merkt man beispielsweise, wenn Lehrer es ablehnen, mehr als fünf Tage ins Schullandheim zu fahren, weil sie sonst ihr Wochenende opfern müßten. Sind unsere Kinder solche Opfer nicht wert? Warum waren sie es früher?

Es ist nicht von ungefähr einer der tiefsten menschlichen Wesenszüge, daß wir ständig auf Angenommensein, Geborgenheit, Nähe angewiesen sind. Das Bezogensein auf ein Du, mit dem wir im Dialog stehen (Buber), ist eine existentielle Grundlage unserer Menschennatur, ohne die wir der psychischen und physischen Zersetzung preisgegeben sind.

Schulischer Alltag ist jedoch wenig geprägt von solcher Versöhnlichkeit, ja wir Berufspädagogen handeln tagtäglich bewußt und ohne Gewissensbisse dagegen: mit Noten verbinden sich Wertschätzungen, Kinder fühlen sich in ihrer Person bewertet, auch wenn der positivistische Pädagoge die Gaußsche Normalverteilung als etwas hinstellt, was „überhaupt nichts“ mit der Persönlichkeit des Kindes zu tun habe; Wettbewerb und Leistungsorientierung sind die vorherrschenden Prinzipien, mit denen viel stärker die Abgrenzung zum anderen als die Zuwendung und Versöhnung gefördert werden. Ein christlich eingestellter Lehrer müßte allein schon in dieser alltäglichen Praxis einen Verstoß gegen seinen Glauben spüren und Konsequenzen ziehen.

Versöhnung ist ferner überall dort zu vermissen, wo Menschen genau über „Gott und die Welt“ Bescheid wissen und keine andere Ansicht neben sich dulden. Christlicher Glaube ist Auftrag, die Mitmenschen trotz von eigenen Anschauungen abweichender Überzeugungen zu akzeptieren, sie nicht „umkrepeln“ zu wollen oder sie gar zu verteufeln. In einigen extremen Fällen wird solches unchristliches Verhalten damit gerechtfertigt, daß der Christ seinen Glauben gerade denen nahezubringen habe, die ihn nicht teilen; zu welchen ungeheuren Auswüchsen dies führte und führt, lehrt uns die (Zeit-)Geschichte; aber es gibt auch subtile Kleinformen, die leider u.a. von Christen praktiziert werden: gemeint sind die vielen Fälle, in denen in einem Kommunikationsverhältnis ausgerechnet der Christ keine Dialogbereitschaft hat, sondern die Welt nach seinem Gusto bereits zurechtgebogen hat, so daß sie ein für allemal so und nicht anders auszusehen hat.

Der echte missionarische Geist äußert sich nicht im Belehren und im Verordnen vorgegebener Denkmodelle, sondern nur in der überzeugten und damit auch überzeugenden Haltung dessen, der da missioniert. Deswegen ist sehr häufig zu beobachten, daß die, die sich Missionar nennen, weniger bewirken als die, die es sind, ohne es zu wissen und sein zu wollen. Damit sind wir an der Nahtstelle zu einem Kardinalmuster christlichen Lebens in der Schule gekommen:

„Liebe deinen Nächsten WIE DICH SELBST“

Dieses Gebot, das im Röm 13,9 als das höchste aller Gebote ausgewiesen wird, stellt für den Lehrer den höchsten moralischen Anspruch dar, den er mit seinem Berufsethos zu verbinden hat. Was viele pädagogische Theorien, besonders jene aus der geisteswissenschaftlichen Tradition,

immer wieder deutlich zu machen versuchten, faßt Paulus mit diesem einen kleinen Satz zusammen.

Der Lehrer ist von seinem Beruf her dazu verpflichtet, die ihm anvertrauten Kinder zu lieben. Nun weiß jeder Praktiker, welche Grenzen der professionelle Altruismus hat.²⁸ Diese Erkenntnis verschärft das Liebesgebot: es wird zu einem ständigen Auftrag, also wiederum ein Anspruch, den man nicht durch Absolvierung einer Reihe von festgelegten Leistungen erfüllen kann, sondern der die ungeheure Dynamik christlicher Lebenspraxis unterstreicht. Es gäbe Bände mit Abhandlungen über die verschiedenen, aus pädagogischer Sicht relevanten Formen von Liebe zu füllen, deshalb soll hier der Aspekt dieses höchsten Gebotes in seiner Schlichtheit wirken: Liebe deinen Nächsten! In der Schule sind mir vor allem die Kinder, aber auch deren Eltern und meine Kollegen die Nächsten, die ich zu lieben habe, und das bedeutet mehr als nur „gut auskommen mit ihnen“.

