

Josef Senft

Ökologie als Paradigma religiöser Lern- und Bildungsprozesse

1. Einige Vorbemerkungen zur Ausgangslage

Daß das Thema „Ökologie“ für religiöse Erziehung heute relevant ist, wird niemand bestreiten können, der davon ausgeht, daß Erziehung ihrer inneren Struktur nach darauf abzielt, „Leben, und zwar gemeinsames Leben, auf Zukunft hin zu ermöglichen“¹ und der in seinem pädagogischen Bemühen z.B. im Religionsunterricht sowohl die Theologie als die entsprechende Fachwissenschaft als auch die SchülerInnen und die Gesellschaft als wichtige Determinanten berücksichtigt.

Ohne hier auf die bedrohlichen und z.T. sogar katastrophalen Schädigungen der Natur (national nicht nur in den neuen Bundesländern und vor allem auch in globaler Dimension) eingehen zu müssen,² kann meines Erachtens von der allgemeinen Einsicht ausgegangen werden, daß die Bewahrung der Schöpfung zur Überlebensfrage für die ganze Menschheit geworden ist und daß zur Bewältigung dieser Aufgabe die religiösen und moralischen Kräfte aller Menschen benötigt werden.³

Wenn es heute also im wahrsten Sinne des Wortes *ums Ganze geht*, kommt der Religion (bzw. den Religionen), die ja über Jahrhunderte die Funktion hatte(n), individuelle und kollektive Antworten bezüglich des Sinns eben dieses Ganzen zu geben, eine eminent wichtige Rolle zu. Aufgeschreckt durch die Schäden und Verwüstungen, welche der Natur von der scientistisch-technokratischen Vernunft im Namen eines anmaßenden Fortschrittsglaubens zugefügt wurden, wird heute von einem Bedürfnis nach „Wiederkehr des Heiligen“ gesprochen und danach gefragt, ob es nicht möglich sei – quasi in einer zweiten Naivität (Ricoeur) – so etwas wie „fromme Scheu“ als Gegengewicht zur Technisierung von Lebensbedingungen gegenüber der Natur zu reetablieren.⁴ Dabei fällt immer wieder das Stichwort „Schöpfung“,

¹ H. Peukert, Praxis universaler Solidarität. Grenzprobleme im Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Theologie, in: *Mystik und Politik. Theologie im Ringen um Geschichte und Gesellschaft*, hrsg. von E. Schillebeeckx, Mainz 1988, 179, zit.nach: B. und M. Helsper, *Ökologisches Lernen in der Schule*, in: *KatBl* 115 (1990), 867-870, 870.

² Anstelle einer langen Literaturliste zu diesen Fakten möchte ich hier nur auf folgenden Titel hinweisen: E.U. v. Weizsäcker, *Erdpolitik. Ökologische Realpolitik an der Schwelle zum Jahrhundert der Umwelt*, Darmstadt 1989.

³ Vgl. dazu allgemein: das sehr empfehlenswerte Buch von H. Kessler, *Das Stöhnen der Natur. Plädoyer für eine Schöpfungsspiritualität und Schöpfungsethik*, Düsseldorf 1990.

⁴ Vgl. W. Eßbach, *Der Umzug der Götter. Auf den Spuren der Religionskritik*, in: *Ästhetik und Kommunikation* 16 (1989), 101-111, 109.

das in seiner ganzheitlichen Bedeutungsqualität eine scheinbar maßgeschneiderte Antwort auf die heutigen Anfragen und Probleme geben kann. Kurz: das Thema Ökologie ist heute unumgänglich, wenn es die Aufgabe der Religionspädagogik ist, über die Frage nachzudenken, wie junge Menschen unter den Bedingungen einer naturwissenschaftlich-technischen Lebenswelt zur Identitätsfindung und zur Wahrnehmungsfähigkeit aus der Kraft des Evangeliums geführt werden können.⁵

Diese Erkenntnis hat im letzten Jahrzehnt zunehmend – wenn auch auf katholischer Seite sehr zögerlich – ihren Niederschlag in den Richtlinien und Materialien für den Religionsunterricht gefunden, wie eine entsprechende Untersuchung am Kölner Seminar ergeben hat.⁶ Bei den wenigen Unterrichtseinheiten, die sich bisher ausdrücklich mit ökologischen Themen befassen – vorwiegend unter dem Stichwort Schöpfung, aber auch unter Zukunft, Arbeit u.ä. Überschriften – wird meist in drei Schritten vorgegangen: *Erstens*: Darstellung und gegebenenfalls Analyse der gegenwärtigen krisenhaften Situation; *zweitens*: Erarbeitung schöpfungstheologischer Aussagen der Genesistexte und *drittens*: Appelle zur Verantwortlichkeit und Beispiele ethischen Handelns.

