

# In den Garten gehen. Klostergärten als interreligiöse Lernorte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Claudia Gärtner

## 1 Gärten als außerschulische Lernorte

An Schulen lassen sich seit der Antike Gärten finden. Zumeist dienten diese als Lehr- und Anschauungsmittel, um biologische, landwirtschaftliche oder medizinische Kenntnisse anschaulich zu erwerben. Ebenso wurde der erzieherische Wert von Gartenarbeit insbesondere ab dem 19. Jahrhundert herausgestellt. Jedoch wurde die Gartenpädagogik teilweise auch politisch instrumentalisiert.<sup>1</sup> Besondere Bedeutung erhielten Schulgärten in der Reformbewegung als Orte ganzheitlichen Lernens sowie ab den 1990er Jahren als Ort von Umweltbildung.<sup>2</sup> Doch auch wenn sehr viele Schulen mittlerweile ihren eigenen Garten besitzen, lohnt es sich, außerschulische Gärten aufzusuchen und diese als Lernorte zu erschließen. Denn Gärten besitzen ein erhebliches Lehr- und Bildungspotenzial über die genannten Aspekte hinaus, sie sind historisch, kulturell, religiös oder politisch geprägte öffentliche oder private Räume und Teil des kulturellen und religiösen Erbes. Denn die Bedeutung und Funktion von Gärten verändern sich historisch, kulturell oder gesellschaftlich, sie werden sozial ausgehandelt und konstruiert. Insbesondere öffentlich zugängliche Gärten sind als soziale Räume in »Transformationen begriffen und konstruieren sich durch Rezeption und Rezeptionsgeschichten zu Erinnerungsorten von Individuen und Kollektiven«.<sup>3</sup>

Im Folgenden werden daher Gärten als »Verhandlungsorte« betrachtet, wie dies in der Kunst- und Kulturpädagogik in Hinblick auf *sharing heritage* entfaltet wird. Hierbei werden Orte oder Objekte erschlossen, indem dezidiert die unterschiedlichen Perspektiven der Schüler\*innen in die Erschließung mit eingetragen und ihre Bedeutungen gemeinsam ausgehandelt werden. Im vorliegenden Beitrag wird vor allem die weltanschauliche und religiöse Pluralität der Heranwachsenden fokussiert. Dabei soll das historische, kulturelle und religiöse Erbe von Gärten erarbeitet und auf ihre Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung befragt werden. Lernen an außerschulischen Orten zielt in diesem Sinne darauf, »1. Teilhabe am kulturellen Erbe zu eröffnen, die konkreten Erinnerungsorte aufzuschließen und vorzustellen; [...] 2. Multiperspektivische Zugangsweisen aufzuzeigen und den Dialog einzuüben [...] sowie auf] das Erschließen gewandelter historischer Deutungen und die sachkundige Verhandlung heterogener Perspektiven der

eigenen Gegenwart.«<sup>4</sup> In dieser Hinsicht liegen im *sharing heritage* »große Potentiale für Menschenrechtsbildung und Friedenserziehung sowie für die produktive Bewältigung von Komplexität in den modernen und demokratischen Gesellschaften noch weitgehend ungehoben.«<sup>5</sup> Da die ökologischen Katastrophen zu den derzeit dringendsten Gesellschaftsaufgaben gezählt werden können, wird daher gefragt, welchen Beitrag die Erschließung von Gärten für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung leisten kann. Hierzu ist es notwendig, Gärten als Lerngegenstand didaktisch zu transformieren, um das (fach-)didaktische Potenzial zu heben, wobei diese unterrichtlich aus ganz unterschiedlichen Fachperspektiven erschlossen werden können.<sup>6</sup> Dies geschieht im Folgenden exemplarisch aus religionsdidaktischer Perspektive, indem ein Klostergarten als Lerngegenstand didaktisch transformiert wird. Besondere Herausforderung ist es hierbei, den dezidiert christlich und historisch geprägten Ort für eine weltanschauliche und kulturell plurale Schüler\*innenschaft zu eröffnen. In einem ersten Schritt wird der (Kloster-)Garten fachlich als außerschulischer Ort interreligiösen Lernens ausgewiesen (Kap. 2), in einem nächsten Schritt wird dies anhand des Kapuzinergartens in Münster exemplifiziert (Kap. 3). Abschließend wird eruiert, welcher Kompetenzen es auf Seiten der Lehrkräfte bedarf, um (Kloster-)Gärten zu erschließen (Kap. 4), und es werden mögliche hochschuldidaktische Konsequenzen hieraus bedacht (Kap. 5).