„... wie dich selbst!“ mit diesem Appendix wird eine unglaubliche Relativierung vollzogen, die weitreichende Konsequenzen für den Lehrer hat, der aus christlicher Überzeugung lebt. Wenn man als Erzieher Kindern gegenübertritt, muß man sich zuerst selbst lieben, um dann das richtige Maß der Liebe für die Kinder entwickeln zu können. Der Lehrer muß folglich sein eigenes Leben geordnet haben, er muß für sich eine klare Linie gefunden haben, die seine Bedürfnisse, Ansprüche und Wünsche, aber auch seine Möglichkeiten zu geben mit den Anforderungen seiner eigenen Persönlichkeit und der Mitwelt (= auch Umwelt) in größtmöglichen Einklang bringt. Dies ist selbstverständlich kein Zustand, der durch einmalige Anstrengung endgültig erreicht werden kann, sondern vielmehr durch tägliches Bemühen in seinem schwebenden Gleichgewicht gehalten werden muß.

Um es beispielhaft zu verdeutlichen: Ein Lehrer, der nach einer Unterrichtseinheit über das Waldsterben in seinen PS-starken und aufgemotzten Wagen steigt, um mit quietschenden Reifen davonzubrausen, läßt kaum etwas von diesem schwebenden Gleichgewicht spüren - und seine vorher erzielten „Unterrichtsergebnisse“ werden mindestens in Frage gestellt, wenn nicht ins Gegenteil verkehrt. - Den christlich-ökologisch orientierten Lehrer müssen aber auch andere Vorgänge zum Umdenken und zu praktischen Konsequenzen bewegen, wie beispielsweise die Nachricht von Versuchen an der niederländischen Universität Wageningen, wo im Zuge gentechnischer Manipulationen an Schweineembryos u.a. menschliche Wachstumsgene injiziert werden, damit die Tiere schneller wachsen, magereres Fleisch bekommen und so den (welchen?) Verbrau-

28) Auf diesen „bedrohlichen Nebeneffekt der Schulentwicklung“ hat *Liedtke* (s. Anm. 8) hingewiesen, insbesondere im Hinblick auf die Kulturtradition.

cherwünschen eher gerecht werden.²⁹ Muß das einem Christen, der sich zu dem Auftrag bekennt, Gottes Schöpfung zu bewahren, nicht genügen, um seine Ernährungsgewohnheiten zu verändern?

Skeptiker werden fragen, was das mit der Lehrerpersönlichkeit zu tun habe, ob gerade das letztgenannte Beispiel überhaupt etwas mit der Berufsrolle des Lehrers zusammenhänge. Diese häufiger zu vernehmende Anfrage unterstreicht, wie tief kartesianisches Denken in uns steckt, so daß wir uns keine Einflüsse unseres „privaten Denkens“ auf unser „berufliches Tun“ vorstellen können. Es steht jedoch fest, daß ein Mensch sein gesamtes Leben auf der Grundlage *eines* Wertkonzeptes ausrichtet; einander widersprechende Wertanforderungen, etwa im privaten und beruflichen Bereich - ein Phänomen, das heute leider so manchen Berufstätigen in der sog. freien Wirtschaft betrifft -, führen mindestens zu schweren Identitätskrisen. Aus christlicher Sicht muß in Frage gestellt werden, ob dieser Mensch dem Anspruch gerecht wird, sich selbst zu lieben.

Gerade in einem Erziehungsverhältnis Lehrer - Schüler schlagen sich solche Ungleichgewichte in der Erzieherpersönlichkeit mindestens unterschwellig auf das Erziehungsgeschehen nieder: diese Einflüsse machen sich in der Haltung zu einzelnen Unterrichtsgegenständen, ihrer Art der Vermittlung, aber auch in der (Un-)Stimmigkeit des Umgangs bemerkbar. Der christlich eingestellte Lehrer hat in Jesus das größte Vorbild richtig verstandener und lebenspraktisch verwirklichter Selbstliebe, die zur Nächstenliebe befähigt.