Bei der Auseinandersetzung mit den Schöpfungserzählungen fällt auf, daß in beinahe allen Fällen die heute problematisch erscheinenden Verse von Gen 1,28ff in apologetischer Absicht mit dem Hinweis auf den jahwistischen Text in Gen 2,15 entschuldigt werden, wo vom Bebauen und Bewahren die Rede ist. Damit will man sich offensichtlich gegen den Vorwurf zur Wehr setzen, der zuerst von dem Historiker L. White erhoben und dann von Amery bis Drewermann immer wieder erneuert wurde, daß nämlich das jüdisch-christliche Denken ganz entscheidend für die heutige Umwelterstörung mitverantwortlich sei, weil es die Natur entsakralisiert und durch die Reservierung der Gottebenbildlichkeit für den Menschen einen tiefen Graben zu den anderen Geschöpfen aufgerissen habe. Auch fällt auf, daß bei der Behandlung des Schöpfungsthemas in den Schulbüchern der heilsgeschichtliche Kontext sowohl des Alten wie auch des Neuen Testaments kaum behandelt wird.

Auf den dritten Schritt, die moralischen Appelle, trifft nicht selten die Kritik zu, die Niklas Luhmann in seinem Buch „Ökologische Kommunikation“ an den Theologen übt. Zur gesellschaftlichen Resonanz auf Umweltgefährdun-

⁵ Vgl. B. Hahnhorst in seiner Rezension zu: H.F. Angel, *Naturwissenschaft und Technik im Religionsunterricht*, Frankfurt/Bern/New York 1988, in: RpB 26 (1990), 179-181, 181.

⁶ Vgl. D. Zilleßen, *Umwelterziehung im Evangelischen Religionsunterricht*, in: R.E. Lob/V. Wichert (Hg.), *Schulische Umwelterziehung außerhalb der Naturwissenschaften*, Frankfurt/M.-Bern-New York 1987, 73-118; J. Senft, *Umwelterziehung im Fach Katholische Religionslehre, Teil 2, Ansätze und Entwicklungsmöglichkeiten für Umweltinhalte und ihre schulische Umsetzung*, in: ebd., 167-196.

gen habe Theologie heute wenig Hilfreiches beizusteuern; sie bleibe auf einen Vorlauf gesellschaftlichen Problembewußtseins angewiesen. Luhmann stellt sodann die Frage, ob Religion heute die Programmatik des Richtigen nicht anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen überlassen müsse und ob sie eigene Programme „allenfalls unter Niveau, etwa fundamentalistisch, konkretistisch, miraculös, eschatologisch oder in der Form eines 'neuen Mythos' anbieten“ könne?⁷ Diese Kritik klingt für theologischen Ohren zwar ziemlich anmaßend, trotzdem – meine ich – sollten wir uns davon provozieren lassen. Zumindest deckt diese Kritik einige wunde Punkte in der heutigen theologisch geführten Ökologiedebatte auf, die auch für unsere Fragestellung hier von großem Gewicht sind.

Angesichts der grundsätzlichen Aporien, die mit dem Paradigma Ökologie gegeben sind, kann die hier vorgelegte Skizze von Forschungspfaden, die sich unter diesem Aspekt auf religiöse Lern- und Bildungsprozesse beziehen, nicht viel mehr als eine Problemanzeige sein. Wenn ich dabei nachfolgend u.a. Positionen aus der Diskussion um eine ökologische Ethik in den religionspädagogischen Zusammenhang hereinnehme, könnte der Eindruck entstehen, als ob damit die Ökologie zu einer Art normativer Leitwissenschaft hochstilisiert werden solle; warum diese Gefahr eines naturalistischen Fehlschlusses auch in der Religionspädagogik vorhanden ist und wie ihr begegnet werden kann, habe ich an anderer Stelle ausgeführt.⁸

Das Bewußtsein dieser Problematik hindert m.E. aber nicht, hinsichtlich der religiösen Lern- und Bildungsprozesse nach dem Zusammenhang mit den unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen von Natur zu fragen, ja sie macht dieses neuerliche Nachdenken erst recht notwendig.