## 2 Klostergärten als interreligiöse Lernorte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Klostergärten sind durch wachsendes ökologisches Bewusstsein und ein gesteigertes Interesse an Naturheilkunde (erneut) populär geworden. Sie gelten als Orte, an denen nachhaltig gewirtschaftet, medizinisches Wissen gewonnen und seit Jahrhunderten tradiert wird. Viele Klostergemeinschaften haben in Anknüpfung hieran ihre Gärten, Landwirtschaft und Klosterleben dezidiert sozial-ökologisch transformiert (zum Beispiel Kloster Engelthal, Plankstetten, Andechs). In der Transformationsforschung<sup>7</sup> wird solchen sozial-ökologischen Projekten eine große Bedeutung zugemessen, da hier Erfahrungen gemacht werden, »die in den Nischen der Gesellschaft entstehen [...]. Die Gesellschaft greift auf alternative Lernerfahrungen zurück, die sich in den Nischen vollzogen, wenn Krisen sie dazu zwingen, weil die herkömmlichen Lösungsmuster versagen.«<sup>8</sup> Bildung für nachhaltige Entwicklung sucht daher solche Nischenprojekte oftmals auf, um hier ermutigende Beispiele zu erkunden, wie ein gutes Leben für alle gelingen kann. Indem Klostergärten als Lernorte erschlossen werden, kann somit auch erkundet werden, inwiefern hier Ansätze für die Bewältigung der ökologischen Krisen bereit liegen.

Klostergärten wurden in Geschichte und Gegenwart jedoch nicht nur um einer ökologisch bewussten Lebensweise willen gepflegt. Sie bilden vielmehr auch eine religiöse Lebensweise und Spiritualität ab. Dabei sind sie zum einen Ausdruck eines spezifisch jüdisch-christlichen Schöpfungsverständnisses, wonach der Mensch als guter Hüter und Verwalter der Schöpfung betrachtet wird.<sup>9</sup> Schöpfung ist hierbei weder mit »Natur« noch mit einem einmaligen Schöpfungsakt gleichzusetzen, sondern die christliche Theologie geht von einer »*creatio continua*« aus, von dem Auftrag an den Menschen, ein gutes Miteinander, von allem was lebt,<sup>10</sup> zu gewährleisten. Nicht Anthropozentrik, sondern vielmehr Anthroporelationalität und Retinität allen Seins folgt aus dem jüdisch-christlichen Schöpfungsverständnis. Diese enge Verbundenheit von Menschen, Tieren und Pflanzen wird biblisch zum Beispiel in den Psalmen hervorgehoben. Auch in der christlichen (Ordens-)Spiritualität ist das Leben im Einklang mit der Schöpfung zentral, wie zum Beispiel der Hl. Franziskus, zugleich Gründer der franziskanischen Ordensgemeinschaft, in seinem Sonnengesang zum Ausdruck bringt. Die gute Schöpfung ist dabei ein Ort der Offenbarung, an dem und in der Menschen Gotteserfahrungen ermöglicht werden. Dabei spielt das Motiv des Gartens immer wieder eine bedeutende Rolle. Die Bibel wird mit der wohl bekanntesten Gartenerzählung eröffnet: Adam und Eva werden aus dem Garten Eden vertrieben (Gen 2,10–14). Das Paradies wird als Garten imaginiert, in den der erlöste Mensch einst wieder zurückkehren wird (Offb 2,7). Auch wird Jesus nach seiner Auferstehung von Maria Magdalena nicht erkannt, weil sie ihn für den Gärtner hält (Joh 20, 15).

Diese kurze Skizze verdeutlicht, welche große Bedeutung das Motiv des Gartens besitzt. Dabei ist es für die Erschließung des Lernorts Klostergarten relevant, dass dieses Motiv auch in der jüdischen Tradition prominent ist. So sind die Schöpfungserzählungen bekanntlich gemeinsamer Teil von Tora und Bibel. Und auch im Islam besitzt der Garten, die Schöpfung und mit ihr der Mensch, eine vergleichbare Rolle. Der Mensch ist Geschöpf Gottes und Sachwalter der Natur. »Doch die Schöpfung und entsprechend die Natur ist weit mehr als das: Sie wird mehrfach im Koran als Zeichenträger Gottes verstanden, insofern sie eine *aya* (arabisch für Zeichen, Wunder oder Beweis) ist.«<sup>11</sup> Auch im Islam ist somit die Schöpfung eine Form der Gottesoffenbarung und entsprechend zu schätzen und zu schützen. Ebenfalls ist die Vorstellung des Paradieses als Garten in der islamischen Tradition stark ausgeprägt.

