

Stefan Altmeyer

Schöpfung im Religionsunterricht: Dilemma oder Chance?

»Genauso wie ein Teil von mir mich vor dem Glauben, der Naivität warnt und Religion als ›rosa Brille‹ empfindet, die den Menschen etwas nicht Realitätsgetreues vermittelt, alles beschönt und verkitscht, genauso zieht mich ein Teil auch immer wieder zu Gott. Diesen Teil würde ich am ehesten als meine ›Gefühle‹ bezeichnen. Denn Sehnsucht ist ein Gefühl und ich sehne mich nach Gottes Liebe.«

Diese Gedanken einer Schülerin einer zehnten Gymnasialklasse geben sehr deutlich eine Spannung zu erkennen, die häufig im Religionsunterricht zu beobachten ist: auf der einen Seite ein offenes Interesse für die Welt des Religiösen, die nicht selten als ein Gefühl beschrieben und hier sogar als Sehnsucht bezeichnet wird – auf der anderen Seite aber auch eine Skepsis gegenüber den in den Religionen überlieferten Ausdrucksformen dieser inneren Welt, die als ein befremdliches, vielleicht naives Lehrgebäude wahrgenommen werden, das einen weder verlässlichen noch schlüssigen Zugang zur Realität vermittelt. Ist diese Spannung möglicherweise generell für den Religionsunterricht dieser Tage zu beobachten, so tritt sie doch an einem Thema besonders scharf und nicht selten als Konflikt zu Tage: dem Thema Schöpfung. So auch im Beispiel der Schülerin, die ihre Gedanken mit dem klaren Statement einleitet, dass sie »nicht an die Schöpfung des Himmels und der Erde durch Gott (sondern an den Urknall und die Evolution)« glaube. Solche Positionen auch am Ende der Schullaufbahn sind gewiss keine Seltenheit, wie praktische Erfahrungen und empirische Studien gleichermaßen nahelegen.¹ Ist aber von daher das Thema Schöpfung im Religionsunterricht als zwar theologisch zweifellos zentral, praktisch aber aussichtslos einzuschätzen?

Diese hier angedeutete scheinbar ausweglose Situation soll im Folgenden zunächst vertieft und dann auf ihre Ursachen befragt werden, die keineswegs nur bei den Schülerinnen und Schülern oder den Gegenwartsbedingungen, sondern ebenso auch bei didaktischen Vorentscheidungen zu suchen sind. Bestimmte Herangehensweisen führen fast zwangsläufig, so die These, in eine Art schöpfungsdidaktisches Dilemma. Auf der Suche nach alternativen Wegen soll der größere Zusammenhang einer religiösen Sprachfähigkeit in den Blick genommen werden. Dabei geht es zentral um die Frage, in welcher Weise denn überhaupt Schülerinnen und Schüler von der Schöpfung sprechen und was schöpfungsdidaktisch daraus zu lernen wäre.

1. Ein praktisches schöpfungsdidaktisches Dilemma

Aus der Perspektive konkreter religiöser Lehr- und Lernprozesse scheint Schöpfung mehr als nur ein Thema unter anderen zu sein, das sich didaktisch gut in den Griff bekommen ließe. Es scheint vielmehr geradezu wie ein Gradmesser der Tauglichkeit und Plausibilität jeder gegenwärtigen Theologie und Gottesrede überhaupt zu fungieren. Der alltägliche Zugang zu Welt und Wirklichkeit ist heute umfassend naturwissenschaftlich-technisch geprägt. Damit sind weniger eine strenge wissenschaftstheoretische Position, technische Kenntnisse und naturwissenschaftliches Wissen gemeint, als vielmehr eine Grundmentalität. Ihr besonderes Kennzeichen ist es, dass sie durch Vernunft oder Argumente nur schwer dauerhaft zu beeinflussen ist. Entschei-

dendes Merkmal dieses Denkstils bzw. dieser Mentalität ist eine wenig bis gar nicht bewusste Wissenschaftsgläubigkeit.²

Unter diesen Umständen gerät die Bearbeitung des Schöpfungsglaubens mit Schülerinnen und Schülern leicht zu einem Kampf gegen Windmühlen. So scheint es einerseits ab dem entsprechenden Alter ohne Weiteres möglich, mit ihnen über die Grenzen der Geltung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse theoretisch zu diskutieren und ihnen die Eigenart des theologischen Modus des Weltzugangs³ zu vermitteln. Im Endeffekt aber – so die enttäuschende praktische Erfahrung – ändert sich wenig, und die naturwissenschaftlich geprägten Zugänge und Denkmuster bleiben in ihrer Alltagsrelevanz unangefochten. Hans-Ferdinand Angel bringt das hier verborgene schöpfungsdidaktische Dilemma ironisch auf den Punkt: »Theoretisch weiß jeder, dass Pommes

dick machen, praktisch schmecken sie am besten mit viel Ketchup⁴. Jede didaktisch noch so gut eingefädelt Einsicht in die Logik des Schöpfungsglaubens scheint letztendlich quasi unvermeidlich an der Omnipräsenz naturwissenschaftlicher Mentalitäten zu scheitern, genauso wie eben kein ernährungsphysiologisches Wissen wirksam davon abhalten kann, sich gegen die eigenen Geschmacksgewohnheiten gesund zu ernähren.

