

Braner, Ulla

Von der Relevanz einer "Ökologischen Theologie" im Religionsunterricht. Schöpfungstheologische und naturethische Impulse – Achtsamkeitserfahrungen in der Natur – religionspädagogische und interdisziplinäre Perspektiven

Kassel : kassel university press 2023, 111 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze; 54)



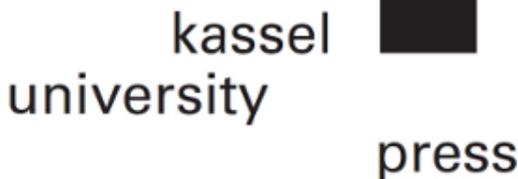
Quellenangabe/ Reference:

Braner, Ulla: Von der Relevanz einer "Ökologischen Theologie" im Religionsunterricht. Schöpfungstheologische und naturethische Impulse – Achtsamkeitserfahrungen in der Natur – religionspädagogische und interdisziplinäre Perspektiven. Kassel : kassel university press 2023, 111 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze; 54) - URN: urn:nbn:de:0:111-pedocs-324799 - DOI: 10.25656/01:32479; 10.17170/kobra-202303277703

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0:111-pedocs-324799>

<https://doi.org/10.25656/01:32479>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this licence or an identical or comparable licence.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

BEITR

BAND 54

ÄGEZU

Ulla Braner

RKIND

**VON DER RELEVANZ EINER „ÖKOLOGISCHEN
THEOLOGIE“ IM RELIGIONSUNTERRICHT**
Schöpfungstheologische und naturethische
Impulse – Achtsamkeitserfahrungen in der Natur –
religionspädagogische und interdisziplinäre Perspektiven

ERUND

JUGEN

DITHEO

LOGIE

kassel
university



press

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze

Band 54

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel

Ulla Braner

**Von der Relevanz einer
„Ökologischen Theologie“ im Religionsunterricht**

Schöpfungstheologische und naturethische Impulse –
Achtsamkeitserfahrungen in der Natur –
religionspädagogische und interdisziplinäre Perspektiven



Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>) lizenziert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7376-1108-4

DOI: <https://doi.org/10.17170/kobra-202303277703>

©2023, kassel university press, Kassel
<https://kup.uni-kassel.de>

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design
Druck und Verarbeitung: Print Management Logistik Service, Kassel
Printed in Germany

Vorwort

Ich freue mich sehr über die Veröffentlichung dieses Bandes von Ulla Braner in der Reihe „Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie“. Es handelt sich um eine exzellente Arbeit zu Bildung für nachhaltige Entwicklung, die konsequent auf religiöses Lernen bezogen ist. Frau Braner legt wissenschaftliche Grundlagen, bezieht sich auf vielseitige aktuelle Literatur und erarbeitet Perspektiven, die so bislang noch in keiner Veröffentlichung zu finden sind. Es gelingt ihr ein überraschend facettenreicher Blick auf die Thematik bzw. mitten in die Thematik hinein. Die Leserinnen und Leser werden sensibilisiert für einen achtsamen und liebevollen Umgang mit der Natur und allen Mitgeschöpfen. Herausragend ist der Aspekt der Anteilnahme und der Verbindung aller Geschöpfe erarbeitet. Daraus ergeben sich wichtige didaktische Folgerungen für den Religionsunterricht. Die fachlich-theologische, die religionspädagogische und die didaktische Expertise der Autorin fügen sich zu einem ausgezeichneten Werk zusammen, das ich allen religionspädagogisch Interessierten Menschen wärmstens ans Herz legen kann.

Kassel, im April 2023

Petra Freudenberger-Lötz

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	9
2. Die universale ökologische Krise als größte Herausforderung unserer Zeit.....	12
3. Mensch, Natur, Gott – Biblische Verhältnisbestimmungen.....	15
3.1 <i>Die Schöpfungserzählungen der Genesis als Kernstücke biblischer und Grundlage christlicher Schöpfungstheologie.....</i>	17
3.2 <i>Vom "Herrschaftsauftrag" des Menschen.....</i>	21
3.3 <i>Die Erwartung einer neuen Schöpfung.....</i>	24
4. Von der Notwendigkeit einer „grünen Reformation“ und einer ökologischen Ethik	26
4.1 <i>Grüne Reformation als theologische Antwort auf die ökologische Krise.....</i>	27
4.2 <i>Ansätze einer ökologischen Ethik.....</i>	33
4.3 <i>Vom Ruf nach einem planetarischen Ethos.....</i>	39
4.4 <i>Artenschutz als ethische Konsequenz der Mitgeschöpflichkeit.....</i>	45
5. Spiritualität und Achtsamkeit in der Natur.....	50
5.1 <i>Spirituelle Erfahrungen in der Natur.....</i>	52
5.2 <i>Die Haltung der Achtsamkeit.....</i>	54
5.3 <i>Achtsamkeit in der Natur als Grundlegung eines ökologischen Bewusstseins.....</i>	60
5.4 <i>„Landart“ als naturbezogene Achtsamkeitsübung.....</i>	63
6. Ökologische Theologie im unterrichtlichen Kontext.....	69
6.1 <i>Die Relevanz ökologischer Theologie im Religionsunterricht</i>	70
6.2 <i>Didaktische Prinzipien der religiöser BNE.....</i>	73
6.3 <i>Ökologische Theologie im Religionsunterricht – ein Blick in diverse Lehrpläne</i>	78
6.4 <i>Religionspädagogische und -didaktische Herausforderungen.....</i>	85
6.5 <i>Interdisziplinäre Chancen: Thematische Vernetzung zwischen Religions- und Biologieunterricht.....</i>	90

7. Fazit	94
8. Bild-Anhang	100
9. Literaturverzeichnis.....	105

1. Einleitung

*„Nachhaltigkeit ist [auch] nicht schlicht eines von vielen neuen Themen für den Religionsunterricht. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist vielmehr ein zentraler Aspekt religionsunterrichtlichen Lernens und des Beitrags der Fachgruppe Religion zur Schulöffentlichkeit ... BNE¹ sollte Religionsunterricht verändern – in christlichem Interesse und im Interesse der Schüler*innen: Every Day for Future.“²*

Durch die Veränderung des Klimas ist inzwischen eine akute Bedrohungslage entstanden.³ Nichts weniger als die Zukunft der gegenwärtigen Schüler*innen steht auf dem Spiel. Dringend „not-wendig“ ist deshalb verändertes politisches und individuelles Handeln, eine ökologisch-soziale gesellschaftliche Transformation.⁴ Ohne Bildung für nachhaltige Entwicklung wird das nicht gelingen. Wo hat diese ihren Ort, wie sieht sie aus? Genügt es, BNE in den natur- und sozialwissenschaftlichen Fächerguppen zu verorten? Geht es ausschließlich um Kompetenzentwicklung? Können Politik, Technik und Ökonomie allein das Problem der globalen Klimakrise lösen? Oder betrifft diese nicht auch bislang gängige christliche Glaubenswahrheiten und Gottesbilder, die es zu überdenken gilt? ⁵

Inwiefern kann eine ökologische Theologie für eine religiöse transformative Nachhaltigkeitsbildung bedeutsam sein und wie würde diese aussehen? Welche Relevanz hat sie für den Religionsunterricht? Diesen Leitfragen wird die vorliegende Arbeit nachgehen.

¹ BNE ist die Abkürzung für „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, vgl. 5.3

² Bederna (2020), S. 272

³ Vgl. Lienkamp in Altmeyer, Englert, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (hrsg.) (2018), S.24

⁴ Vgl. Bederna (2020), S. 12

⁵ Vgl. Plüss, Scheuter (2021), S.7f.

Das folgende Kapitel beleuchtet zunächst die globale ökologische Krise und die bedrohlichen Folgen des Klimawandels. Darauf sich beziehende UN-Resolutionen werden vorgestellt. Dass die gesellschaftlichen Herausforderungen, die von der Menschheit zu bewältigen sind, auch theologische und spirituelle Fragen aufwerfen, wird herausgestellt.⁶

Kapitel drei widmet sich diesen themenrelevanten theologischen Fragen, indem es nach biblischen Verhältnisbestimmungen zwischen Gott, Natur und Mensch fragt. Grundlage dafür sind die beiden Schöpfungserzählungen in Gen 1 und 2. Sie werden miteinander verglichen und in Ansätzen historisch-kritisch analysiert. Ein besonderes Augenmerk wird auf die jeweilige Intention ihrer Verfasser gelegt. Die altkirchlichen Lehren von der *creatio ex nihilo*, der *creatio originans* und der *creatio continua* werden als Weiterführung des biblischen Schöpfungsglaubens erläutert. Wirkungsgeschichtlich brisant ist der sogenannte *Herrschaftsauftrag*, der nach biblischem Zeugnis dem Menschen von Gott verliehen wurde. Was bedeutet er, wo liegen seine Grenzen? Diese Fragen sind von besonderer Wichtigkeit und werden ausführlich behandelt. Schließlich geht es um die prophetische Verheißung einer neuen Schöpfung, die nach christlichem Verständnis mit der Auferweckung Jesu Christi von den Toten bereits im Anbruch ist und Menschen in hoffnungsvoller Erwartung darauf zu verantwortungsvollem Handeln gegenüber der Schöpfung motivieren kann.⁷

Ausgehend von diesen schöpfungstheologischen Erkenntnissen zeigt das vierte Kapitel die Notwendigkeit einer „grünen Reformation“⁸ auf. Deren Anliegen basiert auf einer ökologischen Theologie, der es um eine neue, nicht-anthropozentrische Lesart der Schöpfungserzählungen und ein Neudenken des Mensch-Erde-Verhältnisses geht.⁹ Parallelen zur lutherischen Reformation und ihrer Erkenntnis der Gnade Gottes als

⁶ Vgl. Gabriel in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017) S. 58-86; vgl. Tveit in Biehl u.a., S. 140

⁷ Vgl. Brinkmann (1996), S. 100f.

⁸ Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), Titel

⁹ Vgl. Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S. 5

hoffnungsstiftender Motivationskraft werden gezogen. Ansätze einer ökologischen und planetarischen Ethik werden diskutiert. Im Rahmen dessen sind die Stichworte *Nachhaltigkeit* und *Gerechtigkeit* von Bedeutung. Die Ausführungen zum *Artenschutz als ethische Konsequenz der Mitgeschöpflichkeit* dienen der exemplarischen Konkretion einer theologisch-ökologischen Ethik.

Reichen schöpfungstheologische Einsichten und ethische Forderungen aus, um bei Schüler*innen ein ökologisches Bewusstsein und eine entsprechende Handlungskompetenz zu erzielen? Dieser Problematik geht das fünfte Kapitel nach und plädiert für Erfahrungen der Achtsamkeit und der Spiritualität in der Natur mittels naturpädagogischer Zugänge als Voraussetzung dessen. *Landart* als besondere Kunstform in und mit der Natur wird als eine Möglichkeit davon vorgestellt.

Das letzte Kapitel unternimmt den Versuch, ökologische Theologie in den unterrichtlichen Kontext einzuordnen. Auch der Religionsunterricht hat seinen Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung zu leisten. Welche didaktischen Prinzipien braucht es dazu und worin bestehen die Herausforderungen für die Lehrkraft? Ein Blick in die hessischen Lehrpläne prüft, ob religiöse BNE in ausreichendem Maße vorgesehen ist. Inhaltsfelder und Kompetenzerwartungen werden auf ihre Kompatibilität mit ökologischer Theologie hin untersucht. Sekundar- und Oberstufe sowie evangelische und katholische Religion finden dabei Berücksichtigung. Der baden-württembergische Bildungsplan wird zum Vergleich mit dem hessischen herangezogen, woraus sich Schlussfolgerungen ergeben. Interdisziplinäre Potenziale, die durch die thematische Vernetzung zwischen Religions- und Biologieunterricht entstehen, werden benannt; praktische Impulse für fächerübergreifendes Arbeiten entwickelt.

Das Fazit bündelt die gewonnenen Erkenntnisse und beantwortet die eingangs gestellten Leitfragen, inwiefern ökologische Theologie für eine religiöse transformative Nachhaltigkeitsbildung bedeutsam ist und welche Relevanz sie für den Religionsunterricht hat.

2. Die universale ökologische Krise als größte Herausforderung unserer Zeit

Seit der Industrialisierung hat die anthropogen verursachte Umweltveränderung eine neue Größendimension erreicht. Die Weltbevölkerung ist rasant gewachsen und mit ihr auch der Energieverbrauch, dieser insbesondere in den hochindustrialisierten Staaten der nördlichen Hemisphäre.¹⁰ Die Nutzung fossiler Energieträger ermöglicht u.a. die intensiv betriebene Landwirtschaft.¹¹ Der Mensch hat die Landflächen der Erde bis heute etwa zur Hälfte umgestaltet. Die gesellschaftlich verursachten Material- und Energieströme auf der Erde übertreffen inzwischen die der natürlichen. Folge ist eine umfassende ökologische Krise. Wasserressourcen, Böden, Meere und Wälder werden zerstört und übernutzt. Dadurch kommt es zur Abnahme der Biodiversität. Wichtige Stoffkreisläufe wie der Kohlenstoff- und Stickstoffkreislauf verändern sich.¹² Durch den Anstieg von Kohlendioxid und anderer Treibhausgase in der Atmosphäre ist es zu einer deutlichen Erderwärmung gekommen.¹³ Die Produktion tierischer Lebensmittel verbraucht sehr viel mehr Energie als der Anbau pflanzlicher Nahrungsmittel. Riesige Waldflächen werden jährlich für die industrielle Landwirtschaft weltweit gerodet, was den Klimawandel verstärkt. Rinder stoßen besonders viel Methan aus. Die klimaschädliche

¹⁰ Vgl. Tveit (2017), S. 133

¹¹ Vgl. WGBU (hrsg.) (2011), S.33

¹² Ebd., S. 33

¹³ Vgl. Lienkamp (2009), S. 98

Wirkung dieses Treibhausgases ist 25-mal größer als die von CO₂.¹⁴ Der Klimawandel stellt neben den anderen anthropogenen Stressfaktoren wie Abholzung, Überfischung, Schadstoffbelastungen etc. eine Gefahr für Ökosysteme, Fauna und Flora dar.¹⁵ Die Klimaveränderungen betreffen auch den Menschen elementar, da weder Land- und Forstwirtschaft, noch Kultur oder Infrastruktur auf Temperaturschwankungen von mehreren Grad Celsius vorbereitet sind.¹⁶ Schon bei einer Temperaturveränderung von 1-2 Grad Celsius kommt es zu erheblichen Schäden an sensiblen Ökosystemen.¹⁷ Mittlerweile treten statt wie früher alle 100 Jahre einmal jährlich großflächige, intensive Hitzewellen auf, sogar in einst kühlen Regionen wie dem Nordwesten der USA und Kanada.¹⁸ Somit ist Klima „eine zentrale Ressource und die Basis allen Lebens. Doch die Menschen gehen mit diesem kostbaren Gut rücksichtslos und leichtfertig um. Die Folge: Das Klima wird mehr und mehr zu einem Risiko.“¹⁹ Somit muss das gesellschaftliche und globale Ziel sein, den Klimawandel zu begrenzen.²⁰ Seit einigen Jahrzehnten setzt sich die internationale Umweltpolitik mit diesen Themen auseinander. So wurde 1992 mit dem Erdgipfel von Rio de Janeiro das Konzept einer nachhaltigen Entwicklung diskutiert und ausgearbeitet. Das Pariser Klimaabkommen der Vereinten Nationen von 2015 beinhaltet das Ziel der internationalen Weltgemeinschaft, die globale Erderwärmung im Vergleich zu vorindustriellen Zeiten auf 1,5 Grad zu beschränken. Dieses Ziel gilt in wissenschaftlichen Kreisen mittlerweile als verfehlt und es ist fraglich, ob die 2,0 Grad Grenze eingehalten werden kann, die spätestens 2050 erreicht sein wird.²¹ Auch wenn die Bekämpfung der globalen ökologischen Krise in der Politik an Bedeutung gewonnen hat, konnten bisher die negativen Trends nicht aufgehalten werden, sondern verstärken sich in vielerlei Hinsicht noch.²²

¹⁴ Vgl. Allmendinger u.a. (hrsg.) (2021), S.2

¹⁵ Vgl. Lienkamp (2009), S. 137

¹⁶ Vgl. WBGU (hrsg.) (2011), S. 35

¹⁷ Vgl. Lienkamp (2009), S. 137

¹⁸ Vgl. Allmendinger u.a. (hrsg.) (2021), S.2

¹⁹ Graßl (2005), zitiert nach Lienkamp (2009), S. 18

²⁰ Vgl. Lienkamp (2009), S. 18

²¹ Vgl. Elsner (2021), Online

²² Vgl. WBGU (hrsg.) (2011), S. 33

Die ökologische Krise ist die größte Herausforderung unserer Zeit und betrifft alles Leben, eingeschlossen menschliches Leben, weltweit, was im Bewusstsein vieler Zeitgenossen noch nicht angekommen ist. Bezogen auf das deutsche Superwahljahr 2021 schreibt Bernd Ulrich: „Diese Gesellschaft redet sich gerade ein, das Klima lasse sich mit regenerativer Energie und ein paar technischen Neuerungen retten. Aber das stimmt nicht. Noch weniger lässt sich die viel umfassendere Krise im Mensch-Natur-Verhältnis allein durch Wasserstoff beheben, auch können die Folgen kaum durch alte Sirenen oder neue Warn-Apps gebändigt werden. Nein, wir müssen unser Leben ändern: den Weinbau, das Autofahren, den Flächenfraß, das Artensterben, die Landwirtschaft, die Ernährung und vieles mehr. Oder wir nehmen die Opfer hin und glauben unbeirrt an die Unerschöpflichkeit des Hilfsfonds für Fluten, Epidemien, sterbende Wälder und, und, und. Dies ist der erste Klimawahlkampf der Republik, sagt man. Zu ergänzen wäre: und der letzte, der so tun kann, als sei die dramatische ökologische Krise mit dem Klimathema schon erledigt.“²³

Es sind Fragen nach dem eigenen Lebensverständnis, nach Bildern vom Menschen und Formen der Wirtschaft; es sind ethische, theologische und spirituelle Fragen, die sich die Menschheit und jede/r Einzelne stellen muss.²⁴ Von den Antworten wird es abhängen, ob die ökologische Krise zu bewältigen und zu überleben ist oder nicht.

²³ Ulrich (2021), S. 1

²⁴ Vgl. Gabriel in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017) S. 58-86; vgl. Tveit in Biehl u.a., S. 140

3. Mensch, Natur, Gott – Biblische Verhältnisbestimmungen

Die ökologische Krise wird von bestimmten Kritiker*innen auf den biblischen Schöpfungsglauben zurückgeführt; die damit verbundene monotheistische Revolution habe die Welt entgöttlicht und dadurch dem schrankenlosen Zugriff des Menschen wehrlos ausgeliefert.²⁵ Die so Argumentierenden berufen sich u.a. auf Gen 1,26-28; der darin enthaltene Herrschaftsauftrag Gottes an den Menschen sei der Grund für die in der westlich-christlichen Gesellschaft angestrebte und durch Naturwissenschaften und Technik verwirklichte Naturbeherrschung und die daraus resultierenden ökologischen Probleme. Dieser Vorwurf berücksichtigt weder den historischen Kontext der Entstehung der Schöpfungserzählung in Genesis 1 noch deren komplexe Wirkungsgeschichte. „Es ist schlechterdings anachronistisch, eine Schriftstelle aus dem 6. Jahrhundert v. Chr., in der Gott dem eben erschaffenen Menschenpaar seinen Segen gibt und ihm aufträgt, sich die Erde untertan zu machen, für die Umweltzerstörung im 20. Jahrhundert verantwortlich zu machen.“²⁶ Der Text wurde in einer Zeit geschrieben, als die Natur mit ihren Gefahren und Widerständen wie schlechten Ernten, Hungersnöten und wilden Tieren die Menschen bedrohte. Angesichts dessen war es Ziel des Textes, ihnen die Hoffnung und Verheißung zu geben, dass das sie umgebende Chaos sie nicht überwältigen würde.²⁷ Die Verfasser des Textes fragen im Hinblick auf die Heillosigkeit in der Welt nach der ursprünglichen Absicht Gottes mit seiner Schöpfung. „Die Geschöpfe sind für sich selbst und füreinander ein Geschenk, das mit Dankbarkeit und zum Lobe des Schöpfers angenommen sein will.“²⁸ Der Auftrag Gottes an den

²⁵ Vgl. EKD (hrsg.) (1985), online & Gabriel in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S. 88 unter Verweis auf Carl Amery, Das Ende der Vorsehung. Die gnadenlosen Folgen des Christentums, Hamburg 1972 und Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, 7. Aufl., München 2013

²⁶ Gabriel in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S. 89

²⁷ Vgl. Ebd. S. 89 und EKD (hrsg.) (1985), online

²⁸ EKD (hrsg.) (1985), online

Menschen, sich die Erde untertan zu machen und über alle Tiere zu herrschen, zeigt die Würde des Menschen und gleichzeitig seine Begrenzung.²⁹ Denn als Stellvertreter Gottes hat er seinen Mitgeschöpfen ehrfurchtsvoll und hilfsbereit zu begegnen.

Die zweite, ältere Schöpfungserzählung in Genesis 2 betont die Erdverbundenheit des Menschen. Adam (der erste Mensch) ist eng mit dem Erdboden (hebr. Adama) verbunden. Von ihm ist er genommen und zu ihm wird er zurückkehren. Seine Hauptaufgabe ist es, den Boden zu bearbeiten, „was hebräisch so ausgedrückt wird, daß Adam der Adama zu *dienen* hat.“³⁰

Genesis 3 erzählt von der Sünde des Menschen. Dieser kennt seine Bestimmung, handelt aber nicht entsprechend, sondern egoistisch mit zerstörerischer Folge für sich selbst und die ganze Lebenswelt.³¹ Gott aber hält dennoch an seiner Segensabsicht fest und damit die menschliche Bestimmung aufrecht.³²

Das Neue Testament greift die alttestamentlichen Aussagen über die Verbundenheit des Menschen mit allem Lebendigen auf. Vom Christusereignis her bekommen sie eine endzeitliche Zielsetzung. „Die Hoffnung der Auferstehung schafft eine Hoffnung für diese Welt; in sie ist die nichtmenschliche Kreatur mit einbezogen.“³³ In der Nachfolge Christi, durch den die Heilung der Schöpfung in Gang gekommen ist, sind Christ*innen ihr gegenüber in die Verantwortung genommen. „Das Ziel der Wege Gottes ist nicht nur die Erneuerung der Menschheit, sondern auch die Erneuerung der ganzen Schöpfung.“³⁴

²⁹ Vgl. ebd.

³⁰ Ebd.

³¹ Vgl. Gen 4,8-16 in Lutherbibel (2017)

³² Vgl. Gen 12,13f. in Lutherbibel (2017) und EKD (hrsg.) (1985), online

³³ EKD (hrsg.) (1985), online; vgl. Kol 1,15-20 und Eph 1,3-14 in Lutherbibel (2017)

³⁴ EKD (hrsg.) (1985), online

3.1 Die Schöpfungserzählungen der Genesis als Kernstücke biblischer und Grundlage christlicher Schöpfungstheologie

Die Bibel beginnt mit zwei Erzählungen über die Erschaffung der Welt durch Gott (Gen 1,1-2,4a und Gen 2,4b-3,24). Sie „bekennt damit, dass die Lebensgrundlage der Menschheit auf den planenden, gestaltenden Willen Gottes zurückzuführen ist.“³⁵ Zentrale schöpfungstheologische Aussage des Christentums (wie auch des Judentums und Islam) ist demnach, dass die Welt von Gott erschaffen und damit seine Schöpfung ist. Beide biblischen Schöpfungstexte in Genesis 1 und 2 f. sagen theologisch dasselbe aus, nämlich dass Gott von Anfang an da war und allem Werden zugrunde liegt. Seit dem Kirchenvater Irenäus um 180 n. Chr. ist die *creatio ex nihilo* die allgemein-christliche Auffassung. Sie führt die biblische Schöpfungstradition weiter und besagt, dass Gott für das Erschaffen der Welt kein bereits vorhandenes Material benötigte, sondern seine Schöpfung aus dem Nichts schuf. Alles Nicht-Göttliche hat danach seinen Ursprung in Gott. Diese ursprüngliche Schöpfung Gottes wird in der kirchlichen Lehre später als *creatio originans* bezeichnet.³⁶

Stimmen die beiden Schöpfungserzählungen der Genesis auch theologisch überein, unterscheiden sie sich doch in vielerlei Hinsicht voneinander. Die Differenzen hinsichtlich ihres Sprachstils, ihrer Denkweise und Vorstellungswelt sind auf unterschiedliche Quellen und Kreise zurückzuführen. Der erste, priesterliche Schöpfungstext (Gen 1,1-2,4a) ist der jüngere von beiden und verwendet die Vokabel „Elohim“ als Gottesbezeichnung, während der ältere, jahwistische Schöpfungstext (Gen 2,4b-25) den Gottesnamen „Jahwe“ verwendet. Beim Jahwist ist der Urzustand der Welt Ackerboden (Gen 2,7), in der Priesterschrift Leere, Finsternis, Wasser und Tohuwabohu (Gen 1,2). Wie lange Gott für die

³⁵ Alkier, Bauks, Koenen (hrsg.) (2008), online

³⁶ Vgl. Härle (2018) S. 411

Erschaffung seiner Schöpfung braucht, bleibt beim Jahwist unbestimmt, die Priesterschrift verwendet das Sieben-Tage-Schema. Ist das Wasser beim Jahwist belebend und fruchtbar, ist in der Priesterschrift die Urflut etwas Bedrohliches. Im Text des Jahwisten heißt es, dass Gott am Anfang seiner Schöpfung einen Mann, am Ende aus dessen Rippe eine Frau macht, während in der Priesterschrift Frauen und Männer in unbestimmter Anzahl zur gleichen Zeit, nämlich am Ende der Schöpfungsvorgangs, geschaffen werden. Die Tiere sind beim Jahwist das Gegenüber des Menschen, wohingegen die Menschen in der Priesterschrift über die Tiere herrschen. Beim Jahwist geschieht die Schöpfung durch Gottes handwerkliches Tun, in der Priesterschrift durch sein Wort.

Gattungsmäßig sind beide Schöpfungstexte Dichtungen: Bei der jahwistischen Schöpfungserzählung handelt es sich um eine poetische Erzählung, der priesterliche Bericht ist ein Hymnus bzw. Lehrgedicht. Ein Redaktor fügte um 500 v. Chr. beide Schöpfungstexte zusammen. Er wusste um die Unterschiede; diese Tatsache störte ihn aber nicht, weil es ihm nicht um die beiden verschiedenen Weltbilder, sondern um die religiösen Grundaussagen ging. In ihnen widersprechen sich die beiden Texte nicht, sondern ergänzen einander.³⁷

Neuzeitliches Evolutionsdenken ist dem Alten Orient zur Zeit der Abfassung der Texte noch völlig fremd, aber die Erzählungen verschließen sich diesem gegenüber nicht. Gott hat nach ihrem Zeugnis die Welt so geschaffen, dass sie selbst kreativ ist.³⁸ Die Erde ist Gottes „Ko-Schöpferin“³⁹, sie agiert als „eigenständiges Subjekt der Hervorbringung von Leben.“⁴⁰ Die Schöpfung verändert sich kontinuierlich. Davon spricht die nachbiblische Lehre der *creatio continua*. Sie bezieht sich auf die evolutionäre Entfaltung dessen, was

³⁷ Kessler (2009), S. 71f.

³⁸ Vgl. Gen 1,11f., 24: „Das Wasser/Die Erde bringe hervor...“

³⁹ Kahl in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S. 66

⁴⁰ Kessler (2009), S. 71f.

ist und deutet sie als Wirken des Schöpfers.⁴¹ Gott lässt „seinen Geschöpfen in sich Raum, lässt sie selbst sein, agieren, entfalten und organisieren.“⁴² Die Lehre von der *creatio continua* geht vom ununterbrochenen, fortlaufenden Schöpfervorgang aus.⁴³ Besagt die Lehre von der *creatio ex nihilo* und der *creatio originans*, dass Gott der Anfang und Urgrund von allem ist, so ergänzt die von der *creatio continua*, dass alles, was in der Welt bis heute geschieht, in Interaktion zwischen dem Schöpfer und seinen Geschöpfen geschieht.⁴⁴

In beiden Erzählungen geht es nicht um eine Erklärung, *wie* die Welt entstanden ist. Sie unternehmen nicht den Versuch, historisch über den Anfang der Welt und der Menschheit aufzuklären. Ein historisches Bewusstsein lässt sich für den Alten Orient und das Alte Testament nicht voraussetzen.⁴⁵ Ihre Intention ist vielmehr von den historischen Bedingungen abzuleiten, unter denen sie abgefasst worden sind. So stammen beide aus Zeiten des Umbruchs; der ältere Text aus der frühen Königszeit und der jüngere aus der Zeit nach dem Untergang Judas. „In Zeiten des Umbruchs stellt sich die Frage nach dem Ursprung im Sinne einer Selbstvergewisserung.“⁴⁶

Israelitische Priester verfassten den ersten biblischen Schöpfungstext vermutlich in der Mitte des 6. Jahrhunderts v. Chr. im babylonischen Exil.⁴⁷ Sie sahen die Gefahr, dass die deportierte Oberschicht Judas vom Gott ihrer Väter und Mütter abzufallen und die babylonischen Götter stattdessen anzubeten drohte. In Babylon verehrte man die Gestirne als Götter; die Priester werteten diese ab, indem sie sie lediglich als Lichter, von Gott geschaffen, bezeichneten. Die Babylonier verehrten Tiere, wohingegen sie in Gen 1 dem Mensch untertan sind. Den Priestern war es wichtig, den Exulant*innen klarzumachen, dass ihr Gott nicht schwach war, obwohl Juda

⁴¹ Vgl. ebd., S. 152

⁴² Ebd., S. 153

⁴³ Vgl. ebd., S. 152

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 161

⁴⁵ Vgl. Link (2012), S. 34

⁴⁶ Lachmann; Adam; Reents (2001), S. 32

⁴⁷ Vgl. Kahl in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S. 72f.

von einer fremden Macht besiegt worden war. Das Lehrgedicht „möchte dazu einladen, in den vielfältigen Erfahrungen von Chaos und Lebensbedrohung auf Gott als den Halt gebenden Urgrund sein Vertrauen zu setzen und den von ihm zugesicherten guten Lebensraum dankbar zu erleben und zu gestalten.“⁴⁸ Dem ins Chaos geratenen Menschen wird „kontrafaktisch das wunderbare Gefüge der von Gott geschaffenen Welt vor Augen gestellt.“⁴⁹ Gott hat die Welt nicht geschaffen, um sie zur Wüste werden zu lassen, sondern dass man auf ihr wohnen solle.⁵⁰

Der jahwistische Schöpfungstext entstand vermutlich im davidisch-salomonischen Großreich um 940 vor Chr. In archaisch-poetischen Bildern (Garten Eden, Baum des Lebens, Baum der Erkenntnis) beschreibt er die Grundmuster des menschlichen Daseins. So ist der Mensch eigentlich von Gott gedacht, will die Erzählung sagen. Wie es sich aber in der Realität mit ihm verhält, das erzählt die Fortsetzungsgeschichte in Genesis 3: Die Beziehung zwischen Gott und Mensch, Mensch und Tier und Mensch und seiner Partnerin ist in keinem paradiesischen Zustand wie in Gen 2, sondern gestört. Das gestörte Verhältnis des Menschen zum göttlichen Lebensgrund führt zu gestörten Beziehungen auch gegenüber den weltlichen Lebensgrundlagen und den Mitgeschöpfen. Somit ist Gen 2 als der positive Gegenentwurf zur Realität, auf den hin es zu leben gilt, zu verstehen. „Die Paradieserzählung war also nie ein Tatsachenbericht, sie war immer schon eine Sehnsuchts-geschichte: Mitten in der realen Welt, die wenig paradiesisch ist, entwirft sie ein Gegenbild, an dem man sich orientieren kann.“⁵¹ Stellt die Schöpfung von Gen 1 in ihrer vollkommenen Ordnung das Gegenbild dar zu Jerusalem, das in Trümmern liegt, so ist der Garten Eden der Gegenentwurf zu der harten Welt, in die der Mensch hineingeboren wurde.⁵²

⁴⁸ Kessler (2009), S. 61f.

⁴⁹ Link (2012), S. 34

⁵⁰ Vgl. Jes. 45, 18

⁵¹ Kessler (2009), S. 65f.