2. Ziele und Entwicklungstheorien religiöser Erziehung und ihr Verhältnis zur Naturbeherrschung

Blickt man auf die geschichtliche Entwicklung der religiösen Erziehung zurück, lassen sich in einer groben Skizze folgende Modelle unterscheiden: Da ist zunächst das von einem pyramidal-hierarchischen Kirchenverständnis ausgehende Erziehungskonzept der Kath. Kirche im Anschluß an das Trienter Konzil,⁹ das zu den neuzeitlichen Formen der Naturbeherrschung negativ eingestellt war, da man die Natur noch als einen vom Gott geschaffenen Groß-Organismus verstand, in den man nur begrenzt eingreifen durfte.

⁷ N. Luhmann, *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?* Opladen 1986, 191.

⁸ Vgl. J. Senft, *Ökoethik statt Sozialethik? Überlegungen zu den ethischen Leitlinien des Religionsunterrichts*, in: RpB 24 (1990), 45-62.

⁹ Vgl. H.-G. Ziebertz, *Kirche und Moderne. Ursachen für Konflikte um die kirchliche Jugendarbeit*, in: KatBl 115 (1990), 592-605, 602.

In völligem Kontrast dazu stand das rationalistische Modell der Aufklärung. Der einzige Weg, religiöse Erziehung in die neue Zeit zu retten, schien ihren Vertretern über eine auf Vernunft gegründete Moral zu gehen. Dieser „reduktive“ Ansatz war nicht nur Ausdruck einer Glaubenskrise der Christen jener Zeit, sondern auch der Versuch, die Idee individueller Mündigkeit in die religiöse Erziehung zu integrieren.¹⁰ Durch sie war nicht nur definiert, was Ziel jeder Erziehung sein sollte, sondern auch das Verhältnis zur Natur als Gegenüber von aktivem Subjekt und passivem Objekt bestimmt. Mündigkeit war aber nicht nur Ausdruck des neuen Herrschaftsverhältnisses gegenüber der Natur, sondern auch der Emanzipation gegen die Willkür geistlicher und weltlicher Autoritäten sowie die Grundlage für ein demokratisches Gesellschaftsverständnis.

In Reaktion auf die Aufklärung ist sodann das Verständnis religiöser Erziehung der Romantik zu sehen. So wendet sich z.B. Friedrich Schleiermacher in seinem berühmten Plädoyer für die Religion an die „Gebildeten unter ihren Verächtern“ gegen jene, die die Religion durch Moral und Vernunft ersetzen wollen. Dagegen vertritt er ein Verständnis von Religion als „Anschauung und Gefühl“. Mit seiner Verteidigung des Sinns in der Religion, der danach strebt, den ungeteilten Eindruck von etwas Ganzem zu fassen, wendet sich die Romantik scharf gegen die Ausrichtung des Rationalismus auf den puren Zweck und die Entfremdung von der Natur als dem Kontinuum der Wesen und der Totalität eines sittlichen Lebenszusammenhangs.¹¹

Als weiteres Modell religiöser Erziehung sind jene Bemühungen zu nennen, die im Anschluß an Herbart auch in der Religionspädagogik Formalstufen des Lernens berücksichtigen wollten (vgl. z.B. Ziller u.a.). Dieses Modell wird von Friedrich Schweitzer als das scholastische bezeichnet, weil bei ihm Religion in einer Form vermittelt wird, die nur im Rahmen der besonderen Plausibilitätsstrukturen der Schule bedeutsam war. Es hängt aber auch mit dem Gewicht der neuscholastischen Naturrechtslehre für den Religionsunterricht zusammen, welche als Lehrgebäude mit festen Prinzipien den Schülern zu vermitteln war. Darüberhinaus hatte diese Naturrechtslehre aber – wie Franz-Xaver Kaufmann zeigt – in der 2.Hälfte des 19. Jahrhunderts für den gesamten Katholizismus eine große Deutungskompetenz: „Nach *innen* legitimierte es den Anspruch der Kirche auf Gestaltung nicht nur des kirchlichen, sondern auch des weltlichen, insbesondere staatlichen Bereichs, und erlaubte damit den Rückgriff auf Traditionen, die in einer Zeit entstanden waren, in der beide