An kaum einem Punkt scheint dieses praktische religionsdidaktische Dilemma so deutlich hervortreten wie am Thema Schöpfung. Seine Zuspitzung erfährt es meist im Jugendalter. Während Kinder häufig vor allem über die Sprach- und Bildwelt der biblischen Schöpfungstexte, deren Poesie und dramatische Gedankenwelt einen einfachen Zugang zum Thema finden, kommt es vor allem mit der kognitiven Entwicklung hier zwangsläufig zu Dissonanzen.⁵ Das Wachsen der eigenen Vernunftmöglichkeiten bei gleichzeitigem Hineinwachsen in eine unreflektiert wissenschaftsgläubige gesellschaftliche Mentalität lässt diese frühe Vertrautheit in eine Konfliktstellung von kindlichen Schöpfungsvorstellungen hier und eigenem naturwissenschaftlichem Denken dort geraten, die für Jugendliche die Stellung eines Schlüsselproblems einnimmt.⁶ Auch die strenge Anwendung historisch-kritischer Methoden kann sich hier als Abseitsfalle erweisen, insofern der Aufweis der Zeitgebundenheit die Frage nach der Gegenwartsrelevanz noch verschärfen kann.⁷ So ist festgestellt worden, dass gerade die biblischen Schöpfungserzählungen von Jugendlichen als Texte wahrgenommen werden, die sie als von den Naturwissenschaften widerlegt ansehen – stärker noch als den Rest der Bibel.

Doch wo liegen die Gründe dieses Dilemmas? Warum finden sich Jugendliche, die eine Integration der Perspektiven vollziehen – was zeigt, dass sie leistbar ist – und wieder andere, die diese Integration nachhaltig ablehnen? Sehr differenziert nach den Ursachen solcher Dissonanzen fragt Carsten Gennerich. Entwicklungspsychologische Forschungen haben ergeben, dass solche Konflikterfahrungen – wenn sie auch kognitiv strukturiert scheinen – keineswegs nur auf der kognitiven Ebene gelöst werden. Die Bearbeitung des Konfliktes zwischen zunächst unabhängigen Konzepten bedeutet nämlich eine nicht unerhebliche Anstrengung und Übung, die nur dann erbracht

wird, wenn eine hinreichende Motivation vorliegt. Bei der ebenfalls meist sehr konfliktreichen Entwicklung des Selbstkonzeptes im Jugendalter ist dies zum Beispiel selbstverständlich gegeben. Im Bereich Schöpfung und naturwissenschaftliche Mentalität ist etwas Ähnliches grundsätzlich auch möglich, die Frage ist aber, welche »motivationalen Hintergründe für unterschiedliche schöpfungstheologische Deutungspräferenzen«⁸ sensibel sind.

Religiöse Lernprozesse in Sachen Schöpfung scheinen also spätestens im Jugendalter mit einer besonderen Problemstellung konfrontiert zu sein, die deutlich über die Vermittlung von schöpfungstheologischem Wissen, wissenschaftstheoretischer Einsicht oder historisch-exegetischen Fertigkeiten hinausgeht. Vielmehr scheinen bewusste oder unbewusste Mentalitäten und Haltungen im Kern des Problems zu stehen, und es ergibt sich die keineswegs geringe Herausforderung, so von der Schöpfung zu sprechen, dass man dem Plausibilitätsniveau, das Naturwissenschaft und Technik in den Lebenswelten Jugendlicher erreichen, wenigstens annähernd entsprechen kann.

2. Schöpfungsdidaktische Stolpersteine

So klar die Herausforderungen auf der Hand liegen, so wenig lässt sich doch ein schöpfungsdidaktischer Königsweg benennen. Im Gegenteil: Noch vor etwa drei bis vier Jahren galt Schöpfung als unterschätzter religionspädagogischer Grundbegriff. In jüngster Zeit haben jedoch zwei Forschungsarbeiten⁹ diese Herausforderung aus nahezu komplementären Perspektiven aufgegriffen und ein doppeltes schöpfungsdidaktisches Problemfeld identifiziert: Erstens sei weder theologisch ausreichend geklärt, welche Schöpfungstheologie überhaupt für den Religionsunterricht adäquat sein soll und auf welche Weise, und zweitens müsse empirisch noch sehr viel genauer als bisher nach den Schöpfungsvorstellungen der Lernenden gefragt werden. Die an diese Arbeiten anschließende Diskussion hat einige schöpfungsdidaktische Stolpersteine offen gelegt, die ihrerseits als Ursachen für scheinbar ausweglose Probleme mit dem Thema Schöpfung im Religionsunterricht benannt werden können.