Wenn somit mit Heranwachsenden Klostergärten erkundet werden, dann können diese aus unterschiedlichen religiösen Traditionen an Themen und Motiven wie Garten, Paradies, Schöpfung als göttliche Ordnung und Offenbarung, Mensch als Hüter und Bewahrer anknüpfen. Aber auch aus einer

(post-)säkularen Perspektive heraus lassen sich diese Gärten über Fragen nach einem nachhaltigen, ökologischen Leben gegenwartsrelevant erschließen.

### 3 Spiritual Gardening im Kapuzinergarten in Münster – ein Beispiel

Der Klostergarten der Kapuziner in Münster ist seit einigen Jahren zu einem öffentlichen Garten umgestaltet worden, der sowohl der Stadtbevölkerung als Begegnungs- und Erholungsraum offensteht, aber auch dezidiert als ökologischer und religiöser Lernraum konzipiert wurde. 2020 wurde das Projekt daher mit einem Sonderpreis der UN-Dekade für Biologische Vielfalt ausgezeichnet,<sup>12</sup> der die enge Verknüpfung von sozialen und ökologischen Aspekten des Klostergartens würdigt. Inmitten der Stadt gestaltet das Kloster eine biodiverse Oase, die von der Ordensgemeinschaft inklusiv bewirtschaftet wird, indem Menschen mit Beeinträchtigungen in die Gestaltung und Pflege des Gartens einbezogen werden. Die im Klostergarten eröffneten Erfahrungen reichen über Biodiversität und soziales Miteinander hinaus, denn dort spiegelt sich auch monastisches Leben wider, indem hier auch Stationen zum Sonnengesang des Hl. Franziskus realisiert wurden und über Kreuzwegstationen, Pietà und Friedhof dezidierte Bezüge zum religiösen Leben der Klostergemeinschaft eröffnet werden. Im Klostergarten lassen sich somit auch die Spiritualität der Kapuziner und Grundvollzüge des Christentums kennen lernen. Neben dem Lob der Schöpfung, wie sie im Garten und im Sonnengesang ihren Ausdruck findet, ist hier insbesondere das christliche Armutverständnis zu nennen, wie es insbesondere in den Bettelorden, zu denen die Kapuziner zählen, gelebt wird. Der Garten spiegelt auch einen suffizienten Lebensstil wider. Die Mönche verzichten auf individuellen Besitz und Reichtum, um frei zu sein für ein Leben, das ganz auf Gott und auf ein gerechtes, gutes Leben aller Menschen ausgerichtet ist. Armut ist hier nicht allein ethisch, sondern auch spirituell begründet. Hierdurch kann ein solch radikales Leben auch als ein Anders-Ort erlebt werden, eine kritische Folie für ein Gesellschafts- und Wirtschaftssystem darstellen, das auf stetes Wachstum setzt – mit fatalen Folgen für Ökologie und wirtschaftlich ausgegrenzte Menschen. Klostergarten und Klosterleben können somit auch in dieser Hinsicht zu einem sozial-ökologischen Lernort werden, indem das Kloster als ein Ort transformativer, nachhaltiger Gemeinschaft gedeutet wird, die aus einer jahrtausendealten Tradition schöpft.

Es finden im Garten in Zusammenarbeit mit dem Naturschutzbund Nabu und dem Institut für theologische Zoologie regelmäßig Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene statt. Die Lernangebote setzen dezidiert

