

Inhaltsverzeichnis

Artikel

Karl Braun	Erzbischof em. von Bamberg, Bamberg Gott und das Leid. <i>Überlegungen zur Theodizee.</i>	49
Axel Bernd Kunze	Dr. theol., Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn, Stellv. Schulleiter an der Evangelischen Fachschule für Sozialpädagogik, Weinstadt Ganzheitliche Ökologie als Bildungs- und Erziehungsaufgabe <i>Ein pädagogischer Blick auf die erste päpstliche Umweltzyklika „Laudato si“</i>	57
Rainer Werner	Gymnasiallehrer i.R., freier Autor, Berlin „Mein Herz, mein Herz ist traurig ...“ <i>Zum 160. Todestag von Heinrich Heine am 17. Februar 2016</i>	69
Beate Beckmann-Zöller	Dr. phil., Dozentin für Religionsphilosophie und Vergleichende Religionswissenschaft, freie Autorin, Oberhaching Religiöse Hingabe oder Unterwerfung? <i>Michel Houellebecqs Roman und die Unterschiede zwischen Islam und Christentum</i> Teil I: Der Roman – Fiktion und Gesellschaftskritik	77

Information & Service

Vereinsleitung im Porträt

- Die Vereinsleitung des VkdL stellt sich vor
Gabriele Birkwald, Diözesanvorsitzende für das Bistum Fulda 87

Umschau

- „Säulenheilige“ gestern – heute – morgen ...
Reflexionen und Perspektivwechsel zum 200. Geburtstag von Ernst Theodor Amandus Litfaß (1816 – 1874) (Elisabeth Peerenboom-Dartsch) 89

Veranstaltungen: Bund / Diözesen / Landesverbände 94

Veranstaltungen: Zweigvereine 95

Veranstaltungskalender / Anschriften & Konten / Impressum 96

Warum das Leid? – Zum Theodizee-Problem

Karl Braun

Gott und das Leid.

Überlegungen zur Theodizee.

Unser Leben ist ein großes Rätsel. Denn es ist zwar über weite Strecken hin schön; ja, es ist wunderbar zu leben. Doch es gibt kein Leben ohne Leiden und auf uns alle warten einmal das Sterben und der Tod. Das härteste, unausweichliche Menschheitsproblem lautet jedoch: Warum lässt Gott – wenn er wirklich existiert – das Leid zu?

„Fritz Zorns Buch 'Mars' ist das Lebenszeugnis eines verzweifelten, an Krebs sterbenden Mannes, der nicht nur über das Leben selbst abgrundtiefen Hass empfindet, sondern auch über Gott: 'Ich verstehe es, dass die gequälte Menschheit Gott ununterbrochen ans Kreuz schlägt, und ich weiß auch, warum; aus Wut über das, was Gott der Welt angetan hat, schlägt ihn die Menschheit ununterbrochen ans Kreuz ... und will, dass er ununterbrochen stirbt' (Frankfurt 1979, 218). Diese Anklage Gottes entspricht dem, was man gemeinhin Theodizeeproblem nennt: die Frage danach, warum so genanntes natürliches Übel (*malum physicum*), also etwa durch Naturkatastrophen und Krankheiten verursachtes Leid, als auch das so bezeichnete moralische Übel (*malum morale*), das von Menschen verursachte Leid, existiert, ja wieso der Mensch überhaupt Leid, Schuld und Tod ausgeliefert ist (*malum metaphysicum*), wenn ein als gleichermaßen allmächtig wie gut und gerecht



definierter Gott existiert. Er könnte doch dieses Leid beseitigen oder hätte es sogar schon im Schöpfungsakt ausschließen können. Gibt es aber Übel in der Welt, dann kann es Gott entweder nicht beseitigen, und so ist er nicht allmächtig, oder er will es nicht beseitigen, dann aber ist er nicht gut und gerecht. Beide Möglichkeiten bedeuten, dass Gott nicht wirklich vollkommen ist, mithin nicht Gott“ (Saskia Wendel in: Herder Korrespondenz Spezial 1, 2014, S. 10 – 13).

„Warum leide ich? Das ist der Fels des Atheismus“, der Fels der Leugnung jeder göttlichen Wirklichkeit. Die Frage, die *Georg Büchner* in „Dantons Tod“ so prägnant zuspitzte, beschäftigte schon immer die Theologen, also jene, die sich der wissenschaftlichen Lehre von Gott widmen, und alle an einen Gott Glaubenden.

Der Begriff „Theodizee“, unter dem diese Problematik seit dem Philosophen und Naturwissenschaftler *Gottfried Wilhelm Leibniz*

(1646 – 1716) behandelt wird, setzt sich aus den griechischen Wörtern für „Gott“ und „Gerechtigkeit“ zusammen. Es geht dabei um die „Rechtfertigung Gottes“ beziehungsweise um die Verteidigung des Glaubens an einen Schöpfergott angesichts der Übel und des moralischen Bösen in der Welt.

Für den Reformator *Martin Luther* (1483 – 1546) war die entscheidende Frage, wie bekomme ich einen gnädigen Gott. Heute scheint es umgekehrt: Gott muss sich vor dem Richterstuhl des Menschen rechtfertigen. In dem Prozess, den der Mensch dann gegen Gott führt, muss er am Ende den angeklagten Gott wegen Nichtexistenz freisprechen.

Die Antworten auf die Frage nach „Gott und das Leid“ fallen unterschiedlich aus: Der berühmteste Fragende ist wohl der indische *Prinz Siddharta Gautama* (560 v. Chr. – um 480 v. Chr.), der „Erleuchtete“ (Buddha). Seine Erkenntnis lautet: Alles ist eins, Leben und Sterben, Leid und Freude. Es geht darum, durch Meditation sein eigenes Einssein

mit dem Ganzen zu erkennen. Deshalb ist geistige Meditation der Heilsweg, den der Buddhismus – und mit ihm auch die anderen östlichen Religionen – zur Überwindung von Leid und Tod anbieten. Buddhismus und Hinduismus erklären alles mensch-

liches Leid als Auswirkung der Schuld, die die Betroffenen in einem früheren Leben angehäuft haben.

Während die östliche Religiosität Leiden und Tod als Schein zu durchschauen sucht, ist die Haltung

des Islam doch ganz anders: Sie erinnert ein wenig an die christliche Sicht. Der Islam ist stark auf das Jenseits nach dem Tod orientiert: Das irdische Leben ist nur eine Durchgangsstufe hin zu der Welt, die man erst nach dem Tod wahrnehmen kann. Der Tod ist eine wunderbare Heimkehr; er wird im Islam nicht durch Meditation weggeschoben oder verdrängt, sondern im Gegenteil: der Gedanke an den Tod soll den Gläubigen immer begleiten. Aber einen eigentlich theologischen Sinn im Leiden und Sterben kennt der Islam nicht; der Gläubige ist einfach nur herausgefordert, alles nach dem Willen Allahs bedingungslos anzunehmen und so ins Paradies zu gelangen.

Hinsichtlich der Theodizee im jüdischen Glauben Folgendes: „Im Alten Testament ist Leid nach Ausweis der Ur-Geschichte (Gen 1 – 11) Kennzeichen eines durch menschliche Schuld verursachten Unheilszustandes in der Schöpfung. Im Anschluss an den Sündenfall verfügt nämlich Gott, dass der Mensch, der in der Sünde der Macht des Bösen Raum gewährt hat, dafür

„Warum leide ich? Das ist der Fels des Atheismus“, der Fels der Leugnung jeder göttlichen Wirklichkeit. Die Frage, die *Georg Büchner* in „Dantons Tod“ so prägnant zuspitzte, beschäftigte schon immer die Theologen, also jene, die sich der wissenschaftlichen Lehre von Gott widmen, und alle an einen Gott Glaubenden.

zur Strafe einer hasserfüllten Bedrohung durch diesen Feind – die Macht des Bösen – ausgesetzt bleibt (3,15). Der wegen des Sündenfalls ergangene Fluch beschert dem Menschen ein Dasein voller Mühsal und Not mit Leid, Sterben und Tod (3,17 ff.). Die Erlösung vom Leid erfolgt erst durch die Aufhebung der für den Unheilszustand verantwortlichen Schuld, und zwar zunächst so, dass Gott insbesondere durch den 'Knecht Gottes' als Heilmittler (Jes 53, 1 – 12), das infolge des Sündenfalls entstandene Unheil mitträgt. Dadurch nimmt Gott dem Leid den Stachel der Sinnlosigkeit. Schließlich jedoch setzt Gott mit der Manifestation seiner ewigen Königs-Herrschaft dem Wirken der Macht des Unheils ein Ende. Nach der Vernichtung des Todes in der unzerstörbaren Heilsgemeinschaft mit ihm (Jes 25,6 ff.) macht Gott das Leid für immer unmöglich“ (zum Ganzen vgl. LThK 6, SP 782 – 783. Herder 1997).

Die Theologie weist darauf hin, dass Naturkatastrophen genauso wie Krankheiten oder genetische Defekte, eine Folge der Eigen-gesetzlichkeit der Schöpfung sind: Unsere Welt läuft ab nach bestimmten Naturgesetzen, die Gott als ihr Schöpfer ihr mitgegeben, ihr gewissermaßen eingestiftet hat. Gott respektiert diese Gesetzmäßigkeiten und setzt sie nicht nach Belieben außer Kraft; auch große Naturkatastrophen hat er nicht verhindert.

nen Erklärung. Auch solche, für die der Glaube keine Bedeutung besitzt, fragen, warum – wenn es ihn gibt – Gott, von dem bei einem unbegreiflichen Unglück plötzlich alle reden, so etwas Leidvolles „zugelassen“ habe: unverständliches Leid, ohne jede erkennbare Schuld. Dies macht ja die Herausforderung und das Rätsel noch größer. Wenngleich der christliche Glaube dieses Rätsel des Leids in dieser Welt nicht zu lösen vermag, so kann er doch deutlich machen, dass die Erfahrung beispielsweise von Naturkatastrophen dem Glauben an Gott nicht einfach widerspricht. Die Theologie weist darauf hin, dass Naturkatastrophen genauso wie Krankheiten oder genetische Defekte, eine Folge der Eigen-gesetzlichkeit der Schöpfung sind: Unsere Welt läuft ab nach bestimmten Naturgesetzen, die Gott als ihr Schöpfer ihr mitgegeben, ihr gewissermaßen eingestiftet hat. Gott respektiert diese Gesetzmäßigkeiten

Keine Religion gibt eine glatte Antwort auf die Frage nach dem Leid. Auch das Christentum verfügt über keine mathematische Formel oder logisch zwingende Erklärung. Die Theologie kann nur einige aus dem Glauben kommende Hinweise geben. Diese erhellen das Dunkel des Geheimnisses ein wenig, ohne es aufzulösen. Dennoch macht es Sinn, sich auf eine Spurensuche zu begeben.