Ein erstes Problem liegt darin, dass die Art und Weise, wie Schöpfung im Religionsunterricht vor-

kommt, mitunter stark von der Konfliktgeschichte der Auseinandersetzung zwischen Theologie und Naturwissenschaften vorbestimmt ist.¹⁰ Es finden sich kaum Alternativen, das Thema außerhalb der historisch gewachsenen Perspektive seiner naturwissenschaftlichen Infragestellung zu behandeln: Wo der Religionsunterricht von Schöpfung sprechen möchte, scheint er auch die Stimmen der Naturwissenschaften zu Gehör bringen zu müssen. Und gewiss lassen sich hierfür eine Reihe guter Gründe anführen: von der Lebensweltorientierung – wenn aktuelle Debatten das Thema Schöpfung berühren, dann immer in ihrer Frontstellung gegenüber naturwissenschaftlichen Positionen¹¹ – bis hin zu der entwicklungspsychologisch fundierten Forderung, die kognitiven Konflikte jugendlicher Weltbildentwicklung aufzugreifen.¹² Diese Gegenüberstellung ist allerdings aus theologisch wie empirisch fundierten Gründen problematisch: In ihr ist nämlich die Gefahr einer Verwechslung von Schöpfung mit Weltentstehung und mit der Frage nach dem Anfang angelegt, die sich didaktisch nur schwer umgehen lässt. Symptomatisch dafür ist, wenn trotz aller didaktischen Differenzierungsversuche am Ende die Rede vom Schöpfungsbericht kaum ausrottbar scheint.¹³ Gleichzeitig läuft dieser Zugang zwangsläufig auf eine wissenschaftstheoretische Perspektive hinaus mit dem Ziel, die Lernenden durch eine Mittelreflexion auf der Metaebene für den Eigenwert der jeweiligen Perspektive zu sensibilisieren. Nur ist dann empirisch zu fragen, ob nicht für die meisten Schülerinnen und Schüler dieser scheinbare Königsweg nicht eine weder hilfreiche noch interessante, jedenfalls lebensweltferne Abstraktion darstellen muss.¹⁴

Als zweiter religionsdidaktischer Stolperstein erscheint eine mögliche »Gleichsetzung von Schöpfung mit Natur«¹⁵. Gerade unter den Vorzeichen eines wachsenden Umweltbewusstseins und der Bereitschaft zum konkreten Engagement liegt der Weg nahe, die theologische Rede von Gottes Schöpfung über das Erleben und bewusste Gestalten und Erhalten von Natur zu replausibilisieren. Allerdings ist auch hier auf theologisch wie sozialisatorisch gleichermaßen komplexe Hintergründe zu verweisen. Denn jede Rede von Schöpfung ist immer schon eine – im wörtlichen Sinn – anspruchsvolle Deutung von Welt und Wirklichkeit, die eine Glaubensaussage impliziert und eine gewollte Gottesbeziehung voraussetzt.

»Die Welt ist ... nicht einfach so Schöpfung, sondern muss als Schöpfung entdeckt werden.«¹⁶ Schöpfung ist theologisch nicht einfach eine Metapher für Natur, sondern eine Aussage über die geglaubte Beziehung Gottes zu allen und allem, die als solche sich auf alle Lebensbereiche auszuwirken beansprucht. Somit ist es aber, heutige naturwissenschaftlich geprägte Denkstile und Plausibilitätsmuster ernst genommen, durchaus nicht trivial, »das Durchschreiten einer Blumenwiese oder das Beobachten eines Sonnenaufgangs« als ein Erleben von Schöpfung zu benennen, »wenn nicht der Glaube an den Schöpfergott schon ausgeprägt ist«¹⁷ und über die Konsequenzen einer solchen Benennung nicht wenigstens nachgedacht worden ist bzw. werden soll.