auf eine subjektorientierte Erschließung des Ortes. »Es geht darum, Räume zu schaffen, in denen eine Bewusstseinsbildung für Fragen der Religion, der Umwelt und des aktiven moralischen Handelns stattfinden kann, die in letzter Konsequenz zu einer vertiefenden Wertschätzung der Welt, des eigenen Selbst und des Lebens insgesamt führt und dabei konkrete Handlungsspielräume für einen gesellschaftlich, religiös sowie ethisch verantworteten Umgang mit der Natur aufzeigt.«<sup>13</sup> Es gibt Stationen der intensiven Naturwahrnehmung, der ethischen Auseinandersetzung mit unserem Umgang mit Tieren, der Frage nach der eigenen Endlichkeit sowie der Suche nach Sinn und der Gottesfrage. Das methodische Spektrum reicht von handlungsorientierten Elementen wie dem Bau von Nistkästen bis hin zu meditativer Auseinandersetzung mit Liedern und diskursivem Austausch über Videos zur Massentierhaltung. Dabei wird auch der Dialog mit dem Islam und seinem Schöpfungs- und Gartenverständnis gesucht,<sup>14</sup> sodass der Garten auch als Ort von religiösen, sozialen und ökologischen Aushandlungsprozessen verstanden werden kann. »Gärten sind immer auch Beziehungsorte, in denen Beziehung verantwortlich gestaltet werden sollte. Sie können als Beispiel- und Erfahrungsort für eine verantwortete Beziehung mit dem großen ›Garten Erde‹ dienen.«<sup>15</sup> Doch was benötigt es für Kompetenzen, um diesen und vergleichbare Lernorte für interreligiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung zu erschließen?

#### 4 Notwendige Lehrer\*innenkompetenzen

Die (hochschul-)didaktischen Überlegungen können diesbezüglich bereits an allgemeinpädagogische,<sup>16</sup> religionspädagogische<sup>17</sup> sowie interreligiöse<sup>18</sup> Erwägungen zum Lernen an außerschulischen Lernorten anknüpfen, müssen jedoch inhaltlich auf den Lernort »Garten« sowie auf spezifisch interreligiöse Bildungsprozesse für nachhaltige Entwicklung fokussiert und spezialisiert werden.

Zur Erschließung von Klostergärten ist es unabdingbar, diese wie auch andere Orte als historisch, sozial, kulturell und religiös konstruierte Orte zu begreifen und sich selbst und die Lernenden in diese Konstruktions- und Aushandlungsprozesse einzuschreiben. Das Aufsuchen und Entdecken dieser Orte heißt zugleich, die Geschichte und das Leben dieser Orte (transformiert) fortzuschreiben. Für Lehrkräfte bedeutet dies, Kompetenzen zu entwickeln, um diese Prozesshaftigkeit, Dynamik und auch Offenheit sowohl in Hinblick auf den Ort als auch auf die Subjekte wahrzunehmen und hiermit umgehen zu können. Eine oftmals wissensvermittelnde Haltung, die nach einem Lerngewinn »über« einen Ort fragt, reicht nicht aus. In der interreligiösen Religionspädagogik wurden die Kategorien »learning in religion«,

»learning from religion« und »learning about religion« entfaltet, die modifiziert hier angewandt werden können. Lehrkräfte müssen den außerschulischen Lernort so begreifen und erschließen, dass die Schüler\*innen dort etwas »über« den Ort, seine Geschichte, seine Funktion und seine Bedeutung lernen. Sie müssen Erfahrungsräume so eröffnen, dass die Lernenden »in« den Orten selbst Erfahrungen machen können, die sie »für« ihr eigenes Leben reflektieren und gegebenenfalls integrieren können. Ein derart prozessoffener, subjektorientierter aber zugleich auch sachorientierter Zugang zu außerschulischen Lernorten wie dem Klostergarten besitzt hierdurch zugleich eine interkulturelle und interreligiöse Offenheit – auch wenn Lernorte aufgesucht werden, die dezidiert in der Tradition einer religiösen Gemeinschaft stehen. Dass gerade Klostergärten mit ihrer thematischen und motivischen Breite in Hinblick auf Schöpfung und Paradiesgarten interreligiös hoch anschlussfähig sind, wurde schon herausgestellt (Kap. 2).