¹⁰ Vgl. F. Schweitzer, Die Religion des Kindes. Perspektiven aus der Geschichte der Religionspädagogik, in: K.E. Nipkow/F. Schweitzer/J.W. Fowler (Hg.), Glaubensentwicklung und Erziehung, 2. durchges. Aufl., Gütersloh 1989, 253-269.

¹¹ Vgl. L. Trepl, Geschichte der Ökologie. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Frankfurt/M 1987, 99.

Bereiche noch nicht auseinandergetreten waren. Nach *außen* konnte die Kirche dagegen mit natürlichen, d.h. nicht aus der Offenbarung abgeleiteten Argumenten auftreten, in der Hoffnung, dadurch auch bei 'Ungläubigen' Gehör zu finden.¹²

Damit wird auch die ambivalente Einstellung der Katholiken zur industriellen Naturbeherrschung erklärbar: einerseits galt das Ideal einer auch mit der Natur in Harmonie lebenden ständischen Gesellschaft, andererseits hatte man sich längst notgedrungen mit den modernen Produktionsmethoden und dem neuzeitlichen Naturverhältnis arrangiert.

In der Traditionslinie dieser Modelle sind nicht nur die verschiedenen Konzepte des Religionsunterrichts nach 1945 zu sehen, sondern vor allem auch die in jüngster Zeit viel diskutierten Entwicklungstheorien von F. Oser und P. Gmünder¹³ sowie J.W. Fowler¹⁴, die in vielen Punkten Ähnlichkeiten mit den früheren Konzepten haben und insofern auch mit deren Schwächen und Stärken behaftet sind. Insofern diese Theorien einerseits von Gedanken der Entwicklung ausgehen und aus diesem Grunde mit einem positiven Verhältnis zur Moderne auftreten, andererseits aber auch die Erfahrungen mit deren negativen Auswirkungen berücksichtigen, sind sie m.E. sehr für eine Auseinandersetzung mit dem Paradigma Ökologie geeignet.

3. Stellenwert der Ökologie in den Stufentheorien der religiösen Entwicklung

Die Diskussion um die bekannten Stufentheorien ist in den letzten Jahren ausgiebig und unter den verschiedensten Aspekten geführt worden.¹⁵ Dabei ist das Thema Ökologie bisher eher nur am Rande erwähnt worden; so z.B. in einer Untersuchung über die Frage, in welchem Verhältnis Weltbild, Gottesvorstellung und religiöses Urteil zueinander stehen.¹⁶

Wenn dabei festgestellt wurde, daß erstens Weltbildvorstellungen in das religiöse Urteil eingehen und sich zweitens im Laufe der Entwicklung verändern, dann spielt dabei die Vorstellung von der Natur eine wichtige Rolle. So

¹² F.-X. Kaufmann, Wissenssoziologische Überlegungen zu Renaissance und Niedergang des katholischen Naturrechtsdenkens im 19. und 20. Jahrhunderts, in: F. Böckle/E.-W. Böckenförde (Hg.), Naturrecht in der Kritik, Mainz 1973, 160.

¹³ Vgl. F. Oser/P. Gmünder, Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich-Köln 1984.

¹⁴ Vgl. J.W. Fowler, Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning, San Francisco 1981.

¹⁵ Vgl. z.B.: A.A. Bucher/K.H. Reich (Hg.), Entwicklung von Religiosität, Freiburg/Schweiz 1989; K.E. Nipkow/F. Schweitzer/J.W. Fowler (Hg.), Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh 1988.