Von daher ist ein Umgang mit Schöpfung »zwischen Trivialisierung und Welttrettung«¹⁸ vielleicht auch ein Symptom einer tiefer liegenden Unsicherheit mit dem Schöpfungskonzept überhaupt. Schon die Vorstellung einer jüdisch-christlichen Schöpfungstheologie im Singular ist irreführend, denn schon biblisch lassen sich eine Vielzahl von Schöpfungsvorstellungen und unterschiedlicher Ausdrucksformen unterscheiden.¹⁹ In einer Untersuchung von Religionsbüchern hat Guido Hunze gezeigt, dass Schöpfung aber sehr häufig unbestimmt als theologischer Terminus gebraucht wird, der eine geteilte Vorstellung suggeriert, ohne diese bewusst zu erarbeiten. Schöpfung ist so selbstverständlich theologischer Kernbegriff, dass seine inhaltliche Bestimmung offen bleiben kann.²⁰ Zugleich ist interessant, dass nach jüngsten empirischen Erkenntnissen auch die Schöpfungsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen sehr viel facettenreicher und weniger eindimensional sind als bislang angenommen. Die Folge ist, dass eine religionsdidaktische Grundfrage merkwürdig ungeklärt bleibt, nämlich welche bestimmte Schöpfungstheologie religionsdidaktisch weniger oder mehr hilfreich ist und für wen.²¹ Doch lassen sich solche theologischen wie empirischen Differenzierungen überhaupt noch unterrichtlich umsetzen? Ist es überhaupt hilfreich und zutreffend, Schöpfung nur als ein »Thema« zu betrachten? Bedenkenswert scheint von daher die Frage, ob hier nicht vielmehr ein so grundlegendes theologisches Konzept vorliegt, dass es zutreffender als religionspädagogisches Prinzip zu gelten hätte, das mehr oder weniger jedes Thema durchdringt.²²

3. Religiöse Sprachkompetenz

Auf der Suche nach Wegen aus dem beschriebenen Dilemma wäre zunächst in einer Art schöpfungsdidaktischem Realismus davon auszugehen, dass Jugendliche den Schöpfungsglauben als kognitive Dissonanz mit naturwissenschaftlichen Modellen und vor allem Denkgewohnheiten wahrnehmen. Religionspädagogisch ist mit dieser »Konflikterfahrung«²³ zu rechnen, wengleich der Ausgang dieses Konfliktes offen ist: Das Panorama jugendlicher Schöpfungsvorstellungen ist zu plural, als das einheitlich von einem »Abschied vom Schöpfergott« im Jugendalter auszugehen wäre.²⁴ Zugleich sind Grenzen eines rein kognitiven Zugangs deutlich geworden, weil damit verkannt wird, dass eine gelingende Integration schöpfungstheologischer Deutungsmuster in die eigene Vorstellungswelt auch (und vielleicht vor allem) damit zu tun hat, ob sie eine »expressive Funktion«²⁵ erfüllen können. Die Rede von der Schöpfung wird nicht allein dadurch plausibel, dass sie verstanden wird, sondern dass sie auf der Ebene der eigenen Erfahrungen und Gefühle als stimmig erlebt wird.

Wenn Jugendliche mit dem Schöpfungsmotiv etwas Eigenes ausdrücken, eigenes Erleben artikulieren können, dann ist auch mit der nötigen Motivation zu rechnen, die es bedarf, damit theologische und naturwissenschaftliche Deutungsperspektiven auf Augenhöhe reflektiert und vor allem erfolgreich integriert werden können. Gelingt dies nicht, »dann bietet die Erklärung der Welt mit der Kategorie des ›Zufalls‹ nicht nur den Anschein größerer wissenschaftlicher Angemessenheit, sondern wird vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen auch auf der Ebene des Gefühls als stimmiger erfahren.«²⁶ Der Weg ins schöpfungsdidaktische Dilemma ist vorgezeichnet.

Ein entscheidendes Kriterium für das Gelingen religiöser Lernprozesse in Sachen Schöpfung scheint also darin zu liegen, ob die »ästhetisch-expressive Funktionalität des Schöpfungsmotivs«²⁷ aktiviert werden kann. Das Thema Schöpfung hängt somit eng mit der Frage nach einer religiösen Sprachfähigkeit zusammen, insofern hier besonders deutlich wird, wie grundlegend wichtig eine Sprache ist, die in Konkurrenz zur naturwissenschaftlichen bestehen und sich gegen deren besondere Faszination und Omnipräsenz

behaupten kann.²⁸ Was also vordergründig als ein spezifisches schöpfungsdidaktisches Problem erscheint, verweist letztlich auf ein grundlegendes Bildungsproblem, das darin besteht, die subjektiv-innere religiöse Welt artikulations-, gesprächs- und reflexionsfähig zu machen. Das Thema Schöpfung ist ein paradigmatisches Beispiel dafür, dass es im Religionsunterricht zentral um eine gemeinsame Suche nach Sprachformen geht, die auch von Jugendlichen akzeptiert werden können, »weil sie etwas thematisierbar, aussprechfähig machen können, was - und zwar je individuell oder überindividuell - offenkundig anders eben nicht artikuliert werden kann, obwohl man es doch ›fühlt‹«²⁹.