Religionspädagogisch kann eine solche Erkundung von Lernorten an der Performativen Religionsdidaktik anschließen, die durch originale, authentische Begegnung (religiöse) Erfahrungsräume eröffnen möchte. Performativ erschlossene Orte oder Artefakte sollen somit Erfahrungspotenziale besitzen, die ansonsten Schüler\*innen nicht in der Schule und oftmals auch nicht in Familie oder Freizeit machen. Aus den bislang eher spärlich vorliegenden empirischen Ergebnissen<sup>19</sup> wird deutlich, wie zentral die Einbettung von Unterrichtsgängen in unterrichtliche Vor- und Nachbereitung ist, wobei insbesondere die nachgängige Reflexion bedeutsam, oftmals aber nur schwer einzuholen ist, gerade auch in inklusiven Lernsettings.<sup>20</sup> Es deutet sich an, dass performative Lernsettings auch Gefahr laufen können, kulturelle Differenzen zu nivellieren, zu ahistorischen, subjektiven Identifizierungen aufzufordern, religiöse Fremdheit ethisch-moralisch zu deuten beziehungsweise zu glätten<sup>21</sup> und dabei die religiöse Weltdeutung in ihrer Fremdheit einzu-ebnen.<sup>22</sup> Lehrkräfte benötigen für die Anleitung der Reflexion nach Martina Kumlehn eine eigene religiöse Stilkompetenz, Alteritätskompetenz und Übergangskompetenz,<sup>23</sup> die sich mit dem Begriff der Transdifferenzkompetenz umschreiben lässt und sich binären Konstruktionen von »fremd« und »eigen« entzieht. Gegenüber binären Konstrukten betont Transdifferenz »ein Feld des Dazwischen«,<sup>24</sup> wodurch es gelingen kann, ein Feld, einen Ort für interreligiöses Lernen zu eröffnen. Die Reflexion über die Erfahrungen im Klostergarten können somit weder bei der Artikulation der eigenen sinnlichen oder spirituellen Erfahrungen noch bei dem Verweis auf den monastischen Erfahrungsschatz stehen bleiben, sondern erstrecken sich im offenen, fluiden »Feld des Dazwischen«, das immer neu kartiert werden muss.

Neben der Herausforderung anspruchsvoller Reflexion erweist sich der Umgang mit der »emotionale[n] Wucht«<sup>25</sup> von Lerngegenständen als an-

spruchsvoll. In der Erschließung des Klostergartens wird dies exemplarisch bei der Frage nach Massentierhaltung beziehungsweise Tierethik deutlich, die auf der »Konfrontation mit konkreten Bildern der konventionellen Fleischproduktion«<sup>26</sup> beruht. Inwiefern werden die Lernenden durch die Anschaulichkeit, die Authentizität oder die performative Involviertheit überwältigt, was in Hinblick auf zumindest politisches Lernen, das sich am Beutelsbacher Konsens orientiert, hoch problematisch ist?<sup>27</sup> Lehrkräfte stehen hier vor der Aufgabe, Möglichkeiten der (reflexiven) Distanzierung zu eröffnen, die Mehrperspektivität und gegebenenfalls auch Kontroversität des Lerngegenstandes einzuholen. Auch wenn die Klimakatastrophe als Faktum nicht ernsthaft wissenschaftlich kontrovers betrachtet wird, so wird dennoch die Frage, wie die Klimakatastrophe bewältigt werden kann, hochgradig kontrovers debattiert und muss entsprechend im Unterricht abgebildet werden. Auch interreligiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung muss diese Offenheit und Kontroversität einholen. Entsprechend kann ein monastischer, auf Armut und Suffizienz bezogener Lebensstil, der im Klostergarten anschaulich wird, nicht als Lösung sozial-ökologischer Fragen undebattiert präsentiert werden.

Hierzu ist es notwendig, dass die Lehrkräfte selbstreflexiv sich ihrer eigenen (ideologischen) Verstrickungen mit dem Lernort bewusst werden. Welche eigenen Emotionen, Erfahrungen, Vorstellungen, Wünsche verbinden sie mit dem Lernort? Wo beeinflussen sie gegebenenfalls hierdurch Lernprozesse, indem Lehrkräfte ihre eigenen Positionierungen nicht transparent machen? Zugleich gilt es auch zu reflektieren, welche (ideologischen) Verstrickungen der Lernort selbst besitzt, welche historischen, kulturellen oder religiösen blinden Flecken bedacht und Schattenseiten beleuchtet werden müssen. So ist in Hinblick auf Nachhaltigkeit in einem Klostergarten durchaus auch die Naturzerstörung, die durch eine anthropozentrische Auslegung der biblischen Schöpfungserzählungen mitverursacht wurde,<sup>28</sup> zu reflektieren. Auch müssen im Horizont einer Bildung für nachhaltige Entwicklung strukturell-politische Fragen in den Blick genommen und nicht allein auf das individuelle nachhaltige Handeln der Schüler\*innen abgezielt werden. Nachhaltiges, suffizientes Leben von Einzelnen oder kleineren Gemeinschaften, wie die eines Klosters, reichen nicht aus, um die Herausforderungen der Klimakatastrophe zu bewältigen. Vielmehr bedarf es struktureller gesellschaftlicher, ökonomischer und politischer Transformationen, die in Bildungsprozessen deutlich werden müssen. Es ist aufschlussreich, dass in dem neuesten UNESCO-Rahmenpapier ungewohnt deutlich die konfliktträchtigen Aspekte von Bildung für nachhaltige Entwicklung benannt werden, insbesondere zwischen individuellem nachhaltigen Handeln und nicht-nachhaltigen Strukturen. »As much as attention is required for what is