In aller Ratlosigkeit angesichts der Frage des Leids suchen wir nach einer verborge-

und setzt sie nicht nach Belieben außer Kraft; auch große Naturkatastrophen hat er nicht verhindert. Aufgrund dieser Eigen-gesetzlichkeit bewegen sich Erdplatten, brechen Vulkane aus oder es entstehen neue, für den Menschen gefährliche Viren. Eine solche theologische Einsicht bietet freilich keine existenziell zufriedenstellende Erklärung, schon gar nicht für die Betroffenen, und erst recht keinen Trost. Immerhin aber vermag diese Erkenntnis klar zu machen, dass Gott solche Naturereignisse

nicht einfach „schickt“. Hier sei aber angemerkt: Der Verweis auf die Naturgesetze oder auch der auf die Freiheit des Menschen zum Guten wie zum Bösen ist keine typisch christliche Lösung des „Theodizee“-Problems. Lange hat man sich besonders im theologischen Denken gegenüber der grundlegenden Rätselhaftigkeit des Leids durch die Annahme zu helfen versucht, das Übel und das Böse hätten schon einen uns eben jetzt noch entzogenen Sinn, der sich erst später in einer höheren Harmonie enthülle; in diese habe jedoch jetzt nur Gott selbst Einsicht. „Dieser Erklärungsversuch besteht in der 'reductio in mysterium' und im Verzicht auf eine Antwort: Statt sich darum zu bemühen, den Widerspruch aufzulösen, den das Theodizeeproblem markiert, solle man hinnehmen, dass es nicht zu lösen sei. Man solle durchaus klagen, mit Gott streiten, aber dennoch anerkennen, dass er der je Größere sei, somit undurchdringliches Geheimnis. Was bleibe, sei allein die gläubige Haltung des Vertrauens auf den Gott, der die Welt erschaffen und sie vollenden werde.

Ein weiterer Antwortversuch besteht darin, das Leid als Strafe Gottes für begangene Sünden zu interpretieren. Eine mildere Variante dieser Antwort versteht das Leid als quasi pädagogische Maßnahme Gottes. Er wolle uns durch das Leid hindurchgehend zur sittlichen Reifung und damit zur Selbstvervollkommnung führen. Leiden gelte es dann nicht zu bekämpfen, sondern geduldig und demütig auszuhalten.

Ein dritter Antwortversuch ist die sogenannte Privationsthese (vgl. *Augustinus*, *De civitate Dei* XI, 22): Das Böse existiere an sich nicht, sondern sei allein 'privatio boni', Mangel an Gutem. Dementsprechend sei alles, was ist, gut, und das Böse sei allein ein Residuum (Überbleibsel) des Nichts, aus dem alles geworden sei. So könne Gott

nicht für das Übel verantwortlich sein, denn er habe es nicht erschaffen.

Einen vierten Lösungsversuch hat *Leibniz* vorgelegt. Er lehrt, dass Gott in seiner Allmacht und seiner Allgüte gar keine andere Welt hätte erschaffen können. Gott müsse aufgrund seiner Vollkommenheit die 'beste aller möglichen Welten' schaffen. Das bedeute: Eine andere Welt sei gar nicht möglich, und vor allem: Gott könne das Leid nicht reduzieren, ohne diese Harmonie außer Kraft zu setzen und damit einen Widerspruch in die logische Notwendigkeit dieser Weltordnung hineinzutragen beziehungsweise seiner eigenen Schöpfung zu widersprechen – und so sich selbst. Also gelte es diese Welt als Gottes Schöpfung so anzunehmen, wie sie ist, und darauf zu hoffen, dass Gott sie in seiner Allmacht und seiner Allgüte zu einem guten Ende führen möge. Das Theodizeeproblem erweise sich dann als Scheinproblem.

Ein fünfter Antwortversuch orientiert sich weder am Weltbegriff (der natürlichen Ordnung) noch am Begriff des Übels beziehungsweise des Leids, sondern an den göttlichen Bestimmungen *Allmacht*, *Allwissenheit* und *Allgüte*. Letztlich handelt es sich häufig – ich habe schon darauf hingewiesen – um monistische Antwortversuche, also solcher philosophischer Lehren, die nur *ein* Prinzip für die Gesamtheit des Wirklichen anerkennen, die das Theodizeeproblem „durch Aufgabe eines strikten Theismus die religiöse oder philosophische Überzeugung von der Existenz eines göttlichen Wesens im Gegensatz zum Atheismus zu lösen suchen“ (vgl. Saskia Wendel a.a.O., auszugsweise).

Doch all diese Antwortversuche können uns keine befriedigende Erklärung geben. Dazwischen stehen vor allem ganz existenziell die Erfahrungen beispielsweise mit zwei Weltkriegen, besonders aber mit Stalingrad,

Auschwitz und dem Holocaust. Es gibt eben unsägliches, durch und durch unverständliches Leid. Man kann es im Grunde auch nicht verstehen, denn jedes Verstehen hat immer auch etwas von Rechtfertigung an sich. Dennoch fragen wir, vielleicht sogar ganz verzweifelt. Dieses Fragen soll man nicht unterdrücken oder mit spekulativen Antworten beschwichtigen. Schon das Alte Testament zeigt hier eine radikale Ehrlichkeit. Dort schleudert Job sogar Gott selbst harte Anklagen entgegen: „Hast du die Augen eines Sterblichen, siehst du, wie Menschen sehen?“ (10,4) Oder mit Ps 77: „Hat seine Huld für immer ein Ende, ist seine Verheißung aufgehoben für alle Zeiten? Hat Gott seine Gnade vergessen, im Zorn sein Erbarmen verschlossen?“ (77,9 f.). Viele sind bis zum heutigen Tag wegen der Unbegreiflichkeit des Leids am Bekenntnis Gottes gescheitert. Jedenfalls droht hier eine tiefgreifende Anfechtung und Gefährdung des Glaubens. Die Frage nach der Rechtfertigung Gottes gegenüber dem Übel in der Welt erscheint in der Tat wie – ich sprach schon davon – ein „Fels des Atheismus“ (G. Büchner, Dantons Tod, 3. Akt).

Dr. Hans Jochen Vogel, u.a. ehemaliger Bundesminister und SPD-Bundsvorsitzender,

bekanntete in einem Referat vor einigen Jahren, dass er auf die Theodizeefrage keine theologische Antwort habe: „*Da würde ich mich übernehmen. Aber erneut hilft mir bei dieser Problematik der Gedanke der Begrenztheit*

und der Endlichkeit menschlicher Einsicht. Menschliche Maßstäbe und menschliche Kriterien versagen vor Gottes Ratschlüssen, und das ist eben einer der elementaren Unterschiede bei aller Gottebenbildlichkeit des Menschen und bei voller Würdigung der Tatsache, dass ein Funken der Göttlichkeit in jedem Menschen zu finden ist. Es ist eben der Unterschied, dass es für Menschen Grenzen gibt und er seine Vernunft und seine Fähigkeiten und Kriterien nicht über die Ratschlüsse des Herrgotts stellen kann“ (Referat vor der Gesellschaft St. Sebald Nürnberg am 9. Juli 2003).

Unbeschadet der Begrenztheit unseres Verstandes und der menschlichen Vernunft leuchtet in aller Ratlosigkeit der christliche Glaube mit seiner Botschaft vom Kreuz, vom leidenden und auferstandenen Gottessohn unter allen Antwortversuchen am hellsten auf. Halten wir fest, dass das Christentum die einzige Religion ist, die an einen

Gott glaubt, der Mensch geworden ist. Während die anderen Religionen Gott „draußen“ suchen, sich hinausmeditieren oder sich nur auf das Jenseits konzentrieren, glauben die Christen, dass ihr Gott in unserer Endlichkeit „herein“-gekommen ist. Gott ist aber nicht nur irgendwie Mensch geworden, sondern er hat von

Gott ist aber nicht nur irgendwie Mensch geworden, sondern er hat von der Krippe an Not und Leiden mit uns geteilt. Zum zentralen Symbol des christlichen Glaubens ist daher das Kreuz geworden. Christen glauben an einen Gott, der selbst durch die Tiefe der Qual und des Leids hindurchgegangen ist. Gott kommt in das Leid und ist den Leidenden nahe – das ist bedeutsamer als jedes „Warum?“.

der Krippe an Not und Leiden mit uns geteilt. Zum zentralen Symbol des christlichen Glaubens ist daher das Kreuz geworden. Christen glauben an einen Gott, der selbst durch die Tiefe der Qual und des

Leids hindurchgegangen ist. Gott kommt *in* das Leid und ist den Leidenden nahe – das ist bedeutsamer als jedes „Warum?“. Christen schauen im Leiden und Sterben auf den Gekreuzigten. Er ist auch in der Tiefe der Prüfung da – in einer geheimnisvollen Gegenwart, die nur der Glaube erfasst und die in ihrer Wirkkraft nichts Gleiches hat, wenn seine starke Hand einen festhält. Jesus ist das menschengewordene „Mit-Leid“ Gottes mit uns. Auf die Frage des Leids hat uns Gott keine Antwort, sondern seinen gekreuzigten Sohn gegeben. „Durch sein Leiden am Kreuz ist Jesus zur personifizierten Theodizee geworden“ (*Josef Bordat*). In ihm wird Gott solidarisch mit dem leidenden Menschen und mit all seiner Not. Der Glaube an Jesus Christus sagt mir: Aller Schmerz und alles Leid wird in die Ewigkeit Gottes hinein erlöst zu einem „Leben in Fülle“ (Joh 10,10): Gemeinschaft mit dem dreifaltigen Gott in einer Liebe, die uns restlos erfüllen wird. Nach christlicher Überzeugung ist demnach nicht das Leid das Letzte. Das „Letzte“, was wir erwarten dürfen, ist die Auferstehung und die Überwindung allen Leids in der Vollendung, in einem verwandelten ewigen Leben bei Gott, in einem „neuen Himmel“ und einer „neuen Erde“ (siehe Jes 25,8; Apk 21,4). Dass dies weder als billiger Trost noch als Verharmlosung real erfahrenen Leids missbraucht werden darf, liegt auf der Hand.