4. Sprachformen der Rede vom Schöpfergott von Jugendlichen

Doch wie sieht eine solche schöpferbezogene Sprache aus, die vor dem subjektiven Plausibilitätskriterium Jugendlicher bestehen kann? Der beste Weg, auf die Spur dieser »großen Unbekannten« zu kommen, ist es, die Jugendlichen selbst zu Wort kommen zu lassen. Zu diesem Zweck soll hier ein Korpus von Schülertexten herangezogen werden, das ich bereits an anderer Stelle untersucht habe.³⁰ Hierbei handelt es sich um über 2000 Texte, die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen neun bis dreizehn im Kontext des Religionsunterrichts für eine Aktion der Zeitschrift »Christ in der Gegenwart« verfasst haben (Entstehungszeitraum 2003-2008). Als Schreibimpuls diente die offene Fragestellung »Was sagt mir ›Gott‹?«, zu der sowohl einzeln als auch in Gruppen inhaltlich wie formal freie Texte gestaltet werden konnten. In diesem Gesamtkorpus lassen sich 337 Texte identifizieren, in denen auf die Schöpfungsthematik Bezug genommen wird.³¹ Ohne hier bereits etwas über die Gründe aussagen zu können, lässt sich doch bemerken, dass in jedem siebten Text die Jugendlichen von sich aus auf Schöpfung oder den Schöpfer zu sprechen kommen, und zwar gleichmäßig über die Jahrgangsstufen und nach Geschlechtern verteilt. Interessant ist nun vor allem, in welchen Kontexten sie dies tun. Folgende Beobachtungen möchte ich hervorheben. Sie lassen - in Form von Hypothesen - vermuten, in welchen Zusammenhängen und in welcher Form das Schöpfungsmotiv für die Autorinnen und Auto-

ren der Texte eine expressive Qualität gewinnen kann.

Zunächst lässt sich feststellen, dass diese Kontexte ausgesprochen vielfältig sind. Die Auseinandersetzung mit dem Schöpfungsthema kann aus der Perspektive der Jugendlichen mit ganz unterschiedlichen Fragen einhergehen und ist keineswegs auf den Konflikt mit den Naturwissenschaften oder auf die Weltbildthematik beschränkt. Die beigefügte Abbildung veranschaulicht die Pluralität dieser sprachlichen Kontexte in Form einer sogenannten Wortwolke (tag cloud, vgl. Abb. S. 301). Auf diese Weise sieht man, welche Schlüsselwörter die Jugendlichen vorzugsweise im Kontext der Rede von der Schöpfung gebrauchen.

Naturwissenschaftliche Begriffe wie Urknall oder Universum, aber auch die theologischen Vokabeln Bibel, Kirche, Religion etc. stellen eine wichtige Dimension des Themas dar, insofern die Jugendlichen hier Schöpfung innerhalb ihrer Beziehung zur Welt und Kultur, in der sie leben, durchbuchstabieren. In diesem Feld sind die bekannten Verhältnisbestimmungen und Konflikte zwischen den konkurrierenden (alltags-) kulturellen Deutungssystemen anzusiedeln (z. B. Schlüsselwörter Geschichten, Wunder, Beweise). Die Sprache der Schülertexte verweist hier auf sehr deutliche thematische Zusammenhänge: Sobald Schülerinnen und Schüler in ihrem Nachdenken über Gott auf Urknall, Universum oder Wissenschaft zu sprechen kommen, bringen sie dies mit Schöpfung in Verbindung (hoch signifikant!) Das Gleiche gilt für den Bezug auf Bibel. Auch hier lässt sich von einer engen thematischen Verknüpfung ausgehen, fast nach dem Muster: wenn Bibel, dann Schöpfung. Zu diesen Beobachtungen passt, dass die Texte mit Schöpfungsbezug insgesamt eher distanziert ausfallen: Der Ich-Bezug, sonst ein herausragendes Merkmal jugendlicher Gottesartikulationen, fällt hier merklich schwächer aus. Das lässt vermuten, dass die Jugendlichen auch eine kritische Distanz und emotionalen Abstand zum biblisch und kirchlich vermittelten Schöpfungsglauben zum Ausdruck bringen. Allerdings sind diese auf Konflikte verweisenden Kontexte keineswegs alternativlos: Von den 337 Texten beziehen sich lediglich 42 auf die naturwissenschaftlichen Kernbegriffe (12 %) und 88 auf Bibel (26 %), mindestens einer der beiden Bereiche findet sich in einem Drittel aller Texte (111).

Welche Fragen bewegen aber die übrigen Schülerinnen und Schüler, die ebenfalls von Schöpfung sprechen? Wenigstens vier weitere Kontextdimensionen lassen sich benennen: Am präsentesten ist der Zusammenhang mit dem Nachdenken über die eigene Gottesbeziehung. Schöpfung wird hier offensichtlich mit dem Anliegen verknüpft, grundlegende Verhältnisbestimmungen zwischen Gott und Mensch, Leben und Glauben zu bedenken und nach einer treffenden Wesensbeschreibung Gottes zu suchen. Dabei werden nicht-personale Vorstellungen (Macht, Wesen, Kraft) ebenso angesprochen wie personale (Allmächtige, Beschützer, Vater, Herrscher), letztere allerdings auffällig seltener.