⁵² Link (2012), S. 46

3.2 Vom „Herrschaftsauftrag“ des Menschen

Beide biblischen Schöpfungserzählungen der Genesis beinhalten göttliche Aufträge an den Menschen. Die Priesterschrift definiert den Menschen als Bild bzw. Statue Gottes, als *imago dei* (Gen. 1,26f.). Im Alten Orient und Alten Ägypten repräsentierte ein Götterstandbild die abgebildete Gottheit und galt als Träger ihrer Macht.⁵³ In der Priesterschrift begegnet an dieser Stelle ein Demokratisierungsvorgang. Nicht mehr Götterstandbilder sind die Repräsentanten Gottes auf Erden, sondern die Menschen. Sie sind seine Stellvertreter*innen und ihr Auftrag ist es, an Gottes Stelle in der Welt zu herrschen. Wie sieht diese Herrschaft, dieses *dominum terrae* aber aus?⁵⁴ Der in Gen 1,26.28 auftauchende hebräische Begriff *radah*, mit „herrschen“ übersetzbar, taucht auch in Psalm 72 auf und dieser zeigt anschaulich, wie *radah* zu interpretieren ist. Hier wird das Bild des idealen Königs wie folgt gezeichnet: Er handelt nicht in eigener Vollmacht, sondern als Beauftragter Gottes und muss sich nach dessen Rechtsvorschriften und seiner Gerechtigkeit richten.⁵⁵ Nach göttlichem Vorbild soll der König den Armen und Elenden Recht und Gerechtigkeit verschaffen, dem Volk zu Heil und Frieden verhelfen.⁵⁶ Dies ist das Gegenbild zu einer gewaltsamen Herrschaft.⁵⁷ Die Natur profitiert von einem solchen König ebenso und zeigt sich üppig und fruchtbar.⁵⁸ Das erste Buch der Könige stellt Salomo als einen solchen Friedenskönig vor. Seine Herrschaft bringt allen Frieden.⁵⁹ Vom Gegenteil, dem harten, gewalttätigen Herrschen, ist in Ezechiel 34,4 die Rede. Darin werden Hirten angeprangert, die ihre Tiere vernachlässigen oder misshandeln, was ihrem eigentlichen Auftrag widerspricht. Herrschaft ist in den biblischen Zeugnissen an Gerechtigkeit, dem kritischen Regulativ, zu

⁵³ Vgl. Lienkamp (2018), S. 10

⁵⁴ Vgl. Brinkmann (1996), S. 81 ff.

⁵⁵ Vgl. Psalm 72,1 & vgl. Beringer (2017), S. 44

⁵⁶ Vgl. ebd., Verse 2-7 und 12-14

⁵⁷ Vgl. Lienkamp (2018), S.6

⁵⁸ Vgl. Psalm 72, 16

⁵⁹ Vgl. 1. Könige 5,4f.

messen.⁶⁰ Neben der Vokabel *radah* ist das Verb *kabas*⁶¹ in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Es wurde zumeist mit „Untertan machen“, „niedertreten“ und „unterwerfen“ wiedergegeben.⁶² Dies darf aber nicht zu dem Missverständnis führen, in Gen 1,28 sei gemeint, der Mensch solle die Erde niedertreten. *Kabas* meint ursprünglich „den Fuß auf etwas setzen“, was im Alten Orient Symbol der Fürsorge und des Schutzes war. Mit Unterdrückung und Unterwerfung hat das nichts gemeinsam.⁶³

In der jahwistischen Schöpfungserzählung sind die Begriffe, die den Herrschaftsauftrag des Menschen definieren, der Acker- und Weidekultur entnommen, „die mit Landschafts- und Tierpflege einhergehen.“⁶⁴ Das Verb *abad*⁶⁵ meint „bebauen“, „bearbeiten“, „kultivieren“. Seine ursprüngliche Bedeutung ist „dienen“, d.h. der Mensch soll dem von Gott angelegten Garten Eden mit seinen Pflanzen und Tieren dienen.⁶⁶ Neben *abad* taucht in Gen 2,15 das Verb *samar* auf in der Bedeutung „hüten“ und „bewahren“. Als Objekt dieses Verbs kommt alles in Frage, was als ein Gut oder Wert angesehen wird, z.B. die Tora, die Gebote oder der Sabbat⁶⁷, die der Mensch beachten und halten soll, ebenso das Hüten einer Herde von Schafen oder Ziegen⁶⁸ und das Bewachen von Feld und Wald⁶⁹. „Daraus lässt sich folgern, dass die biblischen Autoren von Gen 2,15 auch das von Gott angelegte Biotop und damit den Lebensraum für Pflanzen, Tiere und Menschen als einen Wert ansehen (vgl. Gen1,31), den es zu achten und zu schützen gilt.“⁷⁰

⁶⁰ Vgl. Lienkamp (2018), S. 7

⁶¹ Gen 1, 28

⁶² Vgl. Lienkamp (2018), S.7

⁶³ Vgl. Lienkamp (2018), S. 7f.

⁶⁴ Ebd., S. 8

⁶⁵ Gen 2,15

⁶⁶ Vgl. Lienkamp (2018), S.8

⁶⁷ Vgl. ebd., S.9

⁶⁸ Vgl. Gen 30,31 und Hos 12,13

⁶⁹ Vgl. Jer 4,17 und Neh 2,8

⁷⁰ Lienkamp (2018), S.9

So wie Gen 3 die ernüchternde Realität widerspiegelt, deren positiver Gegenentwurf Gen 2 darstellt, dessen Zustand es anzustreben gilt ⁷¹, beschreibt Gen 6-9 die Welt, wie sie tatsächlich ist, nämlich vom Chaos bedroht. Die priesterschriftliche Flutgeschichte bildet mit der Schöpfungsgeschichte aus Gen1 f. eine dialektische Einheit, beides steht sich kontrapunktisch gegenüber. Gen 1 beschreibt die Welt, wie sie von Gott her konzipiert ist, Gen 6-9 die Realität. Der Anfang der Welt, wie ihn die Bibel darstellt, ist ihr noch nicht Wirklichkeit gewordenes Ziel.⁷² Die priesterschriftliche Schöpfungserzählung ist „eine Leitbildutopie, die unseren faktischen Umgang mit der Natur ständig in Frage stellt und uns permanent motivieren will, unsere Entscheidungen und unsere Taten, wo immer es geht, dieser Utopie anzunähern.“⁷³

Damit der Herrschaftsauftrag des Menschen nicht von ihm missbraucht wird, zieht die Bibel weitere Grenzen. So verbietet der göttliche Segen über Menschen und Tiere ⁷⁴ und Gottes Bewertung der Schöpfung als *sehr gut* ⁷⁵ ein gewalttätiges Herrschen des Menschen über Fauna und Flora.⁷⁶ Dasselbe lässt sich hinsichtlich des siebten Schöpfungstages feststellen. Er verbietet das unaufhörliche Tun und Machen des Menschen, ermöglicht stattdessen Regeneration. Produktivitäts- und Ertragssteigerungen sind mittels des siebten Tages, des Wochensabbats wie auch des Brach- und Jubeljahrs ⁷⁷ begrenzt. Die Herrschaft des Menschen muss sich an der Sorge um die Lebensqualität des Nächsten messen lassen; dazu zählen auch die zukünftigen Generationen.⁷⁸ Nicht dem Menschen gehört die Welt, sondern Gott ist Eigentümer der Schöpfung.⁷⁹ Dem Menschen ist sie als Leihgabe anvertraut; er ist dem Schöpfer gegenüber Rechenschaft schuldig. „Mit

⁷¹ s. Kap. 3.1, S.8

⁷² Vgl. Lienkamp (2018), S.11

⁷³ Zenger, zitiert nach Lienkamp, A. (2018), S.12

⁷⁴ Vgl. Gen 1,22.28

⁷⁵ Vgl. Gen 1,31

⁷⁶ Vgl. Lienkamp (2018), S.12

⁷⁷ Vgl. Lev 25,8-31

⁷⁸ Vgl. Katechismus der Katholischen Kirche, zitiert nach Lienkamp (2018), S. 14

⁷⁹ Vgl. Ps 24,1

diesen innerbiblisch aufgerichteten Schranken erhält der Herrschaftsauftrag eine klaren Interpretationsrahmen, der nur um den Preis der Verfälschung der biblischen Botschaft ignoriert werden kann.⁸⁰

Trotz der biblischen Befunde ist meiner Wahrnehmung nach die anthropozentrische Deutung der Schöpfungserzählungen nach wie vor weit verbreitet, v.a. in theologisch nicht ausgebildeten Kreisen. Ein sensibler Sprachgebrauch ist von daher sehr wichtig. So plädiert Mierzwa für das Ersetzen der biblischen „Herrschaftssprache“ durch ein Sprechen von „Gottes Wirkmacht“ und „Gottes Walten“, um eine Neuorientierung zu ermöglichen. Seines Erachtens ist ein Überdenken von willkürlichem, zwanghaftem und gewalthaltigem Handeln nicht möglich, solange das Tetragramm JHWH mit HERR übersetzt wird.⁸¹ Der Mensch als Abbild Gottes wird andernfalls aus einem falschen Verständnis heraus dazu verleitet, sich selbst als Herr im Sinne eines Despoten gegenüber seiner Mitkreatur aufzuspielen.

3.3 Die Erwartung einer neuen Schöpfung

Der Prophet Jesaja verheißt eine neue Schöpfung von Himmel und Erde.⁸² In ihr wird es keinen Tod mehr geben und Gott wird alle Tränen abwischen.⁸³ Das Neue wächst jetzt schon heran und kann wahrgenommen werden, so seine Botschaft.⁸⁴ Christ*innen verstehen die Auferweckung Jesu Christi von den Toten als Anfang der neuen Schöpfung.⁸⁵ Mit seiner Auferstehung hat er den Tod überwunden und ewiges Leben offenbart.⁸⁶ Mitten in dieser Welt des Unrechts und des Todes beginnt mit der Auferstehung Christi das Leben der

⁸⁰ Lienkamp (2018), S. 14

⁸¹ Vgl. Mierzwa (2020), S. 45

⁸² Vgl. Jes 65,1

⁸³ Vgl. Jes 25,8

⁸⁴ Vgl. Jes 43,18f.

⁸⁵ Vgl. Beringer (2017), S. 55

⁸⁶ Vgl. 1 Joh 1,1-2

zukünftigen Welt, das in seiner Gegenwart schon erfahrbar ist.⁸⁷ Gott hat Jesus aus der alten Schöpfung durch die schöpferische Kraft seines Geistes in die neue auferweckt. „Das ist eine Grenzüberschreitung vom Unvergänglichen zum Vergänglichen, um das Vergängliche zum Unvergänglichen zu verwandeln ... Mit der Auferweckung Christi kommt die göttliche Kraft der Auferweckung in diese Welt.“⁸⁸ Worin wird sich die neue Schöpfung von der alten unterscheiden? Der Tod wird vernichtet sein und nicht mehr existieren und Gott wird bei den Menschen wohnen⁸⁹ und alles in allem sein.⁹⁰ Alle Geschöpfe werden an der unerschöpflichen Lebensfülle, am umfassenden Schalom Gottes teilhaben; Gott wird in ihnen und sie in ihm sein. „Das ist die vollendete kosmische *Perichoresis*.“⁹¹ Auch zwischen Menschen und Tieren wird Frieden herrschen, sie werden eine ungehinderte Schöpfungsgemeinschaft erfahren. Der Säugling wird mit der Schlange spielen und der Löwe Stroh fressen.⁹² Die Neuschöpfung von Himmel und Erde wird keine Erlösung von der alten, bösen Erde, sondern eine Erlösung mit ihr zusammen sein.⁹³ Mit dieser Erwartung scheint ein Licht vom Ende aller Dinge her auf die Welt und erhellt sie; der Schöpfungsglaube ist ein eschatologischer Glaube.⁹⁴ „Die entscheidende Frage lautet also nicht: Sehen wir schon das *Ende*? Sie lautet: Haben wir den *Anfang* schon wahrgenommen, den Anfang, den der Geist mit der Auferweckung Jesu gemacht hat? Denn wo anders als von diesem Anfang her könnte uns die Erfahrung zuwachsen, die unserer Hoffnung über den Tod hinaus Nahrung gibt? ... wenn durch die Auferstehung die Situation zwischen Gott und der Welt in einer so grundsätzlichen Weise verändert ist, wie das Neue Testament sie bezeugt: *Siehe, Neues ist geworden!* (2. Kor 5,17), dann muss man ihre Kraft in unserem praktischen Umgang mit der Welt spüren. Denn

⁸⁷ Vgl. Moltmann in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S. 36f.

⁸⁸ Ebd., S. 37

⁸⁹ Vgl. Offb 21,3

⁹⁰ Vgl. 1 Kor 15,28; vgl. Moltmann in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S.38

⁹¹ Vgl. ebd.

⁹² Vgl. Jes 11,6-11

⁹³ Güter (2018), online und Friedrich (1982), S. 72

⁹⁴ Vgl. Link (2012), S. 352

Hoffnung geht über das bloße Abwarten und Sich-Bewahren hinaus. Sie drängt zu aktiver Gestaltung, manifestiert sich als schöpferische Erwartung.“⁹⁵ Der glaubende Mensch, der Welt, Natur und sich selbst als Schöpfung wahr- und annimmt und der die Zeichen der neuen Schöpfung in der alten erkennt, kann selbst „Zeichen des friedlichen, versöhnenden und ökologischen Handelns setzen.“⁹⁶

4. Von der Notwendigkeit einer „grünen Reformation“ und einer ökologischen Ethik

Der Begriff „Grüne Reformation“ ist dem Titel einer Tagung entnommen, die 2017 in der Evangelischen Akademie in Hofgeismar stattfand. Vertreter*innen der sogenannten *ökologischen Theologie* stellten dort ihre Beiträge vor. Ihr gemeinsames Anliegen wird im Vorwort des Bandes „Grüne Reformation. Ökologische Theologie“⁹⁷, in dem die Vorträge der Tagung zusammengestellt sind, deutlich: „Brauchen wir heute eine Grüne Reformation? Sicher ist: In einer Zeit der ökologischen Krise reichen grüne Gebete für die bedrohte Schöpfung nicht mehr aus. Vielmehr müssen Leitbilder und Grundorientierungen, religiös oder säkular, völlig neu durchdacht werden.“⁹⁸

Glaube, Spiritualität und Religion können für nachhaltige Entwicklung eine zentrale Rolle spielen. Sie dienen „als Wurzel und Grundlage eines Sozialkapitals, das die Überwindung einer negativ wirtschaftlichen Selbstbezogenheit zu globaler Solidarität, Menschenwürde und Gerechtigkeit ermöglicht.“⁹⁹ Gemeinsam kritisieren moderne Ökologie und Theologie den

⁹⁵ Ebd., S. 371

⁹⁶ Brinkmann (1996), S. 100f.

⁹⁷ Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), Titel

⁹⁸ Ebd., S. 5

⁹⁹ Beringer (2017), S. 32

irreführenden Fortschrittsglauben, der von unbegrenzter Produktion, absoluter Freiheit und uneingeschränktem Glück ausgeht. Beide plädieren für ein neues Naturverständnis, das den Herrschaftsauftrag des Menschen auf der Grundlage einer besseren Kenntnis der Natur begrenzt.¹⁰⁰ Eine Abkehr von der Dominanz des menschlichen Maßstabs ist dabei ein wichtiger Ansatz ökologisch-theologischer Ethik. Sie fordert, dass an die Stelle des anthropozentrischen Weltbildes eine physiozentrische Anschauung tritt, die den Eigenwert der Natur (intrinsic value) anerkennt. Der außermenschlichen Schöpfung werden eigene Rechte zugestanden.¹⁰¹

Die ökologische Ethik der Selbstbegrenzung geht davon aus, dass es das Wesen eines Geschöpfes ist, in Grenzen zu existieren. Der Schöpfer begrenzt seine Schöpfung. Er hat sie einmalig geschaffen; in dieser Einmaligkeit ist sie nicht rekonstruierbar; damit sind ihre Grenzen gezogen, die es von Seiten des Menschen, der ein Geschöpf unter anderen ist, zu achten gilt.¹⁰²

4.1 Grüne Reformation als theologische Antwort auf die ökologische Krise

Im Jubiläumsjahr „500 Jahre Reformation“ stellten sich die Vertreter*innen einer ökologischen Theologie die Frage, inwiefern eine Grüne Reformation von der klassischen Reformation lernen kann; einerseits inhaltlich, andererseits aber auch organisatorisch. Luther und seinen Anhänger*innen ging es nicht nur darum, die eine Kirche weltweit zu reformieren, sondern ebenso um die Begründung einer gesellschaftlichen Ordnung, die Frieden und Gerechtigkeit schützt. Sie lehnten sich gegen das vorfindliche religiös-ökonomische System des Spätmittelalters auf. Dieses verband eine Religion,

¹⁰⁰ Vgl. Link (1991), S.473

¹⁰¹ Vgl. ebd., S. 485

¹⁰² Vgl. ebd., S. 487

die mit der Höllen-, Straf- und Bußangst der Menschen spielte, mit einem frühkapitalistischen System, in dem die religiöse und weltliche Elite Geld anhäuften und dabei korrupt war.¹⁰³ Das war nichts anderes als „ein religiös sanktioniertes System der grenzenlosen Ökonomisierung des Lebens.“¹⁰⁴ Analog dazu geht es den Vertreter*innen einer ökologischen Theologie heute um den Widerstand gegen die Ideologie des unbegrenzten Wachstums, die zu einer ökologischen Katastrophe führen wird, wenn sich nicht Grundlegendes ändert, und die verbunden ist mit „einer quasireligiösen Aufladung des ökonomischen Marktes und des globalen Finanzsystems.“¹⁰⁵

Die Theologie der klassischen Reformatoren war aufgrund ihres Widerspruchs gegen die totalisierte Form der römischen Papstkirche christozentrisch ausgerichtet und vertrat die vier „soli“, nämlich *solus Christus, sola gratia, sola scriptura* und *sola fide*.¹⁰⁶ Die grüne Reformation heute muss demgegenüber trinitarisch bzw. geistzentriert ausgerichtet sein, um mit dem Missverständnis, Gottebenbildlichkeit sei identisch mit Gottgleichheit, aufzuräumen. Es gilt, Anthropologie und *dominum terrae* einzubeziehen in den ökologischen Rahmen planetarischer Grenzen.¹⁰⁷ „Veni creator spiritus!“ lautete entsprechend das Motto eines ökumenischen Treffens in Griechenland im Frühjahr 2016 und war ein „Manifest für eine ökologische Reformation der Christenheit“.¹⁰⁸ Dabei geht es nicht mehr zentral um die Versöhnung des Menschen mit Gott wie in der klassischen Reformation und um die Versöhnung der Konfessionen miteinander wie in der ökumenischen Bewegung, sondern um die Versöhnung der menschlichen Zivilisation mit der Erde.¹⁰⁹ Dazu gehört die Erneuerung der christlichen Theologie, die auf der biblischen Hermeneutik fußt. Die Auslegung biblischer Texte ist immer von Interessen geleitet, die die

¹⁰³ Vgl. Werner in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S. 144

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ Unbekannter Autor In Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (hrsg.) (2021), online.

¹⁰⁷ Vgl. Werner in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S. 144f.

¹⁰⁸ Rasmussen in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S. 7

¹⁰⁹ Vgl. Werner in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S. 145

Erkenntnisse mitbestimmen.¹¹⁰ Ab der Zeit der Frühmoderne, also ab dem 12./13. Jahrhundert, war der Mensch von der Natur und ihren Gesetzen fasziniert. Um tiefer in Gottes Schöpfungsplan einzudringen, untersuchte er die Geheimnisse der Natur durch experimentelle Forschung. Gott wurde im Laufe der Jahrhunderte vom Schöpfer zum Konstrukteur der „perfekten Weltmaschine“.¹¹¹ „Dieser ideelle Wandel führte dann zur deistischen Vorstellung von einer geschaffenen, aber weitgehend aus sich selbst funktionierenden unpersönlichen Ordnung.“¹¹² Gott hatte sich in der Vorstellung der Menschen von seiner Schöpfung zurückgezogen und sie ihm überlassen. Dies war die Voraussetzung für die Trennung zwischen der Natur als materiellem Objekt, *res extensa*, und dem Menschen als rationalem Subjekt, *res cogitans*, wie sie René Descartes vollzog.¹¹³ Mensch und Natur wurden radikal voneinander unterschieden und diese Vorstellung war begleitet von „einer utilitaristischen Haltung, der zufolge die Welt ein großes, dem Menschen zu seinem Konsum überlassenes Warenhaus ist, d.h. einem auf die Spitze getriebenen Anthropozentrismus.“¹¹⁴ So war von der Renaissance an die Moderne anthropozentrisch bestimmt. Das Interesse des Menschen war seine Machtergreifung über die Natur und alle Lebewesen. Dementsprechend stand der Mensch mit seiner angeblichen Sonderstellung im Kosmos, seinem Sündenfall und seiner Erlösung im Zentrum biblischer Hermeneutik. Die Auslegung von Altem und Neuem Testament wurde auf das menschliche Schicksal und seine Seele fokussiert.¹¹⁵ Als letztes Geschöpf Gottes galt der Mensch nach der anthropozentrischen Lesart der ersten biblischen Schöpfungserzählung als die Krone der Schöpfung. Alles andere, so die anthropozentrische Interpretation, sei um des Menschen willen geschaffen, der zur Herrschaft über die Erde bestimmt sei.

¹¹⁰ Vgl. Moltmann in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S. 27

¹¹¹ Gabriel in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S. 91

¹¹² Ebd.

¹¹³ Vgl. ebd., S. 90f. und Friedrich (1982), S. 29

¹¹⁴ Ebd., S. 91

¹¹⁵ Vgl. ebd.

Ist der Mensch in der zweiten Schöpfungserzählung der Genesis zwar nicht wie in der ersten Erzählung König der Erde, sondern Gärtner, der den Garten Eden bebauen und bewahren soll, so ist doch auch hier der Mensch das Subjekt und die Erde mit allen anderen Geschöpfen dessen Objekt. Diese biblische Sonderstellung des Menschen im Kosmos wurde von der Renaissance an politisch und kulturell zur Welteroberung benutzt. Als Ebenbild des allmächtigen Gottes sah sich der Mensch als Herrn der Welt und als eigenen Herrn an, der selbst bestimmt, wie er leben will.¹¹⁶

Anders verhält es sich aus Sicht der neuen ökologischen Lesart der Schöpfungserzählungen. Nach ihr ist der Mensch als letztes Geschöpf Gottes das abhängigste Geschöpf auf Erden, das auf die Tiere, Pflanzen, die Erde, die Luft, das Wasser, auf Tages- und Nachtzeiten und auf das Klima angewiesen ist. Er ist ein Teil der Schöpfungsgemeinschaft und nicht göttlicher König oder einsamer Gärtner gegenüber allen anderen Geschöpfen. Er ist Erde vom Acker¹¹⁷, von der Erde genommen und wird wieder zu Erde.¹¹⁸ Die Erde darf nicht länger als „geistloses Konglomerat von Materie und Energie, zusammengesetzt aus Elementarteilchen“¹¹⁹ gelten, sondern ist nach der sogenannten Gaia-Theorie von James Lovelock und Lynn Margulis ein lebendiger Organismus, der Leben hervorbringt und Lebensräume schafft; dabei bilden die Wechselwirkungen zwischen belebten und unbelebten Bereichen der Erde ein komplexes System.¹²⁰ Gaia, die lebendige Erde, Mutter alles Lebendigen, „ist fähig, wie ein menschlicher Körper, alle auf sie einwirkenden Prozesse zu regulieren. An einer Stelle einzugreifen betrifft immer das Ganze.“¹²¹ Gaia sorgt dafür, dass nur das überlebt, das alles Leben fördert und erhält.¹²² Nicht der Mensch ist die Krone

¹¹⁶ Vgl. ebd. S. 29

¹¹⁷ Vgl. Gen 2,7

¹¹⁸ Vgl. Gen 3,16

¹¹⁹ Moltmann in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S.31

¹²⁰ Vgl. Boff (2012), S. 30

¹²¹ Wartenberg-Potter in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S. 46

¹²² Vgl. Moltmann in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S.31 & Angebauer (2021), online

der Schöpfung, sondern Gottes Sabbat, mit dem er die Erde mit allen Geschöpfen gleichermaßen segnet.¹²³

Die ökologische Theologie stellt heraus, dass es auch in der christlichen Versöhnungslehre um den gesamten Kosmos, den Gott durch Christi Tod und Auferstehung versöhnt hat, geht.¹²⁴ Die Erde ist demnach ein Geschöpf, das leidet und sich wie der Mensch nach Erlösung, nach einer neuen Erde und einem neuen Himmel sehnt.¹²⁵ Gott hat Christus als Kosmokrator eingesetzt, um in ihm alles im Himmel und auf Erden miteinander zu versöhnen.¹²⁶

Wenn das Mensch-Erde-Verhältnis kein Subjekt-Objekt-Verhältnis, sondern ein Netz wechselseitiger Beziehungen ist, kann das neue ökologische Modell nur eins der Kommunikation, Kooperation und Symbiose sein.¹²⁷ Der Mensch darf sich nicht mehr länger als Mittelunkt von allem verstehen, sondern muss sich in das lebendige Ganze der Welt eingliedern.¹²⁸ Damit verbunden ist die Chance, Gott neu zu entdecken, nicht „als alter Mann mit Bart aus der Sixtinischen Kapelle ...“, sondern Gott, der/die das Leben, ja, sich selbst hineingewebt hat, den grünen Lebensfaden der Schöpferkraft, die Grünkraft ...“¹²⁹ Im Buch Hiob wird der Mensch aufgerufen, seine fehlende Gottes-Einsicht durch Interaktion mit Tier und Natur zu erneuern: „Frage doch das Vieh, das wir dich's lehren, und die Vögel unter dem Himmel, die werden dir's sagen oder die Sträucher der Erde, die werden dich's lehren, und die Fische im Meer werden dir's erzählen. Wer erkannte nicht an dem allen, dass GOTTES Hand das gemacht hat, dass in seiner Hand ist die Seele von allem, was lebt, und der Lebensodem aller Menschen?“¹³⁰

¹²³ Vgl. Moltmann in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017) S. 31 und Beringer (2017), S. 43

¹²⁴ Vgl. 2 Kor 5,19

¹²⁵ Vgl. Gütter (2018), online

¹²⁶ Vgl. Kol 1,15-20

¹²⁷ Vgl. Moltmann in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S. 34

¹²⁸ Vgl. Wartenberg-Potter in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S. 47

¹²⁹ Ebd., S. 46 f.

¹³⁰ Hiob 12, 7-10 in EKD (1999), S. 517

Die biblischen Schätze, welche die ökologische Theologie gehoben hat, ermutigen Christ*innen und die Kirche zu einer neuen Haltung der Ehrfurcht gegenüber der Erde und zur grünen Reformation, „die für die anstehende, dringend notwendige Umkehr zu einer nachhaltigen Lebens- und Wirtschaftsweise wichtige Impulse geben kann.“¹³¹

Woher aber kommt die Kraft zur *metanoia* (Umkehr) des Denkens, Handelns und des Lebensstils? Versuche, Umweltprobleme aus einem Gefühl der Schuld, der Angst oder der Sorge zu bewältigen, sind wohl von vornherein zum Scheitern verurteilt.¹³² Die *environment anxiety*¹³³ scheint aber ein weit verbreitetes Phänomen zu sein. Die Sorge um die Zukunft des Lebens auf dem Planeten Erde teilen viele Menschen, aber sie wissen nicht, wie sie ihr Leben praktisch ändern können und ob ihr kleiner Beitrag überhaupt Sinn macht. Diese Hilflosigkeit wirkt sich lähmend aus; die Betroffenen schweigen und belassen alles beim Alten.¹³⁴ Reformatorische Theologie hat angesichts dessen einen wichtigen Beitrag zur Entfaltung von Hoffnung und Vertrauen zu leisten. „Die Kraft zur Veränderung und damit der Grund der Hoffnung ist *extra nos*, sie kommt aus der überfließenden Gnade Gottes ... Angesichts der ökologischen Krise entdecken Menschen die Gnade Gottes als Motivationskraft und Orientierungspunkt: Liturgische Vollzüge, die das Seufzen, die Bitten und die Verunsicherung zur Sprache bringen und Gottes Treue zu seinen Verheißungen artikulieren, und uns zugleich solidarisch verbinden mit den bedürftigen Nächsten und der seufzenden Kreatur, sind wichtiger denn je. Gemeinsame Projekte, die Menschen nicht in Halbdistanz verharren lassen, sondern in ihrem je eigenen Lebensumfeld konkrete Handlungsmöglichkeiten zeigen, partizipieren an dieser von Gott eröffneten Hoffnungsperspektive. Gottes Gnade hält das Sehnen nach gerechten Beziehungen zwischen aller Kreatur lebendig.“¹³⁵ Kirchen können

¹³¹ Gütter (2018), online

¹³² Vgl. Sinn in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S. 171f.

¹³³ Ebd.

¹³⁴ Vgl. Ebd. S. 172 & Brinkmann (1996), S. 36f.

¹³⁵ Sinn in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S. 172f.

„Hoffnungs- und Widerstandsorte gegen den Geist ökologischer Lethargie und Apathie“¹³⁶ sein. Wenn sie sich weltweit ökumenisch vernetzen, können sie „ein einzigartiges Potential zur Mobilisierung zivilgesellschaftlicher Gegenkräfte gegen den neuen Trend globaler Entsolidarisierung“¹³⁷ entfalten.

Wie aber lässt sich die notwendige grüne Reformation wirkungsvoll organisieren und gestalten? Als Beispiel und Lernfeld kann hinsichtlich dessen die klassische Reformation fungieren. Sie war erfolgreich, weil sie Impulse einer spirituellen, pädagogischen, kommunikationsbezogenen, sozialpolitischen und diakonischen Revolution miteinander verband.¹³⁸ Im Spätmittelalter waren reformatorischer Glaube und Bildungsarbeit untrennbar vereint. Jede und jeder einzelne sollte den Glauben wirklich verstehen; auf Bildung im Unterricht, in Schule und Universität und auf das Familienkatechumenat wurde großer Wert gelegt, was emanzipatorische Wirkung hatte.¹³⁹ Eine empirische Studie aus den Jahren 2014/15 brachte zutage, dass es heute bezogen auf die Themen ökologische Theologie, Klima und Ernährungssicherheit in vielen Bildungsprogrammen und Hochschulcurricula eine erhebliche Unterversorgung gibt.¹⁴⁰ Die Verbindung von Glaube und Bildung muss also ganz nach dem Vorbild der mittelalterlichen Reformation wieder neu gefestigt werden.

4.2 Ansätze einer ökologischen Ethik

Ökologische Ethik reflektiert normative Fragen des Verhältnisses von Mensch, Tier, Natur und Technik. Alternativbegriffe sind Natur-, Umwelt- und Mitweltethik bzw. aus theologischer Perspektive Schöpfungsethik.¹⁴¹

¹³⁶ Werner in Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (hrsg.) (2017), S. 143

¹³⁷ Ebd.

¹³⁸ Vgl. ebd., S. 150

¹³⁹ Vgl. ebd.

¹⁴⁰ Vgl. ebd.

¹⁴¹ Vgl. Bederna; Vogt (2018), S. 1

Ausgelöst wurde die Entwicklung einer ökologischen Ethik in den 1970er Jahren, als über die Grenzen des Wachstums und die Verantwortbarkeit der Atomenergie debattiert wurde. Heute thematisiert ökologische Ethik globale Herausforderungen wie Klimawandel, Verlust der Biodiversität, Verschmutzung und Verlust von Böden, Wald und Gewässern, Abfall, exzessiver Konsum, Tierwohl und Abkehr von fossilen und nuklearen Energien und der Agro-Gentechnik. Der Begriff *Nachhaltigkeit*, den zum ersten Mal Carl von Carlowitz 1713 verwendete, ist das zentrale Prinzip ökologischer Ethik. Er vernetzt ökologische, soziale und ökonomische Probleme und versteht die Erhaltung des Naturkapitals als Voraussetzung einer verantwortlichen Entwicklung.¹⁴² Nachhaltigkeit meint den verantwortungsbewussten Gebrauch der Ressourcen der Erde, der zulässt, dass sich die natürlichen Güter reproduzieren und weiterentwickeln und auch zukünftige Generationen darauf zurückgreifen können.¹⁴³ Nachhaltiges Handeln stellt eine Art Ökonomie dar; es beinhaltet den Respekt vor den Grenzen der Erde und bedarf einer Gesellschaft, die nach sozialer und weltweiter Gerechtigkeit strebt.¹⁴⁴ Fortschritt bedeutet demzufolge nicht mehr länger die Steigerung von Gütermengen und Geschwindigkeiten; stattdessen ist „das gute Leben in den Grenzen der Natur“¹⁴⁵ zentrale Bezugsgröße gesellschaftlicher Entwicklung und politischer Planung. „Nachhaltig ist nur ein ressourcenleichter Wohlstand, der sich in die Stoffkreisläufe und Zeitrhythmen der Natur einbindet und hohe Teilhabechancen für alle eröffnet.“¹⁴⁶

Ökologische Ethik wendet sich ab von christlichem und neuzeitlichem Anthropozentrismus.¹⁴⁷ Sie fragt nach fundamental neu ansetzenden

¹⁴² Vgl. ebd.