Hier also zeigt sich „die große Theodizee Gottes, nämlich die Zusage der Vollendung in Fülle – und zwar nicht nur für die Durchgekommenen, sondern vor allem auch für die Opfer der Geschichte. Die eigentliche Antwort auf die Theodizeefrage ist somit die eschatologische (endzeitliche) Hoffnung auf das von Gott zugesagte Heil ... Darin vereinen sich Gottes Allmacht und Allgüte, denn nur ein allmächtiger Gott vermag dieses Heil herbeizuführen, und nur ein allgütiger Gott vermag dieses zu wollen und

dem leidenden Geschöpf überhaupt zuzusagen. Anders gesprochen, ohne Gottes großes Theodizee in der Fülle der Zeit, hätten wir, die leidende Kreatur, nichts zu hoffen, und Gott hätte auch von uns nichts zu erwarten, weder Verehrung noch Liebe“ (*Saskia Wendel a.a.O.*).

Eine befriedigende rationale Antwort auf die Frage, warum Gott das Leid zulässt – so sahen wir – haben wir nicht. Es gibt aber eine existenzielle Bewältigung des Leids im Dennoch des Glaubens. Angesichts der Unzulänglichkeit aller Antwortversuche befragen sich der Glaube und die Theologie, besonders dort, wo sie sich von der jüdischen Tradition inspirieren lassen, mit gutem Grund auf die Geheimnishaftigkeit Gottes: „Die Unbegreiflichkeit des Leids ist ein Stück der Unbegreiflichkeit Gottes“ (*Karl Rahner*). „Könntest du Gott begreifen und durchschauen, so wäre er nicht Gott“ („Si comprehendis, non est Deus“) (*Augustinus*). „... das Geschöpf kann den Gedanken deiner (Gottes) Unbegreiflichkeit nicht begreifen, da es von Endlichen zu Unendlichen kein Verhältnis gibt“ (*Nicolaus von Kues*, Philosoph, Theologe, Reformator und Kardinal, *1401 – † 11. August 1464).

Edith Stein (*12.10.1891, † 9.8.1942), die heilige Ordensfrau, mit dem Ordensnamen Teresia Benedicta a Cruce OCD, die als Jüdin im Konzentrationslager Auschwitz 1942 in der Gaskammer getötet wurde, hat das einmal so ins Wort gebracht: „Was wir von der eigenen Geschichte manchmal zu verstehen glauben, ist doch immer nur ein flüchtiger Reflex von dem, was Gottes Geheimnis bleibt bis zu dem Tag, an dem alles offenbar wird. Meine große Freude ist die Hoffnung auf die künftige Klarheit.“

Trotz aller Leiderfahrung werden Christen kraft dieser Hoffnung den Glauben an Gottes Führung und Beistand nie preisgeben.

Eine Schwierigkeit scheint sich im Hinblick auf das Bittgebet zu ergeben. Dieses stellt für den Glaubenden eine Lebensnotwendigkeit dar und wendet sich gerade auch an die göttliche Vorsehung und ihre Durchsetzung im Weltgeschehen. Hier stellt sich die (falsche) Alternative: Entweder wirkt die göttliche Vorsehung unfehlbar sicher – dann bedarf es des Bittgebetes nicht, oder es bedarf seiner, dann ist der Vorsehungsplan nicht fest und unveränderlich. Über dieses Dilemma führt das rechte Verständnis des Bittgebetes hinaus, das nicht den Sinn hat, ein göttliches Eingreifen erzwingen zu wollen. Es ist vielmehr Ausdruck des Vertrauens, das das bedürftige Geschöpf auf die Allmacht des Schöpfers setzt. Es ist wesentlich ein Akt der Hingabe an den Willen Gottes, der sich am Menschen in einer bestimmten Situation mächtig erweisen soll. Was den Effekt eines solchen Gebetes angeht, so bleibt es bei Gott nicht

ohne Reaktion, was der Vorstellung von einem regungslosen und apathischen Gott widerspricht. Er „reagiert“ freilich nicht zeithaft und momentan, sondern zeitlos, d.h. kraft der göttlichen Vorsehung, in der voraussehend die Akte des Geschöpfes schon berücksichtigt sind. Deshalb ist das Gebet um die Hilfe

Gottes nach wie vor angebracht, zumal wenn es sich einbringt in die Gesinnung Jesu Christi: „Mein Vater, wenn es möglich ist, gehe dieser Kelch an mir vorüber. Aber nicht wie ich will, sondern wie du willst“ (Mt 26,39).

Bei unseren Überlegungen zur Theodizee wird deutlich: Nicht spitzfindige Erklärun-

gen sind hier am Platz, sondern zutiefst eine „Theologie des Schweigens“. („Gott wird durch Schweigen geehrt – nicht weil wir von ihm nichts zu sagen oder zu erkennen vermöchten, sondern weil wir wissen, dass wir unvernünftig sind, ihn zu begreifen“, *Thomas von Aquin*). Letztlich kann auch der christliche Glaube die Frage nach Gott und dem Leid allein schon deswegen nicht theoretisch lösen, weil ein existenzielles Problem auf gedanklich-spekulative Weise niemals gelöst werden, sondern nur praktisch angegangen und bewältigt werden kann. Die Solidarität mit den Opfern schrecklicher Ereignisse und die spürbare Hilfe sind darum konkrete Antwort aus christlicher Perspektive.

Jesus hat den Notleidenden geholfen, die Kranken geheilt, Hoffnung gegeben. Er hat uns den Weg gezeigt: Wir müssen gegen das Böse kämpfen, wir dürfen nicht hinnehmen, dass die Welt ist, wie sie ist. Dabei ist es keineswegs – wie ich schon bemerkte – „unchristlich“, über das leidvolle Geschehen mit Gott zu hadern. Zum Glauben gehört nicht nur unerschütterliches Gottvertrauen, sondern auch Zweifel, die Widerständigkeit und die Klage. Die Psalmen geben eben-

so ein beredtes Zeugnis davon wie das Gebet Jesu am Ölberg (Mk 14,36). Auch Klage, Zweifel und Widerstand können Ausdruck einer lebendigen Gottesbeziehung sein – und eine Möglichkeit, die eigene Sprachlosigkeit zu überwinden.

Im Leid kämpfen Menschen gegen Gott, der die Welt nicht besser regiert. Also kämpfen

Deshalb ist das Gebet um die Hilfe Gottes nach wie vor angebracht, zumal wenn es sich einbringt in die Gesinnung Jesu Christi: „Mein Vater, wenn es möglich ist, gehe dieser Kelch an mir vorüber. Aber nicht wie ich will, sondern wie du willst“ (Mt 26,39).

sie gegen den Gott, dessen Güte und Gerechtigkeit sie zu verstehen meinen. Mit diesem solchermaßen verstandenen Gottesbild stehen dann ihre Erfahrungen im Widerspruch, und so zerbricht ihr Gottesbild. Aber es ist nur das Bild, das zerbricht. Gott selber bleibt. *Denn der wirkliche Gott ist größer und geheimnisvoller und auch beständiger als dieses menschliche Bild. Von daher bleibt der Glaube an den alles Begreifen übersteigenden Gott möglich, auch im Horizont des Leidens.*

Denn soll man nur darum an Gott glauben, weil der Glaube an Gott alle Probleme löst? Soll man nur an Gott glauben, sofern wir Menschen Gott nach unseren Vorstellungen zu rechtfertigen vermögen? Gehört nicht zum Glauben an Gott auch das Tragenkönnen des Dunkeln, die Vorgabe über alles Begreifliche hinaus ans wirklich Unbegreifliche, das Sich-Anvertrauen um jeden Preis?

Christen reden deshalb nicht in einem naiven Sinn von der Liebe Gottes, sondern machen ernst mit dem Glauben an den Geheimnischarakter Gottes und seines Handelns. Gerade dann, wenn wir akzeptieren, dass wir Gott nicht verstehen, dass wir ihn letztlich gar nicht verstehen können, dass er der unbegreifliche Gott ist und sein muss, gerade dann werden wir nicht vorschnell den Glauben an die Liebe und Güte Gottes fallen lassen. Auch in der Last des Leids kann der Glaube stark bleiben aus seiner innersten Wurzel heraus. Und er wird sich dann auch in liebendem Verstehen allem öffnen, was Menschenantlitz trägt.

Schöne Worte, schöne Gedanken, schöne „Besänftigung“, um dem Thema „Gott und das Leid“ die Schärfe zu nehmen?