Selbstverständlich können hier nur Beispiele für den geforderten Paradigmenwechsel angedeutet werden. Entscheidend ist vor allem auch die individuelle Lebenspraxis möglichst vieler christlicher LehrerInnen, die sich aus biblischer Motivation heraus dem Sog der verschiedenen Mode-Strömungen unserer Zeit bewußt entziehen.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen ergeben sich weitere Konsequenzen im Bereich der berufswissenschaftlichen Grundlegung der Lehrtätigkeit. Ein christlich-ökologischer Paradigmenwechsel muß sich auch im methodisch-didaktischen Bereich vollziehen, wenngleich eine Reihe struktureller und verwaltungsrechtlicher Hindernisse im Wege zu stehen scheinen. - Wiederum nur exemplarisch und umrißhaft seien im Folgenden wenigstens zwei zentrale Aspekte dargestellt.

Vielfalt der Dinge

Theodor Litt bezeichnete in seiner Abhandlung „Führen oder Wachsenlassen“ die Frage nach den richtigen Inhalten von Bildung und Erzie-

29) Nachricht: Projekt „Superschwein“, entnommen aus: Schwabacher Tagblatt/Nürnberger Nachrichten vom 27. Juli 1989, 27.

hung als „eine Frage lastender Schwere“. Daran hat sich auch mit vermehrten und spezielleren Techniken nichts geändert, im Gegenteil. Dies fällt besonders auch dann auf, wenn man als christlich-ökologisch orientierter Pädagoge nach angemessenen Inhalten sucht.

Unser ausgehendes Jahrhundert ist geprägt von einer ins schier Unermeßliche gestiegenen Diversifizierung der Gegenstände des alltäglichen Lebens und der damit verbundenen Möglichkeiten der damit umgehenden Menschen. Dies zeigt sich beispielsweise in den überfüllten Regalen unserer Supermärkte, in denen von einer Sorte gleich mehrere verschiedene „Marken“ stehen, oder in der von manchen Politikern und Wirtschaftsleuten hochgepriesenen „Vielfalt“ der „Neuen Medien“, die uns über Kabel und Äther ins Haus kommen und dort das Innenleben aushöhlen. Vielfalt wird heute meist synonym mit Vielzahl gebraucht, wobei die angepriesene Vielfalt vor allem in der gewachsenen und wachsenden Zahl von Konsummöglichkeiten jeglicher Art gesehen wird. Das Tragische daran ist, daß diese Vielzahl als Parameter gestiegener Wohlfahrt hochgehalten wird.

Wen wundert es da, daß auch Pädagogen der Versuchung unterliegen, in das gleiche Horn zu stoßen und beispielsweise die Vielfalt der Medienausstattung und jugendtouristischer Freizeitangebote in Jugendherbergen als besonders wertvoll erachten.³⁰ Wer so den didaktischen Materialismus³¹ in unseren Schulen stützt, handelt schöpfungswidrig, weil er dem Raubbau an den Gaben Gottes Vorschub leistet und so Gottes Antlitz, das sich uns in seiner Schöpfung offenbart, die Maske einer künstlich, von Menschenhand gemachten Welt überstülpt. Diese Verzerrung kommt zustande, indem es bei der Annahme der Vielzahl anstelle der Vielfalt immer weniger möglich wird, im Rahmen schulischen Lernens das Wesen der Dinge und darin Gottes Willen zu erkennen.

Ökologische Erziehung, bereichert um die christlich-biblische Grundlegung, möchte dies vermeiden. Sie will den Kindern nicht die Vielfalt *der* Dinge, sondern *in den* Dingen erschließen. Dazu ist es notwendig, ihnen *Erfahrungen* zu ermöglichen.³² Sie beruhen auf Voraussetzungen wie: In-

30) F. Pöggeler, Die Schullandheime - eine Descholarisierung auf Zeit, in: H. Röhrs (Hg.), Die Schulen der Reformpädagogik heute, Düsseldorf 1986, 221-232.