¹⁶ Vgl. K.H. Reich/R.L. Fetz/P. Valentin, Weltbild, Gottesvorstellung, religiöses Urteil: welche Beziehung? in: Bucher/Reich, a.a.O., 149-158.

nicht nur im Stadium 3 (ab etwa 10 Jahren), wo Natur und Mensch in ihren Bereichen praktisch als autonom gesehen werden und die Natur an die Stelle Gottes tritt,¹⁷ sondern auch bei der Stufe 5, wo das Leben mit allen Grenzen und Möglichkeiten zum Symbol für die Gegenwart des Ultimativen wird und diese totale Durchdringung von Transzendenz und Immanenz die vollständige Solidarität mit allen Menschen (und den übrigen Wesen der Schöpfung – müßte man hier die Autoren ergänzen) ermöglicht.¹⁸

Ausführlicher geht Gabriel Moran in seinem Beitrag zum Sammelband „Glaubensentwicklung und Erziehung“ auf den Stellenwert der Ökologie in den Stufentheorien der religiösen Entwicklung ein. Er bezeichnet die ökologische Bewegung als den vielleicht stärksten religiösen Impuls in unserer Zeit, weil sie der Hybris des Menschen Widerstand leistet.¹⁹ Das Kernproblem sei, daß der isolierte, rationalistisch unterdrückende Mensch sich selbst als Stellvertreter oder als Ersatz für Gott an die Spitze der Welt gesetzt habe. Statt dieses Unterdrücker-Manns an der Spitze müßten sich Männer und Frauen in den Mittelpunkt stellen, „wo sie sich auf ein Gespräch miteinander einlassen und all die Nichtmenschlichen hören können“. Hier zeigt sich nach Moran, daß in jeder Entwicklungstheorie von Anfang an eine Beziehung zwischen menschlichen und nichtmenschlichen Wesen mitgesetzt ist. Wenn sich nämlich beide gemeinsam entwickeln – wozu unbedingt das friedliche Aushandeln von Konflikten gehört – „dann werden die letzten Stufen der Entwicklung eine reiche Einheit von Unterschieden aufweisen“²⁰. Wenn die Sprache der Theorie dagegen nicht relational ist (bezogen auf das Ver-hältnis der Geschlechter und der Arten), könne der letzte Schritt der Theorie zu einem Verschwinden der Person führen. So klettere z.B. in Kohlbergs Theorie „das (männliche) Individuum höher und höher bis zu einer sechsten Stufe, aber wenn Kohlberg über die Stufe 7 spekuliert, verschwindet es völlig. Die Leiter wurde nicht von einer Person erstiegen, die mit anderem persönlichem und nichtpersönlichem Leben in Beziehung steht, sondern von einem isolierten Verstand, der in dem Moment, wo er das Prinzip der Gleichheit erreicht hat, überflüssig geworden ist.“²¹

Im Sinne der geforderten tieferen Kommunikation zwischen Menschlichem und Nichtmenschlichem, also dem genaueren Hinhören und Hinsehen auf die Mitwelt, wäre m.E. zu fragen, ob die Stufentheorien zur Entwicklung des

¹⁷ Vgl. ebd., 152.

¹⁸ Vgl. ebd., 151.

¹⁹ Vgl. G. Moran, Alternative Bilder der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums, in: *Nipkow/Schweitzer/Fowler*, a.a.O., 165-180.

²⁰ Ders., ebd., 176.

²¹ Ders., ebd.

Glaubens bzw. des religiösen Urteils nicht eine Ausweitung ihrer Referenztheorien im Bereich der ethischen Diskussion vornehmen müßten. Angesichts der Kritik Morans an dem Ausblenden der Beziehung zu nichtpersönlichem Leben im Kohlberg'schen Stufenkonzept wäre zu diskutieren, ob man nicht Modelle, die im Rahmen der Debatte um eine ökologische Ethik entworfen worden sind, zumindest als Ergänzung dazunehmen und mit neuen Dilemmageschichten versehen müßte. Ein solches diskussionswürdiges Modell stellen möglicherweise die von Klaus Michael Meyer-Abich vertretenen *acht Formen von Rücksichtnahme in der Ethik* dar; sie lauten:

1. Jeder nimmt nur auf sich selber Rücksicht.
2. Jeder nimmt außer auf sich selber auf seine Familie, Freunde und Bekannten sowie auf ihre unmittelbaren Vorfahren Rücksicht.
3. Jeder nimmt auf sich selber, die ihm Nahestehenden und seine Mitbürger bzw. das Volk, zu dem er gehört, einschließlich des unmittelbaren Erbes der Vergangenheit Rücksicht.
4. Jeder nimmt auf sich selber, die Nahestehenden, das eigene Volk und die heute lebenden Generationen der ganzen Menschheit Rücksicht.
5. Jeder nimmt auf sich selber, die Nahestehenden, das eigene Volk, die heutige Menschheit, alle Vorfahren und die Nachgeborenen Rücksicht, also auf die Menschheit insgesamt.
6. Jeder nimmt auf die Menschheit insgesamt und alle bewußt empfindenden Lebewesen (Individuen und Arten) Rücksicht.
7. Jeder nimmt auf alles Lebendige (Individuen und Arten) Rücksicht.
8. Jeder nimmt auf alles Rücksicht.²²

Meyer-Abich charakterisiert diese acht ethischen Positionen unter dem Gesichtspunkt, „was als Mitwelt gilt und deshalb um seiner selbst willen zu achten ist, und was als Ressource anzusehen und deshalb im Handeln nur insoweit zu berücksichtigen ist, als man selber und die eigene Mitwelt betroffen ist“²³. Auf der ersten Position, die als egozentrisch bezeichnet wird, ist alle Welt Ressource; auf den nachfolgenden Stufen wird eins nach dem andern zur Mitwelt, bis schließlich nichts mehr bloß für ein anderes da ist. Die Anthropozentrik entspricht in dieser Stufenfolge der vierten oder fünften Position, die Ethik Albert Schweitzers der siebten Stufe. Da es nach Meinung von Meyer-Abich nicht sonderlich konsistent klingt, „zwar den Grashalm und den Hasen in ihrem Eigenwert achten zu sollen, nicht aber das Meer und die Atmosphäre, Landschaften und Seen“, deshalb vertritt er die achte Position als die umfassendste ethische Position, nämlich die „holistische, daß alles: Menschen, Tiere, Pflanzen und die vier Elemente (die anorganische Welt)

²² Zit. nach K.M. Meyer-Abich, *Wege zum Frieden mit der Natur. Praktische Naturphilosophie für die Umweltpolitik*, München/Wien 1984, 23.

²³ Ders., *Eigenwert der natürlichen Mitwelt und Rechts-gemeinschaft der Natur*, in: G. Altner (Hg.), *Ökologische Theologie. Perspektiven zur Orientierung*, Stuttgart 1989, 254-276, 260.

jeweils seinen Eigenwert im Ganzen der Natur hat und keines bloß für ein anderes da ist, sondern nur insoweit dies auch im Interesse des Ganzen ist“²⁴. Meines Erachtens kann dieses Stufenkonzept von Meyer-Abich nicht einfach als irrational oder biologistisch abgetan werden, sondern ist durchaus mit rationalen Diskursen kompatibel. Zum einen muß dabei die advokatorische Komponente stärker als bisher betont werden, und zwar nicht nur für all jene, die ihr Subjektsein (noch) nicht diskursiv geltend machen können (z.B. zukünftige Generationen), sondern auch für die Lebensinteressen der ganzen von einer in einem möglichst herrschaftsfreien Diskurs gefällten Entscheidung betroffenen (auch nichtmenschlichen) Kreatur. Zum andern gilt es die These von Mark Thomas zu bedenken, wonach unser ständiges Bemühen, die Doppeldeutigkeit des Wissens aufzuheben, „Flucht vor der Freiheit“ (Fromm) bedeutet und möglicherweise für die zu bewältigenden Aufgaben der Menschheit kontraproduktiv ist. Die kognitive und praktische Schwierigkeit liegt danach z.B. im Bereich der Umweltethik darin, in der „dynamischen Spannung zwischen dem Menschsein als Teil der Natur und als einer ihr gegenüber transzendenten Wirklichkeit in den Bereichen von Kultur, Moral und Glaube kreativ zu leben“²⁵.