¹⁴³ Vgl. Beringer (2017), S. 24f.

¹⁴⁴ Vgl. Boff (2013), S. 18

¹⁴⁵ Vgl. Bederna; Vogt (2018), S. 8

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ S. Kap. 4.1

Begründungsmodellen. Folgende Ansätze lassen sich dabei unterscheiden¹⁴⁸:

Ein (neuer) *anthropozentrischer Ansatz* sieht die Würde des Menschen als ethischen Maßstab an; die Bedürfnisse und Lebensbedingungen des Menschen begründen ihm zufolge ökologische Forderungen. Für eine menschliche Ethik kann der Mensch nicht nur ein Lebewesen unter vielen sein. Er ist nicht nur Natur, sondern er ist auch *in* der Natur. „Eine menschliche Naturethik muss die Eigenwerte der Natur mit den Eigenwerten des menschlichen Lebens vermitteln.“¹⁴⁹ Globale Zusammenhänge und die zukünftigen Generationen finden dabei Beachtung.

Für den *pathozentrischen Ansatz* gilt die Empfindungsfähigkeit eines Wesens als ethischer Maßstab. Allen Lebewesen, die Freude und Schmerz empfinden können, werden moralische Rechte zugesprochen.¹⁵⁰ Der Mensch hat sich so weit wie möglich in die empfindungsfähige Natur einzufühlen und hineinzudenken und aus dieser Empathie heraus Rechte und Eigenwerte seiner Mitgeschöpfe abzuleiten.¹⁵¹

Dem *biozentrischen Ansatz* gilt der Wille zu leben als ethischer Maßstab, der auf Albert Schweitzer zurückgeht.¹⁵² Menschliche Interessen genießen keinen grundsätzlichen Vorrang. Die Grundbedürfnisse jedes Lebewesens sind zu achten.

Dem *physiozentrischen bzw. ökozentrischen oder holistischen Ansatz* ist die Zugehörigkeit zur Natur in ihrer Ganzheit ethisches Prinzip. Nicht nur Menschen, sondern allen Lebewesen wie auch Flüssen, Wäldern und anderen Ökosystemen wird der Status von Rechtssubjekten mit einklagbaren Rechten zugestanden.

¹⁴⁸ Vgl. Bederna; Vogt (2018), S. 6f.

¹⁴⁹ Huppertz und Schatanek (2015), S. 276

¹⁵⁰ Vgl. Rosenberger (2001), S. 135

¹⁵¹ Vgl. Huppertz und Schatanek (2015), S. 276

¹⁵²Vgl. Rosenberger (2001), S. 136

Diese ethischen Ansätze können von Menschen aller Weltanschauungen, egal ob sie religiös oder areligiös, Theisten oder Atheisten sind und unabhängig davon, welcher politischen Richtung sie angehören, vertreten und zum Maßstab ihres Handelns werden. Zur ökologischen Bewegung gehören entsprechend Menschen aus den verschiedensten weltanschaulichen und politischen Lagern.¹⁵³ Sie erkennen die enge Verknüpfung von Mensch und Natur und leiten daraus ihre ethische Verantwortung für ihre Mitwelt ab.¹⁵⁴ Eine religiöse Haltung unterscheidet sich davon, indem sie im Verhältnis des Menschen zum Universum und zur Natur einen „über die menschliche und menschlich-ethische Sinnggebung hinausgehenden Sinn erkennt, erfährt, erlebt, erahnt, glaubt (oder zumindest für möglich hält und nach dieser Möglichkeit lebt).“¹⁵⁵ Mynarek führt den Begriff der „Ökologischen Religion“ ein.¹⁵⁶ Diese hat die Natur, den Kosmos, das Universum, das Leben zum Gegenstand; das aber nicht in deren vordergründigen Bedeutung als „Katalog von Dingen und Lebewesen“¹⁵⁷ und als das, was „als Materie oder Energie den Gesetzen der Physik genügt oder als Material nach den Gesetzen der Ökonomie benutzt wird.“¹⁵⁸ Vielmehr versucht sie die Tiefe und Weite der Natur, des Universums und des Lebens zu erschließen und weist auf Transzendentes hin.¹⁵⁹ Als gesellschaftlich verfasste Gruppe oder religiöse Organisation gibt es die Ökologische Religion nicht. Aber die von Albert Schweitzer vertretene Ehrfurcht vor dem Leben, die alle ökologisch Engagierten verbindet, hat nicht nur eine ethische, sondern auch eine religiöse Komponente. Ökologische Religiosität meint keine konventionelle Religion oder Konfession; sie ist „ein neues Lebensgefühl, ein spontaner, ursprünglicher Aufbruch des Mitfühlens und Mitleidens mit der Natur, ein neues Erleben und Erfahren von Kommunikation, Sensibilität für sie und Solidarität mit ihr, mit allen

¹⁵³ Vgl. Mynarek (2020), S. 19

¹⁵⁴ Vgl. ebd.

¹⁵⁵ Ebd.

¹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 35 ff.

¹⁵⁷ Ebd., S. 38

¹⁵⁸ Ebd.

¹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 38

Lebewesen und dem Schicksalsschiff Erde.“¹⁶⁰ Ein solcher religiöser Aufbruch kann die Kraft entfalten, alte Strukturen aufzubrechen und neue anzubahnen.¹⁶¹

Im spezifisch christlichen Verständnis hat Gott das Universum geschaffen, ihm Naturgesetze gegeben und den Menschen mit einer besonderen Würde und Verantwortung gegenüber seiner Mitwelt ausgestattet. Christliche Schöpfungsethik steht einem *anthroporelationalen* Ansatz nahe, „der auf den Menschen als Verantwortungssubjekt Bezug nimmt, dies jedoch nicht als Gegensatz zur Anerkennung des Eigenwertes von Tieren, Pflanzen und Ökosystemen versteht, sondern als dessen epistemische Voraussetzung.“¹⁶²

Dem Schöpfungsgedanken kommt in ethischen Zusammenhängen eine wichtige motivationale und spirituelle Funktion zu. Schöpfung ist eine Gabe des Schöpfers und als solche frei und nicht selbstverständlich. Wenn sich der Mensch als Beschenkter erfährt, kann er eigentlich nur mit Dankbarkeit, Vorsicht und Zurückhaltung einerseits und mit Freigiebigkeit gegenüber Bedürftigen andererseits reagieren.¹⁶³

Der Schöpfungsgedanke impliziert aber nicht nur die Haltung der Dankbarkeit, denn vieles Vorfindliche in der Welt ist in einem beklagenswerten Zustand. Die zweite sozialetische Komponente des Schöpfungsgedankens ist die Vision von *Gerechtigkeit*, die sich in der Hoffnung auf eine neue Schöpfung ausdrückt.¹⁶⁴ Schöpfung ist immer auch eine Erzählung von dem, was sein soll und sein kann, nämlich die von einer gerechteren und guten Welt. Als so verstandene Widerstandsliteratur gegen die Missstände auf Erden kann sie eine starke Praxis- und Politikrelevanz entfalten.¹⁶⁵ In einem säkularen Umfeld kann der Schöpfungsglaube als Provokation heilsame und notwendige Diskussionen auslösen. Er hält an der

¹⁶⁰ Ebd., S. 234f.

¹⁶¹ Vgl. ebd., S. 235

¹⁶² Bederna; Vogt (2018), S.7

¹⁶³ Vgl. ebd. S. 10

¹⁶⁴ S. Kap. 3.3

¹⁶⁵ Vgl. Bederna; Vogt (2018), S. 11

grundsätzlichen Unterscheidung zwischen Schöpfer und Geschöpf fest. So hat der Mensch zwar die Chance und Verpflichtung, die Schöpfung mitzugestalten zum Wohl aller Kreaturen, aber Schöpfer spielen muss er dabei nicht, sondern ist getragen von der Kraft und Weisheit des Schöpfers.¹⁶⁶

Aus christlicher Sicht beginnt Umweltethik nicht beim ethischen Imperativ, sondern beim „Glaubens-Indikativ“¹⁶⁷. Gott lädt dazu ein, sein Gast auf Erden zu sein. „Die Ökonomie des Menschen beginnt beim Mangel, wie jedes Ökonomiebuch lehrt, die Ökonomie Gottes beginnt bei seinem Angebot des Überflusses. Ethisches Handeln beginnt nicht bei der Furcht vor dem Untergang der Welt, sondern beim Staunen über die Schönheit und Stärke der Hoffnung.“¹⁶⁸ Schöpfungsspiritualität kann die Sehnsucht nach nachhaltigem und fairem Leben wecken. Sie wird genährt von den biblischen Visionen der Befreiung aus Unterdrückung und materieller Armut hin zu Freiheit und materieller Sorglosigkeit¹⁶⁹; des Friedens, der Sicherheit und der Überwindung des Bösen¹⁷⁰; des Gottvertrauens, der Bescheidenheit, Gewaltfreiheit, Gerechtigkeit und Zivilcourage¹⁷¹; der Grundbedürfnissicherung¹⁷²; des inneren Friedens und der Ewigkeit¹⁷³.¹⁷⁴ Die Umweltkrise ist Zeichen auch einer spirituellen Krise. Aus der Verheißung der neuen Schöpfung ließe es sich auch angesichts der ökologischen Krise leben und umweltethisch verantwortlich handeln. Ausflüchte, die begründen sollen, warum dieses Handeln nicht möglich oder nötig wäre, sind theologisch zu widerlegen und zu bekämpfen. „Resignation ist theologisch gesprochen Sünde.“¹⁷⁵

¹⁶⁶ Vgl. Stückelberger (2011) online, 1 ff.

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Ebd.

¹⁶⁹ Vgl. Ex 3,8

¹⁷⁰ Vgl. Jes 65,25

¹⁷¹ Vgl. Mt 5,3-12

¹⁷² Vgl. Mt 25,31-40

¹⁷³ Vgl. Röm 8,22 f.

¹⁷⁴ Vgl. Stückelberger (2011) online, 1 ff.

¹⁷⁵ Ebd.

Kirchlich-religiöse Angebote können Trauer- und Hoffungsprozesse ermöglichen, wenn es darum geht, sich von bisherigen Lebensstilen zu verabschieden und sich für neue Lebensmodelle zu öffnen.¹⁷⁶ Koalitionen mit Wirtschaftsunternehmen und anderen Partner*innen sollten über theologische, kirchenpolitische und ideologische Grenzen hinaus eingegangen werden, um Strategien der Veränderung zu ermitteln und umzusetzen.¹⁷⁷

4.3 Vom Ruf nach einem planetarischen Ethos

Leonardo Boff, Professor für Theologie, Ethik und Spiritualität in Brasilien und Träger des Alternativen Nobelpreises, spricht von der *planetarischen Etappe*, in die der Mensch in seiner Geschichte und der Geschichte der Erde inzwischen eingetreten ist.¹⁷⁸ „Wir alle teilen ... ein gemeinsames Geschick und eine gemeinsame Zukunft. Wir müssen dafür sorgen, dass die gemeinsame Zukunft für die Menschen und die Erde gewährleistet ist; aufgrund der durch die Erderwärmung veränderten Situation ist diese Zukunft in Gefahr.“¹⁷⁹ Boff fragt danach, wie das Ethos beschaffen sein müsse, dass es den Menschen ermöglicht, zusammenzuleben in dem gemeinsamen Haus (griech. *Oikos*) Erde, auch wenn sie aus den unterschiedlichsten Regionen mit ihren jeweiligen Kulturen, Traditionen, Religionen und ethischen Werten stammen. „Welche Optionen sind zu treffen, welchem Wertegefüge ist der Vorzug zu geben, damit die Gesellschaft, die umfassendere Gemeinschaft des Lebens und die gesamte irdische Gemeinschaft mit einem Mindestmaß an Frieden und Gerechtigkeit zusammenleben können?“¹⁸⁰ Es bedarf eines gemeinsamen Konsenses, der der Erde und der Menschheit eine Zukunft garantiert. Welche Ethik, welches *Weltethos* ist angemessen im

¹⁷⁶ Vgl. ebd.

¹⁷⁷ Vgl. ebd.

¹⁷⁸ Vgl. Boff (2012), S. 144f.

¹⁷⁹ Ebd., S. 145

¹⁸⁰ Ebd., S. 144

planetarischen Zeitalter? Boff nennt drei Vorschläge einer planetarischen Ethik, um anschließend seinen eigenen Vorschlag zu ergänzen:

Zunächst benennt Boff die *Religion als Basis eines Weltethos* und bezieht sich dabei auf den Theologen Hans Küng, für den Religion das weltweit am stärksten verbreitete Phänomen ist, das als Grundlage für einen ethischen Konsens unter den Menschen dienen kann. Kerngedanke der Weltethos-Idee ist die Einsicht, dass die großen Weltreligionen und Philosophien seit Jahrtausenden bestimmte ethische Standards von den Menschen fordern, die auch heute von größter Relevanz sind. Sie verbindet im Ethos mehr, als im Allgemeinen für möglich gehalten wird, auch wenn dieses Ethos in den einzelnen Religionen unterschiedlich begründet wird. Die gemeinsamen Werte und Normen sind von grundlegender Bedeutung für den und die Einzelne wie auch für alle Bereiche der Gesellschaft wie Politik, Wirtschaft, Sport u.a.¹⁸¹ Das gemeinsame Weltethos soll Menschen nicht knebeln und gängeln, sondern sie vielmehr befreien zu einem gelingenden Zusammenleben über kulturelle Grenzen hinweg.¹⁸² In der Erklärung zu Weltethos heißt es: „Es gibt ein Prinzip, die Goldene Regel, die seit Jahrtausenden in vielen religiösen und ethischen Traditionen der Menschheit zu finden ist und sich bewährt hat: *Was du nicht willst, das man dir tut, das füg auch keinem andern zu.* Oder positiv: *Was du willst, das man dir tut, das tue auch den anderen!* Dies sollte die unverrückbare, unbedingte Norm für alle Lebensbereiche sein, für Familie und Gemeinschaften, für Rassen, Nationen und Religionen.“¹⁸³ Küng führt seine universale Ethik weiter aus, indem er auf Ehrfurcht vor dem Leben, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit und gegenseitigen Respekt eingeht.¹⁸⁴ Boff hält Künigs Beitrag für einen der vernünftigsten und gangbarsten der weltweiten Vorschläge, weist aber auf die Problematik hin, dass die Mehrheit der Gesellschaften in der Welt ein

¹⁸¹ Schlenso; Lange (Hrsg.) (2014), Vorwort

¹⁸² Vgl. ebd.

¹⁸³ Ebd., Unterrichtsmaterialien zur GOLDENEN REGEL (3), Lehrerinfo Seite 1

¹⁸⁴ Vgl. Boff (2012), S. 149

säkulares Selbstverständnis habe und seine religiöse Sichtweise vermutlich nicht teilen und akzeptieren wird.¹⁸⁵

Als weitere Option einer planetarischen Ethik schlägt Boff vor, die *Armen als Ausgangspunkt für ein Weltethos* zu nehmen. Er bezieht sich dabei auf den argentinischen Theologen, Philosoph und Historiker Enrique Dussel, welcher moniert, dass wichtige Entwürfe eines Weltethos, die im Zentrum der Macht entstanden, Arme und Ausgegrenzte unberücksichtigt lassen, die aber die große Mehrheit der Weltbevölkerung ausmachen. Dussel verlangt, die Ethik müsse von den Armen und Ausgeschlossenen ausgehen, den Schwarzen und Indios, den unterdrückten Frauen und Diskriminierten. „...vor dem Antlitz der Armgemachten kann niemand gleichgültig bleiben, alle fühlen sich betroffen.“¹⁸⁶ Diese Ethik müsste seines Erachtens eigentlich für jeden Menschen zu verstehen und zu verwirklichen sein, weil sie ganz offensichtlich menschlich ist.¹⁸⁷ Die Realität sieht aber leider ganz anders aus und scheint diesem Ansatz zu widersprechen. Die Hauptverursachenden des Klimawandels sind nicht dieselben wie die Hauptleidtragenden.¹⁸⁸ Die großen Industrienationen tragen mit ihrem enormen Ressourcenverbrauch maßgeblich zum Klimawandel bei. Damit verstoßen sie gegen die gebotene globale ökologische Gerechtigkeit. Der damit einhergehende Schaden ist schon jetzt größtenteils für ärmere Staaten spürbar; außerdem werden nachfolgende Generationen stark betroffen sein.¹⁸⁹ Staaten, in denen Armut ein großes Problem für die Mehrzahl der Bevölkerung darstellt, finden sich überwiegend in den geographischen Gebieten, die schon jetzt immens unter den Folgen des Klimawandels wie Hochwasser und Dürrekatastrophen leiden. Die extremen Wetterereignisse, die durch den Klimawandel vermehrt auftreten, haben landwirtschaftliche Ertragsverluste zur Folge. Somit besteht eine Hungergefahr in den Regionen, wo bereits Unterernährung herrscht.

¹⁸⁵ Vgl. ebd., S. 150

¹⁸⁶ Ebd., S. 151f.

¹⁸⁷ Vgl. ebd., S. 152

¹⁸⁸ Vgl. Lienkamp in Altmeyer, Englert, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (hrsg.) (2018), S. 25

¹⁸⁹ Vgl. Ebd.

Ärmere Staaten weisen eine erhöhte soziale Vulnerabilität auf. Sie besitzen nicht die Kapazität westlicher, wohlhabender Staaten, um die Klimafolgen zu bewältigen und sich daran anzupassen. Es fehlt ihnen an Versicherungsschutz, Zugang zu Gesundheitszentren und Bildungsdiensten. Reiche Industrienationen missachten gegenüber armen Ländern „das Recht auf Leben, auf Unversehrtheit, Gesundheit, Trinkwasser und Nahrung, auf Frieden und soziale Sicherheit, auf nachhaltige Entwicklung und auf eine intakte Umwelt.“¹⁹⁰ Dringend erforderlich wäre eine ethische Solidarität, die über das Eigeninteresse hinaus geht und sich auf Menschen in Not erstreckt.¹⁹¹

Als dritte Option einer planetarischen Ethik nennt Boff die *Erd-Charta*. Dieser ethische Entwurf hat die Erde und die Menschheit zum Mittelpunkt. Nach der Umweltkonferenz 1992 in Rio de Janeiro entstand dieses Dokument von unten her, formuliert von Repräsentant*innen aus allen Kontinenten. 2003 wurde es von der UNESCO als Bestandteil von Bildungsprozessen auf der ganzen Welt angenommen. Die Erd-Charta beleuchtet das Abhängigkeitsverhältnis von Armut, Umweltzerstörung, sozialer Ungerechtigkeit, ethnischen Konflikten, Frieden, Demokratie sowie ethischer und spiritueller Krise.¹⁹² Sie fordert es als heilige Pflicht ein, „die Lebensfähigkeit, die Artenvielfalt und die Schönheit unseres gemeinsamen Hauses zu gewährleisten.“¹⁹³ Ehrfurcht vor dem Geheimnis des Daseins, Dankbarkeit für das Geschenk des Lebens und Demut angesichts des Ortes, den der Mensch innerhalb der Natur einnimmt, sind Grundvoraussetzungen.¹⁹⁴ Die Erd-Charta vertraut auf die regenerative Kraft der Erde und die gemeinsame Verantwortung der Menschen, die ihr gemeinsames Zuhause lieben und umsorgen lernen können.¹⁹⁵ Mittels

¹⁹⁰ Lienkamp in Altmeyer, Englert, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (hrsg.) (2018), S. 25

¹⁹¹ Vgl. Müller SJ in Herder (hrsg.) (2008), S. 391-405

¹⁹² Vgl. ebd., S. 153

¹⁹³ Ebd., S. 154

¹⁹⁴ Vgl. ebd., S. 154

¹⁹⁵ Vgl. ebd., S. 155

Filmvorträgen, Theaterworkshops, Pflanzaktionen, Achtsamkeitsübungen in der Natur und spielerischen Übungen klärt die Erd-Charta-Bewegung ganzheitlich auf, um zu einem umfassenden Bewusstseinswandel zu führen.¹⁹⁶

Schließlich kommt Boff auf seinen Vorschlag einer *Ethik der Achtsamkeit und Sorge* zu sprechen. Neben den zuvor genannten drei Vorschlägen, die alle ihren Wert haben und einen Beitrag zur Entwicklung eines rettenden planetarischen Ethos leisten, schlägt Boff eine Ethik auf der Grundlage einer *Vernunft des Herzens* vor.¹⁹⁷ Seines Erachtens besteht die Grunderfahrung des menschlichen Lebens im Gefühl, im Affekt und in der Achtsamkeit bzw. Sorge. „Nicht der *logos* ist die Grunderfahrung, sondern der *pathos*.“¹⁹⁸ Pathos ist die Fähigkeit, zu fühlen, zu berühren und berührt zu werden. Boff hält es für notwendig, dass der Mensch die Dimension des Herzens wiedererlangt, in dem die tiefen Gefühle und Werte verankert sind.¹⁹⁹ Dazu gehört die Sorge als besondere Seinsweise des Menschen. „Sorge ist ein liebevolles Verhältnis zur Wirklichkeit mit dem Ziel, deren Fortbestand zu gewährleisten und Raum für ihre Entwicklung zu schaffen. Die Sorge nimmt sich vorweg der zukünftigen Schädigungen an und heilt die vergangenen.“²⁰⁰ Im ökologischen Zusammenhang entspricht die Sorge der Nachhaltigkeit. Ohne Sorge ginge das Leben zugrunde. Boff beklagt das Ausmaß an Sorglosigkeit und Nachlässigkeit, das als eine Bedrohung über der Biosphäre und dem Schicksal der Menschheit schwebt und hält die Ethik der Sorge für am stärksten geboten.²⁰¹ Andere ethische Dimensionen wie Mitgefühl, Solidarität und Kooperation sowie Verantwortung sind eng mit der Sorge verknüpft, ebenso auch Selbstbeschränkung und rechtes Maß. „Die Zukunft des Lebens und der Menschheit hängen von unserer Selbstbeschränkung,

¹⁹⁶ Vgl. Mierzwa (2020), S. 203

¹⁹⁷ Vgl. Müller SJ in Herder (hrsg.) (2008), S. 157

¹⁹⁸ Ebd., S. 157

¹⁹⁹ Vgl. ebd., S. 158

²⁰⁰ Ebd., S. 160

²⁰¹ Vgl. ebd., S. 160f.

vom rechten Maß und von unserer Sorge ab, die wir ständig zu kultivieren haben, damit das Leben – dieses wertvollste Geschenk, das uns die Natur vermacht hat und das Gott in einem langen Evolutionsprozess hat hervorbereiten lassen – erhalten werden und seine Evolution ... fortsetzen kann.“²⁰² Boff träumt vom Sieg der Vernunft des Herzens. Angesichts der drohenden Gefahr für das Leben auf der Erde „macht sich eine allmähliche, aber wachsende Veränderung im Bewusstseinsstand der Menschheit bemerkbar. Wir werden uns dessen bewusst, dass wir eine einzige große Familie sind, die das einzige gemeinsame Haus, den Planeten Erde, bewohnt.“²⁰³ Gemeinsam kann es der solidarischen Menschheit mit der Vernunft des Herzens gelingen, das Leben auf Erden zu erhalten. „Alle werden um den einen planetarischen Tisch herum Platz nehmen, wie eine große Familie, die zusammengekommen ist, um miteinander zu leben und zu feiern. Und alle beginnen, dem Ursprungsquell, aus dem alles hervorgeht und der das Universum mitsamt allen Seinsformen erhält, zu danken. Der Glaube an diese Ursprungsquelle bringt die Menschen dazu, ihre Zukunft einem Größeren anzuvertrauen und sich in seiner offenen Hand geborgen zu fühlen.“²⁰⁴

Boffs Vision erinnert an die des Jesaja vom neuen Himmel und von der neuen Erde.²⁰⁵ Es sind Bilder der Hoffnung, die Zukunft verheißen auch gegen den Augenschein. Ich selbst habe beim Lesen gespürt, wie mitreißend und überzeugend Boffs Vision ist und halte diese Bilder wie schon zur Zeit des Jesaja für überlebensnotwendig, damit wir nicht in Resignation, Angst und Lethargie versinken und unsere Zukunft und die unserer Mitkreaturen nicht aufgeben.

²⁰² Ebd., S. 161f.

²⁰³ Ebd., S. 277f.

²⁰⁴ Ebd., S. 280

²⁰⁵ Vgl. Jes 65,17

4.4. Artenschutz als ethische Konsequenz der Mitgeschöpflichkeit

Angesichts der ökologischen Krise, mit der ein dramatisches Tier- und Artensterben einhergeht, ist eine Neubestimmung des Verhältnisses zwischen dem Menschen und seiner Mitwelt notwendig. Der Mensch herrscht nicht über sie, sondern ist ein Mitgeschöpf neben anderen, dies aber mit besonderer Verantwortung.²⁰⁶ Der theologische Begriff der *Mitgeschöpflichkeit* hat ins deutsche Tierschutzgesetz, das am 1.1.1987 in Kraft trat, Eingang gefunden.²⁰⁷ Im Paragraph 1 heißt es: „Zweck dieses Gesetzes ist es, aus der Verantwortung des Menschen für das Tier als *Mitgeschöpf* dessen Leben und Wohlbefinden zu schützen. Niemand darf einem Tier ohne vernünftigen Grund Schmerzen, Leiden oder Schäden zufügen.“²⁰⁸ Somit ist dieser Begriff in die allgemeinverbindliche Norm eingeflossen. Das biblische Zeugnis legt den Grund dafür, Tiere als Mitgeschöpfe zu achten und ihnen gegenüber Verantwortung zu übernehmen. Es ist von ethischer Relevanz, um das Verhältnis zwischen Mensch und Tier zu überdenken und für den Tier- und Artenschutz einzutreten.²⁰⁹

Sucht man die Begriffe *Mitgeschöpflichkeit* oder *Mitgeschöpf* in der Bibel, wird man allerdings nicht fündig. Sie lassen sich jedoch aus den Textstellen herleiten, in denen Tiere und die Natur als geschöpfliche, fühlende Wesen innerhalb des jeweiligen Kontexts beschrieben werden.²¹⁰ Aus schöpfungstheologischer Perspektive bedeutet der Terminus *Mitgeschöpflichkeit*, dass Mensch, Flora und Fauna von Gott gleichermaßen geschaffen wurden. Auf sie alle bezogen wird in Gen 1 das hebräische Verb

²⁰⁶ Vgl. 3.2

²⁰⁷ Vgl. Riede in Altmeyer, Englert, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (hrsg.) (2018), S. 86 f.

²⁰⁸ Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (hrsg.). (1972), online

²⁰⁹ Vgl. Riede in Altmeyer, Englert, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (hrsg.) (2018), S. 86 f.

²¹⁰ Vgl. Gernhardt (2020), S. 13

bar verwendet.²¹¹ Mensch und Tier leben in einer Schicksalsgemeinschaft. Sie sind beide von Katastrophen wie Hungersnöten, Dürre und Kriegsfolgen betroffen.²¹² Gemeinsam gehen sie in der Sintflut unter.²¹³ Gott erklärt nach der Flut Mensch *und* Tier zu seinen Bundespartnern, die er fortan vor dem Untergang bewahren will.²¹⁴ Die Schöpfungserzählungen bezeugen ebenso die enge Gemeinschaft zwischen Mensch und Tier.²¹⁵ So sind die Landtiere wie der Mensch aus Erdreich²¹⁶ bzw. am selben Tag erschaffen²¹⁷. Beide werden durch Gottes Lebensatem zu lebendigen Wesen.²¹⁸ Tier und Mensch ernähren sich zunächst rein vegetarisch.²¹⁹ Erst nach der Sintflut, in einer Welt, die von Angst und Schrecken dominiert wird, ist fleischliche Nahrung erlaubt.²²⁰

Die erste Schöpfungserzählung betont die Artenvielfalt in der Tierwelt. So heißt es in Gen 1,24 f.: „Und Gott sprach: Die Erde bringe hervor lebendiges Getier, ein jedes nach seiner Art: Vieh, Gewürm und Tiere des Feldes, ein jedes nach seiner Art. Und es geschah so. Und Gott machte die Tiere des Feldes, ein jedes nach seiner Art, und das Vieh nach seiner Art und alles Gewürm des Erdbodens nach seiner Art. Und Gott sah, dass es gut war.“²²¹ Zur Abfassungszeit dieses Textes²²² gab es längst noch nicht so viele Menschen auf der Erde wie heute. Die Tiere waren deutlich in der Überzahl; in ihrer Artenvielfalt stand ihnen genügend Lebensraum zur Verfügung. Mit dem großen Anstieg der Weltbevölkerung beansprucht der Mensch immer mehr Lebensraum für seine eigenen Bedürfnisse und zerstört die natürlichen Lebensräume der Tierwelt, was ihre kontinuierliche Dezimierung zur Folge hat. Ersichtlich wird dies exemplarisch am großen Insektensterben: Seit 1989

²¹¹ Vgl. Gen 1,1.21.27

²¹² Vgl. Jer 14,2-6; Hos 4,3; Jo 1,18ff; Hag 1,11

²¹³ Vgl. Gen 6,5-9,17

²¹⁴ Vgl. Gen 9,8-11 & Kappes (2021), S. 6f.

²¹⁵ Vgl. Hagencord in Fischer, Frey u.a. (2020), S. 288

²¹⁶ Vgl. Gen 2,19

²¹⁷ Vgl. Gen 1,24

²¹⁸ Vgl. Gen 2,7.19

²¹⁹ Vgl. Gen 1,29f.

²²⁰ Vgl. Gen 9,2f.

²²¹ Gen 1,24f.

²²² Babylonisches Exil um 597-539 v. Chr.

sind in Deutschland drei Viertel der Insektenmasse bereits verloren gegangen. Unter Schädlingsvernichtungsmitteln, Monokulturen und intensivem Düngen leiden vor allem Bienen, Wespen, Käfer, Motten und Fliegen. Ohne Insekten findet aber keine Pflanzenbestäubung statt, was dramatische Folgen auch für die Menschheit und deren Nahrungsversorgung haben wird. Auch Säugetiere sind in ihrem Bestand bedroht. Die Abholzung von Regenwäldern aus wirtschaftlichen Gründen und der Bau von Straßen zur Erschließung neuer Rohstoffvorkommen schränken die Lebensräume und -bedingungen vieler Tierarten immer mehr ein.²²³ Forscher warnen vor einem Zeitalter der menschlichen Einsamkeit, einem sogenannten *Eremozoikum*, wenn das Artensterben innerhalb der Tierart unvermindert weitergeht.²²⁴ Ein solcher Umstand würde der Intention Gottes, wie sie in Gen 2, 18 deutlich wird, fundamental widersprechen: „Es ist nicht gut, dass der Mensch allein sei; ich will ihm eine Hilfe machen, die ihm entspricht.“²²⁵ Tiere durchbrechen die menschliche Einsamkeit; mit ihnen zusammen ist der Mensch nicht allein, erfährt eine emotionale Bindung beim Erleben von Tieren und Pflanzen.

Als seinen Mitgeschöpfen gebührt Tieren und Pflanzen vonseiten des Menschen per se Ehrfurcht vor deren Leben.²²⁶ Für das menschliche Leben sind Tiere und Ökosysteme gleichzeitig von unschätzbarem Wert; dies sollte erst recht zu Ehrfurcht und Dankbarkeit ihnen gegenüber führen.²²⁷ „Sanfter Tourismus, der mit der Beobachtung von Tieren einhergeht, die Filterung von Wasser durch Schilf, Mangrovenwälder, die den Hochwasserschutz unterstützen, die CO₂-Speicherung von Pflanzen oder auch die „Apotheke

²²³ Vgl. Riede in Altmeyer, Englert, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (hrsg.) (2018), S. 88 f.

²²⁴ Vgl. ebd., S. 89f.

