

dem man immer mehr Leistung bringen muß, um „sich mehr leisten zu können“. Es geht also um die Ermöglichung von Erfahrungen, die mehr mit Lust als mit erfolgreichen Leistungen, mehr mit Genügsamkeit (weil man nicht mehr um jeden Preis mithalten muß) als mit Verzicht zu tun haben. In diesem Sinne ist Dietmar Mieth zuzustimmen, wenn er darauf hinweist, daß die biblisch begründete Fähigkeit des Loslassens nicht mit dem bürgerlichen Verzichten um der erfolgreichen Leistung willen verwechselt werden darf. Die religiöse Tiefendimension des Loslassenkönnens zielt keineswegs auf die eigene Vervollkommnung, sondern auf soziale Umgestaltung, wie sie der Fülle des endzeitlichen Lebens entgegenkommt: „Gottes Lust an den Menschen ist nicht ihr Verzicht, sondern ihre aus Mitleiden und Trauer geborene Lust an der Umkehr zu den Mitmenschen. Der Gott, von dem es beim Propheten Hosea heißt, daß er ‘Lust an der Liebe’ habe ‘und nicht am Opfer’(Hos 6,6), ist nicht ein Gott des Verzichtes, sondern ein Gott mit der Option für das Leben, die Liebe, die Gerechtigkeit. Daraus ergibt sich für die Christen kein Ethos des Verzichtes, sondern ein Ethos der Lust.“<sup>6</sup>

Um diese theologischen und pädagogischen Inhalte in der Praxis des Religionsunterrichts und der Gemeindekatechese glaubhaft vermitteln zu können, schienen uns im Arbeitskreis folgende Punkte besonders wichtig:

- a) Das Vorleben dieser Haltung; das heißt aber gerade nicht, eine Nachahmung von seiten der Kinder appellativ einzufordern oder diese Haltung demonstrativ zu präsentieren.
- b) Die Stärkung des Selbstbewußtseins der Kinder, damit sie sich gegen die Entfremdungen ihrer Bedürfnisse zur Wehr setzen und zu einem vom Gruppenzwang abweichenden Verhalten stehen können.
- c) Das Aufzeigen von alternativen Handlungsmöglichkeiten, damit verschiedene Verhaltensweisen gewählt und ausprobiert werden können.
- d) Einflußnahme auf die Gestaltung der politischen Rahmenbedingungen, damit sich solche neuen Einstellungen einspielen und breitenwirksam werden können.

### Arbeitskreis 3: Religionsdidaktik ökologischer Erziehung

*Protokoll:* Rudi Ott

Der Arbeitskreis diskutierte zwei Probleme: Ängste der Kinder hinsichtlich der Umweltzerstörung und didaktisch-methodische Wege ökologischer Erziehung.

1. Die Behauptung, die Kinder hätten nur geringe Ängste hinsichtlich der *Umweltzerstörung*, veranlaßte dazu, das Umweltbewußtsein zu erheben. Anton Bucher gab den folgenden Überblick: In den Weltbilduntersuchungen im Umfeld von Jean Piaget ist der Aspekt der geschädigten Welt noch nicht aufgetaucht.

<sup>6</sup> D. Mieth, Vom rechten Verzicht ... von der größeren Lust ... von der Fülle des Lebens, in: Orientierung 51 (1987) Nr.4, 37-40, hier 40.

Später sprachen die Kinder zwar von ihrer Angst vor Krieg und Atom, aber nicht von der ökologischen Katastrophe. Nach Tschernobyl ergibt sich dagegen ein anderer Befund. Kinder wissen mehr um die Umweltgefahren als die Eltern, sie nehmen diese Erfahrungen auch erheblich ernster; bei Jugendlichen stellt sich jedoch schon ein Verdrängungsmechanismus ein.<sup>7</sup> Ökologische Schäden sind den Kindern in differenziertem Maße bewußt; je jünger sie sind, desto deutlicher werden sie wahrgenommen und in den Kontext der Angst vor Aggression eingeordnet. Ihre Angst korreliert mit der Kritik an Erwachsenen, die die Aggression gegen die Natur ausüben. Die ausgeprägten Ängste lassen sich entwicklungspsychologisch interpretieren: Die Kinder haben weniger Abwehrmechanismen; ihr Denken ist konkreter, daher von den Erfahrungen unmittelbar berührt. Da sie ihre Wirklichkeit über innere Bilder konstruieren, müssen ihre Erfahrungen bedrohlich wirken; zur Umweltzerstörung kommt die Innenweltzerstörung. Pädagogen müssen die Ängste der Kinder ernstnehmen. Sie sollten Möglichkeiten schaffen, daß die Kinder ihre Bilder expressiv (z.B. im Spiel) verarbeiten und in konkretem ökologischem Handeln die Angst in konstruktive Problembewältigung umformen können. Sind aber die Ängste vielleicht nur Reaktionen auf die detailliert darstellenden Medienbilder? Die Kinder sind den Bildern hilflos ausgesetzt, sie können sie nicht verarbeiten. Die Art der Vermittlung hat sicher mit dem Ausmaß der Angst zu tun, aber auch die eigene Wahrnehmung beunruhigt. Angst hat jedoch auch Signalfunktion, die nicht überspielt werden sollte; das Bewußtsein für die geschädigte Welt gilt es festzuhalten. Die Informationen sollten aber nicht riesig werden, sondern es kommt auf den Aufbau einer Balance an. Dafür sind drei Momente wichtig:

- a) Die Kinder brauchen die Erfahrung, auf die Situation handelnd Einfluß nehmen zu können.
- b) Sie brauchen die Erfahrung der eigenen Geborgenheit und der Gemeinschaft von Menschen, die ökologisch handeln.
- c) Der Aufbau positiver Bilder braucht die Unterstützung durch Hoffnungsbilder der christlichen Botschaft: die Welt fällt in Gottes Hand, auch wenn sie zugrunde geht.