Es mag so scheinen. „Wer sich dem Theodizeeproblem stellt, hat mehrere Möglich-

keiten: Man kann Religionen insgesamt ablehnen. Man kann atheistisch, jedoch nicht zwangsläufig areligiös sein oder werden; wer aufgrund der Theodizee nicht (mehr) an Gott zu glauben vermag, gleichwohl aber 'religiös musikalisch' ist und bleibt, kann sich stattdessen nichttheistischen Religionen anschließen. Man kann aber auch gerade im Durchgang durch die Theodizee den Glauben an die Existenz Gottes rational zu verantworten suchen. Die Konfrontation mit dem Theodizeeproblem wird vor allem in christlicher Perspektive zu einer Empfindsamkeit des Glaubens gegenüber konkreten Leid- und Unrechtsverhältnissen führen und zur Solidarität der Glaubenden mit den Leidenden, zu jener Solidarität, die ein zentrales Motiv des christlichen Glaubens ist“ (nach Saskia Wendel, a.a.O.).

Als Christ frage ich die Skeptiker und die am Leid Verdrossenen, ob es wirklich leichter ist, sich der Resignation, der Absurdheit, dem Nihilismus, zu überlassen, als sich der auf Christus gründenden Hoffnung anzuvertrauen, jener Hoffnung, die auch dem Leid und dem Tod noch trotzt, jener Hoffnung, die sagt: „Du bleibst. Im Kern deiner Person bist du ewig und leidüberhoben“?

Ist es dann wirklich leichter, diese Hoffnung brüsk oder zynisch abzuweisen, als sie gelassen und dankbar anzunehmen? Wie immer dem auch sei – für alle gilt: Ein Verdrängen der Theodizee-Frage ist auf Dauer nicht möglich.

Hinweis: Der Text basiert auf den Vortrag, den Erzbischof em. Dr. Karl Braun am 18. August 2014 für den Rotary Club in Bamberg gehalten hat. Der VkdL dankt dem Autor für die freundliche Abdruckgenehmigung.

Die Umweltenzyklika von Papst Franziskus

Axel Bernd Kunze

Ganzheitliche Ökologie als Bildungs- und Erziehungsaufgabe

Ein pädagogischer Blick auf die erste päpstliche Umweltenzyklika „Laudato si“

Laudato si' – Unter diesem Titel veröffentlichte Papst Franziskus am 24. Mai 2015 eine neue Enzyklika, beginnend mit Worten aus dem Sonnengesang seines Namenspatrons, des heiligen Franz von Assisi, dessen Todestag sich am 3. Oktober 2016 zum 790. Mal jährt. Das Schreiben stellt ein Novum für die katholische Soziallehre dar: Erstmals veröffentlicht ein Papst eine eigenständige Umweltenzyklika, auch wenn Franziskus einleitend daran erinnert, dass seine Vorgänger gleichfalls immer wieder ökologische Fragen angesprochen haben: so Papst Johannes XXIII. in seiner Friedenszyklika „*Pacem in terris*“, Paul VI. in seinem Apostolischen Schreiben „*Octogesima adveniens*“ oder Johannes Paul II. in seiner Antrittsenzyklika „*Redemptor hominis*“.

Nicht zuletzt der polnische Papst – aber auch sein Nachfolger – haben immer wieder die Bedeutung humanökologischer Fragen betont; Benedikt XVI. z.B. in seiner Berliner Ansprache an den Deutschen Bundestag vom

22. September 2011. Diese Linie setzt auch „*Laudato si'*“ fort: Für Papst Franziskus hängen ökologische, anthropologische und soziale Fragen, die Zukunft der Umwelt und die menschlichen Lebensbedingungen eng zusammen: „*Wenn wir berücksichtigen, dass der Mensch auch ein Geschöpf dieser Welt ist, das ein Recht auf Leben und Glück hat und das außerdem eine ganz besondere Würde besitzt, können wir es nicht unterlassen, die Auswirkungen der Umweltzerstörung, des aktuellen Entwicklungsmodells und der Wegwerfkultur auf das menschliche Leben zu betrachten*“ (Laudato si' 2015, Abs. 43).



Für den Münchner Sozial- und Umweltethiker Markus Vogt sind im neuen Rundschreiben des Papstes sechs spezifische Perspektiven miteinander verwoben (Vogt 2015, 4): ein (1.) katastrophen-theoretischer, (2.) sozial-ökologischer, (3.) ökotheologischer, (4.) befreiungstheologischer, (5.) gemäßigt biozentrischer und (6.) praxisorientierter Ansatz.

Diese drücken sich in der päpstlichen Umweltzyklika in folgenden Annahmen aus:

- (1) Die ökologischen Systeme seien überlastet.
- (2) Umwelt- und Gerechtigkeitsfragen gehörten untrennbar zusammen.
- (3) Ausgehend von einer franziskanischen Spiritualität, müssten der „Schrei der Schöpfung“ und der „Schrei der Armen“ als herausfordernde „Zeichen der Zeit“ begriffen werden, denen die Kirche nicht ausweichen dürfe.
- (4) Bei ökologischen Fragen seien zugleich Fragen nach Macht, Korruption und Fehlentwicklungen im Wirtschaftssystem mitzudenken.
- (5) Der Mensch habe eine besondere Verantwortung für die Schöpfung, die selbst einen Eigenwert besitze und in der alle Kreaturen existentiell miteinander verbunden seien.
- (6) Notwendig seien ökologische Erziehung und Spiritualität, die auf eine neue Lebens- und Wirtschaftsweise zielten.

Gerade durch den letzten Aspekt erhält die lehramtliche Stellungnahme von Papst Franziskus auch *eine grundlegend pädagogische Bedeutung*. Die sechs Kapitel, in denen der Papst seine Vision einer ganzheitlichen Ökologie „für das gemeinsame Haus“ der einen Menschheitsfamilie entwirft, folgt dem bekannten sozialetischen Dreischritt „Sehen – Urteilen – Handeln“:

Erster Schritt: Sehen

Unter der Überschrift „Was unserem Haus widerfährt“ (*Kapitel 1*) beklagt der Papst zu-

nächst Umweltverschmutzung und Klimawandel, die Erschöpfung natürlicher Ressourcen und den Verlust der biologischen Vielfalt, aber auch sozialen Niedergang und weltweite soziale Ungerechtigkeit.

Zweiter Schritt: Urteilen

Anschließend entfaltet der Papst – unter der Überschrift „Das Evangelium von der Schöpfung“ (*Kapitel 2*) – die schöpfungstheologischen und biblischen Grundlagen seiner umweltethischen Überlegungen. Im Sinne einer Ursachenanalyse fragt das Folgekapitel nach den „menschlichen Wurzeln der ökologischen Krise“ (*Kapitel 3*). Schließlich wird der Zusammenhang zwischen Umwelt-, Wirtschafts-, Sozial-, Kultur- und Alltagsökologie unter dem Prinzip des Gemeinwohls näher entfaltet (*Kapitel 4*). Hervorgehoben wird dabei das Prinzip der Generationengerechtigkeit.

Dritter Schritt: Handeln

Das *Kapitel 5* formuliert zunächst Handlungsoptionen für die internationale, nationale und lokale Politik, für Wirtschaftsleben und den Dialog zwischen den Religionen und der Wissenschaft. Veränderungen, so macht Papst Franziskus abschließend deutlich, seien aber nicht nur eine Frage politischer, wirtschaftlicher oder technischer Steuerung, es bedürfe zugleich einer umkehrbereiten „ökologischen Erziehung und Spiritualität“ (*Kapitel 6*).

Im Folgenden soll dieser erziehungsorientierte Aufruf zur ökologischen Umkehr – Franziskus spricht von einer „Erziehung zum Bündnis zwischen der Menschheit und der Umwelt“ (*Laudato si'* 2015, S. 142) – aus pädagogischer und bildungsethischer Perspektive reflektiert werden. Dabei kann nicht das Dokument im Ganzen diskutiert werden, wiewohl die Passagen zur sozialen

Situation und die vom Papst vorgenommene Verknüpfung der Umweltschutzmit der Gerechtigkeitsdebatte gleichfalls (sozial-)pädagogischer Überlegungen wert wären.

Umwelterziehung im Kontext Globalen Lernens

Pädagogische Appelle in Stellungnahmen zu globalen ökologischen Fragen sind keinesfalls neu. Zwei Beispiele sollen an dieser Stelle genügen: Schon die „Agenda 21“, im Juni 1992 von der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im brasilianischen Rio de Janeiro beschlossen, fordert in Kapitel 36 nicht weniger als eine „Neuausrichtung der Bildung“ mit dem Ziel, ein ökologisches und ethisches Bewusstsein sowie Werte, Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen zu schaffen, die mit einer „nachhaltigen Entwicklung“ vereinbar sind (vgl. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992, Abs. 36.3) – so lautet das Leitprinzip, auf das sich die Weltgemeinschaft damals verständigte. In seinem Beschluss zu Beginn der 2004 begonnenen UN-Dekade *„Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“*, die seit 2015 mit einem eigenen Weltaktionsprogramm fortgeführt wird, erklärte der Deutsche Bundestag: *„Bildung muss auf vernetztes, interkulturelles Lernen abzielen, insbesondere darauf, ein Bewusstsein für die globalen Auswirkungen des eigenen Handelns und die eigene Verantwortung beim Umgang mit natürlichen Ressourcen zu schaffen“* (Deutscher Bundestag 2004, S. 3).

Zunächst handelt es sich bei solchen politischen Beispielen, aber auch beim Aufruf des Papstes um Erwartungen, die von außen an das Bildungs- und Erziehungssystem herangetragen werden. Sollen diese auch pädagogisch Geltung beanspruchen, müssen derartige Appelle ausdrücklich bil-

dungstheoretisch und pädagogisch eingeholt werden.