31) Der didaktische Materialismus ist ein Phänomen, das sich hartnäckig in der Geschichte unseres Schulwesens behauptet, auch wenn es schon mehrfach deutlich angeprangert wurde (vgl. etwa F.W. Dörpfeld, Der didaktische Materialismus, Gütersloh 1894³). Gerade heute nach einer relativ kurzen Phase formalistisch-curricularer Bildungseuphorie und angesichts der wachsenden Zahl ungelöster Probleme unserer Gesellschaft scheint der Materialismus wieder fröhlich Urständ zu feiern.

32) Was religiöse Erfahrung im Rahmen ökologischer Erziehung bedeuten kann, ist sehr anschaulich dargestellt von O. Betz (Hg.), Zugänge zur religiösen Erfahrung, Düsseldorf 1980; darin grundlegend D. Mieth, Was ist Erfahrung?

nehalten, Sich-zurücknehmen, Sich-Zeitnehmen, Hinhören, Sinne-entfalten, Sich-öffnen. Erst auf dieser Grundlage wird die Wirklichkeit in der Komplexität, Ganzheit und Vernetztheit und mit der ganzen Intensität der Persönlichkeit erfahrbar.³³ Da christlich-ökologische Erziehung die Dinge in ihrem Wesen, in ihrer inneren Vielfalt eröffnen möchte, vermittelt sie gleichermaßen auch *Symbole*. Erst sie ermöglichen es uns, die komplexe, vieldimensionale Welt zu verstehen, ihre Fülle zu bewundern, ohne alles „zu wissen“, im „Bewußtsein“ abgespeichert zu haben. Symbolerschließung ist für ökologische Erziehung essentiell, da sie eben nicht beim Vermitteln von Wissen über die Dinge stehen bleiben will, sondern ihre Bedeutung für uns Menschen in ihren nicht-physischen Dimensionen ausloten möchte. Da Symbole zwischen Sein und Geist, zwischen Außenwelt und Innenwelt vermitteln, ermöglichen sie auch den Zugang zur Schöpfung.³⁴ Die Entstehung der Symbole ist auf eine reiche Anschauung angewiesen und unterliegt entwicklungsgebundenen Einflüssen. Daher erscheint es unverzichtbar für christliche-ökologische Erziehung zu sein, dem Kind die reiche Welt der Symbolik, insbesondere auch der religiösen Symbolik zu erschließen.

Wege zur Vielfalt - vielfältige Wege

Es ist nur logisch konsequent, wenn auch die Frage der Methoden zur Erschließung der Vielfalt angesprochen wird. Der Begriff der „Unterrichtsplanung“ suggeriert, daß es nur auf die überlegte, begründbare Auswahl der Methode ankomme, um eine umwelterzieherische Unterrichtseinheit zum Erfolg zu bringen. Ökologische Erziehung möchte diesem Mißverständnis entgegenwirken.

Religiöse Erziehung verfügt über viele „ökologische“ Elemente. Man könnte auch umgekehrt feststellen: ökologische Erziehung ist - richtig verstanden - im Grunde religiös.³⁵ Die Bibel lehrt uns, den Weg unseres Lebens in Jesus Christus zu sehen, in seiner Nachfolge. Wir sind also aufgerufen, nach Christus zu suchen und ihn dort zu verwirklichen, wo wir stehen, in unserer aktuellen Lebenswirklichkeit. Dort sollen wir uns bemühen, den neuen Menschen und den neuen Kosmos zu verwirklichen. Anders gewendet: Christus wird nur durch uns in der Welt sichtbar und spürbar.

33) Vgl. dazu G. Klenk, Einige Überlegungen zum Problem der Vielfalt aus pädagogischer Sicht, in: das schullandheim, Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik, Heft Nr. 142, 3/1987, 20-29.

34) Vgl. O. Betz, Elementare Symbole. Zur tieferen Wahrnehmung des Lebens, Freiburg 1987, 18f.

35) G. Klenk, Gott lebt in seiner Schöpfung. Eine Skizze über religiöse Aspekte „ökologischer“ Erziehung, in: Schullandheimwerk Mittelfranken e.V. (Hg.), Schullandheimarbeit in pädagogischer Verantwortung. Festschrift für Wilhelm Kleiß, 8501 Burghann-Mimberg 1988, 121-146.