happening at the individual level in relation to transformative decisions and experience, there is a need for ESD [Education for Sustainable Development; C. G.] to focus more on deep structural causes. The relationship between economic growth and sustainable development is one of the pertinent issues in this regard.«<sup>29</sup> Entsprechend notwendig ist es, dass Lehrkräfte selbst an so ermutigenden und beeindruckenden sozial-ökologischen Oasen, wie es Klostergärten sein können, kritische und strukturelle Fragen stellen:<sup>30</sup> Wie kann aus dieser Oase ein Modell gelingenden Lebens für viele werden? Wie können sozial-ökologische Projekte aus ihrer Nische herausfinden und zur Transformation der Gesellschaft beitragen? Was sind Hürden, wer verhindert eine solche sozial-ökologische Transformation aus welchen Interessen? Wer sind die Gewinner\*innen oder Verlierer\*innen von gelingenden oder unterbundenen Transformationsprozessen?

## 5 Hochschuldidaktischer Ausblick und offene Fragen

Die Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte für die Erschließung außerschulischer Lernorte sind hoch, es sind insbesondere Kompetenzen gefordert, die zur (Selbst-)Reflexion befähigen. Diese Fähigkeiten zur (Selbst-)Reflexion können erworben werden, indem sich angehende Lehrkräfte selbst entsprechenden Lernprozessen »vor Ort« aussetzen. Damit münden die vorliegenden Überlegungen in einem Plädoyer für eine Hochschuldidaktik, die es selbst vermehrt an Orte außerhalb des Campus zieht. War die Corona-Zeit von der Erkundung digitaler Lernorte geprägt, so ist jetzt vielleicht (wieder) verstärkt die Zeit reif für die Erkundung von realen Orten, die in Präsenz mit allen Sinnen erfahrbar und entsprechend der skizzierten Kompetenzanforderungen reflektiert werden.

Zugleich bleibt zu reflektieren, wie mit der »emotionalen Wucht«<sup>31</sup> von Orten hochschuldidaktisch umzugehen ist. Auch wenn Studierenden höhere Kompetenzen zugemessen werden können, sich Überwältigungen zu entziehen, so bleibt doch, dass an und mit außerschulischen Lernorten die Lernprozesse vorerst auf einer Konkretionsebene verbleiben, die theoriegeleitet anschließend auf einer komplexeren Abstraktionsebene eingeordnet und debattiert werden müssen. So ist zum Beispiel aus der Sakralraumpädagogik bekannt, dass die Besichtigung von Synagogen auch dazu führen kann, dass die einzelne Synagoge als prototypisch für Synagogen und damit auch für jüdisches Gemeindeleben unzulänglich verallgemeinert wird.<sup>32</sup> Dem Diskurs im Seminar- und Klassenraum gelingt es nicht immer leicht, die leiblich-ästhetischen Erfahrungen im größeren abstrakteren Kontext aufzugreifen. In Hinblick auf (religiöse) Bildung für nachhaltige Entwicklung in einem Klostergarten wäre diesbezüglich insbesondere zu fragen, inwiefern

es gelingt, hieran auch strukturelle Anfragen an nicht-nachhaltige Logiken zu stellen und aufzuzeigen, wo individuelles Handeln oder auch das Handeln kleinerer lokaler Gruppen an Grenzen stößt und wie hier Struktur- und Systemveränderungen erforderlich sind. Nur so werden (Kloster-)Gärten zu Keimzellen einer nachhaltigeren Welt.