4. Ästhetische Gesichtspunkte zum ökologischen Paradigma in der Religionspädagogik

Ich sehe die bisher vorgestellten Aspekte, die von der Ethik her entwickelt wurden, in einem Spannungsverhältnis zu ästhetischen Gesichtspunkten, die mindestens im gleichen Maße für das hier zur Debatte stehende Thema relevant sind. Der Ethik ging es notwendigerweise um die Verallgemeinerbarkeit von Normen und Verhaltensweisen und insofern um Begriffe wie universelle Solidarität, Menschheit, Kosmos etc. Im Kontrast dazu geht es bei der Ästhetik gewissermaßen um die relativ nahe und irdisch konzentrierte Anschauungswelt. Ästhetik kompensiert heute anscheinend den Verlust jener Weltbilder, deren Plausibilitätsschwund allenthalben zum Thema geworden ist.²⁶ Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „ästhetischen

²⁴ *Ders.*, ebd., 262. Trotz zunehmender Globalisierung des Handelns hat die Menschheit danach im politischen Verhalten etwa erst die Stufe drei erreicht und es im moralischen Bewußtsein höchstens bis zur Stufe fünf gebracht.

²⁵ *J.M. Thomas*, Scheitert die Menschheit an ihrem Wissen? in: *Conc* 26 (1990), 362-369, 366; nach Ansicht von Thomas hat der nicht kreativ gelebte Umgang mit dem dialektischen Charakter von Selbst und Welt in der heutigen Zeit zu einer Art intellektueller Orientierungslosigkeit geführt, hat eben nicht zu einer neuen Synthese von Subjekt und Objekt geführt, sondern zu einen intellektuellen „kalten Krieg“.

²⁶ Vgl. *C.-F. Geyer*, Zur Bedeutung der Kunst in gesellschaftlicher Praxis. Peter Weiss: Die Ästhetik des Widerstands, in: *Orientierung* (1984), 105-108, 105.

Tabu“, das die Welt gegen die Weltbilder wieder zu ihrem Recht kommen und über ihre infantilen Überlegenheitsgefühle hinauswachen lassen will.²⁷

Für die Theologie ergibt sich danach die Aufgabe, sich für den Wiedereinstieg der Vernunft in ihren weltlichen Lebensraum als Korrektiv im Sinne des Endlichkeitsbewußtseins einzusetzen;²⁸ nur so kann das heute notwendige vertiefte Verständnis von Schöpfung gewonnen werden. Nach Günter Altner bedarf es zur Erfahrung der Natur als Schöpfung einer „Wahrnehmungsfähigkeit, bei der die Natur im Menschen selbst die Augen aufschlägt und sich liebend anblickt“²⁹.

Unser Bemühen, diese Wahrnehmungsfähigkeit heute neu zu erlernen, wird sehr davon abhängen, wie gut es uns gelingt in der Umsetzung symboldidaktischer Theorien Fortschritte zu machen; denn an dieser religionspädagogischen Konzeption kristallisieren sich jene Idealvorstellungen von einem ganzheitlichen, sowohl emotionalen wie kognitiven Vorgehen im Prozeß religiöser Erziehung am stärksten.³⁰ Wenn es dabei in erster Linie nicht um rational-begriffliche Interpretationen geht, sondern um „die unmittelbare Begabung für alle sich sinnhaft darstellende Kundgabe metasinnenhaften Sinns“³¹, dann wird einsichtig wie groß die Bedeutung der Symbole nicht nur bezogen auf religiöse Lern- und Bildungsprozesse ist, sondern auch beim Thema Ökologie und damit gleichzeitig hinsichtlich ihrer gegenseitigen Bezogenheit.

Als einen weiterführenden Versuch der religionspädagogisch relevanten Umsetzung dieser Erkenntnisse verstehe ich auch die These von Reinhard Hoeps, daß sich das Sprechen Gottes als Offenbarung durch die genuine Sprache der Dinge ereignet.³² Dabei meint er nicht nur das naheliegende ästhetische Modell des zeichenhaften Verweisens, also das Symbolische, sondern behauptet, daß in der jüdisch-christlichen Offenbarungsvorstellung Gott sich im Ausdruck der Kreaturen selbst offenbart und nicht nur in einer übertragenen Bedeutung, geschweige denn in einer menschlichen Konvention über die Bestimmung einer solchen Übertragung. Dieser Topos von der Sprache der Dinge ist danach der Konzeption des symbolischen Verweises überlegen, weil

²⁷ Vgl. P. Sloterdijk, *Kopernikanische Mobilmachung und ptolemäische Abrüstung*, Frankfurt 1987, 66ff.