Richtig ist sicher auch, daß Gott uns die Fähigkeiten gegeben hat, seine Schöpfung zu erforschen. Wir dürfen diese Fähigkeiten einsetzen, um in seinem Sinne zu handeln. Ziel muß es aber stets sein, daß unser Tun ihn und sein Werk achtet und erhält, daß also die Ergebnisse unseres abgehobenen Forschens immer wieder zurückgeführt werden auf ihre Notwendigkeit im Zusammenhang mit der Vollendung des Werkes, das er begonnen hat.³⁶ Auf das Konto unserer Wissenschaften und Techniken gehen wohl die meisten Aspekte des Schöpfungsverlustes bzw. auch der Schöpfungsverhinderung.

Erziehung sollte sich daher nur bedingt der Methoden der Naturdurchdringung bedienen, vielmehr dem lernenden Menschen Zeit und Raum eröffnen, in denen er sich in der Schöpfung mit der Schöpfung befassen kann. Dazu ist schulische Bildung leider nur sehr begrenzt in der Lage, da sie mit immer stärker verfeinerten Methoden immer mehr in knapp bemessener Zeit vermitteln muß. Der Lehrer muß deshalb nach Möglichkeiten suchen, wo dem Kind die Rahmenbedingungen angeboten werden können. Es bieten sich dazu an: Epochalunterricht, Projekt-tage und -wochen, vor allem aber auch Besinnungstage und Schullandheimaufenthalte.³⁷ In der Praxis der Schullandheimarbeit haben sich folgende Wege als fruchtbar erwiesen:

Der Zugang über die *Phänomene*³⁸, die *Lebenspraxis*, eine *gemeinsame Aktion* oder ein *ökologisches Problem*³⁹.

Ein nicht zu unterschätzender Vorteil dieser vier Gruppen von Wegen ist die mit ihnen verbundene Möglichkeit für das lernende Kind, sich seinen Lernweg weitgehend zu individualisieren, ohne jedoch seine soziale Bedingtheit auszuklammern, denn Lernen ist ins Leben eingebettet, ein weithin vernachlässigter Aspekt der Korrelationsdidaktik.

36) Forschung, Wissenschaft und Technik werden aus dieser Perspektive in vielen Punkten angriffswürdig: Wozu brauchen wir die Turbo-Kuh mit besonders eiweißhaltiger Milch oder das Spar-Huhn mit cholesterinarmen Eiern? Wie ist das Märchen von der beherrschbaren Kernenergie zu rechtfertigen? Da und noch an vielen anderen Punkten stellt sich der Mensch über den Schöpfer.

37) Der Verband Deutscher Schullandheime e.V., Hamburg, untersucht gegenwärtig in einem vom BMBW geförderten Modellversuch die Bedingungen und Möglichkeiten ökologischer Erziehung im Schullandheim. Umfangreiche Informationen über Stand und Ansatz des Modellversuchs sind zusammengefaßt in: das schullandheim. Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik, Hefte 146 und 147, 1-2/1989.

38) Vgl. dazu die Aufsätze von G. Winkel in den beiden Nummern der Fachzeitschrift unter Anm. 37) sowie: F. Junge, Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft, St. Peter-Ording 1985 (Reprint).

39) Nähere Informationen über die vier Wege, verbunden mit praktischen Handreichungen, sind enthalten im „Schullandheimhelfer Ökologische Erziehung“, der ab Oktober 1989 über die Geschäftsstelle des Schullandheimwerkes Mittelfranken, Wasserweg 15, 8501 Burgthann-Mimberg zu beziehen ist.

Die voranstehenden Ausführungen sollten aufscheinen lassen, warum „richtig“ praktizierte ökologische Erziehung eine große Affinität zu religiöser Erziehung und ihren Begründungen hat. Aber nicht nur die Nähe der Begründungszusammenhänge, sondern vor allem die Aspekte der (schul-)praktischen Umsetzung sollten hier aus den beiden Blickwinkeln in Kongruenz gebracht werden. Mag auch der Begriff „Paradigmenwechsel“ im Rahmen dieser knappen Darlegungen etwas hoch angesiedelt sein, so sollte er doch auf die noch ausstehenden weitreichenden Konsequenzen hinweisen, die es in der Religionspädagogik zu ziehen gilt.