²²⁵ Gen 2, 18

²²⁶ S. Kap. 4.1.

²²⁷ Vgl. Riede in Altmeyer, Englert, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (hrsg.) (2018), S. 90

des Urwaldes“, die immer wieder Arzneien hervorbringt – das alles sind Werte, die bislang noch viel zu wenig gewürdigt werden.“²²⁸

Im Blick auf das biblische Mensch-Tier-Verhältnis tauchen im Alten Testament Erzählungen über Nutz-, Schlacht- und Haustiere auf.²²⁹ Sie beschreiben das Leben von Mensch und Tier als Mit- und Nebeneinander, das vom gegenseitigen aufeinander Angewiesensein geprägt ist. In Gen 2,19 beauftragt Gott den Menschen, den Tieren Namen zu geben. Damit erhalten die Tiere ihre eigene Würde als Geschöpf Gottes. Der Mensch wird durch die Namensgebung mit dem Tier vertraut und erkennt es als eigenes Individuum an.²³⁰ Tiere zu opfern²³¹ scheint der Mitgeschöpflichkeit zu widersprechen, war aber im alten Orient ein Ausdruck großer Hochschätzung.²³² Tiere sollen nach biblischem Zeugnis Anteil haben am Ertrag menschlicher Arbeit²³³, ebenso an der Sabbatruhe.²³⁴ Vor Sodomie²³⁵, Kastration²³⁶ und hybrider Kreuzung werden sie geschützt.²³⁷ Nicht nur Nutztieren, sondern auch Wildtieren wird grundsätzlich Schutz zugesprochen.²³⁸ Das Buch der Sprüche charakterisiert das Verhältnis zwischen Mensch und Haustier folgendermaßen: „Der Gerechte erbarmt sich seines Viehs.“²³⁹ Das Bild vom guten Hirten, der seine Tiere schützt und pflegt, zeigt ebenso die enge Verbundenheit zwischen Mensch und Tier sowie die Fürsorgepflicht des Menschen gegenüber den Tieren auf.²⁴⁰

Dass auch zu biblischen Zeiten keine paradiesischen Zustände herrschten, weder für Mensch noch Tier noch alle übrige Kreatur, dass deren Verhältnis

²²⁸ Riede in Altmeyer, Englert, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (hrsg.)

(2018), S. 90

²²⁹ Vgl. Gen. 3

²³⁰ Vgl. Gernhardt (2020), S. 13 ff.

²³¹ Vgl. Gen 8, Lev 1-7

²³² Vgl. Gernhardt (2020), S. 14

²³³ Vgl. Dtn 25,4

²³⁴ Vgl. Ex 23,12

²³⁵ Vgl. Ex 22,18; Lev 18,23

²³⁶ Vgl. Lev 22,24

²³⁷ Vgl. Lev 19,19

²³⁸ Vgl. Ex 23,11; Lev 25,7; Dtn 22, 6f.

²³⁹ Vgl. Spr 12,10

²⁴⁰ Vgl. Ps 23 und Ez 34,11ff.

nicht seiner Bestimmung entsprach, verdeutlichen die Texte, die nach Erlösung und Frieden rufen. So schreibt Paulus an die Römer: „Denn ich bin überzeugt, dass dieser Zeit Leiden nicht ins Gewicht fallen gegenüber der Herrlichkeit, die an uns offenbart werden soll. Denn das ängstliche Harren der Kreatur wartet darauf, dass die Kinder Gottes offenbart werden. Die Schöpfung ist ja unterworfen der Vergänglichkeit – ohne ihren Willen, sondern durch den, der sie unterworfen hat –, doch auf Hoffnung; denn auch die Schöpfung wird frei werden von der Knechtschaft der Vergänglichkeit zu der herrlichen Freiheit der Kinder Gottes. Denn wir wissen, dass die ganze Schöpfung bis zu diesem Augenblick seufzt und in Wehen liegt.“²⁴¹ Und Jesaja beschreibt den vollendeten Frieden zwischen Mensch und Tier: „Da wird der Wolf beim Lamm wohnen und der Panther beim Böcklein lagern. Kalb und Löwe werden miteinander grasen, und ein kleiner Knabe wird sie leiten. Kuh und Bärin werden zusammen weiden, ihre Jungen beieinanderliegen, und der Löwe wird Stroh fressen wie das Rind. Und ein Säugling wird spielen am Loch der Otter, und ein kleines Kind wird seine Hand ausstrecken zur Höhle der Natter. Man wird weder Bosheit noch Schaden tun auf meinem ganzen heiligen Berge; denn das Land ist voll Erkenntnis des HERRN, wie Wasser das Meer bedeckt.“²⁴² Noch leidet die Schöpfung und wartet auf die göttliche Erlösung. Darauf hoffend und daran glaubend kann der Mensch sich gegenüber den Tieren als seinen Mitgeschöpfen ethisch positionieren und entsprechend handeln.

„Gerade eine Sicht von Tieren als unseren Mitgeschöpfen geht mit einer Einstellung der Ehrfurcht und Zurückhaltung einher: Gerade weil Tiere Gottes Geschöpfe sind, gehören sie uns nicht, und ihr Daseinszweck beschränkt sich nicht darauf, für uns da zu sein.“²⁴³ Tiere als Mitgeschöpfe zu achten bedeutet, eine neue Perspektive einzunehmen, was Auswirkungen auf das menschliche Verhalten - einschließlich seines Konsums und seiner Ernährung - gegenüber Tieren hat. Konkret bedeutet das, auf die

²⁴¹ Röm 8, 18-22

²⁴² Jes 11, 6-9

²⁴³ Ammann (2014), S. 8

Haltungsbedingungen von Tieren zu achten, den eigenen Fleischkonsum stark zu reduzieren, Tierhalter entsprechend zu schulen, die Biodiversität zu fördern und Tierversuche auf ein Minimum zu reduzieren. „Nur dann und nur so ist es überhaupt gerechtfertigt, von den Tieren als unseren *Mitgeschöpfen* zu sprechen.“²⁴⁴

5. Spiritualität und Achtsamkeit in der Natur

*„Nirgendwo ist Achtsamkeit leichter als in der Natur, und auf nichts ist die Natur mehr angewiesen als auf die Achtsamkeit der Menschen.“*²⁴⁵

Die tägliche Nachrichtenflut über den fortschreitenden Klimawandel mit seinen dramatischen Folgen ist gewaltig. Sie hinterlässt nicht selten ein Gefühl der Machtlosigkeit und birgt die Gefahr der Abstumpfung. Zwar schärfen Ereignisse wie die Hochwasserkatastrophe in einigen Teilen Deutschlands im Sommer 2021 kurzzeitig das Bewusstsein dafür, dass Klimaschutz alle angeht und extrem wichtig ist, führen aber nicht im erforderlichen Maße zu einer Transformation der Lebensweise und des Konsumverhaltens in unserer Gesellschaft. Eigentlich dürfte inzwischen allen klar sein, wie ein nachhaltigeres Leben aussehen würde: Reduktion des Fleischkonsums, Verzicht auf unnötige Autofahrten und Flugreisen, Tragen fair und ökologisch hergestellter Kleidung, Einkauf regionaler und saisonaler Bioprodukte usw. In Ansätzen mag das gelingen, es gibt aber auch viel Widerstand gegen eine vermeintliche grüne Verbots- und Gebotspolitik.²⁴⁶

²⁴⁴ Riede in Altmeyer, Englert, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (hrsg.) (2018), S. 95

²⁴⁵ Huppertz & Schataneck (2015), S. 11

²⁴⁶ Diesen Vorwurf erntet derzeit die Partei Bündnis 90/Die Grünen im Wahlkampf der Bundestagswahl 2021, so z.B. im Triell der ARD am 12.09.2021

Für eine Verhaltensänderung könnte das öko-religiöse Bewusstsein von der menschlichen Verbundenheit mit der Natur bedeutsam sein²⁴⁷. Dieses Bewusstsein kann dann entstehen, wenn das Wissen, dass der Mensch Teil der Natur ist, zum *Erlebnis* wird.²⁴⁸ Die Notwendigkeit einer Richtungsänderung im Lebensstil lässt sich möglicherweise über das eigene Erleben von Naturverbundenheit erschließen. In einer hochtechnisierten Industriegesellschaft, in der der Mensch gelernt hat, sich von der Natur zu emanzipieren, ist das Erleben seiner Verbundenheit mit ihr alles andere als selbstverständlich. Wie kann es gelingen? Zwar halten sich viele Zeitgenossen gern und bewusst in der Natur auf und genießen ihre Wirkung, aber sie sind dabei nicht unbedingt im Kontakt mit der Natur, sondern beschäftigen sich mit Gesprächen, Gedanken, Sport, Picknick usw. So ist die Natur in der Regel nur eine Kulisse für andere Aktivitäten.²⁴⁹ Für ihre Instagram-Posts inszenieren sich Menschen in unberührter Natur und bleiben oftmals doch unberührt von ihr.²⁵⁰ Es bedarf stattdessen einer gewissen Haltung, ohne weitere Absichten die Natur auf sich wirken zu lassen und dieser Wirkung nachzuspüren. Es ist die Haltung der *Achtsamkeit*. „Je mehr wir die Natur auf uns wirken lassen, umso achtsamer werden wir. Aber je achtsamer wir uns in der Natur bewegen, umso differenzierter werden wir sie auch wahrnehmen.“²⁵¹ Diese Haltung lässt sich einüben mit Hilfe einer Achtsamkeitspraxis, der es um den Kontakt des Menschen mit der Natur geht. Alles andere wie Wissen ansammeln, sich entspannen und erholen, sich sportlich betätigen, etwas leisten oder sich weiterentwickeln spielt höchstens eine Nebenrolle.²⁵² Achtsamkeitsübungen ermöglichen das Staunen über die Wunder der Schöpfung und ihre Schönheit²⁵³ und sie verbinden mit den Kraftquellen der Natur.²⁵⁴ Auf diese Weise kann eine tiefe

²⁴⁷ S. Kap. 4.1

²⁴⁸ Vgl. Mynarek (2020), S. 85

²⁴⁹ Vgl. Huppertz und Schataneck (2015), S. 11

²⁵⁰ Vgl. Spannbaauer und Behrendt (2020), S. 8

²⁵¹ Ebd., S. 11

²⁵² Ebd.

²⁵³ Vgl. Mynarek (2020), S. 39

²⁵⁴ Vgl. Spannbaauer und Behrendt (2020), S.8

Liebe zum Leben und allem Lebendigen entstehen, die der Philosoph Erich Fromm *Biophilia* nannte.²⁵⁵ Diese Biophilia kann Triebfeder für Transformation werden und Transzendenz erfahrbar machen, so dass der Wille zur Bewahrung der Schöpfung gestärkt wird.²⁵⁶ Während Nachhaltigkeit einen objektiven, umsichtigen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umgang mit Gütern einschließt, umfasst Achtsamkeit die subjektive, spirituelle und ethische Seite im Umgang mit der Natur, ohne die auch die Nachhaltigkeit nicht verwirklicht werden kann.²⁵⁷ Achtsamkeit und Nachhaltigkeit sind untrennbar verbunden und unterstützen einander. „Diese beiden tragenden Säulen stützen die notwendige Veränderung unseres Daseins auf der Erde wesentlich.“²⁵⁸ Damit einher geht die Spiritualität, die es zu wecken gilt, weil sie „empänglich macht für die Solidarität, die Kooperation, das Mitgefühl, die universale Geschwisterlichkeit, die Gerechtigkeit allen gegenüber, die Ehrfurcht und die bedingungslose Liebe.“²⁵⁹ Spiritualität hilft, in die Gemeinschaft mit der Ursprungsquelle allen Daseins einzutreten, vor ihr das Unheil der Welt zu beklagen, ihr für die Schöpfung zu danken und für ihren Erhalt zu bitten. „Ohne die Aura der Spiritualität haben keine Ethik, keine Nachhaltigkeit und keine Achtsamkeit dauerhaft Bestand.“²⁶⁰

5.1 Spirituelle Erfahrungen in der Natur

Naturerfahrungen werden neben schweren Verlusterfahrungen, lebensbedrohlichen Situationen und dem Erleben einer Geburt sehr häufig als spirituelle Erfahrungen im Leben von Menschen empfunden.²⁶¹ Für Huppertz und Schatanek ist eine Erfahrung spirituell, die „die existenziellen

²⁵⁵ Vgl. ebd. S. 7

²⁵⁶ Vgl. ebd., 8

²⁵⁷ Vgl. Boff (2013), S. 18f.

²⁵⁸ Ebd., S. 12

²⁵⁹ Ebd.

²⁶⁰ Ebd., S. 13

²⁶¹ Vgl. Huppertz & Schatanek (2015), S. 281

Rahmenbedingungen transzendiert (alltägliche Formen von Zeit, Raum und Identität, die Daseinsstruktur der Sorge und der Angst vor dem Tod) und zu neuen Erfahrungen findet: Akzeptanz, Verbundenheit, Vertrauen, Sicherheit, Dankbarkeit, Gelassenheit, Heiterkeit, Daseinsfreude.²⁶² Spiritualität lässt sich als subjektive, erlebte Seite der Religion beschreiben, die sich heute eher individualisiert und von religiösen Traditionen gelöst zeigt. Die persönliche subjektive Erfahrung entdeckt etwas an der Natur, das eine spirituelle Transformation erlaubt. Damit eine spirituelle Begegnung mit der Natur möglich ist, muss sich der Mensch mit der Natur beschäftigen, die eigene Resonanz auf die Natur wahrnehmen und die sich daraus ergebenden Erfahrungen spirituell interpretieren.²⁶³ Für Huppertz und Schatanek sind dabei folgende Einsichten relevant: Verpflichtungen, Gewohnheiten und Zwänge hinter sich zu lassen, ist nicht einfach. Die Natur hilft dabei, da sie einen Sog ausübt und neue Erfahrungen und Wahrnehmungsweisen verspricht. Sie entlastet von der Sorge; sie stellt keine Forderungen, äußert keine Meinungen, will nicht kommunizieren, gibt keine Feedbacks, wünscht keine Veränderungen.²⁶⁴ „Wir müssen nicht mit ihr denken, sondern können sie einfach geschehen lassen, vorausgesetzt, wir fühlen uns sicher. Je mehr wir uns auf die Natur einlassen, je mehr wir in ihr sind, umso stärker verblassen und relativieren sich unsere gewohnten Programme.“²⁶⁵

In der Natur können wir uns öffnen, weit werden und uns frei fühlen für neue Erfahrungen. Sie zeigt sich oft geheimnisvoll, unüberschaubar und fremdartig.²⁶⁶ „Die Akzeptanz der eigenen Grenzen und der Fremdartigkeit und des Geheimnisses des anderen ist eine wesentliche Erfahrung für den spirituellen Weg in der Natur... Wir kommen in der Akzeptanz dieser Geheimnisse zur Ruhe.“²⁶⁷

²⁶² Huppertz & Schatanek (2015), S. 281

²⁶³ Vgl. Ebd., S. 282

²⁶⁴ Ebd.

²⁶⁵ Huppertz & Schatanek (2015), 282

²⁶⁶ Vgl. Ebd.

²⁶⁷ Huppertz & Schatanek (2015), S.283

In der Natur sind wir nicht mehr das Zentrum der gegenwärtigen Situation. Wir dürfen Teil sein von etwas und müssen nicht Mittelpunkt sein.²⁶⁸ „Wir können von uns defokussieren und anderen Lebensformen begegnen, u.U. sogar die Welt und uns selbst mit den Augen anderer Lebewesen sehen.“²⁶⁹ Weite Landschaften, Gebirge, Felswände, der Ozean, alte Bäume strahlen Erhabenheit aus. Die Resonanz des Betrachters oder der Betrachterin entspricht dem: Das Erlebnis der Erhabenheit erhebt auch ihn oder sie und stärkt sein bzw. ihr Selbstwertgefühl. Er/Sie wird in eine rezeptive Haltung versetzt, in ein Staunen, in eine andere Welt.²⁷⁰

Das Erleben von Unendlichkeit, eine Horizonterweiterung kann in der Natur erfahrbar werden. Die menschlichen Grenzen werden bewusst, das Selbst wird als Teil größerer und nicht fassbarer räumlicher Welten erkannt.²⁷¹

Wenn wir mit der Natur eine starke Verbundenheit erleben, ist dies die Grundlage für die Annahme eines Urgrundes, der allem, was existiert, zugrunde liegt. Der Glaube gibt diesem Urgrund Namen: Gott, Schöpfer, Bewahrer, Beschützer, Hirte, Quelle.

5.2 Die Haltung der Achtsamkeit

Nach Huppertz und Schatanek ist Achtsamkeit die Kunst, da zu sein. Sie geschieht absichtslos, bewusst, gegenwärtig, offen, experimentell und akzeptierend.²⁷² Was heißt das genau? Der Aspekt der *Absichtslosigkeit* bedeutet, dass in der Achtsamkeits-Praxis kein bestimmtes Ziel verfolgt wird. So sind zum Beispiel Entspannung, Wohlbefinden und das Erlangen von Weisheit keine Ziele der Achtsamkeitspraxis, können aber durchaus auf dem

²⁶⁸ Vgl. Ebd.

²⁶⁹ Huppertz & Schatanek (2015), S.283

²⁷⁰ Vgl. Ebd.

²⁷¹ Ebd., S. 285

²⁷² Vgl. Huppertz & Schatanek (2015), S. 31

Umweg der Absichtslosigkeit erreicht werden. Achtsam zu sein allein ist das erklärte Ziel. ²⁷³ Heinrich Jacoby definiert Achtsamkeit als „gelassene Empfangsbereitschaft.“ ²⁷⁴ „Wir strengen uns gewöhnlich auch an, wenn wir aufmerksam sein wollen. Was müsste aber geschehen, wenn uns jemand aufmerksam macht: ‚Riechst du, wie wunderbar der Flieder duftet?‘ Tun müsste man jedenfalls überhaupt nichts; man hätte nur zu versuchen, anwesender, stiller zu werden, d.h., andere Dinge, die einen besetzt halten, abklingen, zurücktreten zu lassen. Wir müssen uns so verhalten, dass uns das, was uns bereits getroffen hatte, auch bewusst empfindbar werden kann“ ²⁷⁵. Jacoby macht deutlich, dass beim Wahrnehmen der Gegenwart durch zu viel Aktivität und Absichtlichkeit das Wesentliche verpasst wird, nämlich die Rezeptivität. Achtsamkeitsübungen wie das Erkunden der Natur und das Gestalten in der Natur umfassen zwar auch Absichten. Zu bedenken ist dabei aber der Unterschied zwischen absichtlichen Taten, die keinen Aufwand erfordern und während eines achtsamen Erlebens schnell in den Hintergrund treten und jenen absichtlichen Taten, die im Vordergrund sind und nicht mehr im Dienst der Achtsamkeit stehen, sondern sich verselbstständigen. ²⁷⁶

Die Haltung der Achtsamkeit bewirkt das *bewusste* Wahrnehmen. Körper und Sinne sollten wach sein, um die Umgebung wahrnehmen zu können. Hier liegt der Unterschied zwischen Achtsamkeit und Entspannung oder Phantasiereisen. Entspannungsübungen oder Phantasiereisen können zu einem bewusstseinsgetrübten Zustand oder Trancezuständen führen. Achtsamkeitsübungen hingegen ermöglichen differenziertes Wahrnehmen. In der Haltung der Achtsamkeit liegt der Fokus auf dem, was ist und nicht auf dem, was sein könnte oder was vorstellbar ist. ²⁷⁷

²⁷³ Vgl. Huppertz & Schatanek (2015), S. 32-33

²⁷⁴ Jacoby 2004 [1954], S. 40/41, zitiert nach Huppertz & Schatanek (2015), S. 33

²⁷⁵ Jacoby 2004 [1954], S. 40/41, zitiert nach Huppertz & Schatanek (2015), S. 33

²⁷⁶ Vgl. Huppertz & Schatanek (2015), S. 32-33

²⁷⁷ Ebd., S. 32

Die Haltung der Achtsamkeit vollzieht sich *gegenwärtig*. Durch Achtsamkeitsübungen wird das Hier und Jetzt wahrgenommen, es ist eine bewusste Wahrnehmung der qualitativen Zeit. Es geht um die Öffnung für die gegenwärtige Situation, nicht um die Sorge um Vergangenheit oder Zukunft. ²⁷⁸ „In der stetigen Öffnung für qualitative Zeiterfahrungen besteht die eigentliche Zeitlichkeit der Achtsamkeit. In ihrer Konstanz des steten neuen Beginnens liegt die Erfahrung von Zeitlosigkeit und Ruhe.“ ²⁷⁹

Achtsamkeit bedeutet auch, *offen und experimentell* gegenüber der Gegenwart zu sein. Die Gegenwart verändert sich ständig und wird individuell wahrgenommen. Achtsamkeit bedeutet demnach Dekonstruktion bzw. Defusion: Das Bild der Umwelt unterscheidet sich in der Wahrnehmung eines jeden Menschen; es ist eine individuelle und soziale Konstruktion. Die Natur wirkt jedoch auf diese Konstruktion, sie wirkt auf den Menschen ein und sorgt für Wirklichkeit. Der Mensch besitzt die Fähigkeit, die eigene Konstruktion, das, was gerade wirklich ist, zu hinterfragen und sich bewusst zu machen, dass es sich eben um eine individuelle Konstruktion handelt. Erfolgt dieses Bewusstsein in der Haltung der Achtsamkeit, führt es zu Toleranz gegenüber anderen Deutungen. Die Offenheit der Achtsamkeit impliziert somit, dass keine Erkenntnis für absolut und zeitlos wahr gehalten wird. Sie lädt dazu ein, mit der gegenwärtigen Situation zu experimentieren und zu spielen, z.B. stehenzubleiben, die Augen zu schließen, einen Stein aufzuheben und genauer zu betrachten, sich auf den Boden zu legen und die Wolken zu beobachten, an einer Rose zu riechen. Erst wenn darin die Absicht liegt, Wissen zu erwerben oder die Umgebung dauerhaft zu verändern, ist die Haltung der Achtsamkeit abgelegt worden. ²⁸⁰

Zuletzt ist Achtsamkeit auch *akzeptierend* im Sinne von die Gegenwart geschehen zu lassen und anzunehmen. Akzeptanz kann schwerfallen, wenn jemand mit seiner Vergangenheit oder Gegenwart hadert, ohne sie verändern

²⁷⁸ Ebd., S. 34

²⁷⁹ Huppertz & Schataneck (2015), S. 34

²⁸⁰ Vgl. Huppertz & Schataneck (2015), S. 35

zu können. Durch Achtsamkeitsübungen erhofft sich der- oder diejenige dann ein besseres Gefühl, will sich verändern und optimieren; dadurch geht jedoch der Aspekt der Absichtslosigkeit verloren. In der Haltung der Achtsamkeit werden keine Maßstäbe angelegt. Stattdessen wird die Gegenwart als das wahrgenommen, was sie jetzt gerade ist.²⁸¹ So führt die Achtsamkeit zur Wahrnehmung von Eigenwerten. Etwas ist nicht gut, weil es eine Funktion erfüllt, sondern weil es ist, wie es ist.²⁸²

In der Praxis haben sich Unterscheidungen von Dimensionen der Achtsamkeit bewährt, die dabei helfen, zu entscheiden, welche Übungen sich für wen eignen. So lassen sich *fokussierte und weite Achtsamkeit* in der Natur unterscheiden. Fokussierte Achtsamkeit bezieht sich auf bestimmte Objekte wie Naturphänomene, Lebewesen, Gedanken oder Empfindungen, die die Natur auslöst und die es konzentriert wahrzunehmen gilt. Sie ermüdet schneller als weite Achtsamkeit, die sich auf alle Aspekte bezieht, die zu einer gegenwärtigen Situation gehören. Beide Formen der Achtsamkeit helfen dabei, ohne größere Anstrengung in der Gegenwart zu bleiben.²⁸³

Weiterhin lassen sich *innere, relationale und äußere Achtsamkeit* in der Natur unterscheiden. Äußere Achtsamkeit bezieht sich auf die Mitwelt, innere auf mentale Ereignisse wie Gedanken und innere Bilder oder Körperempfindungen und relationale auf die Art und Weise, wie jemand mit der Natur und Mitwelt verbunden ist und interagiert.²⁸⁴

Äußere Achtsamkeit geschieht, wenn jemand den Anfängerblick einnimmt, d.h. ohne vorgegebenes Konzept z.B. einen Baum ansieht, als habe er oder sie noch nie einen gesehen. Mit der inneren Aufmerksamkeit werden Gedanken, innere Bilder, Erinnerungen, Körperempfindungen und Fantasien fokussiert. Sie verhilft dazu, die atmosphärischen Aspekte der Natur zu

²⁸¹ Vgl. ebd. 36-37

²⁸² Vgl. ebd. S.38

²⁸³ Vgl. Huppertz (2015), S. 20 Und Vgl. Huppertz & Schataneck (2015), S. 38f.

²⁸⁴ Vgl. ebd. S. 39

erleben; zu erfahren, welche persönliche, existentielle und spirituelle Bedeutung ein Naturerlebnis hat; sich lebendig und engagiert zu fühlen und zu erleben, wie sich Achtsamkeit anfühlt.²⁸⁵ In Tranceerlebnissen und meditativen Praktiken spielt die Idee einer Auflösung des Selbst in einer größeren Ganzheit eine Rolle; das passt nicht zur Achtsamkeit, denn nur wer sich spürt und seine/ihre eigenen Gefühle, Bedürfnisse, Resonanzen, Gedanken und Fantasien wahrnimmt und sich von der Umgebung unterscheidet, kann für sich sorgen und für sich und andere Verantwortung übernehmen.²⁸⁶

Die relationale Achtsamkeit beschreibt die Verbundenheit und Interaktion mit der Mitwelt. Der Mensch interagiert mit seiner Mitwelt durch Gedanken, Kommunikation, Verhalten oder Handlungen. In jeder Lebenssituation ist er mit der Mitwelt in Kontakt, indem er z.B. atmet, sitzt, hört. Um Ziele, Verantwortung, Werte oder Handlungsspielräume zu erfassen, ist eine Subjekt-Objekt-Trennung zwar notwendig, dadurch können jedoch systematische Zusammenhänge verloren gehen. Im Alltag werden Interaktionen mit der Umwelt häufig als selbstverständlich erachtet. Achtsamkeit kann uns helfen, diese Prozesse bewusster wahrzunehmen und das Vertrauen zu spüren, welches wir immer schon leben.

Innere, äußere und relationale Achtsamkeit gehören zusammen und gehen einher.²⁸⁷ Im Idealfall werden alle Dimensionen wahrgenommen, indem die Aufmerksamkeit zwischen den Dimensionen zirkuliert.²⁸⁸

Boff führt das Konzept der Achtsamkeit für das Thema dieser Arbeit inhaltlich bedeutsam weiter: Der Begriff *Cura* ist die lateinische Bezeichnung von Achtsamkeit bzw. Sorge. In dem deutschen Wort *Kurator* findet sich die lateinische Bezeichnung *Cura* wieder. Ein Kurator ist jemand, der sich um eine Veranstaltung kümmert. In dem portugiesischen Begriff *curador* ist

²⁸⁵ Vgl. ebd. S. 40

²⁸⁶ Vgl. ebd. S. 40f.

²⁸⁷ Vgl. Huppertz & Schataneck (2015), S. 39-42

²⁸⁸ Vgl. Huppertz & Schataneck (2015), S. 20-21

ebenfalls *Cura* enthalten. Ein *curador* ist eine Person, die für die Rechte einer anderen Person eintritt. Somit lässt sich Achtsamkeit auch als Umsicht verstehen, die man jemandem oder etwas zuteilwerden lässt. Achtsame Menschen nehmen gefühlsmäßig Anteil an der Befindlichkeit einer Person; sie empfinden ihr gegenüber ggf. Besorgnis oder Beunruhigung. Der Psychiater und Philosoph Donald Woods Winnicott definiert Achtsamkeit als *Holding*, was die Gesamtheit aller Handlungen, die zur lebensnotwendigen Unterstützung, Hilfestellung und zum Schutz eines Menschen führen, umfasst. Die Fürsorge, *care*, gehört nach Winnicott zum Menschenwesen und findet im Willen, Sorge für jemanden zu tragen und im Bedürfnis, dass sich jemand um einen selbst sorgt, seinen Platz. Zum Menschsein gehört die Beziehung zwischen diesen beiden Bewegungen - Sorge und Umsorgtsein - ein Leben lang hinzu.²⁸⁹ „Achtsamkeit als Sorge, die nach Schutz und der notwendigen Unterstützung (*holding*) verlangt, gehört also zur *conditio humana*.“²⁹⁰ Boff weitet den Bezugsrahmen der Achtsamkeit aus. Für ihn kann alles und jedes, jede und jeder Objekt der Sorge sein und entsprechende Hilfe und Schutzmaßnahmen erfordern.²⁹¹ So auch die Erde und all ihre Kreaturen.

Als zwei Formen der Achtsamkeit benennt Boff die Vorsorge und die Vorbeugung. Vorsorge zieht nicht nur die unmittelbare Gefahr in Betracht, sondern hat auch zukünftige Risiken im Blick, die sich durch menschliches Handeln ergeben könnten, auch wenn die Wissenschaftler*innen nicht mit Sicherheit sagen können, ob diese Schäden nach sich ziehen oder nicht. Bei der Vorbeugung sind die Konsequenzen eines bestimmten Tuns bekannt und wissenschaftlich nachgewiesen, so dass es leichter ist, schädliche Wirkungen zu verhindern.²⁹² Vorbeugung und Vorsorge sind nach Boff von hoher Relevanz für die Bewahrung der Schöpfung und die Überlebenschance

²⁸⁹ Vgl. Boff (2013), S. 23-25

²⁹⁰ Boff (2013), S. 25

²⁹¹ Vgl. ebd.