²⁸ Vgl. K. Röhring, *Kann Technik Schöpfung sein? - Zur Vermittlung von Natur durch Kunst und Technik*, in: Altner, a.a.O., 364-391, 389.

²⁹ G. Altner, *Die Überlebenskrise in der Gegenwart*, Darmstadt 1987, 187.

³⁰ Vgl. U. Hemel, *Ist eine religionspädagogische Theorie des Symbols möglich? Zum Verständnis von Symboldidaktik und religionspädagogischer Theoriebildung*, in: RpB 25 (1990), 145-176, 175.

³¹ H. Halbfas, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1982, 209.

³² R. Hoeps, *Das Wort Gottes und die Sprache der Dinge. Versuch über die Betrachtung der Schöpfung als Offenbarung*, Antrittsvorlesung am 14. Dezember 1988, o.O. 1989.

es die Anschauung des Einzelnen gerade nicht sogleich der Allgemeinheit der durch sie vermittelten Botschaft unterordnet. Wenn man trotzdem in einem zusammenfassenden Sinne von Schöpfung spricht, setzt es „das Bewußtsein der inneren Vielfalt des so unter das Allgemeine Versammelten voraus, ein Bewußtsein, das diese innere Differenz als konstitutiv für die Einheit anerkennt“³³.

5. Fragen und Aufgaben

Bei der vorliegenden Problemanzeige zum Thema Ökologie als Paradigma religiöser Lern- und Bildungsprozesse bin ich zwei Argumentationslinien gefolgt: Der Zugang über die Diskussion einer ökologischen Ethik bleibt m.E. weiterhin wesentlich durch das Problem charakterisiert, wie man sowohl ökologischen als auch sozialen Interessen gerecht wird; dieses Dilemma muß in Zukunft auch in der religionspädagogischen Arbeit stärker berücksichtigt werden, weil es nicht nur bei uns hier, sondern vor allem auch im Blick auf die ökumenische Dimension einen zentralen Stellenwert hat; denn: ökologisches und ökumenisches Lernen bedingen sich gegenseitig – in beidem geht es um den größeren Haushalt der bewohnten Erde.³⁴

Weitere Fragen ergeben sich durch den zweiten Zugang, nämlich die Ästhetik, und deren Bezug zur Ethik. Dabei interessiert vor allem, ob es eine Verbindung zwischen den eher die Gemeinsamkeiten herausstellenden ethischen Zugängen und der mehr die Differenzen betonenden ästhetischen Herangehensweise an dieses Problemfeld gibt oder ob es bei dem Spannungsverhältnis bleiben muß, weil sonst seine Produktivität verloren ginge. Wenn bei den Ethikern die Gefahr besteht, daß sie sich und andere mit ihren universalistischen Ansprüchen ständig überfordern, besteht dann nicht bei den Ästhetikern die problematische Tendenz, daß sie sich auf einen Beobachtungsposten zurückziehen, von dem aus sie nur mehr als Interpreten von Interpreten in den öffentlichen Diskurs eingreifen? Daß sie sozusagen als moralisch engagierte Teilnehmer am öffentlichen Prozeß der Willensbildung gar nicht mehr in Erscheinung treten?

Oder besteht eine Brücke zwischen beiden in einer Ästhetik des Widerstands, ähnlich der von Peter Weiss, in der Antithesen zur veränderungsbedürftigen Gegenwart aufscheinen, ohne daß damit die Synthesen schon in den Blick, geschweige denn in den Griff kämen?³⁵

³³ Ders., ebd.

³⁴ Vgl. H. Dauber/W. Simpfendorfer (Hg.), *Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis. Ökologisches und ökumenisches Lernen in der „Einen Welt“*, Wuppertal 1981.

³⁵ Vgl. Geyer, a.a.O., 107.