Verschiedene UN-Weltkonferenzen nach Ende des Ost-West-Gegensatzes (so auch der genannte „Erdgipfel“ von Rio), haben dazu beigetragen, zentrale Probleme wie Umweltfragen, Migration, Bevölkerungsentwicklung oder Klimawandel *als „Weltprobleme“ zu definieren*, die nicht mehr allein nationalstaatlich angegangen werden sollten. Im Hintergrund steht das Bild einer zunehmend global vernetzten, aber auch global verwundbar gewordenen Welt. „Globalisierung“ dient in der politischen wie wissenschaftlichen Debatte als Sammelbegriff für jene politischen, ökonomischen, sozialen oder technischen Prozesse, die zu zunehmender weltweiter Verflechtung, zu verstärkten globalen Abhängigkeiten, zu einer Intensivierung der grenzüberschreitenden Waren- und Informationsströme und zu Veränderungen der politischen Handlungs- und Entscheidungsrahmen geführt haben (Overwien/Rathenow 2009). Als Ursachen gelten einerseits der beschleunigte soziale Wandel und der technische Fortschritt, nicht zuletzt im Bereich der Kommunikationssysteme, andererseits der Trend zur politischen Deregulierung und die verstärkte Verlagerung politischer Entscheidungen in internationale Organisationen und Gremien.

Die genannten Prozesse wirken sich auch auf die Lebenswelt des Einzelnen, seine wirtschaftliche oder soziale Situation aus, sei es z.B. durch veränderte berufliche Anforderungen oder die Zunahme kultureller Vielfalt im eigenen Lebensumfeld. Schule und andere Bildungsinstitutionen sollten den globalen Wandel berücksichtigen und die Heranwachsenden befähigen, damit umzugehen. Die verschiedenen pädagogischen Konzepte, die sich dies zum Ziel gesetzt haben, werden als „Globales Lernen“

(Global education) zusammengefasst. Christel Adick schlägt vor, darin einen „Oberbegriff“ für „alle [...] didaktischen Bemühungen zu sehen, die sich auf die Implementation und Strukturierung solcher Unterrichtsgegenstände richten, deren Fokus die gesamtgesellschaftliche Lebenspraxis darstellt“ (Adick 2002, 399) – die also nicht auf eine bestimmte partikuläre oder nationale Tradition begrenzt sind. Sie verbindet dies mit dem Ziel, „einen Beitrag zur Heranbildung zukünftiger Weltbürger [zu] leisten“ (ebd.). Adick greift damit die seit den 1990er-Jahren zu beobachtende Entwicklung auf, bei der pädagogischen Beschäftigung mit globalen Fragen zunehmend verschiedene Dimensionen zu vernetzen, z.B. *Themen der Friedens-, Menschenrechts-, Entwicklungs- oder Umweltpädagogik*.

Auch der Papst geht bei den pädagogischen Überlegungen am Ende seiner Enzyklika von einem erweiterten Begriff von Umwelterziehung aus, die darauf zielt, „die verschiedenen Ebenen des ökologischen Gleichgewichts zurückzugewinnen“ (Laudato si' 2015, Abs. 210). Der Einzelne solle lernen, im Einklang mit sich selbst, mit anderen, mit seiner Umwelt **und nicht zuletzt mit Gott** zu leben. Dies entspricht einem multiperspektivischen Zugang, wie er für Modelle Globalen Lernens typisch ist. Der Papst mahnt nicht nur Wissensvermittlung in Umweltfragen und die Befähigung zu einem umweltschonenden Handeln an: „Laudato si'“ zielt ausdrücklich auf eine **starke Verknüpfung von ökologischer und ethischer Erziehung**.

Chancen und Grenzen Globalen Lernens

Pädagogisch ergibt sich zunächst ein Dilemma: Bildung kann sich grundsätzlich nur im Horizont einer Lernbiografie ereignen. Die Lösung weltgesellschaftlicher Probleme bleibt eine politische Aufgabe. **Welt-**

gesellschaftliche Konstellationen lassen sich nicht einfach als individuelle Lernprozesse ausgestalten. Bildung stärkt die sittliche Urteilskraft des Einzelnen, sie soll diesen dazu befähigen, globale Entwicklungen eigenständig denkend nachzuvollziehen und zu beurteilen. Der Lernende soll sich nicht einfach an weltgesellschaftliche Entwicklungen anpassen, sondern aktiv eine eigene Vorstellung von gelingendem Leben in einer Welt globaler Abhängigkeiten und Unwägbarkeiten entwickeln. Ein „globales Training“, das allein darauf zielte, den Einzelnen „fit zu machen“ für aktuelle Anforderungen des Weltmarktes oder die bloße Affirmation an rasch wechselnde weltgesellschaftliche Bedingungen wären keine angemessenen pädagogischen Antworten auf die Globalisierung (vgl. Halitzky/Mohrs 2005, X – XVII).

Annette Scheunpflug hat sich im Rahmen ihrer evolutionstheoretisch ausgerichteten Pädagogik mit den Potentialen, aber auch Restriktionen menschlicher Lernfähigkeit in Bezug auf komplexe globale Fragen beschäftigt. Wir Menschen seien „auf die Problemlösung im Nahbereich“ spezialisiert, was „für die heutigen Probleme weitgehend dysfunktional sei“ (Scheunpflug 2003, 133). Als Vernunftwesen ist der Mensch jedoch in der Lage, seinen Nahbereich zu überschreiten und die damit einhergehende Unanschaulichkeit durch Sprache, Mediengebrauch und abstraktes Denken zu kompensieren. Er kann Einsichten in nicht sinnlich erfahrbare, von der eigenen Lebenswelt weit entfernte Problem- und Interessenlagen gewinnen. Selbstverständlich ist diese Leistung nicht, sie setzt Bildung voraus – von früher Bildung bis ins Erwachsenenalter. Im Durchdenken globaler Fragen werden immer auch Grenzen der eigenen Möglichkeiten sichtbar. Erzieherisch wird es darauf ankommen, Möglichkeiten aufzuweisen, wie das erworbene Wissen über

globale Prozesse gemeinwohlförderlich eingesetzt werden kann – im Sinne einer zunehmenden Selbstbefähigung dazu, sich sach- und politikkundig einzumischen, an der politisch-gesellschaftlichen Öffentlichkeit aktiv teilzunehmen, mögliche Konflikte konstruktiv zu bearbeiten und Verbündete zu suchen (vgl. Massing 2009, 57 – 60). *Die Schule* wird solche Prozesse, will sie ihre Schüler politisch nicht für bestimmte Zwecke vereinnahmen oder überwältigen, nur simulieren können; **doch sollte sie als modellhafter Lernort keinesfalls unterschätzt werden.**

Dabei kann es nicht darum gehen, pädagogisch einer soziokulturellen Einheitlichkeit der Welt den Weg zu ebnen. Dies wäre eine totalitäre Schreckensvorstellung. Wäre eine solche wohl kaum demokratisch und friedlich durchzusetzen, würde nicht zuletzt jene kulturelle Vielfalt verletzt, die „für die Menschheit ebenso wichtig [ist] wie die biologische Vielfalt der Natur“, so Artikel 1 der 2001 von der UNESCO-Generalkonferenz in Paris verabschiedeten *Allgemeinen Erklärung zur kulturellen Vielfalt*. Wo alles gleich ausfällt, kann nicht mehr argumentativ um das Bessere gerungen werden. Die kulturelle Identitätsbildung würde deutlich erschwert. Auch kommt der angestrebte kulturelle Austausch zum Erliegen, wenn der Einzelne nichts Eigenes mehr hätte, was er dabei einbringen könnte. **Der Einzelne soll globale Belange und Erkenntnisse in sein Selbst-, Fremd- und Weltverstehen integrieren, ohne die eigene Identität aufgeben zu müssen** (vgl. Mohrs 2005, 30 f.). Zwar soll auch die eigene Kultur befragbar werden (und wird sich dadurch auch verändern), doch wird sich ein Verständnis für das Fremde nur vom Standpunkt des Eigenen her entwickeln können, in der wechselseitigen Verschränkung von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Auch hier gilt das bekannte Didaktische Prinzip, dass Lernprozesse so angelegt wer-

den sollten, dass sie vom Nahen zum Fremden, vom Eigenen zum Anderen, vom Greifbaren zum Abstrakten voranschreiten.

Didaktik Globalen Lernens

Einer Didaktik Globalen Lernens stellen sich grundsätzlich dieselben Fragen, die auch bei anderen Lernprozessen zu klären sind: WAS soll vermittelt werden? WOZU soll es vermittelt werden? WIE kann es zugänglich gemacht werden? WER interagiert dabei miteinander?

Für Lehrer oder Erzieher sind diese Fragen altbekannt. Beim Globalen Lernen werden diese jedoch vor einem grenzüberschreitenden Horizont zu beantworten sein, der die Verflechtungen und Abhängigkeiten einer globalisierten Welt ernstnimmt. Die Unterrichtsgegenstände müssen multiperspektivisch aufgegriffen und bearbeitet werden, ohne dass die globale Dimension dabei andere Blickwinkel verdrängt. Dies wäre eine unzulässige Vereinfachung.

In einer sich dynamisch entwickelnden globalen Gesellschaft scheint es nicht sinnvoll, ein Konzept Globalen Lernens auf einen festen Kanon an „Schlüsselproblemen“ zu gründen (z.B. Klimawandel, Migration, Krieg und Frieden), auch wenn dies immer wieder versucht wird. Vielmehr ist von einem Themenspektrum auszugehen, das entsprechend anpassungsfähig ist. Christel Adick (vgl. 2002, 407 – 410) hat in Weiterentwicklung von Gedanken *David Selbys*, der in den 1980er-Jahren die Idee einer „Global Education“ zunächst an der Universität York entwickelte, ein dreidimensionales Modell für die Auswahl der Inhalte und deren Strukturierung vorgeschlagen. Das Modell wird gern als „*Didaktischer Würfel*“ veranschaulicht, dessen Seiten durch eine kulturelle, eine kontextuelle und eine historische Dimension gebildet werden:

Kulturelle Dimension:

Bildung im umfassenden Sinne zielt darauf, dass die Schüler und Schülerinnen nicht allein Wissen erwerben, sondern dieses auch auf seine Geltung hin befragen und daraus Konsequenzen für ihr eigenes Handeln ableiten. Die kulturelle Dimension vereint die genannten drei Akte und verdeutlicht, dass die Gegenstände des Unterrichts jeweils unter *fachlichen, ethischen und handlungspropädeutischen Aspekten* bearbeitet werden sollten.