## Anmerkungen

- 1 Fernande Walder: Der Schulgarten in seiner Bedeutung für Unterricht und Erziehung. Deutsche Schulgartenbestrebungen vom Kaiserreich bis zum Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn 2002.
- 2 Vgl. exemplarisch Heiko Crost: Vom Schulgarten zur schulischen Ökostation (Materialien zum Unterricht. Heft 109: Umwelterziehung 6, hg. v. Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung). Wiesbaden 1992.
- 3 Sarah Hübscher: Gärten als Räume des »doing culture«. In: Barbara Welzel/Christopher Kreutchen (Hg.): GartenSPÄHERin Schwetzingen. Oberhausen 2020, S. 74–76: 74.
- 4 Barbara Welzel: Kulturelles Erbe in einem Einwanderungsland. Einige Perspektiven kunst-historisch-kultureller Bildung. In: Barbara Lutz-Sterzenbach/Ansgar Schnurr/Ernst Wagner (Hg.): Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversität in kunstpädagogischen Feldern. Bielefeld 2013, S. 313–324: 319.
- 5 Barbara Welzel: Ortsvermessung im Dialog mit der Kunstgeschichte: Kirchen als Überlieferungsträger Europas. In: Stefan Bork/Claudia Gärtner (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart 2016, S. 62–78: 74.
- 6 Vgl. z. B. aus ästhetischer, (kunst-)historischer oder politischer Perspektive Kreutchen/Welzel: GartenSPÄHER.
- 7 Vgl. z. B. Bernd Sommer/Harald Welzel: Transformationsdesign. Wege in eine zukunftsfähige Moderne. München 2017; Maja Göpel: The Great Mindshift. How a New Economic Paradigm and Sustainability Transformations go Hand in Hand. Wiesbaden 2016.
- 8 Klaus Seitz: Transformation als Lernprozess und Bildungsaufgabe. In: Oliver Emde/Uwe Jakubczyk/Bernd Kappes/Bernd Overwien (Hg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Leverkusen-Opladen 2017, S. 160–168: 167.
- 9 Hierbei ist jedoch kritisch zu vermerken, dass über Jahrhunderte der biblische Auftrag in Gen 1,28 anthropozentrisch verkürzt interpretiert und ausgeführt wurde – mit fatalen Folgen. In dieser Interpretation wird der Mensch nicht als Hüter, Pfleger oder treuhänderischer Verwalter der Welt verstanden, sondern als Herrscher über die Welt (*dominium terrae*), was die Ausbeutung der Erde ideologisch unterstützt hat.
- 10 Vgl. Simone Horstmann/Thomas Ruster/Gregor Taxacher: Alles, was atmet. Eine Theologie der Tiere. Regensburg 2018; Simone Horstmann: Was fehlt, wenn uns die Tiere fehlen? Eine theologische Spurensuche. Regensburg 2020.
- 11 Asmaa El Maaroufi: Die Natur im Licht des Koran. In: Förderverein des Instituts für Theologische Zoologie e. V. (Hg.): Spiritual Gardening. Wenn die Um-Welt zur Mit-Welt wird. Münster 2019, S. 76–79: 78; <https://www.theologische-zoologie.de/schwerpunkte/paedagogik-katechese/spiritual-gardening-wenn-die-um-welt-zur-mit-welt-wird> [zuletzt aufgerufen 7.7.2022].
- 12 Vgl. Beate Spindler: Vereinte Nationen zeichnen Klostergarten der Kapuziner aus (4. Feb. 2020); <https://www.kapuziner.de/vereinte-nationen-zeichnen-klostergarten-der-kapuziner-aus> [zuletzt aufgerufen 7.7.2022].
- 13 Stephan Orth: Die Natur in uns – Von der Idee zur Umsetzung. in: Förderverein des Instituts für Theologische Zoologie e. V. (Hg.), Spiritual Gardening, S. 28–40: 31.