²⁹² Boff (2013), S. 29

des Menschen: „Die Achtsamkeit, die Freundin des Lebens, ist in der aktuellen kritischen Phase des Systems Erde dringend geboten. Eine solche liebevolle Haltung der Achtsamkeit könnte uns als Gattung retten und den Fortbestand unserer Zivilisation ermöglichen.“²⁹³

5.3 Achtsamkeit in der Natur als Grundlegung eines ökologischen Bewusstseins

Aus einer internationalen Diskussion über Umwelt und nachhaltige Entwicklung heraus etablierte sich das Konzept der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) auf einer Konferenz der Vereinten Nationen in Rio de Janeiro 1992. Ihr Ziel wurde in einem Aktionsplan, der sogenannten Agenda 21, zusammengefasst und von 178 Staaten, darunter Deutschland, beschlossen. „BNE ermöglicht es allen Menschen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle, nachhaltige Entscheidungen zu treffen.“²⁹⁴ Der Anspruch des Aktionsplans ist es, den Nachhaltigkeitsgedanken in allen Bildungssystemen zu verankern.²⁹⁵ Die Kompetenz zum respektvollen und schonenden Umgang mit natürlichen Ressourcen soll mit Hilfe dessen erlernt werden.²⁹⁶ Problematisch dabei ist, dass in der BNE unmittelbare Naturerfahrungen kaum Berücksichtigung finden.²⁹⁷ Die ausschließliche Thematisierung von Umweltproblemen kann jedoch zu emotionaler Überforderung führen oder zu abstrakt erscheinen, sodass sich davon Betroffene möglicherweise umso

²⁹³ Ebd. S. 27

²⁹⁴ Mitglieder der Nationalen Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017), online

²⁹⁵ Vgl. Gropengießer, Harms, Kattmann (2016), S. 171

²⁹⁶ Vgl. Schweizerische Fachkonferenz Umwelt (2004) [2011], S. 5, zitiert nach Huppertz & Schataneck (2015), S. 227

²⁹⁷ Im Orientierungsrahmen für Globale Entwicklung ist des Öfteren von ganzheitlichem Lernen die Rede. Das zielt aber eher auf die drei Kompetenzbereiche Erkennen, Bewerten und Handeln, vgl. Schreiber (2015), S. 90. Ganzheitliches Lernen im Sinne von achtsamen Naturerfahrungen ist dabei nicht im Blick.

mehr von ihrer natürlichen Mitwelt und der gebotenen Verantwortung ihr gegenüber distanzieren. Abhilfe schaffen kann die Integration von Achtsamkeit im konzeptionellen Sinne in die bisherige BNE-Praxis, indem sie einen emotionalen, erfahrungsreichen und sinnlichen Zugang zur Natur ermöglicht.²⁹⁸ Achtsamkeitserfahrungen in der Natur können zu einer naturbezogenen Umweltbildung führen, die der Naturpädagogik zuzuordnen ist. Ziel der erlebnisorientierten Naturpädagogik ist es, Kindern und Erwachsenen auf unterschiedliche Weise die Natur näherzubringen.²⁹⁹ Mit ihr erfährt das subjektive Empfinden der Natur Förderung, welches die kognitive Erfassung der Umweltproblematik erleichtert bzw. ihr den Weg bahnt. Über den indirekten Umweg des Naturerlebens wird das Engagement für die natürliche Mitwelt gestärkt.³⁰⁰ Ulrich Gebhard beschreibt diesen Prozess wie folgt: „Vielmehr beton ich den psychischen Wert in der äußeren Natur für die innere Natur des Menschen: (...) Auf diese Verbindung von Innen und Außen, von Subjekt und Objekt, von Selbst und Welt setzt die Naturerlebnispädagogik insofern, als durch die Naturerlebnisse eine Änderung der Subjekte im Hinblick auf dem Umgang mit der Natur erhofft wird.“³⁰¹

Allerdings sind bis heute viele Projekte in der Natur „naturkundliche Führungen mit allenfalls pädagogischen Elementen geblieben. Der Fokus liegt auf der äußeren Welt mit ihren vielfältigen Erscheinungsformen. Naturobjekte, einzelne Arten mit ihren Wechselbeziehungen stehen mehr im Vordergrund als ästhetische und emotionale Aspekte ... Es gilt, das Spektakuläre und das Seltene in der Natur zu erkennen und den Teilnehmenden mitzuteilen ... Naturkundliche Anlässe laufen daher oft Gefahr, alles andere als ein Einüben einer achtsamen Haltung zu sein, die eine Tiefenwirkung verstärken würde.“³⁰² Naturkundliche Führungen

²⁹⁸ Schataneck (2015) in Huppertz & Schataneck (2015), S. 226-228

²⁹⁹ Ebd. S. 25

³⁰⁰ Schataneck (2015) in Huppertz & Schataneck (2015), S. 214

³⁰¹ Gebhard (2005), S. 145, zitiert nach Huppertz & Schataneck (2015), S. 26

³⁰² Schataneck (2015) in Huppertz & Schataneck (2015), S. 216f.

verlaufen oft kognitiv und frontal; die Referierenden geben ihr Wissen weiter, achten aber zu wenig darauf, ob dieses bei den Teilnehmenden ankommt und nachklingt.³⁰³ Wissensvermittlung auf naturkundlichen Führungen hat durchaus eine Berechtigung und kann die Wahrnehmungsfähigkeit der Teilnehmenden stärken und zu größerer Wertschätzung der Natur führen. Erstrebenswert wäre allerdings eine Bereicherung eines solchen Unterwegsseins in der Natur mit Elementen aus der Achtsamkeitspraxis. Denn indem Menschen der Natur sinnlich-praktisch, spirituell oder emotional begegnen und diese Begegnung zu einem wichtigen Bestandteil ihres Lebensentwurfs machen, gewinnen sie eine respektvolle und verantwortungsbewusste Haltung ihr gegenüber.³⁰⁴ Dementsprechend plädiert Boff für eine „Erziehung zur Achtsamkeit“³⁰⁵, die sich fundamental von früheren Ansätzen unterscheidet und dazu verhilft, die „Vernunft des Herzens“³⁰⁶ wiederzugewinnen. „Sie ermöglicht es uns, die Erde als etwas Lebendiges zu empfinden, als die uns nährende Mutter, die in uns das Gefühl der Zugehörigkeit zu, Universum weckt. Diese Vernunft des Herzens muss die nach wie vor unentbehrliche intellektuelle und analytische Vernunft ergänzen.“³⁰⁷ Mit der Haltung der Achtsamkeit kann es gelingen, eine kosmische Spiritualität zu entwickeln. Dafür findet Boff berührende Worte: „Sie macht uns empfänglich für die Botschaften der Schönheit, der Großartigkeit, der Großzügigkeit, die von allen Seiten auf uns einströmt. Die Dinge sind nicht stumm. Sie sprechen. Wir können die Stimme der Wälder, die Botschaft der Vögel, das Pfeifen des Windes, das Rauschen des Blätterwaldes, das Flüstern der Gewässer vernehmen. Wir können das flehende Bitten des Armen und die gefühlvolle Zuwendung des Freundes wahrnehmen. Es geht darum, all unsere leiblichen Sinne zu aktivieren und mit allen Dingen in Gemeinschaft zu treten, aber auch die spirituellen Sinne zu wecken, die uns wie Quellen klaren Wassers als Menschen ernähren, uns

³⁰³ Vgl. ebd. S.216

³⁰⁴ Vgl. Huppertz & Schatanek (2015), S. 26

³⁰⁵ Vgl. Boff (2013), S. 198

³⁰⁶ Vgl. ebd.

³⁰⁷ Ebd.

Frieden verschaffen, uns mit wunderbaren Inspirationen und wohltuenden Träumen beschenken.“³⁰⁸ Von diesem Empfinden und Bewusstsein des Einssein mit allem, was ist und von der Wertigkeit allen Seins aus sich selbst heraus leitet Boff über zur ethischen Verantwortung des Menschen, der eine besondere Rolle im Gesamtgefüge der Seinsformen spielt. Der Mensch ist das einzige ethische Subjekt und Träger von Verantwortung. „Wir Menschen sind aus dem Evolutionsprozess im Bewusstsein und mit dem Auftrag hervorgegangen, die Hüter und Bewahrer dieses heiligen Erbes zu sein, das das Universum und Gott uns anvertraut haben. Wir sind als Schöpfer geschaffen. Wir sind Mitgestalter des Evolutionsprozesses der Erde.“³⁰⁹

Ökologisches Bewusstsein, Übernahme von Verantwortung und nachhaltige Lebensweise werden also grundlegend gefördert durch unmittelbares Naturerleben, wie es die Haltung der Achtsamkeit und eine entsprechende Achtsamkeitspraxis ermöglichen.

5.4 „Landart“ als naturbezogene Achtsamkeitsübung

Achtsamkeit in der Natur kann ganz unterschiedlich eingeübt werden. So lässt sich die Natur achtsam und rezeptiv mit einzelnen Sinnen wahrnehmen. Möglich ist auch, mit dem eigenen Körper im Zusammenspiel mit der Natur zu experimentieren, z.B. durch Schließen der Augen oder ein sich körperlich berühren lassen von der Natur. Erkundende achtsame Naturerfahrungen erschließen mir, wo ich mich gerade befinde und wer sich sonst noch in diesem Lebensraum aufhält. Menschen können miteinander ihre Erfahrungen mit der Natur teilen, sich auf etwas hinweisen und ihre Gedanken und Gefühle austauschen. Die Natur ist ein guter Ort für achtsame Kontemplation, um den Themen und Aspekten des Lebens nachzugehen, die die natürliche Umgebung und die natürlichen Prozesse nahelegen oder

³⁰⁸ Ebd., S. 199

³⁰⁹ Vgl. ebd., S. 200

verstärken, ohne dabei ein Ergebnis erzielen zu wollen. Schließlich lässt sich die Natur auch spielerisch verändern; dabei kann den eigenen Gestaltungsprozessen mit Naturmaterialien achtsam gefolgt werden.³¹⁰ Auf all diese verschiedenen Weisen ist der Mensch einfach nur in der Natur und dabei offen für neue Begegnungen, die sowohl die Erfahrung der Natur und die persönliche Resonanz umfassen.³¹¹

Zur spielerisch-gestaltenden Veränderung der Natur als einer Möglichkeit naturbezogener Achtsamkeitsübungen lässt sich die sogenannte „Landart“ zählen. Ihren Ursprung hat diese Kunstform in den USA der 60er Jahren.³¹² Künstler*innen stellten meist sehr großflächige Installationen und Werke aus Naturmaterialien fern aller Zivilisation in oft unberührten Landschaften, z.B. Wüsten auf. Ihre Kunstform drückte ihren Protest gegen Künstlichkeit, Kunststoffästhetik und die Vermarktung von Kunst aus. Ausstellungen in Museen und den Verkauf ihrer Werke lehnten die Künstler*innen ab, veröffentlichten ihre Kunstwerke stattdessen mittels Fotografie. Heute werden ihre groß dimensionierten Werke als *Earthworks* bezeichnet.³¹³ Die frühen Earthwork-Künstler wie Walter de Maria, Robert Smithson und Michael Heizer benutzten schweres Gerät wie Bagger, um Erde und Stein in großem Maßstab zu bewegen und Modellierungen vorzunehmen. Sie zogen auch künstliches Material heran. „Die Provokation und die damit verbundene Botschaft stand im Vordergrund.“³¹⁴ Die Künstler*innen kritisierten u.a. die Urbanisierung der Gesellschaft und die damit einhergehenden Umweltprobleme.³¹⁵ In den frühen siebziger Jahren, als es zu einem wachsenden ökologischen Bewusstsein auch in Europa kam, wurde diese Kunstrichtung aufgegriffen. Als ökologisch orientierte Kunst, die in relativ kultivierter Landschaft entstand, wurde sie populär. Bekannte Vertreter dieser auch *Environmental Art* genannten Kunstform sind Richard Long und David

³¹⁰ Vgl. ebd.

³¹¹ Vgl. ebd.

³¹² Vgl. Haupt (2003), online

³¹³ Vgl. Gühler & Lacher (2009), S. 9

³¹⁴ Riedel (2014), online

³¹⁵ Vgl. ebd.

Nash aus England, Andy Goldsworthy aus Schottland und der deutsche Künstler Nils Udo. Diese europäische Strömung der Landart stellte die Natur und ihre Ästhetik in den Vordergrund. Vorhandene Strukturen in der Natur wurden erkannt und in künstlerische Zusammenhänge gebracht. Dabei wurden ausschließlich natürliche Materialien, die man vor Ort fand, verwendet, nicht aber künstliche. Die Natur wurde nicht mehr wie bei den ursprünglichen Earthworks radikal umgeformt; im Einklang mit ihr entstanden durch einfühlsame Eingriffe Kunstwerke in der Natur.³¹⁶ Kunstwerke dieser Form haben eine relativ geringe Lebensdauer, da sie im Zyklus der Natur zerfallen. Landartkünstler*innen belassen sie am Ort der Entstehung, wo sie dann meistens nach einiger Zeit durch Witterung vergehen.³¹⁷ Der Regen wäscht sie fort, die Flut nimmt sie mit sich, der Wind verweht sie. Die Künstler*innen gestalten sie nicht für die Ewigkeit, sondern für den Augenblick. Die Vergänglichkeit der Kunstwerke macht ihren eigentlichen Reiz aus. Es werden neue Verbindungen geschaffen mit dem Wissen, dass das Erschaffene vergänglich ist. Der Eingriff in der Natur hat keine zerstörerische Wirkung, vielmehr binden sich die Naturmaterialien wieder in den natürlichen Kreislauf ein.³¹⁸ Die Naturkräfte, die das Kunstwerk verändern, machen es lebendig.³¹⁹ Goldsworthy beschreibt seine Kunst in der Natur wie folgt: „Bewegung, Wandel, Licht, Wachstum und Zerfall sind das Herzblut der Natur, die Energien, die ich durch meine Arbeit versuche, zu erschließen. Die Erregung bei einer Berührung, der Widerstand, den ein Ort, die Materialien und das Wetter leisten, die Erde sind Quellen meiner Arbeit... Wenn ich mit Blättern, Steinen oder Stöcken arbeite, beschäftige ich mich mit ihnen nicht nur in ihrer Eigenschaft als Material; sie ermöglichen mir zugleich einen Zugang zum Leben, das in ihnen ruht und das sie umgibt. Wenn ich sie

³¹⁶ Vgl. ebd.

³¹⁷ Ebd. S. 7

³¹⁸ Vgl. Haupt (2003), S. 1

³¹⁹ Vgl. Güthler & Lacher (2009), S.18-22

zurücklasse, leben sie weiter...“³²⁰ Die Erschaffung, der Wandel und sein Zerfall gehören zu einem Landart-Kunstwerk hinzu.³²¹

Die großen Landart-Künstler*innen haben heute viele Laien-Nachahmer*innen gefunden. In der Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung wird Landart als Kunst in und mit der Natur verstanden.³²² Handwerkliche Perfektion spielt keine Rolle, stattdessen soll die natürliche Ästhetik des Materials und der spielerische Zugang zur Natur Spaß machen und zum Bauen herausfordern.³²³ Landart eröffnet neue Wahrnehmungs- und Betrachtungsräume und lässt die eigene Beziehung zur Natur entdecken. Daher spielt Landart nach dem Vorbild der *Environment Art* in der Umweltbildung eine große Rolle.³²⁴ „Landartprojekte haben einen unschätzbaren umweltpädagogischen Wert und bieten eine schöne Möglichkeit, ohne, wie so oft, durch abschreckende Umweltnachrichten verängstigt zu werden.“³²⁵ Stattdessen ermöglicht die Kunstrichtung eine intensive, sinnliche Naturbegegnung. Kinder wie auch Jugendliche und Erwachsene erleben sich als Schaffende. Sie lernen die Rhythmen und Gesetzmäßigkeiten der Natur kennen. „In der künstlerischen Auseinandersetzung mit natürlichen Materialien können sie sich in naturnahe Denk- und Lebensmuster einfühlen und bekommen Anregungen für nachhaltige Lebensstile.“³²⁶ Die Freude am eigenen Tun, das Begreifen von Natur und das Schaffen von Beziehungen stehen im Vordergrund; Ziel ist nicht, etwas vollkommen Neues künstlerisch perfekt zu schaffen; es gibt kein richtig oder falsch, keine Bewertungen.³²⁷ In der künstlerischen Auseinandersetzung mit der Natur werden verschiedene Lernbereiche gefördert: *Wahrnehmung und Naturerleben*, indem die Landart-Künstler*innen hautnah die Elemente der Natur erfahren und eine intensive

³²⁰ Goldsworthy (1990) zitiert nach Gütthler & Lacher (2009), S. 6

³²¹ Vgl. Gütthler & Lacher (2009), S. 22

³²² Vgl. Kreuzinger (o.D.), online

³²³ Vgl. Gütthler & Lacher (2009), S. 7

³²⁴ Ebd. S. 9

³²⁵ Kreuzinger (o.D.), online

³²⁶ Ebd.

³²⁷ Vgl. ebd.

Beziehung zu dem Ort aufbauen, an dem sie gestalten. *Dialog*, da der Kontakt zum großen Reichtum der Natur eine Verbindung zu den schöpferischen Quellen im Menschen schafft. „Die Natur macht großzügige Geschenke – Energie, Ruhe, Wachstum und Entwicklung. Die KünstlerInnen können Achtsamkeit und Sorgsamkeit im Umgang mit Natur (zurück)geben.“³²⁸ *Prozess*, da der Prozess des Bauens und Gestaltens im Fokus steht, nicht aber der Besitz eines Produkts. *Konzentration und Zeit*, indem Landart durch Akzente wirkt, die das Wesentliche betonen. Die Künstler*innen vergessen wie beim Spiel im Prozess des Bauens und Gestaltens die Zeit. Diese bekommt in der Natur einen anderen Wert: „Natürliche Rhythmen bleiben konstant, die menschengemachten Werke sind vergänglich.“³²⁹ *Kreativität und Ästhetik*, indem der Formen- und Fantasie-reichtum der Natur Menschen inspirieren. *Kooperation*, die durch gemeinsam gebaute Kunstwerke gefördert wird. *Präsentation*, indem mit einer Vernissage oder Fotodokumentation andere Menschen für Umweltbelange sensibilisiert werden.³³⁰ „Die Wahrnehmung des Naturschönen lässt sensibel werden für die Kostbarkeit und Verletzlichkeit der Schätze der Natur, weckt tiefes Verständnis für Umweltprobleme und deren Verursachung durch den Menschen. Letztendlich wird über die Sensibilisierung für die Natur das Bewusstsein für ökologisches, nachhaltiges Verhalten geweckt.“³³¹

Doch wie genau entsteht Landart? Ein wesentlicher Aspekt dabei ist zunächst die eigene Intuition. Während der Mensch mit seinen fünf Sinnen äußere Reize wahrnimmt und sie zu Informationen verarbeitet, erhält sein „sechster Sinn“, die Intuition, seine Informationen aus einer Art inneren Quelle, die aus Erfahrungen gespeist ist, die er im Lauf seines Lebens sammelt, die aber meist unbewusst bleiben. Die Intuition leistet, was der Verstand nicht vermag;

³²⁸ Ebd. S.2

³²⁹ Ebd.

³³⁰ Vgl. ebd.

³³¹ Ebd. S. 3

u.a. eröffnet sie den Zugang zum kreativen Potential des Menschen. Sie ist Quelle von schöpferischen Ideen.³³² Die Intuition lässt sich mit Wahrnehmungs- und Sinnesübungen trainieren.³³³ Hilfreich ist dabei die Haltung der Achtsamkeit. „Wenn wir wachsam sind im Hier und Jetzt, unsere Gefühle wahrnehmen und bereit sind zur Spontaneität, geben wir der Intuition Raum.“³³⁴

Beim Bauen von Landartwerken lassen sich die Künstler*innen auf einen Ort in der Natur ganzheitlich ein und entdecken seine Besonderheiten, auch kaum bemerkbare Details. Diese Besonderheit des Ortes wird aufgegriffen und zum Thema gemacht. Kreisförmige Muster auf Steinen z.B. inspirieren zum Bau einer Steinspirale. Auf Steinen vorhandene Linien werden verlängert oder die Steine werden zu einem Turm aufeinandergestapelt. Kontraste zur Umwelt werden eingesetzt, indem etwa klare Formen und Symmetrien als Landartwerke gelegt werden, die sich von der wildwachsenden Umgebung unterscheiden. Bunte Naturmaterialien werden zum Mosaik gelegt. Der Wechsel von Größenordnungen einzelner Werke kann reizvoll sein. Äste werden zwischen zwei Begrenzungen geklemmt, Efeu um Steine geschnürt, biegsame Äste auf dem Boden miteinander verflochten werden, Blätter mit Wasser oder Harz an einen Baumstamm geklebt etc. Landartkünstler*innen bauen die zeitliche Dynamik ein, wenn sie Blatterschlangen einem Bachlauf oder der Flut überlassen.³³⁵ Der Fantasie sind bei alledem keine Grenzen gesetzt.

Landart kann eine persönliche, eigene Aktivität sein und geschieht dann in großer Freiheit und Offenheit. Wird sie in Gruppen durchgeführt, z.B. im Pausenhof, während des Kunstunterrichts, im Rahmen eines Projekttages, auf einem Wandertag, bietet sich ein didaktisches Grundkonstrukt an: Zunächst wird eine Sensibilisierung für die Natur und den Ort über

³³² Vgl. GÜthler & Lacher (2009), S. 13

³³³ Ebd. 13-15; hier werden Übungen wie Assoziationsketten und -blüten und weitere „kreative Anschubser“ genannt

³³⁴ Ebd., S. 13f.

³³⁵ Vgl. GÜthler & Lacher (2009), S. 26

Naturerfahrungsspiele und Sinnesübungen geschaffen. Es folgt eine klare Aufgabenstellung mit Benennung des Zeitrahmens und dem Umkreis, in dem gebaut wird. Gemeinsam werden erste Ideen entwickelt. Danach geht es ans Gestalten der Landartkunstwerke mit anschließender Vernissage, auf der die Künstler*innen etwas zu ihrem Kunstwerk sagen können. Ein Applaus der Zuschauer*innen honoriert das Kunstwerk ohne weitere Bewertung. Eine Foto-Dokumentation bietet sich an. Es gilt, Themen zu finden, die altersentsprechend reizvoll sein könnten; bei Jugendlichen z.B. der Bau des bisherigen und zukünftigen Lebensweges samt Glücksmomenten und Verzweigungen.³³⁶

6. Ökologische Theologie im unterrichtlichen Kontext

Die voraussichtlichen Folgen des Klimawandels werden die junge Generation weit schlimmer treffen als die aktuell Erwachsenen, wenn es nicht sehr schnell gelingt, ihn abzubremsen. Wie alle Fragen der Nachhaltigkeit ist der Klimawandel also ein zukunftsorientiertes Problem.³³⁷ Weil es um ihre bedrohte Zukunft geht, haben Kinder und Jugendliche ein Recht darauf, in den Prozess nachhaltiger Entwicklung partizipativ eingebunden zu werden. Schulbildung kann ihnen Möglichkeiten eröffnen, sich für das stark zu machen, was ihnen und zukünftigen Generationen zusteht.³³⁸

Im Rahmen von „Transformationsbildung“³³⁹ kann religiöse Bildung die Frage nach der Notwendigkeit von Veränderung und die Veränderung selbst mitermöglichen.³⁴⁰ Sie kann Nichtwissen, Resignation, Gleichgültigkeit und eine empfundene Alternativlosigkeit des Ist-Zustandes mit schöpfungs- und

³³⁶ Vgl. ebd., S. 65 ff.

³³⁷ Vgl. Bederna (2020), S. 34

³³⁸ Vgl. ebd., S. 235

³³⁹ Ebd., S. 236

³⁴⁰ Vgl. ebd.

ökologisch-theologischen sowie naturethischen Inhalten und nicht zuletzt mit achtsamen und spirituellen Naturerfahrungen durchbrechen helfen.

Zu fragen ist, inwieweit die Aspekte einer ökologischen Theologie bereits in die hessischen Kerncurricula für den Religionsunterricht eingeflossen oder inwiefern diese hinsichtlich dessen noch ausbaufähig sind. Ferner ist von Interesse, ob die Themenbereiche rund um *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) fächerübergreifend und interdisziplinär unterrichtet werden können und sollten, d.h. welche Chancen und welche Fallstricke dieses Unterfangen birgt.

6.1 Die Relevanz ökologischer Theologie im Religionsunterricht

„Wir sind hier, wir sind laut, weil ihr uns die Zukunft klaut!“ So lautet einer der Slogans, den Schüler*innen und Student*innen auf ihren weltweiten *Fridays for Future* Demonstrationen skandieren.³⁴¹ Die Begründerin dieser Bewegung, Greta Thunberg, ermutigt ihre Follower*innen auf Instagram: „Our relationship with nature is broken. But relationships can change. When we protect nature – we are nature protecting itself.“³⁴² Dieses politisch-gesellschaftliche Engagement vieler Kinder und Jugendlicher zeigt bereits die Relevanz des Themas „Nachhaltigkeitstransformation“³⁴³ für die Schule auf und bietet dem Religionsunterricht Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Schüler*innen.³⁴⁴ Schon 2009 ermittelte die Bertelsmann-Studie „Jugend und Nachhaltigkeit“, dass sieben von zehn Jugendlichen in Armut, Mangel an Nahrung und Trinkwasser sowie Klimawandel und Umweltzerstörungen die größten Herausforderungen sehen. Dreiviertel der Jugendlichen waren besorgt über den Zustand der Welt in 20 Jahren.³⁴⁵ Die Studie „Zukunft? Jugend fragen!“, welche vom Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz

³⁴¹ Bederna (2020), S.11

³⁴² Thunberg (2021), online

³⁴³ Tacke in ÖRF (2020), S. 120

³⁴⁴ Vgl. Ebd.

³⁴⁵ Vgl. Geisz; Schmitt (2016), S. 63

und nukleare Sicherheit (BMU) und dem Umweltbundesamt 2017 und 2019 mit 14-22 Jährigen wie auch die Studie „Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer“, die 2011 und 2015 mit 15-24 Jährigen durchgeführt wurden, unterstützen die These, dass junge Menschen die Relevanz des Themas für ihr Leben und ihre Zukunft durchaus erkennen. Aus der Greenpeace Studie geht hervor, dass 71% der Proband*innen Nachhaltigkeitsfragen in der Schule bereits zum Thema hatten, im Unterricht diesbezüglich aber Mängel hinsichtlich Themenvernetzung, interdisziplinärem Unterricht, Zukunftsorientierung und auch Kompetenzen der Lehrkräfte sehen. Die Mehrzahl der an der BMU-Studie Beteiligten fordert Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) in einer partizipationsorientierten Form.³⁴⁶ „Zusammenfassend heißt das: Die Jugendlichen brauchen und wollen BNE und diese ist entwicklungsbedürftig.“³⁴⁷ Ein Großteil der Befragten misst dem Natur- und Zukunftsaspekt von Nachhaltigkeit also große Bedeutung bei. Diese theoretische Einstellung bedeutet allerdings nicht, dass sie in jedem Fall auch politische und individuelle Konsequenzen im Lebensstil der Befragten nach sich zieht. Trotz einer starken Präsenz des Diskurses um Nachhaltigkeit und BNE lässt sich insgesamt eine geringe Handlungsbereitschaft Einzelner, ihren Lebensstil an der Nachhaltigkeit zu orientieren, feststellen.³⁴⁸ Umso dringlicher stehen Schulen in der Verantwortung einer BNE, die eine Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsfächer und auch religionspädagogische Herausforderung ist.³⁴⁹ Aber könnte man nicht annehmen, eine Transformation hin zur Nachhaltigkeit könne allein durch politische, ökonomische und technische Strategien erreicht werden und im Unterricht von daher allein in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern unterrichtet werden, während religiöse Bildung in dieser Hinsicht irrelevant sei? Dieser Gedanke ist abwegig, denn damit politisch-ökonomische Strategien in einer Demokratie von der Gesellschaft als legitim erachtet

³⁴⁶ Vgl. Bederna (2020). S. 211 ff.

³⁴⁷ Ebd., S. 217

³⁴⁸ Vgl. Tacke in ÖRF (2020), S.121

³⁴⁹ Vgl. ebd., S. 118

werden, muss diese von deren Notwendigkeit und Nutzen überzeugt sein. Fakt ist, dass sich das Konsumverhalten der westlichen Welt radikal ändern muss, um die Überschreitung der planetaren Begrenzung zu vermindern. Verzicht auf Konsumgüter kann aber zum Statusverlust oder zur Diskriminierung von Individuen führen und ist eine dementsprechend große Herausforderung, gerade für Heranwachende.³⁵⁰ Eine sozial-ökologische Transformation braucht von daher zivilisatorisch- kulturelle Überzeugungen und Motive.³⁵¹ Hier kann Religion ansetzen, und zwar „als prophetisch-kritische Instanz in öffentlichen Diskursen, durch religiöse Überzeugungen, die das Prinzip Nachhaltigkeit stützen und konturieren, als Fundus suffizienzorientierter Lebensformen und Kontingenzbewältigungs-Praktiken und durch ihre begründete Hoffnung, die mehr ist als eine Utopie von Nachhaltigkeit.“³⁵² Das christliche Bild vom Menschen als Hoffnungswesen kann ein spezifischer Beitrag des Religionsunterrichts sein, den er in den Nachhaltigkeitsdiskurs mit einbringt³⁵³, desgleichen eine „messianische Veränderungsperspektive“.³⁵⁴

Für Zilleißen bedeutet Bildung für nachhaltige Entwicklung³⁵⁵, „den partizipativen Erkenntnis- Umgangs- und Lebensansatz in Unterricht und Schule verwirklichen; Solidarität, Mit-leiden, Machtverzicht einüben; Handeln aus der Kraft des Machtverzichts ermöglichen; die Probleme (Bedürfnis- und Interessenkonflikte) innerhalb der komplexen Lebenswelten entfalten: ökonomische Interessen, internationale und nationale Interessen, soziale Interessen, Interessen der Natur etc.; Gründe und Konsequenzen der Umweltkrise für das Leben (im Ganzen, im globalen und universalen Sinn, im ökologischen Sinn) einsichtig machen; Besinnung auf den Grund christlicher Hoffnung angesichts tödlicher Zustände; Verantwortung einüben für die

³⁵⁰ Vgl. Geisz; Schmitt (2016), S. 63

³⁵¹ Vgl. Bederna (2020), S. 15 f.

³⁵² Ebd., S. 17

³⁵³ Vgl. Tacke in ÖRF (2020), S. 130

³⁵⁴ Grümme (2009), S. 143, zitiert nach Bederna (2020), S. 78

³⁵⁵ Anm.: Bei ihm heißt diese „Umwelterziehung“, vgl. Zilleißen in Lob; Wichert (1987), S.80

Lebenswelt: ökologisch orientierte Einstellungen, Verhaltensweisen und solidarische Maßnahmen.“³⁵⁶

Für Bederna besteht die Aufgabe der Religionspädagogik darin, in Zeiten des Klimawandels kontextuell zu werden, die Zeichen der Zeit mit Hilfe anderer Wissenschaften zu lesen und sie im Licht der christlichen Botschaft zu reflektieren.³⁵⁷ In öffentliche Diskurse hinein kann sie „die kritisch-transformative Kraft des Glaubens, die Wahrheit der unbedingten Liebe zu den Leidenden und Armen“³⁵⁸ übersetzen.

In diesem Sinne hebt auch die Enzyklika *Laudato Si'* von Papst Franziskus hervor, dass der Glaube als Überzeugung eine wichtige Motivation für die Pflege der Natur und die Sorge um die Schwächeren sei.³⁵⁹ Die Enzyklika *Laudato Si'* stellt eine „politisch-ethische Einmischung aus dem Glauben mit vom Glauben inspirierter Stimme“³⁶⁰ dar. Dabei werden Glaubens Themen und sozio-politische Themen nicht voneinander getrennt. Vielmehr werden Glaubensinhalte und die daraus resultierenden Überzeugungen bezüglich Politik und Wirtschaftsweise entfaltet. Die Enzyklika wird so zur Gesprächspartnerin, wenn es um Nachhaltigkeitsfragen geht. Eine solche Korrelation von Glauben und Leben ist auch im Religionsunterricht anzustreben.³⁶¹ Die Enzyklika *Laudato Si'* bietet dafür eine gute Grundlage.

6.2 Didaktische Prinzipien der religiöser BNE

Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung zielt darauf, dass der christliche Glaube als „Inspiration, Unterbrechung und Anspruch in der

³⁵⁶ Ebd., S. 80 f.

³⁵⁷ Vgl. Bederna (2020), S.17

³⁵⁸ Ebd.

³⁵⁹ Vgl. Bederna (2020), S. 63ff.

³⁶⁰ Bederna (2020), S. 65

³⁶¹ Vgl. Ebd., S. 64-66

ökologisch-sozialen Krise“³⁶² wahrgenommen wird und die Lernenden dazu befähigt werden, an einer nachhaltigen Transformation mitzuwirken.³⁶³

Die didaktischen Prinzipien religiöser BNE entsprechen ihren Zielen und Inhalten.³⁶⁴ Bederna bündelt sie in zehn Stichworten und benennt die *Freiheit* als Zentrum ihres Katalogs.³⁶⁵

Religiöse BNE ist zum einen *emanzipatorisch* im Sinne von „Freiheit zusprechend und eröffnend.“³⁶⁶ Freiheit ist dabei befreiungstheologisch zu verstehen. Es geht nicht um die größtmögliche Handlungsfreiheit im Kaufen und Konsumieren, was dem Nachhaltigkeitsgedanken völlig widersprechen würde, sondern um das sich Öffnen gegenüber anderer Freiheit, auch der zukünftigen Generationen.³⁶⁷ „Lehrer*innen sollten sich also fragen, ob das Unterrichtsgeschehen ermutigt und anerkennt, Freiräume und Kreativität eröffnet und nahelegt, sich für andere einzusetzen.“³⁶⁸

Als zweites didaktisches Prinzip gilt eine *partizipationsorientierte* Bildung. Ziel der BNE ist, dass die Schüler*innen ihre eigene Zukunft aktiv mitgestalten, indem sie dazu im Unterricht befähigt werden. Sie lernen forschend, indem sie selbständig Fragen und Problemansätze hinsichtlich Nachhaltigkeit formulieren und diesen im Unterricht nachgehen. Die Lehrperson bietet Hilfe und Unterstützung an und vermeidet das Einnehmen einer leitenden Rolle.³⁶⁹ „Lehrer*innen sollten sich also fragen, ob das Unterrichtsgeschehen Selbstdenken fordert und fördert, ob es an den Fragen und Lösungswegen der Schüler*innen orientiert ist und Mitbestimmung übt.“³⁷⁰

Religiöse BNE ist des Weiteren *handlungsorientiert*. Das impliziert eine Transformation des eigenen näheren Umfelds und die Motivation anderer,

³⁶² Bederna in ÖRF (2020), S. 41

³⁶³ Vgl. Ebd.

³⁶⁴ Vgl. Bederna (2020), S.256

³⁶⁵ Vgl. ebd., S. 257

³⁶⁶ Ebd.

³⁶⁷ Vgl. ebd., S. 256 f.

³⁶⁸ Ebd., S. 257

³⁶⁹ Vgl. Ebd. 257 f.