Neben diesen beiden deutlich dominanten Kontexten Welt/Kultur und Gottesbeziehung lassen sich drei weitere interessante ausmachen. Die Rede von der Schöpfung oder dem Schöpfergott steht in Verbindung mit Aussagen, in denen die Schülerinnen und Schüler auf ihre Beziehung zu sich selbst und zu anderen sowie zur Zeitlichkeit menschlicher Existenz zu sprechen kommen. Das Schöpfungsmotiv gewinnt also eine expressive Qualität innerhalb von Kontexten, die sich mithilfe eines Beziehungsmodells, wie es Reinhold Boschi vorgeschlagen hat, interpretierend strukturieren lassen.³² Wie auch immer sich die Jugendlichen zum Schöpfungsglauben positionieren, im unmittelbaren Umfeld solcher Aussagen beziehen sich manche von ihnen in bestätigender, suchender oder kritischer Weise auch auf die eigene Person und ihre Selbstwahrnehmung (Halt, Hilfe, Sinn, Trost, Gefühl/e, Stütze bzw. Sünden, Trauer, Fehler, Mut). Als wichtiger Plausibilitätstest der Gottesrede wird die Wahrnehmung der eigenen Kontingenz sowie die Suche nach deren Bewältigung anzunehmen sein. In diese Richtung weisen auch ziemlich stark gebrauchte Schlüsselwörter wie Hoffnung, Tod und mit Einschränkung auch Himmel, welche die fundamentale Kontingenzfrage der existenziellen Zeitlichkeit aufrufen. Auf die eigene Person bezogen scheint die Frage nach Hoffnung hier einen hohen Stellenwert zu haben, wodurch der Schöpfungsgedanke in Verbindung mit der Erfahrung einer letzten Geborgenheit gebracht wird.³³ Auf den Anderen bezogene ethische und verantwortungsbezogene Kontexte (Menschheit) treten dem gegenüber in den Hintergrund.

Allerdings darf diese kontextuelle Vielfalt, in-

nerhalb derer die Schülerinnen und Schüler auf Schöpfung zu sprechen kommen, nicht zu dem vorschnellen Schluss verleiten, dass sie dies stets auf bestätigende Weise tun. Ein Vergleich mit den übrigen Korpusstexten, die nicht auf das Schöpfungsthema Bezug nehmen, liefert Hinweise, dass hier sogar signifikant häufiger verneinte Glaubensaussagen getroffen werden als bei den übrigen Schülertexten. Die sprachlichen Kontexte dieser verneinten Aussagen lassen in den hier untersuchten Texten wieder die bekannten Konfliktstellungen zu Tage treten, die mit den Stichworten Urknall und Universum bzw. Bibel verknüpft sind. Damit sind jedoch die Kontexte, in denen hier über Schöpfung gesprochen wird, zwar kontrovers, doch zugleich auch produktiv. Die Ablehnung einer mit dem Motiv Schöpfung verbundenen Vorstellung kann nämlich einhergehen mit der Affirmation einer als subjektiv plausibel empfundenen eigenen Rede von Gott. Auffällig ist, wie sich diese durch Distanzierung aufgelösten Gedankengänge auf die eigene Gottes- und Selbstbeziehung fokussieren. Dazu einige etwas längere Originalbeispiele:

»Wenn ich mir die Schöpfungsgeschichte ins Gedächtnis rufe, fällt es mir schwer, an Gott und die Bibel zu glauben. In meinen Augen ist es unglaublich und unrealistisch, dass Gott die Welt, die Tiere und die Menschen in sieben Tagen erschaffen hat, oder wie beim Turmbau von Babel plötzlich alle Menschen eine andere Sprache sprechen. Vielleicht darf man diese Geschichten nicht zu wörtlich nehmen. Trotzdem glaube ich an Gott. ... Gott existiert für mich in einer geistigen Ebene. An Gott zu glauben oder zu beten, kann Kraft geben, Hoffnung und Mut schenken.« (#0858, Schüler/in, Klasse 13)

Plausible Kontexte für die Gottesrede beziehen sich hier aus der eigenen Erfahrung. An Gott zu glauben kann als eine Praxis erlebt werden, aus der sich Kraft, Hoffnung und Mut gewinnen lassen. Offenbar wird Schöpfung als ein wenig hilfreiches theoretisches bzw. historisches Konstrukt angesehen, während trotzdem die Vorstellung eines Gottes plausibel scheint, der konkret für die Menschen da ist: »Ich denke, er ist für Menschen da, die bereit sind, sich für ihn zu öffnen, um ihnen dadurch Kraft und Beistand zu schenken.« (#2014, Schülerin, Klasse 13) Von höchster Bedeutung ist, dass Gott in die eigenen Plausibilitätsstrukturen eingebunden ist:

»Ein Teil von mir hat sich einen eigenen Gott ausgedacht, und zwar einen, an den ich sehr gut glauben könn-

te. Zum Beispiel glaube ich nicht an die Schöpfung des Himmels und der Erde durch Gott (sondern an den Urknall und die Evolution). ... Vielleicht ist Gott einfach die Liebe und alles, was sich um sie herum aufbaut? Vielleicht ist Gott kein Gehirn, sondern die Gesamtheit der Gefühle Liebe, Hoffnung, Güte, Mitleid, aber auch Trauer, Schmerz und Hass?« (#766, Schülerin, Klasse 10, aus diesem Text stammt auch das Eingangszitat)

Der ferne Schöpfergott wird nahe an das eigene Erleben und Empfinden herangeholt. Die Ablehnung einer als unzureichend und überholt empfundenen Theorie oder Tradition zeigt an, was an eben dieser Vorstellung vermisst wird: eine Beziehung zum eigenen Gefühl. Nach einer abgrenzenden Auseinandersetzung mit der Schöpfungsgeschichte heisst es in einem weiteren Text:

»... bin ich zu dem Entschluss gekommen, dass Gott möglicherweise einen Oberbegriff für Liebe, Zuneigung und Vertrauen bietet. ... Somit kann ich abschließend sagen, dass ich daran glaube, dass etwas ›Gott‹ in jedem (fast) Menschen steckt.« (#0738, Schülerin, Klasse 12)

Die Vokabel Schöpfung wird eingesetzt, um eine als falsch empfundene theologische bzw. kirchliche Distanz im Gottesbegriff abzuweisen und stattdessen persönliche und zwischenmenschliche Bezüge zu betonen, die sich an der eigenen Erfahrung bewährt haben bzw. bewähren können:

»Ich habe für mich herausgefunden, dass ›Gott‹ eher ein Gefühl oder einfach nur ein Gedanke ist. ›Gott‹ ist in unserer Seele, es ist die Hoffnung auf eine bessere Welt, auf ein besseres Leben, die in uns allen schlummert.« (#2159, Schülerin, Klasse 10)

Diese in den Texten der Jugendlichen entwickelten Alternativen zum Schöpfungsglauben haben in sich durchweg ihre eigenen Berührungen mit der ihrerseits vielfältigen jüdisch-christlichen Schöpfungstheologie. Dies zeigt die komplexen Beziehungsverhältnisse zwischen den beiden Bereichen, die sich nicht auf glasklare Ja-Nein-Alternativen reduzieren lassen.

5. Schöpfungsdidaktische Chancen

Welche Konsequenzen lassen sich nun aus den Sprachbeobachtungen für die schöpfungsdidaktische Fragestellung ziehen? Eine ganz grundlegende, aber praktisch folgenreiche Einsicht formuliert eher eine Haltung als eine Erkenntnis: Die Texte der Schülerinnen und Schüler bestätigen keineswegs das eingangs formulierte schöpfungs-

Rede von der Schöpfung positiv in die eigene Beziehungswelt integriert werden kann: die Beziehung zu sich selbst, zu anderen, Welt und Kultur, zur eigenen Zeitlichkeit und schließlich zu Gott. Ohne eine solche Rückbindung an die eigene Erfahrung bleibt die Rede von Schöpfung eine sekundäre Versprachlichung: All denen, warum auch immer, »die Chance genommen ist, solche Anschlüsse herzustellen, werden diese »sekundären« Versprachlichungen und Begrifflichkeiten als »Richtigkeitszumutungen« wahrnehmen müssen und zwar auf der Ebene von scheinbar objektivem Sachverhaltstatus – und deshalb können sie gar nicht anders, als sie als inakzeptable Zumutungen zurückzuweisen.«³⁴

Der vielleicht einzige Weg aus diesem scheinbaren Dilemma ist es, die Lernenden zum sprachlichen Ausdruck der eigenen Vorstellungen und Einstellungen zu ermuntern, zu bewegen und schrittweise im Sinne einer Sprachschule zu befähigen. Erst dann kann erlebt werden, dass auch das jüdisch-christliche Schöpfungsmotiv ganz unterschiedliche expressive Funktionen erfüllen kann: vom Ausdruck von Dankbarkeit und Geschenkerfahrung, über Geborgenheit bis hin zur Erfahrung des Chaos, der Unordnung, ja der Sünde. Doch am Anfang dieser Entdeckung kann sehr wohl auch die Ablehnung der Schöpfungsvokabel stehen. Wenn schon biblisch vor dem Ausdruck des Schöpfungslobs die Erfahrung des Chaos steht, warum sollte dann nicht auch im Religionsunterricht deutlich zur Sprache kommen dürfen, was Jugendliche daran hindert, von Gott als dem Schöpfer sprechen zu wollen?