Kontextuelle Dimension:

Diese verweist darauf, dass ein Bildungsinhalt so erschlossen werden sollte, dass dabei verschiedene sozialräumliche Kontexte zur Sprache kommen. Die anzusprechenden Perspektiven reichen vom *Individuum* über den *Nahbereich* bis zur *globalen Welt*. Reflektiert werden sollte dabei auch über die Wechselwirkungen, die zwischen den verschiedenen Kontexten bestehen; so sollen die Schüler erkennen, *dass sie durch ihr Handeln möglicherweise auch weit entfernt eine Rolle spielen, ohne dort physisch präsent zu sein* (z.B. als Konsument).

Historische Dimension:

Diese macht darauf aufmerksam, dass Globales Lernen prozessorientiert angelegt sein sollte: von der Rekonstruktion geschichtlicher Prozesse über die Deutung der Gegenwart bis zur Beurteilung zukünftiger Entwicklungen. Die Gegenstände oder Fragestellungen, mit denen sich die Schüler beschäftigen, sollten so aufbereitet werden, dass ihnen deutlich wird, welche *historischen Ursachen* der gegenwärtigen Situation oder den heutigen Problemen zugrundeliegen, welche Herausforderungen sich in der *Gegenwart* stellen und was in der *Zukunft* getan werden sollte.

Beim Globalen Lernen geht es nicht darum, etwas auf das bestehende Bildungsprogramm „draufzusetzen“. Das würde Lehrer oder Erzieher und Heranwachsende angesichts der bestehenden Bildungspläne und Curricula oder begrenzter Zeitressourcen überfordern. *Globales Lernen ist nicht als eine „Sonderform“ der Bildung zu konstruieren* oder auf ein bestimmtes Fach, z.B. den Politikunterricht, zu konzentrieren. Vielmehr ist *die gesamtgesellschaftliche Perspektive* grundsätzlich bei der Strukturierung von Bildungsinhalten mitzudenken.

Didaktische Ortsbestimmung

Der Papst regt an, einer neuen ökologischen Ethik pädagogisch den Weg zu bereiten sowie Fragen (human-)ökologischer Erneuerung im Unterricht wie in der Katechese, aber auch in der kirchlichen Seminar- und Ordensausbildung zu verankern (vgl. *Laudato si'* 2015, Abs. 210. 213 f.). Schon die Bandbreite der in der Enzyklika angesprochenen Themen macht deutlich, dass es dabei um eine Querschnittsaufgabe geht.

Doch auch wenn die Aufgabe, ein neues „Bündnis zwischen der Menschheit und der Umwelt“ (ebd., Kap. 6.II) pädagogisch zu fördern, als integraler Bestandteil des allgemeinen Bildungsauftrags und umfassender Persönlichkeitsbildung verstanden wird, sollte didaktisch genauer gefragt werden, wo die explizite Reflexion über Fragen einer ökologischen Ethik ihren konkreten unterrichtlichen Ort finden kann. Denn wird diese Frage übersprungen und die Thematik vorschnell allein zur Querschnittsaufgabe erklärt, besteht leicht die Gefahr, *dass entsprechende Fragen in der Schule „ortlos“ werden* und die notwendigen fachlichen Kenntnisse darüber mangelhaft bleiben.

Wenn eine zentrale Aufgabe schulischen Unterrichts darin liegt, dass sich die Schüler jeweils einen bestimmten Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit handlungspropädeutisch erschließen, sollte der Ort einer ökologischen Bildung, wie der Papst sie versteht, praxeologisch bestimmt werden: Für welche Teilpraxis, welchen Lebensbereich sollen die Lernenden durch die Beschäftigung mit humanökologischen Fragen Fähigkeiten erwerben? Der eigene Umgang mit begrenzten Ressourcen sowie die humanökologischen bedeutsamen Beziehungen zur natürlichen und sozialen Umwelt sollen ethisch beurteilt und verantwortlich gestaltet werden. Es geht also um Einsicht in umweltethische Herausforderungen, um die sittliche Reflexion ökologischer Herausforderungen und ethische Güterabwägung. Angesprochen ist damit zunächst der Ethikunterricht.

Allerdings steht Ethik in vielfältigen Wechselbezügen zu anderen Teilbereichen menschlichen Handelns: z.B. Politik, Wirtschaft, Naturwissenschaft, Pädagogik oder Religion. Vom Papst besonders hervorgehoben wird überdies *die geistliche Dimension* ökologischer Fragen und damit die enge Verbindung ethischer und (inter-)religiöser Lernprozesse: „Die Umwelterziehung müsste uns darauf vorbereiten, diesen Sprung in Richtung auf das Mysterium zu vollziehen, von dem aus eine ökologische Ethik ihren tiefsten Sinn erlangt“ (Laudato si' 2015, Abs. 210). Im Unterricht wird je nach Fach eine Perspektive dominieren: Der Religionsunterricht beispielsweise wird die schöpfungstheologischen Grundlagen der Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt in den Blick nehmen. Der Politikunterricht wird fragen, wie ökologische Belange politisch abgesichert werden können. Im Geographieunterricht geht es um die Verfügbarkeit natürlicher Ressourcen und im Biologieunterricht um die Bedeutung biologischer Vielfalt für das Ökosystem.

Vorausgesetzt wird an dieser Stelle, dass grundsätzlich keine Teilpraxis einen Primat gegenüber den anderen beanspruchen kann. So ist es beispielsweise nicht möglich, die für Pädagogik bestimmende regulative Idee der Bildung, verstanden als Befähigung zur Selbstbestimmung, dem Gemeinwohl oder der Gerechtigkeit, also den in Sozialethik und Politik maßgeblichen Ideen, unter- oder überzuordnen. Was pädagogisches, sozialetisches oder politisches Handeln ausmacht, muss jeweils nach eigenen Prinzipien bestimmt werden, die auch den Schülern im Unterricht deutlich werden sollten. Hieraus folgen didaktisch zwei Konsequenzen:

1) Ökologisch zu handeln, setzt voraus, sich gründlich mit ökologischen Wirkungszusammenhängen auseinandergesetzt zu haben. Ökologische Ethik wird auf eine fundierte didaktische Sachanalyse bei naturwissenschaftlichen, biologischen und geografischen Aspekten nicht umhinkommen. Ferner wird es darauf ankommen, dass die Schüler verstehen lernen, wie sich verschiedene Teilpraxen gegenseitig bedingen, nicht selten auch widerstreiten. So ist im Unterricht z.B. zu verdeutlichen, dass umweltpolitische Entscheidungen unerwünschte wirtschaftliche oder soziale Folgen zeitigen können. Heranwachsende müssen lernen, mit widerstreitenden Interessen konstruktiv umzugehen.

2) Da die verschiedenen Lebensbereiche in der Praxis miteinander zusammenhängen, ist es didaktisch möglich, unter der vorherrschenden Perspektive eines bestimmten Faches zugleich Urteils- und Handlungskompetenzen aus anderen Kontexten zu vermitteln. Nur unter dieser Voraussetzung ist es überhaupt verantwortbar, die einzelnen Aufgabenfelder in verschiedene Unterrichtsfächer zu differenzieren. Eine Didaktik des gesellschaftlichen Aufgabenfeldes

müsste aufweisen, wie z.B. der Ethikunterricht auf politische Fragen, der Politikunterricht auf geografische oder der Wirtschaftsunterricht wiederum auf ethische Fragen Bezug nehmen könnte: „Dabei müßte man auf [...] Transfer setzen in der Erwartung, daß die für eine Praxis erworbene spezielle Handlungskompetenz auch der Praxis in anderen Handlungsfeldern zugute kommt (horizontaler Transfer) und zugleich die gesellschaftliche und die allgemeine Handlungskompetenz des Schülers erweitert (vertikaler Transfer)“ (Beyer 1997, 69). Wer sich z.B. im Erdkundeunterricht mit den Bedingungen innerhalb der globalen Textilindustrie auseinandergesetzt hat, der wird die dabei erworbenen Kompetenzen auch in ethischen, politischen oder geschichtlichen Kontexten anwenden können.

Dimensionen ökologischer Bildung und Erziehung

Die Enzyklika folgt einem normativen Verständnis von Ökologie, das ein ganzheitliches Handeln postuliert, welches die Wechselwirkungen zwischen bio-ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Faktoren ernstnimmt (ausgedrückt in vielfältigen Komposita wie Human-, Kultur-, Stadt- oder Alltagsökologie) – ohne allerdings immer hinreichend deutlich zu machen, an welchen Stellen es allein deskriptiv um die Beschreibung ökologischer Systeme und Wirkungszusammenhänge geht (vgl. Vogt 2015, 6 f.).

Bei der pädagogischen Beschäftigung mit ökologischen Fragen lassen sich drei Dimensionen unterscheiden: Bildung *über*, *für* und *durch* Ökologie. Die Schüler und Schülerinnen sollen ein bestimmtes Wissen *über* ökologische Zusammenhänge erwerben und sie sollen sich Handlungsfähigkeiten erarbeiten, die *für* ein Handeln in ökologischen Zusammenhängen wichtig sind. Dabei geht es nicht allein um funktionales Handeln.

Vielmehr sollen die Lernenden erzieherisch angeleitet werden, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten lebensdienlich und gemeinwohlangemessen einzusetzen. Dieser Erziehungsauftrag ist nicht auf den Unterricht begrenzt. Erziehung geschieht im personalen Umgang innerhalb der Familie, der Bildungsinstitution, der Gruppe oder der Gemeinde. „Laudato si“ betont vor allem diese dritte Dimension der Umwelterziehung: Ökologisches Denken und Handeln wird *durch das lebendige Vorbild gefördert* und daher indirekt überall dort eingeübt, wo innerhalb der erzieherischen Gemeinschaft ein achtsamer Umgang mit der Umwelt, ein verantwortungsvoller Umgang mit natürlichen Ressourcen, ein ressourcenschonender Konsum- und Lebensstil, *ein Ethos der Dankbarkeit und des Maßhaltens* vorgelebt werden. Papst Franziskus würdigt in seiner Enzyklika zahlreiche Beispiele einer bereits praktizierten Ökologie des Alltagslebens, gerade auch unter Jugendlichen (vgl. *Laudato si'* 2015, Abs. 148. 209. 211).