³⁷⁰ Bederna (2020), S. 257

dasselbe zu tun, z.B. die Durchsetzung von Nachhaltigkeit über die Schulkonferenz. Üblicherweise führt der Weg schulischen Lernens vom Wissen und Bewusstsein zum Handeln, welches oft auf das außerschulische Leben vertagt wird. Diese pädagogische Logik sollte besser umgekehrt werden. Im gemeinschaftlichen Handeln eignen sich die Schüler*innen das notwendige situative Wissen an; dies führt zur Bewusstseinsbildung und motiviert zu weiterem Handeln.³⁷¹ Die Nachhaltigkeitstransformation der Schule fungiert als Lernfeld der Schüler*innen. „Lehrer*innen sollten sich also fragen, ob das Unterrichtsgeschehen aktiviert und die Vorbereitung, Durchführung und Evaluation transformierender Aktionen umfasst.“³⁷²

Daneben ist religiöse BNE *zukunftsorientiert*. Das heißt, die Auswirkungen des eigenen Handelns vorauszusehen, die Bedrohung in persönliche Sorge zu verwandeln und visionär-konstruktiv Ziele und Alternativen zu erkunden.³⁷³ Im Religionsunterricht ist von daher die Arbeit mit apokalyptischen Texten³⁷⁴, die visionäre Lesart der Schöpfungserzählungen³⁷⁵ und die Auseinandersetzung mit prophetischen Visionen³⁷⁶ relevant. „Lehrer*innen sollten sich also fragen, ob im Unterrichtsgeschehen die Erinnerung an das befreiende Handeln Gottes zum Ernstnehmen der Gegenwart und zu prospektiver Solidarität mit den Zukünftigen führt und ob die relevanten biblischen Texte in den Zusammenhang planetarer Grenzüberschreitung und Verantwortung gestellt werden.“³⁷⁷ Religiöse BNE ist weiterhin *schöpfungsorientiert*.³⁷⁸ Es geht darum, Natur als Schöpfung zu verstehen und mit Hilfe der Schöpfungstexte eine neue Sicht auf die Mitgeschöpfe einzuüben. Erlebnispädagogik spielt dabei eine Rolle. „Lehrer*innen sollten sich also fragen, ob im

³⁷¹ Vgl. Bederna (2020), S. 258 f.

³⁷² Bederna (2020), S. 259

³⁷³ Vgl. ebd., S. 260

³⁷⁴ Vgl. Mt 25,1-13.14-30

³⁷⁵ Vgl. Gen 1 und 2

³⁷⁶ Vgl. Jes 65,17

³⁷⁷ Bederna (2020), S. 260

³⁷⁸ Vgl. Ebd. S. 261

Unterrichtsgeschehen die Mitwelt eine angemessene Rolle spielt, ob theologisierend nach ihrem Eigenwert und ihrer Verbindung zu Gott gefragt wird (Schöpfung), ob das Lernen leiblich und erfahrungsbezogen ist, die relevanten Texte performativ entfaltet werden und ob Lob und Klage, das *Siehe, sehr gut!* und das *Wo bleibst du, Gott?* ihren Raum haben.“³⁷⁹

Religiöse BNE *vernetzt und ist vernetzend*. Dabei ist die didaktische Reduktion ein zentraler Ansatz. Unterricht zeigt exemplarische Ausschnitte und hilft, Kompetenzen und Wissen Schritt für Schritt zu erweitern.³⁸⁰ Gleichzeitig soll der Unterricht dazu befähigen, reale Probleme zu lösen und ist von daher immer auch „komplexitätsorientiert.“³⁸¹ Das gilt in besonderem Maße für das Thema Nachhaltigkeit. Vernetztes Lernen bedeutet hier, die Spannung zwischen Reduktion und Komplexität aufrechtzuerhalten, die vielfältigen Verflechtungen einzubeziehen, interdisziplinär zu arbeiten und das Schulleben mit dem Stadtleben zu vernetzen. Und schließlich meint vernetzen, sich Partner*innen zu suchen, auch unter den gegenüber Nachhaltigkeit ignorant eingestellten Menschen, weil eine schnelle und umfassende Transformation viele Akteur*innen braucht.³⁸² „Lehrer*innen sollten sich also fragen, ob Themen bei aller nötigen didaktischen Reduktion hinreichend vernetzt, komplex und interdisziplinär erarbeitet werden, ob alle – insbesondere die, die ursprünglich nicht wollten – beteiligt sind und ob die Retinität³⁸³ allen Seins reflektiert wird.“³⁸⁴

Religiöse BNE ist auch *ethisch orientiert*. Sie fragt nach dem guten Leben und versteht Nachhaltigkeit als Wert und Tugend. In dem Fall ist sie motivations- und handlungsnah. Zielt sie auf Pflicht und Verantwortung,

³⁷⁹ Ebd., S. 260.

³⁸⁰ Vgl. Ebd., S. 60 f.

³⁸¹ Ebd., S. 261

³⁸² Vgl. ebd., S.262

³⁸³ Der Begriff Retinität ist abgeleitet von dem lateinischen Wort rete (Netz). Gemeint ist die Vernetzung der Bereiche Umwelt, Wirtschaft und Soziales. „Mir ihren jeweiligen Eigengesetzlichkeiten bilden diese Bereiche den neuen ethischen Kern ökologisch-ethischer Anforderungen an die Gesellschaft“ Neumayer Ethics Council (hrsg.) (2015), online

³⁸⁴ Bederna (2020), S. 262

betrachtet sie Nachhaltigkeit als ethisches Prinzip und ist kritisch. Beide Wege ethischen Lernens können einander ergänzen.³⁸⁵ „Lehrer*innen sollten sich fragen, ob die verschiedenen Wege ethischen Lernens in religiöser BNE alters- und sachgemäß zum Tragen kommen, ob also z.B. die Lerngemeinschaften nachhaltig agieren, die Faktoren Natur und Zukunft bei Fragen guten Lebens eine angemessene Rolle spielen, ob moralische Gefühle reflektiert werden, ob ein kritisch-reflexive Distanz zu Vorbildern, Geschichten und geteilten Lebensformen eingenommen wird und ob Dilemmata der Nachhaltigkeit begründet beurteilt werden.“³⁸⁶

Religiöse BNE ist außerdem *politisch dimensioniert*. Ihre Aufgabe ist es, politische Kompetenzen zu fördern, da Nachhaltigkeitsfragen immer auch politische, strukturelle Fragen sind. Diese müssen im Unterrichtsgeschehen aufgedeckt, analysiert und diskutiert werden.³⁸⁷ „Lehrer*innen sollten sich fragen, ob im Unterrichtsgeschehen Perspektivdifferenzen eingebunden werden (inklusive Nachhaltigkeitskritik), ob geübt wird, Lösungen zu finden gemeinsam mit Menschen, die ganz andere Interessen haben, und ob die politischen Dimensionen der jeweiligen Fragen analysiert werden.“³⁸⁸

Religiöse BNE ist *korrelativ*. Insofern sie religiöse Bildung ist, ist es nötig, den Zusammenhang zwischen dem Gott, Jesu Christi und dem Interesse an Natur und Zukunft aufzuzeigen.³⁸⁹ Passgenaue Problemlösungen für Nachhaltigkeitsfragen bietet der christliche Glaube nicht, aber eine möglicherweise hilfreiche Sicht von „Natur und Zukunft, von Beistand und Vertrauen“³⁹⁰. „Lehrer*innen sollten sich also fragen, ob die Botschaft des Reich Gottes und der Schöpfung von Nachhaltigkeitsfragen und

³⁸⁵ Vgl. ebd., S. 263f.

³⁸⁶ Ebd., S. 264

³⁸⁷ Vgl. Ebd., S. 264.

³⁸⁸ Ebd., S. 265

³⁸⁹ Vgl. ebd., S. 265

³⁹⁰ Ebd.

diesbezüglichen Erfahrungen der Schüler*innen her neu gelesen und als relevant für diese erschlossen wird.“³⁹¹

Schließlich ist religiöse BNE *ästhetisch und spirituell*. Rationalität muss erweitert werden um die Dimensionen des Ästhetischen, Kontemplativen und Spirituellen, um die anstehenden Probleme der Nicht-Nachhaltigkeit zu lösen. Im Rahmen der BNE lässt sich Schöpfungsspiritualität ausbilden, die in achtsamer Wahrnehmung gründet.³⁹² „Lehrer*innen sollten sich also fragen, ob das Unterrichtsgeschehen eine sinnen- und sinnorientierte Weltdeutung ermöglicht und ob nachhaltigkeitsrelevante Formen ästhetischen, performativen und mystagogischen Lernens genutzt werden.“³⁹³ Hier lässt sich die achtsame Wahrnehmungspraxis und exemplarisch dafür die Landart-Kunst zuordnen.³⁹⁴

6.3 Ökologische Theologie im Religionsunterricht – ein Blick in diverse Lehrpläne

Inwieweit berücksichtigen die Lehrpläne der Bundesländer aktuell religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung und Aspekte einer ökologischen Theologie? Exemplarisch soll dieser Frage anhand der Bildungspläne von Hessen und Baden-Württemberg für die Sekundar- und Oberstufe im Fach Religion nachgegangen werden. Darin benannte Inhaltsfelder und Kompetenzerwartungen werden auf ihre Kompatibilität mit ökologischer Theologie und religiöser BNE hin untersucht.

Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I - Gymnasium für das Fach Evangelische Religion unterstreicht die Notwendigkeit des Aufbaus

³⁹¹ Bederna (2020), S. 265

³⁹² Vgl. Ebd., S. 265 f.

³⁹³ Ebd.

³⁹⁴ S. Kap. 5.4

überfachlicher Kompetenzen im Entwicklungsprozess der Lernenden.³⁹⁵ Hierdurch sollen sie befähigt werden, im schulischen, beruflichen und später beruflichen Kontext Herausforderungen anzunehmen und erfolgreich und verantwortungsvoll zu meistern.³⁹⁶ Vier Kompetenzbereiche sind dabei relevant: *Personale Kompetenz* befähigt die Lernenden, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln sowie ein positives Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu entwickeln. *Sozialkompetenz* befähigt zu Rücksichtnahme und Solidarität gegenüber anderen und zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung. *Lernkompetenz* befähigt zur Analyse von Problemen, zur Planung von Lösungswegen und zum Treffen von Entscheidungen. *Sprachkompetenz* beinhaltet Lese-, Schreib- und Kommunikationskompetenz.³⁹⁷ All diese Kompetenzen sind für die religiöse BNE und die Auseinandersetzung mit ökologischer Theologie vonnöten bzw. können in der Beschäftigung damit ausgebaut werden. Inwiefern liefert das Fach Religion seinen spezifischen Beitrag? Es zeichnet sich gegenüber anderen Fächern aus durch seine besondere Perspektive. Die Welt wird wahrgenommen und verstanden in der Unterscheidung von Immanenz und Transzendenz. Religion zeichnet das Bild vom Menschen als Ebenbild Gottes, dem eine unbedingte Würde zugesprochen wird. „Dieser Zuspruch mündet in ein verantwortliches Handeln des Einzelnen dem Mitmenschen und der Welt als Schöpfung gegenüber.“³⁹⁸ Die Lernenden können christliche Religion als befreiende und Hoffnung stiftende Lebensmöglichkeit kennenlernen.³⁹⁹ Das Kerncurriculum benennt neben den Kompetenzerwartungen die Kompetenzbereiche *wahrnehmen und beschreiben, deuten und verstehen, fragen und begründen, kommunizieren und bewerten, ausdrücken und gestalten, entscheiden und teilhaben*.⁴⁰⁰ Diese gelten für alle Inhaltsfelder des Faches Religion, nämlich *Mensch und*

³⁹⁵ Vgl. Hessisches Kultusministerium (o.D.) online, S. 8

³⁹⁶ Vgl. ebd.

³⁹⁷ Vgl. ebd.

³⁹⁸ Ebd. S.11

³⁹⁹ Vgl. ebd.

⁴⁰⁰ Vgl. ebd., S.17f.

Welt, Gott, Jesus Christus, Kirche, Ethik und Religionen. ⁴⁰¹ BNE und ökologische Theologie lassen sich am ehesten in den Inhaltsfeldern *Mensch und Welt* (Welt als Schöpfung; Mensch als Geschöpf und Ebenbild Gottes) und *Ethik* (Frage nach dem guten Leben und dem richtigen Handeln) verorten. Die globale Herausforderung durch den Klimawandel, religiöse BNE und die Notwendigkeit einer ökologischen Theologie und grünen Reformation werden nicht konkret erwähnt, wenn dieses Themenfeld auch indirekt mitschwingt, indem die Würde des Menschen, seine Gottebenbildlichkeit und daraus resultierende Verantwortung gegenüber seiner Mitwelt benannt werden.

Das Kerncurriculum versteht sich als Grundlage für die Entwicklung schulinterner Curricula. „Die Kompetenzformulierungen und Inhaltsfelder sind auf die wesentlichen Aspekte, den Kern eines Faches, fokussiert und stellen die zentralen Ankerpunkte für die Ausgestaltung der jeweiligen Fachcurricula dar.⁴⁰² So gewährleistet das Kerncurriculum einerseits Orientierung für schulische Planungsprozesse und eröffnet gleichzeitig Gestaltungsräume.⁴⁰³ Diese Offenheit ist zu begrüßen, da sie Lernenden und Lehrenden ermöglicht, eigene Interessen und Neigungen situationsbezogen einzubeziehen und regionale und schulspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen.⁴⁰⁴ Fraglich bleibt, ob Lehrende die Relevanz einer ökologischen Theologie und einer religiösen BNE wirklich erkennen und angemessen im Unterricht aufgreifen. Es bleibt ihnen überlassen, in welcher Intensität sie das Themenfeld Nachhaltigkeit in all seinen Facetten berücksichtigen, welche Zugänge sie dazu wählen und ob Achtsamkeit in der Natur und Schöpfungsspiritualität in diesem Zusammenhang im Unterricht eine Rolle spielen. Studienergebnisse ⁴⁰⁵ zeigen, dass das Thema zwar irgendwie vorkommt, Schüler*innen aber mangelnde Zukunfts- und

⁴⁰¹ Hessisches Kultusministerium (o.D.) online, S. 15

⁴⁰² Ebd., S. 6

⁴⁰³ Vgl. ebd.

⁴⁰⁴ Vgl. ebd.

⁴⁰⁵ S. Kap. 6.1

Handlungsorientierung, unzureichende Kompetenz der Lehrkräfte sowie fehlende Vernetzungen beanstanden.⁴⁰⁶ Das aktuelle Kerncurriculum begegnet m.E. diesen Schwachstellen nicht ausreichend.

Das hessische Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe ergänzt die überfachlichen Kompetenzen der Sekundarstufe I. Einige für das Thema dieser Arbeit relevante sollen kurz benannt werden. So lautet eine zu erwerbende Kompetenz *Wertbewusste Haltungen*.⁴⁰⁷ Sie ermöglicht es den Lernenden, um Kategorien wie „Respekt, Gerechtigkeit, Fairness, Kostbarkeit, Eigentum und deren Stellenwert für das Miteinander zu wissen.“⁴⁰⁸ Eine weitere Kompetenz ist *Nachhaltigkeit/Lernen in globalen Zusammenhängen*.⁴⁰⁹ Sie wird näher bestimmt: „Globale Zusammenhänge bezogen auf ökologische, soziale und ökonomische Fragestellungen wahrnehmen, analysieren und darüber urteilen; Rückschlüsse auf das eigene Handeln ziehen; sich mit den Fragen, die im Zusammenhang des wissenschaftlich-technischen Fortschritts aufgeworfen werden, auseinandersetzen; sich dem Diskurs zur nachhaltigen Entwicklung stellen, sich für nachhaltige Entwicklung engagieren.“⁴¹⁰ Im Themenfeld „Gottesvorstellungen in Bibel und Tradition. Wie ist Gott?“⁴¹¹ (Q 2.1) werden u.a. die Stichworte „Gott als Schöpfer und Befreier“⁴¹² genannt, und im Themenfeld „Religionskritik und Theodizee. Gibt es Gott? Wie kann ein guter Gott Leid zulassen?“⁴¹³ (Q2.2) die Stichworte „theologische Erklärungsversuche zur Theodizee vor dem Hintergrund aktueller Anlässe (z.B. Naturkatastrophen)“⁴¹⁴. Hier ließen sich religiöse BNE und Aspekte der ökologischen Theologie verorten. Explizit vorgesehen ist die Thematik in der Q3.5 im Themenfeld „Schöpfungsethik. Wie gehen wir mit der Schöpfung

⁴⁰⁶ Vgl. Bederna (2020), S. 211 ff.

⁴⁰⁷ Hessisches Kultusministerium (2019), S.8

⁴⁰⁸ Hessisches Kultusministerium (2019), S.8 f.

⁴⁰⁹ Ebd., S. 9

⁴¹⁰ Ebd.

⁴¹¹ Ebd., S. 39

⁴¹² Ebd.

⁴¹³ Ebd., S. 39

⁴¹⁴ Ebd., S. 39

um?“⁴¹⁵ Das grundlegende Niveau (Grundkurs und Leistungskurs) beinhaltet die biblische Grundlegung der Schöpfung und die Verpflichtung des Bauens und Bewahrens im Kontext aktueller Herausforderungen (z.B. Klimaerwärmung, Regenwald, Fracking, Energieversorgung, Kunststoffe, Atommüll) und den Umgang mit Tieren (z.B. Massentierhaltung, Artensterben, Tiertransporte, Vegetarismus). Zum erhöhten Niveau (Leistungskurs) gehört die Auseinandersetzung mit schöpfungsethischen Positionen in anderen Religionen (z.B. Islam) und christliche Ansätze.⁴¹⁶ Diese Konkretionen sind zu begrüßen. Eine hervorgehobene Rolle des Themas Nachhaltigkeit gegenüber anderen Themenfeldern wie „Kirche und Christsein in der Gesellschaft. Hat Jesus diese Kirche so gewollt?“⁴¹⁷ (Q4.1) oder „Kirche und Christsein weltweit. Wie sehen die Kirchen in anderen Teilen der Welt aus?“⁴¹⁸ (Q4.3) etc. ist nicht erkennbar. Es stellt sich die Frage, ob die Relevanz des Themas angesichts der Bedrohung durch den globalen Klimawandel und der Notwendigkeit einer umfassenden Nachhaltigkeitstransformation erkannt ist. In der Fülle der Themen könnte sie relativiert werden, was bedenklich und wenig zielführend wäre.

Im Zuge meiner Recherche für die vorliegende Arbeit fiel mir auf, dass sich insbesondere katholische Theolog*innen und Religionspädagog*innen mit Nachhaltigkeitsthemen und BNE beschäftigt haben. Wesentliche Erkenntnisse und Impulse habe ich durch die Lektüre von „EVERY DAY FOR FUTURE“ von Dr. theol. Katrin Bederna, Professorin und Abteilungsleiterin Katholische Theologie/Religionspädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg⁴¹⁹, gewonnen.⁴²⁰ Erkenntnisreich war des Weiteren das Buch „Achtsamkeit“ von Leonardo Boff, katholischer Professor für Theologie, Ethik und Spiritualität in Brasilien.⁴²¹ Dass sich die katholische Kirche und katholische Theolog*innen/Religionspädagog*innen intensiver und

⁴¹⁵ Ebd., S. 43

⁴¹⁶ Vgl. ebd., S.43

⁴¹⁷ Ebd. S. 45

⁴¹⁸ Ebd.

⁴¹⁹ Vgl. Bederna (2020)

⁴²⁰ S. Kap. 6.1 und 6.2

⁴²¹ Vgl. Boff (2013)

engagierter mit BNE und ökologischer Theologie beschäftigen, ist lediglich ein subjektiver Eindruck im Rahmen dieser Arbeit und ließe sich nur durch tiefere Vergleiche verifizieren. Ein interkonfessioneller Austausch hinsichtlich der Brisanz des Themas und seiner Umsetzung in allen Schulstufen wäre auf alle Fälle begrüßenswert. Im Hessischen Kerncurriculum Sekundarstufe I – Gymnasium Katholische Religion finden sich nach meiner Wahrnehmung jedenfalls differenziertere Bezüge zu diesem Themenfeld als im entsprechenden evangelischen Curriculum. Hier einige Verweise: Bezogen auf das Inhaltsfeld *Bibel und Traditionen* heißt es: „Die Bibel ist das Buch der Kirche. Sie bildet Grundlage für religiöses Leben und verantwortliches Handeln, für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung (Jesaja, Jeremia, Amos)“⁴²²; bezogen auf des Inhaltsfeld *Kirche*: „Kirche bewahrt den Reichtum ihrer Tradition und reflektiert kritisch ihre eigene Vergangenheit. Jede Zeit stellt an Kirche Herausforderungen in ethischen, sozialen und ökologischen Fragen (Katholische Soziallehre), die je neu zu bewältigen sind“⁴²³; bezogen auf das Inhaltsfeld *Mensch und Welt*: „Durch Arbeit hat der Mensch Anteil am Schöpfungsauftrag, die Welt zu gestalten und zu bewahren. Biblischer Schöpfungsglaube und naturwissenschaftliche Theorien deuten die eine Welt aus unterschiedlichen Perspektiven, die sich nicht widersprechen müssen“⁴²⁴ und „In Gebet und religiösen Ritualen zeigt sich die Ehrfurcht vor Schöpfer und Schöpfung.“⁴²⁵

Interessant ist auch der Blick in den Bildungsplan von Baden-Württemberg. Hier lässt sich das Inhaltsfeld *Welt und Verantwortung* finden. Darin geht es um einen verantwortlichen Umgang mit der Schöpfung; Ressourcen, Tiere und Lebensmittel werden differenziert und explizit benannt.⁴²⁶ Das Inhaltsfeld wird auf Klasse 5/6 bezogen folgendermaßen ausgeführt: „Die Schülerinnen und Schüler untersuchen die Bedeutung biblischer Texte für ein gerechtes

⁴²² Hessisches Kerncurriculum (o.D.) online, S. 19

⁴²³ Ebd., S. 20

⁴²⁴ Ebd., S. 18

⁴²⁵ Ebd., S. 22

⁴²⁶ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (hrsg.) (2016) S. 12

Zusammenleben. Sie setzen sich mit der Deutung der Welt als Schöpfung auseinander. Sie entwickeln und gestalten Beispiele für faires und nachhaltiges Handeln.“⁴²⁷ Auf Klasse 7/8/9 bezogen heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler beschreiben menschliche Sehnsucht nach einer gerechten Welt. Sie überprüfen christlich begründete Motivation für gerechtes Handeln. Sie setzen sich mit christlichen Maßstäben für mehr Gerechtigkeit auseinander und entwickeln Möglichkeiten, Verantwortung zu übernehmen.“⁴²⁸ Bezogen auf Klasse 10 heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler stellen die Botschaft Jesu als Herausforderung und Angebot für ethisches Handeln dar. Sie erläutern Gründe für christlich motivierte Handlungsmöglichkeiten und nehmen dazu Stellung. Sie erörtern Kriterien für eine gerechtere Welt anhand einer konkreten Situation.“⁴²⁹ Auch für die Oberstufe sieht Baden-Württemberg das Inhaltsfeld *Welt und Verantwortung* vor. Bezogen auf Klassen 11 und 12 heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ethischen Fragestellungen und unterschiedlichen Zugängen zur Wirklichkeit auseinander. Sie legen biblische Gerechtigkeitsvorstellungen und ethische Argumentationsmodelle dar.“⁴³⁰ Religiöse BNE ist in folgendem Passus eingeflossen: „Nach biblisch-christlicher Tradition ist der Mensch zur Übernahme von Verantwortung in der Einen Welt berufen. Dazu gehören die Überwindung ungerechter Verhältnisse, die Erziehung zum Frieden, der ungehinderte Zugang zu Bildung, die gerechte Teilhabe an den Gütern der Erde und der verantwortliche Umgang mit der Natur und ihren Ressourcen.“⁴³¹ Als eine Leitperspektive für den Religionsunterricht wird die *Verbraucherbildung* genannt: „Der Evangelische Religionsunterricht thematisiert einen nachhaltigen Umgang mit Ressourcen in der Einen Welt. Den Schülerinnen und Schülern wird der globale Horizont ihres Konsumentenverhaltens eröffnet. Sie werden für einen verantwortungsbewussten Lebensstil sensibilisiert.“⁴³² Für mich ergibt sich

⁴²⁷ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (hrsg.) (2016) online, S. 13

⁴²⁸ Ebd., S. 26

⁴²⁹ Ebd., S. 30

⁴³⁰ Ebd., S. 36

⁴³¹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (hrsg.) (2016) online, S. 5

⁴³² Ebd., S. 6

der Eindruck, dass der Relevanz der Nachhaltigkeitsthematik und einer ökologischen Theologie im baden-württembergischen Curriculum deutlicher Genüge getan wird als im hessischen.

6.4 Religionspädagogische und -didaktische Herausforderungen

Ökologische Theologie im Unterricht zu etablieren birgt Herausforderungen. So kommen Nachhaltigkeitsfragen oft nur als Anhängsel von Schöpfung-Evolution -Kontroversen im Religionsunterricht vor.⁴³³ Zahlreiche Unterrichtsreihen kreisen genauso wie viele Schöpfungstheologien um die Vereinbarkeit von Naturwissenschaft und Glaube. Dabei geht es um die Abwehr der Auffassung, Schöpfung sei eine Weltentstehungskategorie.⁴³⁴ Statt von *Evolution oder Schöpfung* zu reden und damit eine unvereinbare Alternative zu meinen, setzt sich heute in der Theologie ein „Sowohl-als-auch-Denken“⁴³⁵ durch.⁴³⁶ Mit welchen schöpfungstheologischen Vorstellungen hat jedoch eine Lehrkraft in der Oberstufe zu rechnen? Christian Höger kommt zu folgenden Ergebnissen: Die Schüler*innen gehen, was astrophysikalische Weltentstehungstheorien betrifft, in der Mehrzahl vom Urknall aus. Die Evolutionstheorie wird von den meisten Schüler*innen als bewiesen angesehen, allerdings sind wissenschaftstheoretische Hintergründe selten anzutreffen. Manche Schüler*innen tendieren zu einem naturalistischen Schöpfungsglauben, der von Gott als dem Urknallauslöser ausgeht und Gott nicht immanent, sondern nur transzendent versteht. In einzelnen Fällen trifft man auf die Ablehnung der Theorie vom Urknall zugunsten eines kreationistischen Denkens. Gott hat aus dieser Sicht die Welt in sechs Tagen geschaffen; der Bibeltext wird wörtlich verstanden.

⁴³³ Vgl. Bederna (2020), S. 161

⁴³⁴ Vgl. ebd.

⁴³⁵ Kessler (2009) zitiert nach Peitz (2018) in Altmeyer, Englert, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (hrsg.) (2018), S. 21

⁴³⁶ Vgl. Peitz in Altmeyer, Englert, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (hrsg.) (2018), S. 21

Andere Jugendliche vertreten eine naturalistische Schöpferagnosis, dabei ist Gott in einer immateriellen Dimension im Weltraum jenseits der Erde anzusiedeln. Es gibt nur etwas apersonal Göttliches, das in der Natur und im Schönen erfahrbar ist. Andere Lernende vertreten eine naturwissenschaftskritische Schöpfernegierung, für sie gibt es einen göttlichen Welt schöpfer nicht.⁴³⁷ Eine Lehrkraft trifft somit auf sehr verschiedene Konzepte. Die Schöpfungstheologie von, für und mit Jugendlichen steht immer noch im Spannungsfeld von Theologie und Naturwissenschaften.⁴³⁸ Didaktisch fraglich ist, Schüler*innen zunächst bewusst auf eine falsche Fährte zu locken, indem der angebliche Widerspruch zwischen Schöpfungsglaube und Evolutionstheorie aufgezeigt wird. So benennt der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung der Kultusministerkonferenz für den Mittleren Bildungsabschluss als Beispielthema für den Themenbereich Globale Umweltveränderungen/Schöpfung, Weltentstehung, Weltverantwortung an erster Stelle „Schöpfungsmymen und Urknall-Theorie.“⁴³⁹ Bederna schlägt stattdessen vor, „... das oben genannte falsche-Fährte-Problem zu vermeiden, das Thema Schöpfung schöpfungsgemäß didaktisch zu inszenieren und sich erst als Transfer und Anwendung des Gelernten mit naturalistischen oder kreationistischen Fehldeutungen auseinanderzusetzen“⁴⁴⁰. Eine Engführung der Schöpfungsthematik auf den Konflikt um Naturalismus und Kreationismus sollte vermieden werden.⁴⁴¹ Stattdessen bietet es sich an, die Frage von Naturwissenschaft und Glaube im Unterricht anthropologisch anzugehen.⁴⁴² So ist bei der Frage „Was ist der Mensch?“ einleuchtend, dass er nicht nur biologisch und chemisch erklärbar ist, sondern dass Menschen auch „Freiheit, Ich, zu achtende Wesen“⁴⁴³ sind. Anhand anthropologischer Themen lässt sich das religionspädagogisch

⁴³⁷ Vgl. Höger (2013), S. 95 ff.

⁴³⁸ Ebd., S. 98

⁴³⁹ Hock; Klaes (2017), S. 279

⁴⁴⁰ Bederna (2020), S. 164

⁴⁴¹ Vgl. ebd., S. 162

⁴⁴² Vgl. ebd., S. 164

⁴⁴³ Ebd. S.163

angestrebte komplementäre Denken besser einüben als anhand des Schöpfungsglaubens.⁴⁴⁴ Im Kontext von Nachhaltigkeitsfragen stellt nicht die naturwissenschaftliche Naturbetrachtung den Hauptwidersacher zum Schöpfungsglauben dar, sondern die ökonomische Perspektive. Diese schätzt ihre Mitwelt ausschließlich wegen ihres Nutzens, Preises und Besitzes. „Streitpunkt ist hier nicht, wie die Welt entstanden ist, sondern wer die Macht über sie hat.“⁴⁴⁵ Bederna vermisst im unterrichtlichen Kontext die systematisch-theologische Auseinandersetzung mit der Frage, was Schöpfung positiv meine.⁴⁴⁶ Sie zitiert Benk (2016): „Biblische Schöpfungstexte sind Ausdruck der Sehnsucht nach einem guten Leben. Sie sind Hoffnungsgedichte, Sehnsuchtsbilder und Protestgesänge angesichts einer unerträglichen Gegenwart. Den herrschenden Verhältnissen setzen sie kontrafaktisch visionäre Utopien entgegen – darin liegt ihre kritische Pointe.“⁴⁴⁷ Kontext des Schöpfungslernens im Religionsunterricht ist demzufolge die Frage nach globaler Gerechtigkeit und Verantwortung.⁴⁴⁸ Dies ist eine politische Dimension von Schöpfungslernen. „Schöpfungspsalmen und Schöpfungsmymthen könnten Vorstellungen der Schüler*innen von einer guten auf Gott bezogenen Welt inspirieren und Engagement für diese stützen.“⁴⁴⁹ Damit dies gelingen kann, müssen die Lernenden Kenntnisse über die literarische Form der Schöpfungsmymthen gewinnen. Auch von Lehrkräften werden die beiden Schöpfungserzählungen der Genesis immer noch gern als Schöpfungsb~~erichte~~ bezeichnet. Dieser Sprachgebrauch fördert das Missverständnis, es gehe um eine Weltentstehungserklärung. Darum ist im Schulkontext darauf zu achten, dass ein Bewusstsein für das Genre der Texte entwickelt wird und Kategorienfehler

⁴⁴⁴ Vgl. ebd.; anders sieht es noch Höger, der die Schöpfungstheologie für geeignet hält, korrelationsdidaktisch zu arbeiten, vgl. Höger (2013), S. 95

⁴⁴⁵ Ebd., S. 164

⁴⁴⁶ Vgl. ebd., S. 162

⁴⁴⁷ Ebd. S. 164; vgl. auch Kap. 3.1

⁴⁴⁸ Vgl. ebd., S. 167

⁴⁴⁹ Vgl. ebd.

vermieden werden.⁴⁵⁰ Die Lernenden müssen ein Verständnis für Mythen, symbolische Sprache und Legenden ausbilden.⁴⁵¹

Eine weitere Herausforderung für die Etablierung einer ökologischen Theologie im Religionsunterricht ist, dass Schüler*innen mit zunehmendem Alter dazu neigen, Naturwissen und Schöpfungswissen klar voneinander zu trennen. Auch wenn Schöpfungsglauben und Naturwissen von ihnen nicht als Konflikt gedacht wird, fällt es Jugendlichen an sich schwer, auf religiöse Konzepte im Zusammenhang mit der Natur zurückzugreifen. Im Religionsunterricht werden die Begriffe Natur und Schöpfung häufig synonym benutzt.⁴⁵² Dasselbe gilt für religionsdidaktische Materialien, die beide Termini als Synonym verwenden, vor allem wenn es umweltethische Themen geht.⁴⁵³ Die Erde und alle Lebewesen, die sie bewohnen, sind aber nicht aus sich heraus Schöpfung. Der Begriff Schöpfung impliziert vielmehr eine Glaubenserfahrung und eine bestimmte Deutung der Welt. „Naturerfahrung kann zwar als propädeutische Erfahrung für christliche Spiritualität wichtig werden“⁴⁵⁴, aber die Natur selber ist kein Ausgangspunkt von Frömmigkeit, sondern ein Medium, durch das Glauben und Frömmigkeit gefördert werden können.⁴⁵⁵ Diese Zusammenhänge sollten sich Schüler*innen erschließen, um nicht sogleich innerlich in Abwehrhaltung zu gehen, wenn ihnen vermittelt wird, Natur und Schöpfung seien dasselbe.