- 14 Vgl. El Maaroufi: Die Natur im Licht des Koran.
- 15 Orth: Natur in uns, S. 39. In dieser Perspektive entstanden in den letzten Jahren an unterschiedlichen Orten sogenannte Gärten der Religionen, wie zum Beispiel in Recklinghausen, Köln und Karlsruhe, die das friedliche Miteinander der Religionen und die religiöse Einheit in Vielfalt zum Ausdruck bringen.
- 16 Vgl. Petra Sauerborn/Thomas Brühne: *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Baltmannsweiler 2010.
- 17 Vgl. Andrea Schulte: Jeder Ort – überall! Didaktik außerschulischer religiöser Lernorte. Stuttgart 2013; Klaus Peter Henn: Lernen am anderen Ort. In: Ulrike Baumann (Hg.): *Religions-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2007, S. 180–192.
- 18 Vgl. Claudia Gärtner/Natascha Bettin (Hg.): *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*. Berlin 2015; Claudia Gärtner: Lernen am außerschulischen Ort. In: Uta Pohl-Patalong u. a. (Hg.): *Religion unterrichten in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt*. Ein Handbuch für Lehrkräfte. Göttingen 2018, S. 230–239.
- 19 Vgl. Natascha Bettin: Lernen in Begegnungs- und Begehrungsraum »Synagoge«. Eine interdisziplinäre Evaluationsstudie im Rahmen qualitativ-quantitativer Einstellungsforschung, Diss. Technische Universität Dortmund 2017; <https://katalog.ub.tu-dortmund.de/id/ir01388a:ubd.Jobid:990218987170206441>; Bernhard Dressler/Thomas Klie/Martina Kumlehn (Hg.): *Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung*. Stuttgart 2012.
- 20 Claudia Gärtner: Performanz oder Reflexion, Selbstinszenierung oder Differenzenerfahrung? Aktuelle Herausforderungen performativen Lernens, in: *Religionspädagogische Beiträge*, Nr. 76 (2017). S. 50–57; dies.: Religiöses Lernen in der inklusiven Schule: Standortbestimmung und offene Fragestellungen, in: *Religionspädagogische Beiträge*, Nr. 74 (2016). S. 105–115.
- 21 Martina Kumlehn: Religiöse Kompetenz – Alteritätskompetenz – Übergangskompetenz. In: Dressler/Klie/Kumlehn: *Unterrichtsdramaturgien*, S. 294.
- 22 Martina Kumlehn: »Ihr seid Eva – ihr seid Adam – ich bin Gott«. Dramaturgische Performanz und das reflexive Ringen um die Hermeneutik biblischer Texte. In: Dressler/Klie/Kumlehn: *Unterrichtsdramaturgien*, S. 119–147: 147.
- 23 Vgl. Kumlehn: Religiöse Kompetenz, S. 283–299.
- 24 Ebd., S. 296.
- 25 Tanja Gojny: Lernen mit Filmen. In: Konstantin Lindner/Mirjam Zimmermann (Hg.): *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen*. Tübingen 2021, S. 346–353: 349.
- 26 Förderverein des Instituts für Theologische Zoologie e. V. (Hg.): *Spiritual Gardening. Wenn die Um-Welt zur Mit-Welt wird*. Münster 2019: 48; vgl. ähnlich Simone Horstmann: (Vorläufige) Grenzen der Emanzipation – Zum Problem religiös-legitimierter Gewalt an nicht-menschlichen Tieren. In: Claudia Gärtner/Jan-Hendrik Herbst (Hg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*. Wiesbaden 2012, S. 181–194; Markus Bürger/Rainer Hagencord/Sebastian Jendt: *Christliche Tierethik*. EinFach Religion. Paderborn 2016.
- 27 Vgl. zum Beutelsbacher Konsens Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn 2016; Jan-Hendrik Herbst: Offenbarung aus einem »brennenden Dornbusch im Schwarzwald« (G. Steffens)? Der Beutelsbacher Konsens und seine religionspädagogische Rezeption (theo-web 18, 2/2019). S. 147–162; <https://doi.org/10.23770/tw0113> [zuletzt aufgerufen 7.7.2022]; Johannes Drerup/Dr. Douglas Yacek/Miguel Zulaica y Mugica (Hg.): *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. Stuttgart 2021.
- 28 Vgl. Anm. 9.

29 UNESCO (2020). Framework for the implementation of Education for Sustainable Development (ESD) beyond. Paris, <https://www.unesco.de/sites/default/files/2020-04/40%20C%2023%20ESD.pdf>, Anex II, Art. 4,8 f. [zuletzt aufgerufen 7.7.2022].

30 Ebd., Art. 5.7.

31 Gojny: Lernen mit Filmen, S. 349.

32 Vgl. Natascha Bettin/Johanna Steinbrede: Lerngewinn-Ergebnisse der quantitativen Erhebung. In: Gärtner/Bettin (Hg.): Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten, S. 121–149.