Eine Didaktik ökologischer Bildung wird ausweisen müssen, wie die Einzelnen zum perspektivischen Denken, zur Auseinandersetzung mit vernetzten ökologischen Prozessen und zu deren Mitgestaltung befähigt werden können. Sie wird klären müssen, wie Zusammenhänge zwischen lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene erfahrbar gemacht werden können. Und sie wird die angestrebten ökologischen und umweltethischen Lernprozesse auf weltumfassende Kooperations- und Verantwortungszusammenhänge hin auslegen müssen. Gelingen wird dies nicht allein durch Vermittlung emotionaler oder sozialer Kompetenzen. Dies alles ist kognitiv herausfordernd, verlangt ein hohes Maß an intellektueller Anstrengung – weit mehr als es „*Laudato si'*“ in Rechnung stellt. So spricht die Enzyklika pädagogisch doch eher von

„geeigneten Motivierungen“, ästhetischer Erziehung oder „Sensibilisierung“ (Laudato si' 2015, Abs. 211. 214). Hier bleibt Skepsis angebracht gegenüber der erzieherischen Schlagseite der Enzyklika. Der Auftrag zur pädagogischen Förderung einer ganzheitlichen Ökologie wird sich nur dann realisieren lassen, wenn der doppelte Auftrag zu Bildung und Erziehung nicht einseitig zugunsten pädagogischer Bewusstseinsbildung ausgelegt wird.

Zu Recht hebt der Papst die **Bedeutung der Familie** als erstrangigen Ort der Erziehung hervor (wenngleich ein idealisierender Zug dabei nicht zu übersehen ist): „*In der Familie werden die ersten Gewohnheiten der Liebe und Sorge für das Leben gehegt, wie zum Beispiel der rechte Gebrauch der Dinge, Ordnung und Sauberkeit, die Achtung des örtlichen Ökosystems und der Schutz aller erschaffenen Wesen*“ (Laudato si' 2015, Abs. 213). Durch das Alltagshandeln in der Familie werden grundlegend „Fähigkeiten zu emotionalen Bindungen und zum Aufbau personaler Beziehungen“ (Ladenthin 2008, 334) ausgebildet. Familiäre sowie öffentlich-institutionalisierte Formen der Erziehung können nicht einfach gegeneinander ausgetauscht werden: „Kinder vertrauen darauf, von den Eltern in ihren

Besonderheiten akzeptiert zu werden. Dass die Eltern von diesen Besonderheiten und Vorlieben wissen, macht den Kindern nicht viel aus. Die Eltern-Kind-Beziehung ist der Ort der Herausbildung von Unverwechselbarkeit, Individualität. Und Kinder vertrauen darauf, dass sie vor ihren Eltern diese Unverwechselbarkeit und Eigenheit nicht nur zeigen, sondern auch kultivieren dürfen“ (Ladenthin 2003, 82). Umso wichtiger ist es, die Familie vor überzogenem

staatlichem Zugriff zu schützen und das Elternrecht nicht kleinzureden. Das Recht des Kindes auf Erziehung lässt sich nicht gegen, sondern **nur im Einklang mit dem Elternrecht** wirksam schützen.

Ökologische Fragestellungen sind zwar ein relevanter Bildungsinhalt, dessen Gehalt sich intentional ausdifferenzieren lässt, stellen aber keineswegs selbst bereits ein hinreichendes Bildungsziel dar. Ökologisch begründete Ansprüche können zueinander oder zu anderen Zielen in Konkurrenz treten. Umweltethische Forderungen müssen ausgelegt, angewandt und unter veränderten Rahmenbedingungen weiterentwickelt werden. Zu reflektieren bleibt über jene Werte, die jeweils geschützt werden sollen und die möglicherweise gegeneinander abgewogen werden müssen. Dies setzt die grundlegende Vermittlung ethischer Kenntnisse sowie die Befähigung zu sittlicher Urteilsbildung und Entscheidungsfindung voraus. Dem Papst ist zuzustimmen, wenn er darauf verweist, dass der Wille zu einer ökologisch verträglichen Lebensweise **bestimmter Sinnressourcen bedarf**, die erziehungsimmanent allein nicht gesichert werden können. Ein **Ethos ganzheitlicher Ökologie** (die Enzyklika nennt beispielsweise im letzten

Kapitel als dessen Bestandteile **Umkehrbereitschaft, Freude, Frieden, Liebe und Sonntagsruhe**) bleibt daher auf Werterziehung, Sinnkommunikation und religiöse Bildung angewiesen.

Wider die pädagogische Selbstüberschätzung

Wenn am Ende jener Aufträge zum globalen oder ökologischen Lernen, zur Umwelt-

Ein Ethos ganzheitlicher Ökologie ist wichtig. Die Enzyklika nennt z.B.: Umkehrbereitschaft, Freude, Frieden, Liebe, Sonntagsruhe.

oder Konsumerziehung, die immer wieder an pädagogisch Verantwortliche herangebracht werden, mehr stehen soll als bildungspolitischer Aktionismus und ein nicht eingelöster Überschuss an wohlklingenden pädagogisch-didaktischen Legitimationsformeln, wird Pädagogik sich mit Theorien zu Globalisierung, Weltgesellschaft, nachhaltiger Entwicklung, globaler Gerechtigkeit oder Sozialökologie auseinandersetzen müssen (vgl. Seitz 2002, v. a. 35 – 42, der in seinem Entwurf einer „Bildung in der Weltgesellschaft“ am weitesten dabei gegangen ist, diese Forderung für eine Didaktik Globalen Lernens umzusetzen). Eine sorgfältige didaktische Sachanalyse, die entsprechenden Bezugstheorien nicht ausweicht, ist entscheidend, damit komplexe ökosoziale Fragen weder einseitig – unter Ausblendung persönlicher Verantwortlichkeit – politisiert noch umgekehrt – unter Ausblendung systemischer und Machtfragen – auf tugendethische, schnell banal wirkende Appelle eingedampft werden, bei denen vorschnell Fragen politischer Absicherung außer Acht gelassen werden (vgl. Mareis 2015, 43 f.). Dabei wird sich zeigen, dass die Pädagogik den weltgesellschaftlichen Entwicklungen nicht rein äußerlich gegenübersteht. Das Bildungs- und Erziehungssystem ist selbst Akteur innerhalb globaler Zusammenhänge, beispielsweise durch seine Einbindung in internationale Monitoringverfahren, Rankings oder Aktionsprogramme.

Didaktische Sachfragen lassen sich nicht mit sozialetischen oder ökologischen Theorien entscheiden. Eine Abbilddidaktik, die ökologiebezogene Fragen eins zu eins im Unterricht abbilden wollte, greift zu kurz und stünde leicht in Gefahr, die Schüler für bestimmte gesellschaftliche Zwecke zu vereinnahmen. Vielmehr müssen die Bildungsinhalte – unter dem Zwang zur didaktischen Reduktion – jeweils fach-, lehrplan-,

subjekt- und kontextbezogen rekonstruiert werden. Diese Aufgabe kann Didaktik nicht delegieren.

Der Zugang zu den genannten Bezugstheorien wird aber ein genuin pädagogischer bleiben. Unter dieser Voraussetzung werden politische oder sozialetische Aufträge zum Globalen Lernen nicht allein äußere Vorgaben bleiben. Vielmehr können sie als Anlass begriffen werden, über die spezifischen Bedingtheiten, Anforderungen und Ziele des eigenen pädagogischen Handelns Rechenschaft zu geben, darüber aufzuklären und nach der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns zu fragen. Das Gesagte gilt analog auch dann, wenn der Papst zu Recht die besondere Verantwortung und Vorbildwirkung kirchlicher Ausbildungsstätten betont, die zunächst einmal einen theologischen Auftrag besitzen, der nicht beliebig politisch, ökologisch oder zivilreligiös funktionalisierbar ist. Denn werden Bildungs- und Erziehungsangebote von der Politik für Programme staatlich betriebener Bewusstseinsbildung oder „eine Sensibilisierung der Bevölkerung“ (Laudato si' 2015, Abs. 214) funktionalisiert, liegt die Gefahr einer pädagogischen Kontrollgesellschaft nicht fern. Wenn Bildung Befähigung zur Selbstbestimmung sein soll, wird sich pädagogisches Handeln seine Ziele nicht einfach von außen, beispielsweise der Politik oder auch von kirchlichen Akteuren, vorgeben lassen. Es reicht keinesfalls aus, „ganzheitliche Ökologie“ selbst zum Bildungsziel zu erheben. Vielmehr muss es darum gehen, **den Einzelnen gegenüber ökologischen Fragestellungen urteils-, entscheidungs- und handlungsfähig zu machen**. Im Bildungsprozess soll der Einzelne nicht äußeren Erwartungen entsprechen. Er soll vielmehr zur Mündigkeit im Denken und Handeln freigesetzt werden – das heißt: Es geht darum, den Einzelnen zu befähigen, „die Sorge für das gemeinsame Haus“ selber zu denken und ein geklärtes,

für das eigene Handeln bedeutsames Verständnis ökologischer Zusammenhänge zu entwickeln.