2. Die Beziehungserfahrung muß als grundlegend für alle *Ökologiedidaktik* angesehen werden. Egon Spiegel wies darauf hin, daß die Exoduserfahrung (bes. Ex 3,7-9) als Beziehungserfahrung ursprünglicher ist als die Schöpfungstheologie; sie ist die zentripetale Kraft, die uns am Leben erhält. Ein religiöser Lernprozeß kann im Sinne einer Aufstiegstheologie nur von der positiven Beziehungserfahrung der Kinder ausgehen. Das Staunen führt in die Reflexion,

<sup>7</sup> Solche Beobachtungen ergeben sich vornehmlich aus den folgenden Untersuchungen: K. Sochatzky, „Wenn ich zu bestimmen hätte...“ Die Erwachsenenwelt im Meinungsspiegel von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Bestandsaufnahme, Weinheim 1988; H. Petri, Umweltzerstörung und die seelische Entwicklung unserer Kinder, Stuttgart 1992.

in der uns eine Größe aufgeht, zu der wir in Beziehung stehen. Diese bewußt erfaßte Grundbeziehung lasse ich in meinem Handeln bestimmend werden. In der Grundschule kommt es dann darauf an, solche Grundbeziehungen zu Pflanzen, Tieren und Menschen aufzubauen; sie ist die Grundlage für die Gottesbeziehung. Gen 1 und Ps 104 bezeugen ebenfalls eine solche elementare Beziehung Gottes zu den Tieren, die für den Menschen zum Schlüssel der Gottesbeziehung werden kann. Die theologische Grundlage ökologischer Erziehung ist der Gott, der Beziehung stiftet und darüber wacht. Aus dieser Beziehung heraus kann sich das kreative Potential entwickeln. Von daher ergeben sich folgende didaktische Wege:

a) Die Begegnung mit Pflanzen und Tieren setzt die Beziehung zu den (evtl. gestörten) Kindern voraus.

b. Der Verzicht auf die Herrschaft über die Geschöpfe setzt die Annahme des eigenen Selbst voraus; sie entwickelt sich bei Kindern und Jugendlichen im Angenommensein durch die Erwachsenen.

c) Die Begegnung mit den Geschöpfen zielt darauf, den Eigenanspruch des Lebendigen wahrzunehmen, indem wir uns für das Erlebnis dieser Begegnung Zeit lassen und das Eigenleben der Tiere und Pflanzen aufmerksam kennenlernen und danach handeln.

d) Die religiöse Dimension, der Bezug zur Schöpfermacht läßt sich im Kontext solcher lebendiger Beziehungserfahrungen bei Kindern am besten erschließen. Beide Erfahrungen müssen von Anfang an und miteinander aufgebaut werden.

e) Die Beziehung von Menschen zu den Geschöpfen ist das Symbol, in dem die Beziehung zu Gott ihren Ort hat. Alle Symbole sind von daher zu erschließen.

f) Das fächerübergreifende Lernen an der Sache ist unerlässlich; der Religionsunterricht kann viele Lernelemente nicht selber aufbauen.

g) Der besondere Beitrag des Religionsunterrichts ist der Grund eschatologischer Hoffnung; denn die Erfahrung sagt mir nicht, daß alles bleibt und gültig bleibt. Wir sollten darum auf solche Erfahrungen verweisen, in denen sich diese Hoffnung meldet (z.B. Erlebnis des unglaublich Schönen trotz Vergänglichkeit). Im Kontext konkreter Schöpfungserfahrungen und der Sorge für Tiere und Pflanzen sprechen wir persönlich von der Schöpfermacht, die alles trägt. Das Gespräch über Rettungsaktionen (z.B. Greenpeace) erweckt die Hoffnungskraft, daß nicht alles der Vernichtung anheimfallen muß.

Die Diskussion ließ deutlich werden, daß das Aufbauen von Beziehungen als didaktische Ebene noch nicht klar genug ist: Was macht eine konstruktive pädagogische Beziehung aus? Wie können wir die (gestörte?) Beziehung konstruktiv gestalten? Wir kennen auch noch nicht die Lernprozesse, die zu wirklich ökologischem Handeln führen, in ihrer Struktur und Dynamik. Denn Appelle an die Vernunft führen offenbar selten zum Ziel. Die Denkstrukturen und Formen der Wirklichkeitswahrnehmung gilt es zu analysieren und neu zu formen, aber wie? Wie kann der Religionsunterricht zu ökologischem Handeln anregen?