Die Themenfelder Nachhaltigkeit und Ökologie sind überaus komplex. Im Religionsunterricht kann dazu nur begrenzt gearbeitet werden. Interdisziplinäres Lernen bietet Chancen, dieser Komplexität gerecht zu werden. „Differente Blickwinkel verhindern, BNE lediglich auf schlichte

⁴⁵⁰ Hunze in Altmeyer, Englert, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (hrsg.) (2018), S. 165

⁴⁵¹ Vgl. Ebd. S. 169

⁴⁵² Vgl. Altmeyer, Dressmann in Altmeyer, Englert, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (hrsg.) (2018), S. 177

⁴⁵³ Vgl. Ebd.

⁴⁵⁴ Hunze in Altmeyer, Englert, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (hrsg.) (2018), S. 166

⁴⁵⁵ Vgl. Ebd.

Handlungsanweisungen zu reduzieren und ermöglichen, sowohl die Vielschichtigkeit des Themas transparent zu machen als auch die dem Diskurs innewohnende normative Moral offenzulegen. Auch die SchülerInnen sollen befähigt werden zur Teilhabe am „gemeinsamen Ringen um vielfältige gute Wege“. ⁴⁵⁶

Schon 1992 führte das „European Forum for Teachers of Religious Education (EFTRE)“⁴⁵⁷ in York/Großbritannien eine Tagung durch, in der Vertreter*innen des Buddhismus, Hinduismus, Islam, Judentums und Christentums Beiträge ihrer Religionen zur Umwelterziehung zusammentrugen. Nicht nur mittels christlicher Systematik können Schüler*innen für ein verantwortliches, nachhaltiges Handeln sensibilisiert werden. Andere Weltreligionen und ihre ethischen Ansätze können eine gleichwertige Rolle spielen. Sie sollten im Religionsunterricht trotz zeitlicher Begrenzung thematisiert werden. Ein interreligiöser Dialog ist auch im Kontext ökologischer Theologie wünschenswert.⁴⁵⁸ Nach der Lehre des Buddhismus ist der Mensch ein Teil seiner ihn umgebenden Welt; er kontrolliert nur seinen Körper und seinen Geist, übernimmt aber keine Kontrolle über andere Individuen und seine Mitwelt. Er findet sein Glück durch Verzicht und die Einschränkung seiner Wünsche und das Ziel einer grenzenlosen, liebenden Güte. Aus der Theravada Lehre geht hervor, dass es der Mensch vermeiden sollte, lebenden Wesen Leid zuzufügen oder sich etwas zu nehmen, was ihm nicht gehört.⁴⁵⁹ Der Hinduismus bezichtigt den Menschen der Sünde, wenn er sinnlos Leben oder die Natur zerstört, denn so verachte er Gottes Schöpfung.⁴⁶⁰ Daneben gibt es auch muslimische Ansätze, die auf die Erhaltung der Natur zielen. Im Koran wird die Verherrlichung der Natur, einschließlich des Menschen, umfangreich besprochen. Ähnlich wie im Christentum stellt die Natur die Herrlichkeit

⁴⁵⁶ Tacke in ÖRF (2020), S. 128

⁴⁵⁷ Goßmann, Schreiner (hrsg.) (1993), S. 1

⁴⁵⁸ Vgl. Ebd. S. 1 f.

⁴⁵⁹ Vgl. Goonewardene in Goßmann, Schreiner (hrsg.) (1993), S. 5 ff.

⁴⁶⁰ Vgl. Gombich in Goßmann, Schreiner (hrsg.) (1993), S. 27 ff.

Gottes dar. Naturelemente wie Himmel und Erde werden als „Kalimat ullah“ (Koran 31, 27), als *Worte Gottes* bezeichnet. Der Mensch trägt aus muslimischer Perspektive Verantwortung für seine Mitwelt und muss diese schützen.⁴⁶¹ Die Praxis des Judentums war stets auf den sorgsamsten Umgang mit der Natur bedacht. Die Bewahrung der Schöpfung ist von großer Relevanz. Bestimmte Gesetze in der Halacha entsprechen einer BNE: So deuten die Fastenvorschriften beispielsweise eine „Art Hochachtung vor der biologischen Verschiedenheit“⁴⁶² an.⁴⁶³

Den didaktischen Herausforderungen, die eine ökologische Theologie für den Religionsunterricht mit sich bringt, ist zielführend zu begegnen. Der Religionsunterricht kann den Schöpfungsglauben mehrperspektivisch betrachten, im Sinne der BNE die Lernenden aufklären und sensibilisieren, sie zum nachhaltigen Handeln motivieren und die Verantwortung gegenüber zukünftigen Generationen unserer Erde ausdrücken.⁴⁶⁴

6.5 Interdisziplinäre Chancen: Thematische Vernetzung zwischen Religions- und Biologieunterricht

BNE ist eine fachübergreifende Aufgabe.⁴⁶⁵ Beschäftigt sich der Religionsunterricht mit Aspekten der Nachhaltigkeit, ohne andere Fächer einzubeziehen, besteht die Gefahr der Vervielfachung des Themenkomplexes auf verschiedene Fächer ohne sinnvolle Absprache unter den Fachlehrer*innen; die Schüler*innen reagieren möglicherweise mit Abwehr und Abstumpfung.⁴⁶⁶ Es kann auch passieren, dass komplexe Inhalte aus zeitlichen Gründen und Kompetenzmangel im Religionsunterricht fehlerhaft oder nur oberflächlich durchgenommen werden.⁴⁶⁷ Im

⁴⁶¹ Vgl. Falaturi in Goßmann, Schreiner (hrsg.) (1993), S. 39 f.

⁴⁶² Jensen in Goßmann, Schreiner (hrsg.) (1993), S. 109

⁴⁶³ Vgl. ebd., S. 108 f.

⁴⁶⁴ Ebd.

⁴⁶⁵ S. Kap. 6.1

⁴⁶⁶ Vgl. Bederna (2020), S.250

⁴⁶⁷ S. Kap. 6.3/ Vgl. ebd.

Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe für das Fach evangelische Religion heißt es: „Fachübergreifende und fächerverbindende Lernformen ergänzen fachliches Lernen in der gymnasialen Oberstufe und sind unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts (vgl. § 7 Abs. 7 OAVO³). In diesem Zusammenhang gilt es insbesondere auch, die Kompetenzbereiche der Fächer zu verbinden und dabei zugleich die Dimensionen überfachlichen Lernens sowie die besonderen Bildungs- und Erziehungsaufgaben, erfasst in Aufgabengebieten (vgl. § 6 Abs. 4 HSchG), zu berücksichtigen.“⁴⁶⁸ BNE lässt sich neben dem Fach Religion u.a. auch naturwissenschaftlichen Fächern zuordnen. Die verschiedenen Fachperspektiven sollten sich ergänzen und erweitern, damit ein vernetztes, umfassendes Lernen ermöglicht wird.⁴⁶⁹ Die Schule hat im Sinne der BNE den Auftrag, das Verantwortungsbewusstsein von Schüler*innen gegenüber Mitwelt und Natur zu fördern. Die Begriffe Natur und Umwelt⁴⁷⁰ begegnen vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern. Gesellschaftliche und ethische Perspektiven kommen durch den Fokus auf Bewusstsein und Verantwortung hinzu. Solche Reflexionen werden zwar ebenfalls als Teil von Kompetenzanforderungen in den Naturwissenschaften erwartet, darüber hinaus bieten sie die Möglichkeit für fächerübergreifenden Unterricht, wobei die Differenz der Perspektiven gewahrt bleiben sollte.⁴⁷¹ Naturwissenschaft und Religion sind zwei unterschiedliche Weltzugänge. Sie sind nicht vermischbar und ersetzen einander nicht. Das gilt es zu verdeutlichen. Beide Perspektiven lassen sich aber fruchtbar aufeinander beziehen.⁴⁷² Fachintern lassen sich im Bereich der Naturwissenschaften nur schwerlich ethisch-normative Grundsätze für verantwortungsvolles Leben und Handeln gegenüber Natur und Mitwelt ableiten. Der Religionsdidaktik hingegen fällt es schwer, mit Hilfe des biblisch

⁴⁶⁸ Hessisches Kerncurriculum (2019), S. 15

⁴⁶⁹ Vgl. Hessisches Kerncurriculum (2019), S. 15

⁴⁷⁰ Statt von *Umwelt* sollte von *Mitwelt* gesprochen werden, damit sich der Mensch als ein Teil der übrigen Welt verstehen lernt; dieses Sprachbewusstsein findet sich in den Kerncurricula noch nicht (Anm. der Verfasserin dieser Arbeit).

⁴⁷¹ Vgl. Altmeyer, Dressmann in Altmeyer, Englert, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (hrsg.) (2018), S. 172

⁴⁷² Vgl. ebd., S. 172f.

verwurzelten Konzeptes Schöpfung adäquate Haltungen und Handlungen zum gegenwärtig erforderlichen Schutz von Natur und Mitwelt zu entwickeln ohne das erforderliche biologische Sachwissen. „Diese doppelte Beschränkung liefert starke Argumente für einen fächerverbindenden Unterricht.“⁴⁷³

Die meisten in Theorie und Praxis diskutierten Beispiele fächerverbindenden Unterrichts fokussieren v.a. „auf komplexe epistemologische, evolutionstheoretische oder bioethische Probleme ohne erkennbaren Lebensweltbezug für Heranwachsende.“⁴⁷⁴ Das führt zu einer großen Diskrepanz zwischen dem eigentlichen Wissen um die Notwendigkeit einer Nachhaltigkeitstransformation des eigenen Lebensstils und dem ausbleibenden entsprechenden Handeln und Verhalten. Der Unterricht sollte daher subjektorientiert ausgerichtet sein und exemplarisch Sujets aus der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen aufgreifen. Ein solches Sujet könnte m.E. das Thema Ernährung sein. Meiner Wahrnehmung nach suchen sehr viele Jugendliche und junge Erwachsene nach einem für sie passenden Ernährungskonzept. Der Lehrfilm „Besessen vom Essen – Wohin führt der Ernährungshype?“⁴⁷⁵ stellt die These auf, Essen sei in unserer Gesellschaft zu einer Art Ersatzreligion geworden. Das Thema scheint also lebensrelevant (besonders) für junge Leute zu sein. In dem Zusammenhang spielt auch das Fasten eine große Rolle. Eine besondere Art des Fastens ist das sogenannte „Klimafasten“. Es bietet sich für fächerübergreifendes Lernen geradezu an, ist es doch gleichzeitig eine christliche wie auch eine Umwelt- und Naturschutz-Initiative. So rufen einerseits BUNDjugend/Young friends of the earth⁴⁷⁶ und andererseits 16 evangelische und katholische Kooperationspartner zum Klimafasten auf.⁴⁷⁷ Vertreter*innen dieser Initiativen könnten als Expert*innen in den Unterricht eingeladen werden und ihre Motive fürs Klimafasten mit den Schüler*innen diskutieren. Auf diese

⁴⁷³ Ebd., S. 178

⁴⁷⁴ Ebd., S. 178

⁴⁷⁵ NZZ (hrsg.) (2019), online

⁴⁷⁶ BUNDjugend (hrsg.) (2021), online

⁴⁷⁷ Institut für Kirche und Gesellschaft der EKvW (hrsg.) (2021), online

Weise kämen säkulare und religiöse Motivationen fürs Klimafasten zur Sprache und könnten miteinander verglichen werden. Jeweils vertiefend könnte darauf im Biologie- und im Religionsunterricht eingegangen werden. Um ins Handeln zu kommen, könnten sich Schüler*innen in der Passionszeit zu einer Klimafastengruppe zusammenschließen. Gut aufbereitete Materialien zeigen Möglichkeiten des Fastens auf und bieten spirituelle Begleitung.

Auch ein Landartprojekt könnte fächerübergreifenden Unterricht bereichern. Im Rahmen eines Ausflugs in den Wald könnten die Schüler*innen mit dort vorfindlichen Naturmaterialien Landart-Kunstwerke entstehen lassen und sich gegenseitig präsentieren. Im Religionsunterricht könnten aus diesem Erleben heraus eigene Schöpfungspsalmen entstehen. Im Biologieunterricht würden die Schüler*innen zum Ökosystem Wald recherchieren und sich die Bedeutung der Bäume als Sauerstoffproduzenten und Kohlenstoffspeicher erschließen. Eine Baumpflanzaktion in Kooperation mit dem Forstamt wäre ein gelungener Abschluss als aktiver Beitrag zum Klimaschutz.

Im „Religionsbuch 5/6“⁴⁷⁸ des Cornelsen-Verlages findet sich ein m.E. sehr gelungener fächerübergreifender Vorschlag zum Thema „*Der Weg nach Rio*“ – *Was wir tun können* mit folgenden Projektideen:

- „Ihr schreibt an eine Umweltorganisation und bittet um Informationsmaterial.
- Eure ganze Klasse plant gemeinsam mit euren Lehrerinnen und Lehrern für Religion und Biologie einen „Wassertag“. Sammelt verschiedene Wasserproben (aus dem Bach oder Fluss in eurer Nähe, aus einem Teich einer Quelle, einem Brunnen, einer Waschanlage, aus dem Wasserhahn ...) und untersucht sie auf Schadstoffe.
- Ihr hört „Wassermusik“ und malt dazu Wasserbilder, in denen ihr die Freude an der Schöpfung ausdrückt.

⁴⁷⁸ Baumann, Wermke (hrsg.) (2001), Titel

- Ihr fragt eure Deutschlehrerin oder euren Deutschlehrer, wie man „appellative Texte“ schreibt. Verfasst in Kleingruppen einen „Protestsong der Fische“, ein Protestgedicht, eine Resolution, ein Flugblatt, einen Werbetext oder einen Leserbrief, worin ihr zur Bewahrung der Schöpfung auffordert. Tragt eure Produkte in der Klasse vor.
- Erkundigt euch, was in eurer Schule zum Schutz der Umwelt getan wird. Überlegt, was ihr in eurer Klasse dazu beitragen könnt.“⁴⁷⁹

Hier finden sich alle oben genannten didaktischen Prinzipien einer religiösen BNE wieder.⁴⁸⁰

Um BNE zu einer Initiative der ganzen Schule zu machen, schlägt Bederna eine jährlich stattfindende „Zukunftswoche“ vor. Dazu würde sich jedes Fach einer Klasse einmal im Jahr explizit mit einem BNE-relevanten Thema befassen. Dies müsste abgesprochen, verzahnt und auf Lernfortschritt bedacht geschehen. Die Ergebnisse fließen dann in einer kreativen Darstellung des Erreichten, Erforschten und Veränderten in die Zukunftswoche ein. Dazu könnte ein Bußgottesdienst oder ein Schöpfungsfest, von einer Lerngruppe vorbereitet und gestaltet, gehören.⁴⁸¹

7. Fazit

Während ich diese Zeilen schreibe, tagt in Glasgow die UN-Klimakonferenz 2021 (COP26). Zeitgleich finden dort und überall in der Welt begleitende Großdemonstrationen für mehr Klimaschutz statt. Schon jetzt zur Halbzeit wird scharfe Kritik an den sich abzeichnenden Beschlüssen der Konferenz geäußert. Der geschäftsführende Bundesentwicklungsminister Gerd Müller konstatiert, dass sie nicht ausreichen, um das 1,5 Grad-Ziel zu erreichen. Die

⁴⁷⁹ Vgl. ebd., S. 62

⁴⁸⁰ S. Kap. 6.2

⁴⁸¹ Vgl. Bederna (2020), S. 252

Unterstützungsangebote für ärmere Länder zur Anpassung an den stattfindenden Klimawandel seien absolut unzureichend. Auch Klimaaktivistin Luisa Neubauer wirft den Konferierenden leere Reden vor.⁴⁸² Wenn dem so ist, dass die Vereinten Nationen der drohenden Klimakatastrophe auch diesmal nicht angemessen begegnen, sehen wir einer düsteren Zukunft für alles Leben auf der Erde entgegen.⁴⁸³ Bleibt uns also nichts anderes übrig als aufzugeben, zu resignieren, den Dingen ihren Lauf zu lassen? Ganz und gar nicht; denn wenn Politik und Wirtschaft in Sachen Klimaschutz zu zögerlich voranschreiten, ist es umso wichtiger, dass sich die Zivilgesellschaft mutig und entschlossen auf den Weg macht. Dafür braucht es einen umfassenden „Mentalitäts- und Kulturwandel“⁴⁸⁴, neue Leitbilder, Visionen und „Narrative“⁴⁸⁵.

Die junge Generation hat den Ernst der Stunde erkannt und engagiert sich in Protestbewegungen wie „Fridays for Future“; eine Änderung des Lebensstils, wie sie eine Nachhaltigkeitstransformation verlangt, erfolgt bei den meisten Jugendlichen, ebenso wie bei den meisten Erwachsenen, allerdings nicht.⁴⁸⁶ Sie dürfen damit nicht alleingelassen werden. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann in Schulen Kinder und Jugendliche befähigen, verantwortungsbewusst zu handeln, damit sie selbst und nachfolgende Generationen die Chance auf ein gutes Leben haben.⁴⁸⁷ Dabei ist BNE eine schulische Querschnittsaufgabe und der Religionsunterricht mit seinen Themenfeldern Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung dafür geradezu prädestiniert. Religiöse BNE lädt dazu ein, die Welt als Schöpfung zu betrachten, als Gabe, als gute Ordnung, deren Realisierung noch aussteht. Sie vermittelt entsprechend Kenntnisse von den Schöpfungstexten als Visionen einer guten, geordneten Welt, in der alle Lebewesen ihren Platz haben, ausreichend versorgt sind und einander friedlich und respektvoll

⁴⁸² Vgl. Tagesschau (hrsg.) (2021), online

⁴⁸³ Vgl. Kap. 2

⁴⁸⁴ Freudenberg, Gütter, Udodesku in EKD (hrsg.) (2019), S. 4

⁴⁸⁵ Ebd.

⁴⁸⁶ Vgl. Kap. 6.1

⁴⁸⁷ Vgl. Kap. 5.3. und Kap. 6.1

begegnen; einer Welt, in der Gerechtigkeit für alle herrscht.⁴⁸⁸ Sie nimmt nicht die Differenz zwischen naturalistischer und gläubiger, sondern die zwischen ökonomischer und gläubiger Weltdeutung in den Fokus. Viel zu oft gerät die Auseinandersetzung mit dem biblischen Schöpfungsglauben im Unterricht in eine Sackgasse und trägt zum Nachhaltigkeitsdiskurs nichts bei, wenn sie sich in der klassischen Schöpfung-Evolution-Kontroverse verliert, auf die es Lehrkräfte oftmals bewusst anlegen.⁴⁸⁹ Stattdessen sollten sich Lehrer*innen und Schüler*innen mit den Erkenntnissen und Anliegen einer ökologischen Theologie auseinandersetzen, die einen wichtigen Beitrag für die anstehende Nachhaltigkeitstransformation leisten kann. Sie wendet sich ab von der anthropozentrischen Deutung der Schöpfungserzählungen, von einem falsch verstandenen und als Folge davon in seiner Wirkung fatalen Herrschaftsauftrag Gottes an den Menschen, welcher ihn als Freischein für einen maßlosen Utilitarismus gebraucht, und fordert eine grüne Reformation.⁴⁹⁰ Die biblischen Schöpfungserzählungen werden neu gelesen als Sehnsuchts geschichten und Gegenentwurf zur realen Welt, in der zerstörerische Kräfte wirken und die vom Chaos bedroht ist.⁴⁹¹ Die biblischen Visionen und Verheißungen von der Erlösung und Neuschaffung der Erde zusammen mit allen Kreaturen, welche mit der Auferstehung Jesu Christi schon angebrochen ist, stimmen hoffungsvoll und motivieren zum Engagement.⁴⁹² Die reformatorische Erkenntnis der Gnade Gottes entlastet: Nicht aus sich heraus muss der Mensch die Welt erlösen und vor dem Untergang retten; er kann sich auf die verändernde Kraft Gottes, die ihm geschenkt wird, verlassen.⁴⁹³ Im Vertrauen auf Gottes unaufhörliches Schöpferwirken (*creatio continua*)⁴⁹⁴ und in der Nachfolge Jesu kann der Mensch die ihm verliehene Verantwortung für die Welt übernehmen⁴⁹⁵ und

⁴⁸⁸ Vgl. Kap. 3.1 und Kap. 3.3

⁴⁸⁹ Vgl. Kap. 6.4

⁴⁹⁰ Vgl. Kap. 4.1

⁴⁹¹ Vgl. Kap. 3.1

⁴⁹² Vgl. Kap. 3.3

⁴⁹³ Vgl. Kap. 4.1

⁴⁹⁴ Vgl. Kap. 3.1

⁴⁹⁵ Vgl. Kap. 3.2

für seine Mitgeschöpfe eintreten.⁴⁹⁶ Geleitet wird er dabei durch die ökologisch-ethischen Prinzipien von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit⁴⁹⁷ und ein planetarisches Ethos.⁴⁹⁸

Ökologische Theologie wird aber nur dann für eine religiöse transformative Nachhaltigkeitsbildung bedeutsam werden, wenn der Unterricht Raum lässt für spirituelle und achtsame Erfahrungen in und mit der Natur, denn die Klimakrise ist zugleich eine spirituelle Krise.⁴⁹⁹ Die Haltung der Achtsamkeit,⁵⁰⁰ das dankbare, staunende Erleben von der Verbundenheit all dessen, was belebt und unbelebt ist⁵⁰¹, kann sich als grundlegend für ein ökologisches Bewusstsein erweisen.⁵⁰² Um sich engagieren zu können, braucht es Kraft und Zuversicht, die sich auch in der Natur schöpfen lassen. „Aus dem Staunen über das Leben, die Schönheit, die wir in der Natur entdecken, erwachsen die Achtung vor dem Leben und der Wunsch nach Schutz für alle Lebewesen. In der Natur lernen wir, uns kleine, umsetzbare Ziele zu setzen und diese beharrlich zu verfolgen.“⁵⁰³ Ethisches Handeln beginnt nicht bei der Furcht vor dem Weltuntergang, sondern beim Staunen und der Freude an der Schöpfung. Das Rausgehen in die Natur ermöglicht auch das Rausgehen aus tradierten Rollen und übernommenen Maßstäben.⁵⁰⁴ Angeleitete Achtsamkeitsübungen verschaffen veränderte Sinneseindrücke. „Im Grünen sind wir körperlicher, sinnlicher, spielerischer, manchmal auch schweigsamer und kontemplativer unterwegs.“⁵⁰⁵ Hier lässt sich Gott neu und anders, nämlich als Grünkraft, die alles durchwirkt, erfahren. „Wo Grün ist, sind Leben und Hoffnung. Wo Leben und Hoffnung sind, da sind wir mit Gott, der

⁴⁹⁶ Vgl. Kap. 4.4

⁴⁹⁷ Vgl. Kap. 4.2

⁴⁹⁸ Vgl. Kap. 4.3

⁴⁹⁹ Vgl. Kap. 5

⁵⁰⁰ Vgl. Kap. 5.2

⁵⁰¹ Vgl. Kap. 4.1

⁵⁰² Vgl. Kap. 5.3

⁵⁰³ Ende (2017), S. 17f.

⁵⁰⁴ Vgl. ebd.

⁵⁰⁵ Ebd., S. 25

Lebendigen verbunden.“⁵⁰⁶ Erlebnispädagogische Konzepte wie das der Landart-Kunst bieten dafür Möglichkeiten.⁵⁰⁷

Fächerübergreifende und interreligiöse BNE- Projekte können der Komplexität des Themas gerecht werden und tragen zur Mehrperspektivität bei.⁵⁰⁸

Worin also besteht kurz gesagt die Relevanz einer ökologischen Theologie im Religionsunterricht? Angesichts der immensen Herausforderungen, die die Klimakrise mit sich bringt, kann sie Schüler*innen und Lehrer*innen mit ihrer Botschaft zu einer Perspektive der Hoffnung und zu verantwortlichem Handeln motivieren.⁵⁰⁹ Sie bringt ihr Bild vom Menschen, dem „radikalen Hoffnungswesen“⁵¹⁰, als Ressource in den Diskurs ein.⁵¹¹ Sie fragt nach dem tragenden Grund des Lebens aller, auch des Lebens künftiger Generationen. Sie sensibilisiert für den Eigenwert der Mitwelt und deren Verbindung zu Gott. Sie relativiert den vorherrschenden konsumorientierten, zukunftslosen Lebensstil und eröffnet eine religiöse Positionierung, eine Ethik des Genug und der eigenen Begrenzung. Somit ist sie zugleich Zuspruch und Anspruch. In ihrer unbestreitbaren Lebensrelevanz für jede und jeden verleiht die ökologische Theologie damit dem Religionsunterricht eine weitreichende Bedeutung. Die mit ihr möglicherweise einhergehende Mentalitätsänderung kann auf die ganze Schule und auch darüber hinaus ausstrahlen.

Die Lehrpläne berücksichtigen BNE im Rahmen des Religionsunterrichts zwar, positionieren diese aber noch nicht an zentraler Stelle, was angesichts der drängenden Problematik und der damit verbundenen großen Chancen angemessen wäre.⁵¹² Lehrer*innen sind oftmals noch nicht ausreichend fortgebildet, sollten mit den didaktischen Prinzipien der religiösen BNE

⁵⁰⁶ Ebd., S. 16

⁵⁰⁷ Vgl. Kap. 5.4

⁵⁰⁸ Vgl. Kap. 6.5

⁵⁰⁹ Vgl. ebd.

⁵¹⁰ Tacke (2020), S. 130)

⁵¹¹ Vgl. ebd.

⁵¹² Vgl. Kap. 6.3

vertraut sein ⁵¹³ und um die Chancen des interreligiösen und interdisziplinären Lernens diesbezüglich wissen. ⁵¹⁴ Daran kann noch gearbeitet werden.

Ausgehend von den Einsichten der ökologischen Theologie schließe ich diese Arbeit mit einem geistlichen Lied, das von der Hoffnung singt:

Und ein neuer Morgen

*Gott, du bist die Hoffnung, wo Leben verdorrt, auf steinigem Grund
wachse in mir.*

*Sei keimender Same, sei sicherer Ort, treib Knospen und blühe in
mir.*

*Und ein neuer Morgen bricht auf dieser Erde an, in einem neuen
Tag blühe in mir.*

*Halte mich geborgen fest in deiner starken Hand und segne mich,
segne mich und deine Erde.*

*Gott, du bist die Güte, wo Liebe zerbricht, in kalter Zeit atme in mir.
Sei zündender Funke, sei wärmendes Licht, sei Flamme und brenne
in mir.*

*Und ein neuer Morgen bricht auf dieser Erde an, in einem neuen
Tag blühe in mir.*

*Halte mich geborgen fest in deiner starken Hand und segne mich,
segne mich und deine Erde.*

*Gott, du bist die Freude, wo Lachen erstickt, in dunkler Welt lebe in
mir.*

⁵¹³ Vgl. Kap. 6.2

⁵¹⁴ Vgl. Kap. 6.4

*Sei froher Gedanke, sei tröstender Blick, sei Stimme und singe in
mir.*

*Und ein neuer Morgen bricht auf dieser Erde an, in einem neuen
Tag blühe in mir.*

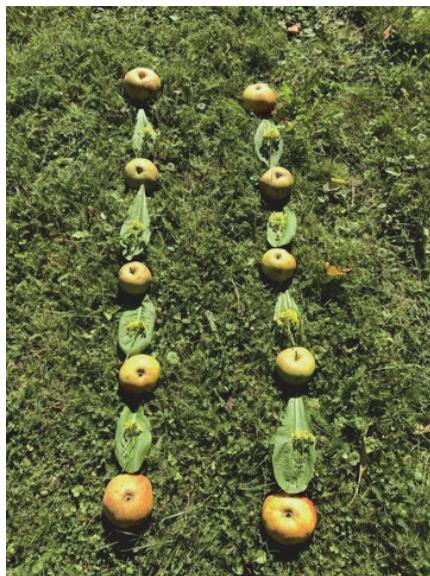
*Halte mich geborgen fest in deiner starken Hand und segne mich,
segne mich und deine Erde.⁵¹⁵*

8. Bild-Anhang ⁵¹⁶



⁵¹⁵ Linßen (1999) in Kirschbaum; Maibaum (2017), Lied Nr. 145

⁵¹⁶ Gestaltung der Landart-Werke und Fotos: Ulla Braner









9. Literaturverzeichnis

- Alkier, S.; Bauks, M.; Koenen, K. (Hgg.) (2008). Schöpfung. In: Deutsche Bibelwissenschaft (hrsg.) (2008). *Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft. Online: [mbHhttps://www.bibelwissenschaft.de/bibelkunde/themenkapitel-at/schoepfung/](https://www.bibelwissenschaft.de/bibelkunde/themenkapitel-at/schoepfung/) Zuletzt geöffnet: 16.10.21, 12:09.
- Altmeyer, S.; Dressmann, D. (2018). Grenzgänge zwischen Natur und Schöpfung – Grundlagen und Vorschläge für fächerverbindendes Lernen in Biologie- und Religionsunterricht. In: Altmeyer, S.; Englert, R.; Kohler-Spiegel, H.; Naurath E.; Schröder, B.; Schweitzer, F. (2018). *Schöpfung, Jahrbuch der Religionspädagogik*. Band 34, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; S. 171-183
- Ammann, C. (2014): Tiere als Nächste und Mitgeschöpfe. Zum Ansatz einer Tierethik aus evangelischer Perspektive. Vortrag in der Reihe *Tierisch! Das Tier und die Wissenschaft*. Zürich: Universität Zürich. Online: <https://files.web.host.ch/5f/c9/5fc92a99-5c83-4ad6-88cf-1a3dfd0c158a.pdf> Zuletzt geöffnet: 28.10.21, 17:51
- Angebauer, N. (2021). *Gaia-Theorie. Mit ganzheitlichem Denken gegen die Klimakrise*. Köln: Deutschlandradio. Online: https://www.deutschlandfunkkultur.de/gaia-theorie-mit-ganzheitlichem-denken-gegen-die-klimakrise.2162.de.html?dram:article_id=500945 Zuletzt geöffnet: 20.09.2021, 14:29
- Baumann, U.; Wermke, M. (hrsg.) (2001). *Religionsbuch 5/6*. Berlin: Cornelsen Verlag
- Bederna, K. (2020): Die Klimakrise im Lichte der Coronakrise oder: Kann Religionsunterricht zu zukünftigem Handeln motivieren? In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum (hrsg.) (2020). *Nachhaltiges Lernen*. Graz, Austria: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 28, Heft 2; S. 28-46
- Bederna, K. (2020): *Every day for future: Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*. 2. Auflage. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag
- Bederna, K.; Vogt, M. (2018). Ökologische Ethik. In: Deutsche Bibelgesellschaft (hrsg.) (2018). *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex)*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft. Online: https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Ökologische_Ethik__2018-09-20_06_20.pdf Zuletzt geöffnet: 16.10.21, 14:41
- Beringer, A. (2017). *Reformation-Transformation-Nachhaltigkeit*. München: Oekom Verlag, Gesellschaft für ökologische Kommunikation
- Boff, L. (2013). *Achtsamkeit. Von der Nachhaltigkeit, unsere Haltung zu ändern*. Aus dem Portugiesischen übersetzt von Kern, B. München: Claudius Verlag
- Boff, L. (2012). *Zukunft für Mutter Erde. Warum wir als Krone der Schöpfung abdanken müssen*. München: Claudius-Verlag
- Brinkmann, R. (1996). *Vom Schöpfungsglauben zum Umwelthandeln – Umwelterziehung im Religionsunterricht. Ökologische, biblisch-theologische, umweltethische und pädagogisch-didaktische Beiträge für einen handlungsorientierten Religionsunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lange GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften

- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (hrsg.) (1972). *Tierschutzgesetz*. Berlin: [gesetze-im-internet.de](https://www.gesetze-im-internet.de/tierschg/BJNR012770972.html). Online: <https://www.gesetze-im-internet.de/tierschg/BJNR012770972.html> Zuletzt geöffnet: 19.10.21, 16:00
- BUNDjugend (2021). *Klimafasten 2019*. Berlin: Jugend im „Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland, Landesverband Berlin e.V.“. Online: <https://www.bundjugend-berlin.de/klimafasten-2019/#:~:text=Klimafasten%202019%20%7C%20BUNDjugend%20-%20BERLIN%20Klimafasten%202019,Klimafastens%20dazu%20auf%2C%20vom%2006.%20März%20bis%202020>. Zuletzt geöffnet: 19.10.21, 15:27
- Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers, revidierte Fassung, Stuttgart 2017
- Elsner, C. (2021). Sechster Weltklimabericht: Vom Klimaziel weit entfernt. In: Zweites Deutsches Fernsehen (hrsg.) (2021). *Zdf.de*. Mainz: Zweites Deutsches Fernsehen. Online: <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/weltklimarat-ippcc-klimabericht-100.html>. Zuletzt geöffnet: 24.10.21, 18:13
- Ende, N. (2017). Im Grünen – Leben inmitten von Leben. Vitalität und Grünkraft erfahren, S. 16-23 und: Im Grünen – Wie kann das gehen? Grundlegendes für die Vorbereitung und Praxis, S. 24-31, in: Ende, N. (hg.) (2017). *Im Grünen. Gottesdienste, Wege und Projekte in der Natur*. Frankfurt: Zentrum Verkündigung der EKHN
- Evangelische Kirche in Deutschland (hrsg.) (1999). *Die Bibel. Nach der Übersetzung Martin Luthers. Mit Apokryphen*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.) (1985). *Verantwortung wahrnehmen für die Schöpfung*. Hannover: EKD-online-Redaktion. Online: <https://www.ekd.de/23006.htm> Zuletzt geöffnet: 19.11.21, 8:40
- Falaturi, A. (1993). *Muslimische Perspektiven*. In: Goßmann, S., Schreiner, P. (hrsg.) (1993). *Religionsunterricht und Ökologie. Der Beitrag der Weltreligionen zur Umwelterziehung in der Schule*. Münster: Comenius-Institut, S.39-48
- Freudenberg, A.; Gütter, R.; Udodesku, S. (2019). Nachhaltigkeit als Herausforderung für Politik, Gesellschaft und Kirche. In EKD (2019). *Nachhaltigkeit durch das Kirchenjahr. „Meine Hilfe kommt von Gott“ Psalm 121,2. Materialien für Andachten und Gottesdienste zu den Nachhaltigkeitszielen der Agenda 2030*. Hannover: Evangelische Kirche in Deutschland (EKD). Online: https://www.ekd.de/ekd_de/ds/doc/materialien_nachhaltigkeit_2019.pdf Zuletzt geöffnet: 07.11.21., 12:23
- Friedrich, G. (1982). *Ökologie und Bibel. Neuer Mensch und alter Kosmos*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Verlag W. Kohlhammer
- Gabriel, I. (2017). Die Ökologie als Frage nach dem „Neuen Menschen“. In: Biehl, M., Kappes, B., Wartenberg – Potter, B. (Hrsg.) (2017). *Grüne Reformation. Ökologische Theologie*. Hamburg: Missionshilfe Verlag; S. 83-108
- Geisz, M.; Schmitt, R. (2016). Schulische Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktische Herausforderungen. In: Schreiber, J.-R.; Siege, H. (2015). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. 2. Auflage. Berlin: Kultusminister Konferenz (KMK); Bonn: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). S.57-83

- Gernhardt, M. (2020). *Das Tier als Mitgeschöpf (Fritz Blanke) in der christlichen Verkündigung im 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts: ein Beitrag zur praktischen Schriftauslegung anhand der Untersuchung verschiedener Predigtmeditationen*. Jena: Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität
- Gombrich, S. (1993). *Hinduistische Perspektiven zu Umweltproblemen*, in: Goßmann, S., Schreiner, P. (hrsg.) (1993): *Religionsunterricht und Ökologie. Der Beitrag der Weltreligionen zur Umwelterziehung in der Schule*. Münster: Comenius-Institut; S. 27-38
- Goonewardene, A. (1993). *Eine buddhistische Perspektive*. In: Goßmann, S., Schreiner, P. (hrsg.) (1993). *Religionsunterricht und Ökologie. Der Beitrag der Weltreligionen zur Umwelterziehung in der Schule*. Münster: Comenius-Institut; S. 5-16
- Gropengießer, Harms & Kattmann (2016). *Biologie Fachdidaktik*. 10. Auflage, Hallbergmoos.: Aulis Verlag
- Güthler, A., Lacher, K. (2009). *Naturwerkstatt Landart. Ideen für kleine und große Naturkünstler*. Baden, München: AT Verlag
- Gütter, R. (2018). Eine „grüne Reformation“? Verabschiedung vom Anthropozentrismus. In: *evangelisch.de*. Frankfurt: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik. Online: <https://www.evangelisch.de/inhalte/151303/31-07-2018/eine-gruene-reformation-reformationstag-2018> Zuletzt geöffnet: 10.10.21, 14:33
- Hagencord, R. (2020). Vom Mit-Sein des Menschen mit allem Lebendigen. Über einen vergessenen und wieder zu entdeckenden Traum. In: Fischer, I., Frey, J., Fuchs, O., Greschat, K., Grund-Wittenberg, A., Janowski, B., Koerrenz, R., Leppin, V., Nicklas, T., Oberhänsli-Widmer, G., Poplutz, U., Sattler, D., Schmid, K., Schüle, A., Thomas, G., Vollenweider, S., Welker, M. (Hrsg.) (2019): *Natur und Schöpfung. Jahrbuch für Biblische Theologie (JBTh)*. Band 34, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG; S. 275 - 300
- Haupt, M. (2003). Landart Perspektivwechsel. Gestalten im Schnee. Landart in der und Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung. In: Ökopjekt – MobilSpiel (hrsg.) (2003). *Netzwerk Umweltbildung, Rundbrief für nachhaltige Entwicklung*. 11. Jahrgang. München: Ökopjekt MobilSpiel e.V. Online: https://www.praxis-umweltbildung.de/dwnl/landart/hintergrund_schnee.pdf . Zuletzt geöffnet: 24.10.21, 18:28
- Härle, W. (2018). *Dogmatik*. 5.Auflage, Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH
- Hessisches Kultusministerium (hrsg.) (o.D.). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. EVANGELISCHE RELIGION*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium Online: https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kerncurriculum_evangelische_religion_gymnasium.pdf 19.10.21, 11:47
- Hessisches Kultusministerium (hrsg.) (o.D.). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe 1 – Gymnasium KATHOLISCHE RELIGION*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium Online: https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kerncurriculum_katholische_religion_gymnasium.pdf Zuletzt geöffnet: 24.10.21
- Hessisches Kultusministerium (hrsg.) (2019). *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. EVANGELISCHE RELIGION*. Online: https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kcgo_evangelische_religion.pdf Zuletzt geöffnet: 19.10.21, 12:34

- Hock, K.; Klaes, N. (2016). Fächergruppe Religion-Ethik. In: Schreiber, J.-R.; Siege, H. (2015). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. 2. Auflage. Berlin: Kultusminister Konferenz (KMK); Bonn: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). S. 272-284
- Höger, C. (2001). Schöpfungstheologie der Jugendlichen und deren Konsequenzen für den Religionsunterricht. In: ohne Angabe; Online: https://www.calwer.com/media/39/LP_4265_JaBuJu_2.pdf Zuletzt geöffnet: 28.10.21, 17:14
- Hunze, G. (2018). „Ich widerspreche alles, weil eigentlich überall Gott drin steht.“ Theologische Herausforderungen und schöpfungsdidaktische Stolpersteine (nicht nur für den Religionsunterricht). In: In Altmeyer, S.; Englert, R.; Kohler-Spiegel, H.; Naurath E.; Schröder, B.; Schweitzer, F. (2018). *Schöpfung. Jahrbuch der Religionspädagogik*. Band 34, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; S. 161-170
- Huppertz, M., Schataneck, V. (2015): *Achtsamkeit in der Natur. 84 naturbezogene Achtsamkeitsübungen und theoretische Grundlagen*. Paderborn: Junfermann Verlag
- Huppertz, M. (2015). *Achtsamkeitsübungen. Experimente mit einem anderen Lebensgefühl. 99 Anleitungen für die Praxis*. Paderborn S. 20.
- Institut für Kirche und Gesellschaft der EKvW (hrsg.) (2021). *Willkommen! – Klimafasten 2022*. Schwerte: Klimafasten.de. Online: <https://klimafasten.de> Zuletzt geöffnet: 19.10.21., 15:23
- Jensen, T.: Die Weltreligionen und die ökologische Krise – Konsequenzen der Tagung für den Unterricht - In: Goßmann, S., Schreiner, P. (hrsg.) (1993): *Religionsunterricht und Ökologie. Der Beitrag der Weltreligionen zur Umwelterziehung in der Schule*. Münster: Comenius-Institut; S. 91-116
- Kahl, B. (2017). Herrschaftsmandat als Herrschaftskritik: „Grüne Hermeneutik“ im ersten Schöpfungsbericht der Genesis. In: Biehl, M., Kappes, B., Wartenberg – Potter, B. (Hrsg.) (2017). *Grüne Reformation. Ökologische Theologie*. Hamburg: Missionshilfe Verlag; S. 58-82
- Kappes, B. (2021). Die Dritten im Bunde. Argumente für eine neue Sicht der Tiere. In: Rpi-Impulse 3/21, (hrsg.). (2021). *theologische-zoologie.de*. Münster: Institut für Theologische Zoologie e.V. Online: https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi/normal/material/rpiimpulse/2021/heft03/Artikel/RPI_Impulse_3-2021_06_Grundsatzartikel.pdf. Zuletzt geöffnet: 24.10.21, 18:39
- Kessler, H. (2009). *Evolution und Schöpfung in neuer Sicht*. 2. Auflage, Kevelaer: Butzon & Bercker
- Kirschbaum, C.; Maibaum, U. (Hg.) (2. Auflage 2017). *EGplus. Beiheft zum Evangelischen Gesangbuch für die Evangelische Kirche in Hessen-Nassau und die Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck*. Kassel: Verlag Evangelischer Medienverband
- Kreuzinger, S. (o.D.) *LandArt – Perspektivwechsel. Landart in der Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung: Fantastische Kunstwerke in und mit der Natur*. München: Ökoprosjekt MobilSpiel e.V. Online: https://www.praxis-umweltbildung.de/dwn/landart/hintergrund_nachhaltigkeitsbildung.pdf Zuletzt geöffnet: 19.10.21, 16.08
- Lachmann R., Adam, G., Reents, C. (2001). *Elementare Bibeltexte, exegetisch-systematisch-didaktisch*. Band 2, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

- Lienkamp, A. (2019). Die Bedrohung durch den Klimawandel und Möglichkeiten seiner Eindämmung. Anstöße aus theologisch-ethischer Perspektive. In: Altmeyer, S., Englert, R., Kohler-Spiegel, H., Naurath, E., Schröder, B., Schweitzer, F. (Hrsg.) (2018). *Schöpfung. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)*. Band 34, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG; S. 24-27
- Lienkamp, A. (2018): Der missverstandene ‚Herrschaftsauftrag‘. Biblische Impulse für eine christliche Schöpfungstheologie und Umweltethik. In: Lienkamp, A. (2018). *Osnabrücker Beiträge zur Theologie und Ethik 1*. Universität Osnabrück. Online: https://www.kath-theologie-cms.uni-osnabrueck.de/fileadmin/resources_cse/lienkamp_pdf/lienkamp_os_beitraege_1_2018_herrschaftsauftrag.pdf. Zuletzt geöffnet: 24.10.21, 18:51
- Lienkamp, A. (2009): *Klimawandel und Gerechtigkeit*. Eine Ethik der Nachhaltigkeit in christliche Perspektive. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co.
- Link, C. (2012): *Schöpfung. Ein theologischer Entwurf im Gegenüber von Naturwissenschaft und Ökologie*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag
- Link, C. (1991): *Schöpfung. Schöpfungstheologie angesichts der Herausforderungen des 20. Jahrhunderts. Handbuch Systematischer Theologie*. Band 7/2, Gütersloh: Gütersloher Verlag-Haus Mohn
- Linßen, G. (1999). Und ein neuer Morgen. In: Kirchbaum, C.; Maibaum, U. (hrsg.) (2017). *EGplus*. 2. Auflage. Kassel: Evangelischer Medienverband.
- Mierzwa, R. (2020): *Ökologische Ethik. Ein Konzept zur spirituellen Orientierung*. Baden-Baden: Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (hrsg.) (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums – Baden-Württemberg. Evangelische Religionslehre*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag GmbH. Online: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_REV.pdf Zuletzt geöffnet: 11.11.21, 11:44.
- Mitglieder der Nationalen Plattform für nachhaltige Entwicklung (2017). *Vorwort und Präambel*. Berlin: Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung. Referat Bildung in Regionen; Bildung für nachhaltige Entwicklung. Online: https://www.bne-portal.de/bne/de/nationaler-aktionsplan/vorwort-und-praeambel/vorwort-und-praeambel_node.html?jsessionid=7404B3BD3796A171DC16FE381505C55A.live382 Zuletzt geöffnet: 19.10.21, 15:51
- Moltmann, J. (2017). Die ökologische Wende in der christlichen Theologie. In: Biehl, M., Kappes, B., Wartenberg – Potter, B. (Hrsg.) (2017). *Grüne Reformation. Ökologische Theologie*. Hamburg: Missionshilfe Verlag; S. 27-40
- Müller SJ (2008). *Klimawandel als ethische Herausforderung. Perspektiven einer gerechten und nachhaltigen Globalisierung*. In Herder (hrsg.). *Stimmen der Zeit*. Freiburg: Herder GmbH. Online: <https://www.herder.de/stz/wiedergelesen/klimawandel-als-ethische-herausforderung-perspektiven-einer-gerechten-und-nachhaltigen-globalisierung/> Zuletzt geöffnet: 18.10.21, 15:23
- Mynarek, H. (2020). *Ein neues Verständnis der Natur. Ökologische Religion und Spiritualität*. Neuauflage. Herbrechtingen: Verlag für Schöne Künste

- Neumayer Ethics Council (hrsg.) (2015). *Retinität – mehr als Nachhaltigkeit*. Frankfurt: Neumayer Ethics Council, Ethik-Berater, Partnerschaftsgesellschaft. Online: <https://www.neumayer-ec.de/wir-ueber-uns/carmen-neumayer/retinitaet-mehr-als-nachhaltigkeit>. Zuletzt geöffnet: 07.11.21, 14:40
- NZZ (hrsg.) (2019). Besessen vom Essen – Wohin führt der Ernährungshype. In: *schulfilme-online.de*. Zürich: Neue Zürcher Zeitung AG. Online: <https://www.schulfilme-online.de/de/Alle-Produkte/c/1/Besessen-vom-Essen-Wohin-fuehrt-der-Ernaehrungshype/p/138527>. Zuletzt geöffnet: 07.11.21, 14:49
- Peitz, H. (2018). Evolution und Schöpfung in der Schule – Willkommene Herausforderungen durch neue evolutionsbiologische Bildungsoffensiven. In: Altmeyer, S.; Englert, R.; Kohler-Spiegel, H.; Naurath E.; Schröder, B.; Schweitzer, F. (2018). *Schöpfung, Jahrbuch der Religionspädagogik*. Band 34, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; S. 21-23
- Plüss, D.; Scheuter, S. (Hg.) (2021). *Gott in der Klimakrise. Herausforderungen für Theologie und Kirche*. Zürich: Theologischer Verlag Zürich
- Rasmussen, L. (2017). Veni creator spiritus! In: Biehl, M., Kappes, B., Wartenberg – Potter, B. (Hrsg.) (2017). *Grüne Reformation. Ökologische Theologie*. Hamburg: Missionshilfe Verlag; S. 7-26
- Riede, P. (2018). Mitgeschöpflichkeit – biblische Impulse für eine Tierethik angesichts der Herausforderung des 21. Jahrhunderts. In Altmeyer, S., Englert, R., Kohler-Spiegel, H., Naurath, E., Schröder, B., Schweitzer, F. (Hrsg.) (2018). *Schöpfung. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)*. Band 34, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG; S. 85-95
- Riedel, J. (2014): *Landart und Naturkunst: Geschichte und Künstler*. Wunstorf: www.digital-nature.de. Online: <https://www.digital-nature.de/landart/naturkunst.html> Zuletzt geöffnet: 07.11.21, 14:31
- Rosenberger, M. (2001): *Was dem Leben dient. Schöpfungsethische Weichenstellungen in konziliaren Prozeß der Jahre 1987-89*. Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer
- Schatanek, V. (2015). Achtsamkeit in der Naturpädagogik. In: Huppertz, M., Schatanek, V. (2015): *Achtsamkeit in der Natur. 84 naturbezogene Achtsamkeitsübungen und theoretische Grundlagen*. Paderborn: Junfermann Verlag, S. 213-246
- Schlenzog, S.; Lange, W. (Hrsg.) (2014). *Weltethos in der Schule*. 4. Auflage. Tübingen: Stiftung Weltethos
- Schreiber, J.-R. (2015). Kompetenzen, Themen, Anforderungen, Unterrichtsgestaltung und Curricula. In: Schreiber, J.-R.; Siege, H. (2015). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. 2. Auflage. Berlin: Kultusminister Konferenz (KMK); Bonn: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). S. 84-110
- Sinn, S. (2017). „Creation – Not for Sale“. Gottes Gnade angesichts der ökologischen Krise. In: Biehl, M., Kappes, B., Wartenberg – Potter, B. (Hrsg.) (2017). *Grüne Reformation. Ökologische Theologie*. Hamburg: Missionshilfe Verlag; S. 162-174
- Spannbauer, C.; Behrendt, A. (2020). *Den Herzschlag der Natur spüren. Achtsam und verbunden leben*. Pößneck: Verlag Herder GmbH

- Stückelberger, C. (2011). *Schöpfungstheologie-Schöpfungsspiritualität-Schöpfungsethik. Impulse (aus dem globalen Süden) für eine globale und kontextuelle Ethik*. In: Interdisziplinäres Fachgespräch zu ökologischer Ethik und Theologie (2011). Heidelberg: Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft (FEST). Online: https://www.christophstueckelberger.ch/wp-content/uploads/2017/07/umweltethik_stand_ansaeetze_stueckelberger-2.pdf Zuletzt geöffnet: 16.11.21, 14:48
- Tacke, L. (2020): „Nur noch kurz die Welt retten...?“ Ermutigung und Befähigung zu einem nachhaltigen Lebensstil durch den Religionsunterricht. Eine Unterrichtsidee. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum (hrsg.) (2020). *Nachhaltiges Lernen*. Graz, Austria: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 28, Heft 2; S. 117-131
- Thunberg, Greta (2021): *For Nature*. Reel auf gretathunberg-Instagram Account. Online: https://www.instagram.com/tv/CPTN6RelQ1X/?utm_medium=copy_link Zuletzt geöffnet: 26.10.21, 11:33
- Tagesschau (hrsg.) (2021). Scharfe Kritik an bisherigen Beschlüssen. Reaktionen auf Klimagipfel. In *tagesschau.de*. Hamburg: Norddeutsche Rundfunk. Online: <https://www.tagesschau.de/inland/klimagipfel-reaktionen-deutschland-101.html> Zuletzt geöffnet: 07.11.21, 12:13
- Tveit, O. (2017): Die Pilgerreise des Friedens und der Gerechtigkeit – mit der Erde. In: Biehl, M., Kappes, B., Wartenberg – Potter, B. (Hrsg.) (2017). *Grüne Reformation. Ökologische Theologie*. Hamburg: Missionshilfe Verlag; S. 129-142
- Ulrich, B. (2021). In unserer Natur. In: *Die Zeit. Wochenzeitung für Politik, Wirtschaft, Wissen und Kultur*. Ausgabe vom 22. Juli 2021, No. 30. Hamburg: Zeitverlag Gerd Bucerius GmbH & Co. KG.
- Unbekannter Autor (2021). Kleines Klima-Glossar. In: Allmendinger, J., Beddoes, Z., Illies, F., Joffe, J., Leibinger-Kammüller, N. (Hrsg.) (2021). *Die Zeit. Wochenzeitung für Politik, Wirtschaft, Wissen und Kultur*. Ausgabe vom 08. Juli 2021, No. 28. Hamburg: Zeitverlag Gerd Bucerius GmbH & Co. KG. Autor o. A.
- Unbekannter Autor (o.D.). *Sola fide – allein aus Glaube/Vertrauen*. In: Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (hrsg.) (2021) Darmstadt: Gott-neu-entdecken.ekhn. Online: <https://gott-neu-entdecken.ekhn.de/kernthemen/kernthemen-der-reformation/die-vier-soli.html>. Zuletzt geöffnet: 23.09.21
- Wartenberg – Potter, B. (2017). Gottes grünes Kleid – Gotteserfahrungen im 21. Jahrhundert. In: Biehl, M., Kappes, B., Wartenberg – Potter, B. (Hrsg.) (2017). *Grüne Reformation. Ökologische Theologie*. Hamburg: Missionshilfe Verlag; S. 41-57
- Werner, D. (2017). Brauchen wir eine Ökologische Reformation? Ökumenische Impulse für eine Große Transformation. In: Biehl, M., Kappes, B., Wartenberg – Potter, B. (Hrsg.) (2017). *Grüne Reformation. Ökologische Theologie*. Hamburg: Missionshilfe Verlag; S. 143-154
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (Hrsg.) (2011): *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU
- Zilleßen, D. (1987): Umwelterziehung im Evangelischen Religionsunterricht. In: Lob, E. & Weichert, B. (hrsg.) (1987). *Schulische Umwelterziehung außerhalb der Naturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH; S. 80

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Herausgegeben von

Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

- Band 1** Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5
Annike Reiß
- Band 2** Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9
Nicole Wilms
- Band 3** "Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons". Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8
Michaela Wicke
- Band 4** Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2
Karina Möller
- Band 5** Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2
Meike Rodegro
- Band 6** Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6
Ina Bösefeldt
- Band 7** AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1
Katharina Burhardt
- Band 8** Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0
Philipp Klutz
- Band 9** „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5
Katharina Ochs
- Band 10** Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0
Delia Freudenreich
- Band 11** Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5
Johanna Szymik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

- Band 12** Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8
Sebastian Hamel
- Band 13** Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7
Carolin Pfeil
- Band 14** Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4
Magdalena Rode
- Band 15** „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4
Nicole Metzger
- Band 16** Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2013, 368 S., ISBN 978-3-86219-310-3
Nina Rothenbusch
- Band 17** Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8
Sarah-Maria Schmid
- Band 18** Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, 85 S., ISBN 978-3-86219-344-8
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey
- Band 19** „Auf der Grenze“ - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Kassel 2012, 395 S., ISBN 978-3-86219-348-6
Anke Kaloudis
- Band 20** Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten einer Lernkiste zur Josefserzählung für ein 4. Schuljahr, Kassel 2012, 212 S., ISBN 978-3-86219-354-7
Rebekka Illner
- Band 21** Theodizee – Einbruchstelle des Glaubens bei Jugendlichen?, Kassel 2012, 168 S., ISBN 978-3-86219-356-1
Stefanie Neruda
- Band 22** Wie entsteht der Glaube im Menschen? Eine Untersuchung der persönlichen Vorstellungen von SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Annika Stahl

- Band 23** Dialogische Bibeldidaktik. Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Christian Dern
- Band 24** Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children, Kassel 2013, 170 S., ISBN 978-3-86219492-6
Henk Kuindersma (Ed.)
- Band 25** Religionspädagogik mit Mädchen und Jungen unter drei Jahren in ausgewählten neueren Entwürfen. Eine Untersuchung der theoretischen Bezüge und der religionspädagogischen Praxis, Kassel 2013, 137 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Frauke Fiedler
- Band 26** Gott ist (k)ein alter weiser Mann! Jugendliche schreiben über ihre Gottesvorstellungen, ihren Glauben, ihre Zweifel, Kassel 2014, 247 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Judith Krasselt-Maier
- Band 27** Gott als Therapeut? Eine Untersuchung zur religiösen Orientierung Jugendlicher, Kassel 2014, 137 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Victoria Kurth
- Band 28** Kreatives Schreiben im Religionsunterricht der Grundschule am Beispiel der Davidsgeschichte, Kassel 2014, 217 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Elena Wagener
- Band 29** Weißt du wohin wir gehen ... ? Mit Kindern über das Leben nach dem Tod theologisieren und philosophieren. Ein Praxisbuch, Kassel 2015, 143 S., ISBN 978-3-86219-816-0
Robin Alexander Kiener
- Band 30** „Weißt du, wieviel Sternlein stehen?“ Eine Kosmologie (nicht nur) für Religionslehrer/innen, Kassel 2014, 192 S., ISBN 978-3-86219-840-5
Veit-Jakobus Dieterich / Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 31** „Ich spreche im Kopf mit Gott.“ Empirische Erkundungen in der Grundschule zum Thema Gebet, Kassel 2015, 122 S., ISBN 978-3-86219-864-1
Bettina Ritz
- Band 32** Children's voices. Theological, philosophical and spiritual perspectives, Kassel 2015, 171 S., ISBN 978-3-86219-922-8
Petra Freudenberger-Lötz / Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 33** „Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat.“ Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik, Kassel 2015, 621 S., ISBN 978-3-86219-918-1
Annikе Reiß
- Band 34** „Für die göttliche Erfahrung muss die Chemie stimmen.“ Persönliche Gotteserfahrungen von Oberstufenschüler/innen aus jugendtheologischer Perspektive, Kassel 2015, 607 S., ISBN 978-3-7376-0010-1
Karina Möller

- Band 35** Kirche, Jugend, Internet. Die Landeskirche von Kurhessen Waldeck im Netz – Erreichbarkeit und Einbindung der jungen Generation nach der Konfirmation mittels einer speziellen Homepage, Kassel 2015, 601 S., ISBN 978-3-7376-0018-7
Daniel Faßhauer
- Band 36** Biographisches Lernen in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung, Kassel 2016, 494 S., ISBN 978-3-7376-0104-7
Iris Kircher
- Band 37** Begabungen und Fähigkeiten durch Wertschätzung fördern. Impulse aus der Pfadfinderpädagogik, Kassel 2017, 100 S., ISBN 978-3-7376-0282-2
Gabriel Tetzner
- Band 38** Salafismus – eine Herausforderung in Theologischen Gesprächen, Kassel 2018, 192 S., ISBN 978-3-7376-0434-5
Lena Kirbach
- Band 39** Children's book Nuture for children's theology, Kassel 2018
220 S., ISBN 978-3-7376-0528-1
Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Elisabeth E. Schwarz (Ed.)
- Band 40** Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ein Beitrag zur Kirchengeschichts-
didaktik, Kassel 2019, 310 S., ISBN 978-3-7376-0702-5
Britta Konz
- Band 41** "Biblische Textauslegung im Kontext der Kindertheologie. Eine Untersuchung zur
Auslegungskompetenz von Kindern auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller
Kerncurricula, 481 S., ISBN 978-3-7376-0702-5
Albrecht, Eva Caroline
- Band 42** Der Glaube im Leistungskontext des Religionsunterrichts. Theologisieren über die
Rechtfertigungslehre in der gymnasialen Oberstufe mit Martin Luthers Siegelring,
Kassel 2019, 534 S., ISBN 978-3-7376-0736-0
Heike Regine Bausch
- Band 43** Do Not Be Concerned Only About Yourself..." Transcendence and Its Importance
for the Socialization and Formation of a Child's Personality, Kassel 2019, 186 S.,
ISBN 978-3-7376-0436-9
Noemi Bravená
- Band 44** Der Heilige Geist im Religionsunterricht. Empirische, exegetische, systematische
und religionspädagogische Untersuchungen als Anregung für die Bildung von
Religionslehrkräften, Kassel 2019, 467 S., ISBN 978-3-7376-0768-1
Südland, Annegret
- Band 45** Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt. Kriterien gelungener
Reflexionsgespräche und praktische Erprobung des studentischen Mentorings,
Kassel 2020, 316 S., ISBN 978-3-7376-0902-9
Marie Sophie Kitzinger
- Band 46** Bausteine einer wertschätzenden Schulkultur, Kassel 2020, 124 S., ISBN 978-3-
7376-0917-3
Carlotta Bothe

- Band 47** Interreligiöse Lernprozesse bei Lernenden und Lehrenden fördern. Ein exploratives Design entwickelt an einer berufsbildenden Schule, Kassel 2021, 537 S., ISBN 978-3-7376-0939-5
Christoph Leurle
- Band 48** Bibel – Didaktik – Unterricht. Exegetische und Religionspädagogische Perspektiven. Festschrift für Peter Müller und Anita Müller-Friese zum 70. Lebensjahr, Kassel 2021, 345 S., ISBN 978-3-7376-0958-6
Petra Freudenberger-Lötz, Axel Wiemer, Eva Jenny Korneck, Annegret Südlund, Georg Wagensommer (Hrsg.):
- Band 49** Bedarfe einer zukunftsfähigen evangelischen Jugendarbeit, fokussiert durch die haupt- und ehrenamtlichen Experten des Handlungsfeldes, Kassel 2021, 311 S., ISBN 978-3-7376-0970-8
Silke Gütlich
- Band 50** Hoffnung im Religionsunterricht zwischen Eden und Eschaton. Eine kommentierte Materialsammlung für alle Schulstufen von und mit Lehrenden und Lernenden, Kassel 2021, 325 S., ISBN 978-3-7376-0995-1
Julia Drube (Hrsg.)

Seit 1. Januar 2022

**Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie
und andere religionspädagogische Schätze**

- Band 51** Todesvorstellungen und christliche Auferstehungshoffnung im Blickfeld der Jugendtheologie, Kassel 2022, 370 S., ISBN 978-3-7376-0978-4
Kallies-Bothmann, Johanna
- Band 52** Who is my neighbour? 21 Stories of Risk-taking, Rescue and Reflection, Kassel 2022, 124 S., ISBN 978-3-7376-1024-7
Brian Seatter
- Band 53** Ambiguitätstoleranz. Wie kann Ambiguitätstoleranz durch interreligiöses Lernen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen gefördert werden? Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich? Kassel 2022, 138 S., ISBN 978-3-7376-1036-0
Tim Krüger
- Band 54** Von der Relevanz einer „Ökologischen Theologie“ im Religionsunterricht. Schöpfungstheologische und naturethische Impulse – Achtsamkeitserfahrungen in der Natur – religionspädagogische und interdisziplinäre Perspektiven, Kassel 2023, 122 S., ISBN 978-3-7376-1108-4
Ulla Braner

Inwiefern stellt der Klimawandel schöpfungstheologische Glaubensinhalte infrage? Kann eine ökologische Theologie zu einer transformativen Nachhaltigkeitsbildung im schulischen Kontext beitragen? Mit diesen Fragen beschäftigt sich vorliegende Arbeit.

Nachdem die globale ökologische Krise kurz skizziert ist, werden die Schöpfungserzählungen der Genesis historisch-kritisch analysiert. Die Notwendigkeit einer grünen Reformation, die eine nicht-anthropozentrische Lesart der biblischen Geschichten anmahnt, wird herausgestellt.

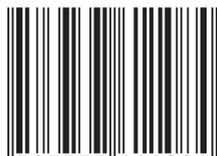
Die Inhaltsfelder und Kompetenzerwartungen der hessischen Lehrpläne werden auf ihre Kompatibilität mit einer ökologischen Theologie überprüft.

Zum Erlangen eines ökologischen Bewusstseins braucht es Erfahrungen der Achtsamkeit und Spiritualität in der Natur. Eine Möglichkeit ist „Landart“ als besondere Kunstform, die im Unterricht gut umzusetzen ist.

Schüler*innen und Lehrkräfte lassen sich zu Hoffnung und verantwortlichem Handeln mittels einer Ethik des Genug motivieren. Das gelingt, wenn der Unterricht spirituelle, achtsame Erfahrungen in und mit der Natur ermöglicht.

Fächerübergreifende, interreligiöse BNE-Projekte tragen zur Mehrperspektivität bei.

ISBN 978-3-7376-1108-4



9 783737 611084 >