Damit dies gelingt, müssen die Bildungsinhalte alters- und entwicklungsangemessen so aufbereitet werden, dass sie von den Lernenden gedanklich nachvollzogen werden können. Andernfalls besteht die Gefahr emotionaler Überwältigung. Sollen die Heranwachsenden nicht für bestimmte politische Zwecke vereinnahmt werden, wäre es pädagogisch weder angemessen, sie einseitig zu euphorischen Globalisierungsbefürwortern noch zu kritischen Globalisierungsgegnern zu erziehen. Auch sind die Inhalte so aufzubereiten, dass fachliche, gesellschaftliche oder politische Kontroversen nicht über Gebühr vereinfacht werden – so als wüsste der Pädagoge von vornherein immer schon, was gut und richtig ist. Dies führt schnell zu einer ungunstigen Moralisierung des pädagogischen Prozesses. Was gesellschaftlich strittig ist, muss auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden, nur dann wird sich der Lernende ein eigenständiges Urteil bilden können. Wird dieses Kontroversitätsgebot

ernstgenommen, wird im Unterricht auch die Enzyklika selbst mit kontroversen Positionen kontrastiert und auf mögliche Einseitigkeiten hin befragt werden müssen, beispielsweise hinsichtlich der von ihr ver-

wendeten weltwirtschaftlichen Erklärungsmodelle, ihrer Gesellschaftstheorie oder ihrer streckenweise recht einseitig europakritischen Haltung.

Wie alle Bildungs- und Erziehungsprozesse sind auch ökologische Lernprozesse pädagogisch nicht determinierbar, wenn die unbestimmte Bildsamkeit des Einzelnen geachtet wird. Sie könnten auch einen anderen Ausgang nehmen als jenen, den der Lehrende vielleicht vorgesehen hat. Es wäre eine pädagogische Selbstüberschätzung, durch Bildungs- und Erziehungsprozesse die zukünftige Gestalt der Welt steuern zu können. Hier geht die Enzyklika zu weit, wenn sie der Erziehung vorgibt „ein neues

Bild vom Menschen, vom Leben, von der Gesellschaft und von der Erziehung zur Natur zu verbreiten“ (Laudato si’ 2015, Abs. 215) – so als sei von vornherein unstrittig, wie dieses Neue auszu- sehen habe und als müsse dieses bloß noch pädagogisch exekutiert werden. Immer noch aktuell ist demgegenüber jene ideologiekritische Warnung, die Hannah Arendt 1958 in ihrem Vortrag „Krise der Erziehung“ formuliert hat:

Auch sind die Inhalte so aufzubereiten, dass fachliche, gesellschaftliche oder politische Kontroversen nicht über Gebühr vereinfacht werden – so als wüsste der Pädagoge von vornherein immer schon, was gut und richtig ist. Dies führt schnell zu einer ungunstigen Moralisierung des pädagogischen Prozesses. Was gesellschaftlich strittig ist, muss auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden, nur dann wird sich der Lernende ein eigenständiges Urteil bilden können.

„Unsere Hoffnung hängt immer an dem Neuen, das jede Generation bringt; aber gerade weil wir nur hierauf unsere Hoffnung setzen können, verderben wir alles, wenn wir versuchen, das Neue so in die Hand zu bekommen, daß wir, die

Alten bestimmen können, wie es aussehen wird. Gerade um des Neuen und des Revolutionären willen in jedem Kinde muß die Erziehung konservativ sein; dies Neue muß sie bewahren und als Neues in eine alte Welt einführen, die, wie revolutionär sie sich auch gebärden mag, doch im Sinne der nächsten Generation immer schon überaltert ist und nahe dem Verderben. In der Erziehung entscheidet sich, ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen und sie gleichzeitig vor dem Ruin zu retten, der ohne Erneuerung, ohne die Ankunft von Neuen und Jungen, unaufhaltsam wäre. Und in der Erziehung entscheidet sich auch, ob wir unsere Kinder genug lieben, um ihnen ihre Chance, etwas Neues, von uns nicht Erwartetes zu unternehmen, nicht aus der Hand schlagen, sondern sie für ihre Aufgabe der Erneuerung der Welt vorbereiten“ (Arendt 1994, 273).

Dem Einzelnen ist die Zukunft nicht einfach vorgegeben; er soll dazu ermächtigt werden, diese selbst mitzuschaffen und zu gestalten. Hierfür sind dem Lernenden Möglichkeiten zu eröffnen, sich mit verschiedenen Perspektiven auf die Welt auseinanderzusetzen – nur dann wird er eine eigene, begründete und bewusste Wahl fällen können. Gerade dann besteht die berechnete Hoffnung, dass so gestaltete Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden können für eine verantwortungsbewusste Ausgestaltung der Globalisierung – so wie es beispielsweise die evangelische Bildungsdenkschrift von 2003 formuliert hat: „Bildung, wie wir sie brauchen, ist [...] nicht nur als

Reaktion auf die Globalisierung zu verstehen, sondern auch als Initiative zu einer Globalisierung mit einem anderen Antlitz“ (Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland ²2003, 77).

Inwieweit dies tatsächlich gelingt, kann (und sollte) pädagogisch reflektiert werden, reicht aber weit über den Einfluss pädagogischen Handelns hinaus. Globales oder ökologisches Lernen kann die „Macht der Bildung“ ins Spiel bringen, wenn es darum geht, einer veränderten Welt globaler, ökologischer und sozialer Interdependenzen angemessen Rechnung zu tragen. Auf die Widersprüche, Frustrationserfahrungen und Interessenkonflikte, die dabei zu Tage treten können, wird didaktisch und erzieherisch einzugehen sein, doch werden diese nicht einfach pädagogisch aufgehoben werden können. Dies bleibt weiterhin eine politische Aufgabe.

Wichtiger Hinweis:

Das Literaturverzeichnis zu diesem Beitrag kann über die Redaktion angefordert werden: Redaktion „Katholische Bildung“, Hedwig-Dransfeld-Platz 4, 45143 Essen, E-Mail: redaktion@vkdl.de.



Die Vielfalt der Natur können wir nur erhalten, wenn wir sie schützen

Foto: E. Peerenboom-Dartsch

Literaturliste zum Artikel von Dr. Axel Bernd Kunze:

Ganzheitliche Ökologie als Bildungs- und Erziehungsaufgabe

Ein pädagogischer Blick auf die erste päpstliche Umweltzyklika „Laudato si“

Literatur:

- Adick, Christel (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens, in: Bildung und Erziehung 55 Jg., 397 – 416.
- Arendt, Hannah (1994): Die Krise in der Erziehung [1958], in: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft, München, 255 – 276.
- Beyer, Klaus (1997): Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht. Eine Fachdidaktik auf allgemeindidaktischer Grundlage. Teil I: Aufgaben, Prinzipien und Lernziele, Baltmannsweiler, 49 – 74.
- Deutscher Bundestag (2004): Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung (17. Ausschuss) zu dem Antrag der Abgeordneten Ulla Burchardt, Jörg Tauss, Ulrike Mehl, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der SPD sowie der Abgeordneten Grietje Bettin, Volker Beck (Köln), Cornelia Behm, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN – Drucksache 15/2758 – Aktionsplan zur UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, in: Deutscher Bundestag. 15. Wahlperiode, Drucksache 15/3472 vom 30. Juni 2004, <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/15/034/1503472.pdf> [Zugriff: 4. März 2011].
- Hallitzky, Maria/Mohrs, Thomas (2005): Problemaufriss: Die Tatsache der Globalisierung als Herausforderung für die Schulpädagogik, in: Dieselben (Hgg.): Globales Lernen. Schulpädagogik für WeltbürgerInnen, Baltmannsweiler, IX – XXIV.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh.
- Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (1992): AGENDA 21. Rio de Janeiro, Juni 1992, deutsche Übersetzung in: http://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf [Zugriff: 26. November 2015].
- Ladenthin, Volker (2003): Zum Verhältnis von Familienbildung und Schulbildung, in: Rekus, Jürgen (Hg.): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung, Münster i. Westf., 64 – 85.

- Ders. (2008): Der Erziehungsauftrag der Familie, in: Rauscher, Anton (Hg.): Handbuch der Katholischen Soziallehre, Berlin, 331 – 339.
- Mareis, Torsten (2015): Ein klares Wort zur rechten Zeit. Die päpstliche Enzyklika *Laudato si'* in protestantischer Sicht, in: Amosinternational 9 (2015), H. 4, 36 – 44.
- Massing, Peter (2009): Probleme der Demokratie unter den Bedingungen der Globalisierung und der Entgrenzung des Nationalstaates, in: Overwien, Bernd/Hanns-Fred Rathenow (Hgg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext, Opladen/Farmington Hills, 25 – 36.
- Mohrs, Thomas (2005): „Die Welt ist meine Welt“ – Philosophische Grundlagen des Globalen Lernens, in: Ders./Hallitzky, Maria (Hgg.): Globales Lernen. Schulpädagogik für WeltbürgerInnen, Baltmannsweiler, 3 – 66.
- Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred (2009): Globalisierung als Gegenstand der politischen Bildung – eine Einleitung, in: Dieselben (Hgg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext, Opladen/Farmington Hills, 9 – 21.
- Scheunpflug, Annette (2003): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen (1966), in: Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia (Hgg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP, Frankfurt a. M./London, 129 – 140.
- Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens, Frankfurt a. M.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2015): Enzyklika LAUDATO SI' von Papst Franziskus über die Sorge für das gemeinsame Haus. 24. Mai 2015, Bonn.
- Vogt, Markus (2015): Ein neues Kapitel der katholischen Soziallehre. Ganzheitliche Ökologie – eine Frage radikal veränderter Lebensstile und Wirtschaftsformen, in: Amosinternational 9 (2015), H. 4, 3 – 10.

Axel Bernd Kunze (PD, Dr. theol., Dipl.-Päd., II. Staatsexamen für das Lehramt für die Sek.-Stufe II/I) lehrt als Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn und als Lehrbeauftragter für philosophisch-theologische Grundlegung der Sozialen Arbeit an der Kath. Stiftungsfachhochschule München. Er ist als stv. Schulleiter an der Evgl. Fachschule für Sozialpädagogik Weinstadt tätig.

Kontakt:

Privatdozent Dr. Axel Bernd Kunze, Stiftung Großheppacher Schwesternschaft, Evangelische Fachschule für Sozialpädagogik Weinstadt, Stellvertretende Schulleitung, Oberlinstraße 4, D-71384 Weinstadt (Rems), E-Mail: Kunze-Bamberg@t-online.de