Zu sehen sind Schlüsselwörter der Wortart Nomen, welche die Schülertexte auszeichnen. Je größer ein Wort dargestellt wird, desto bedeutender ist es für die Summe der Texte. Mithilfe der Farben werden die Begriffe in inhaltliche Gruppen eingeordnet, die auf verschiedene Beziehungsdimensionen verweisen: Wenn die Schülerinnen und Schüler über Gott als den Schöpfer schreiben, dann bringen sie das in Verbindung mit der technisch-naturwissenschaftlich geprägten Welt und Kultur, in der sie leben. Allerdings nicht ausschließlich, denn auch die Beziehung zu sich selbst und zu anderen, ihre Gottesbeziehung und ihr Verhältnis zur Zeitlichkeit des Lebens kommen zur Sprache.

Anmerkungen

- 1 Vgl. *Carsten Gennerich*, Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen (Praktische Theologie heute 108), Stuttgart 2010, 332ff.
- 2 Vgl. *Hans-Ferdinand Angel*, Ausblendungen, Lebensrelevanz und Glaubensprozesse (Creditionen). Religionspädagogische Positionierungen im Schnittfeld von Naturwissenschaft und Theologie, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 8 (1/2009) 26–41, 34; *Martin Rothgangel*, Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen (Arbeiten zur Religionspädagogik 15), Göttingen 1999, 73–76.
- 3 Vgl. *Jürgen Baumert*, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: *Nelson Killius, Jürgen Kluge, Linda Reisch* (Hg.), Die Zukunft der Bildung (Edition Suhrkamp 2289), Frankfurt 2002, 100–150.
- 4 *Hans-Ferdinand Angel*, Steiniges Terrain. Religionspädagogische Sondierungen im Schnittfeld von Naturwissenschaft und Theologie, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 8 (1/2009) 4–25, 7.
- 5 Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Kreationismus und Intelligent Design im Religionsunterricht? Neue Herausforderungen zum Thema Schöpfungsglaube, in: *Friedrich Schweitzer, Ulrike Baumann* (Hg.), Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von »gutem Religionsunterricht« profitieren, Neukirchen-Vluyn 2008, 52–61, 56ff.
- 6 Vgl. *Martin Rothgangel*, Gottes- oder Affenkind? Bibel und Naturwissenschaften bei SchülerInnen, in: *Reinhard Feldmeier, Hermann Spieckermann* (Hg.), Die Bibel. Entstehung – Botschaft – Wirkung, Göttingen 2004, 117–131, 121.
- 7 Vgl. *Martin Rothgangel*, Zwischen »Schöpfungsbericht« und »Evolutionismus«. Verstehensschwierigkeiten von SchülerInnen, in: *ZPT* 61 (4/2009), 375–382, 377f.
- 8 *Gennerich* 2010 [Anm. 2], 332.
- 9 Vgl. *Guido Hunze*, Die Entdeckung der Welt als Schöpfung. Religiöses Lernen in naturwissenschaftlich geprägten Lebenswelten (Praktische Theologie heute 84), Stuttgart 2007; *Christian Höger*, Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse (Empirische Theologie 18), Berlin 2008.
- 10 Vgl. *Guido Hunze*, Schöpfung – ein unterschätzter Grundbegriff der Religionspädagogik, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 8 (1/2009), 42–55, 43.
- 11 Aktuelle Diskussionen um Kreationismus auch in Deutschland, Intelligent Design und Neo-Atheismus, Glaube und Neurowissenschaft zeigen, dass Konflikte zwischen Naturwissenschaft und Religion nicht an Relevanz verloren haben (vgl. *Angel* 2009 [Anm. 5], 7).
- 12 Vgl. insbesondere *Reto Luzius Fetz, Karl Helmut Reich, Peter Valentin*, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturge-netische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 2001.

- 13 Vgl. *Oliver Reis*, Mit Glaubensaussagen Lernprozesse gestalten, in: *KatBl* 134 (2/2009) 112–121, 113, sowie eingehend: *Hunze* 2009 [Anm. 11], 43–47; *Rothgangel* 2009 [Anm. 8], 376f.
- 14 Vgl. *Angel* 2009 [Anm. 3], 30.
- 15 *Hunze* 2007 [Anm. 10], 263; Hervorhebung S. A.
- 16 *Hunze* 2009 [Anm. 11], 51.
- 17 *Ebd.*, 49.
- 18 *Bernhard Dressler*, Überlegungen zur Didaktik der Schöpfungstheologie, in: *ZPT* 61 (4/2009), 391–401, 400.
- 19 Vgl. z. B. *Hans-Christoph Schmitt*, Schöpfung und Lebensordnungen im Alten Testament. Ordnungsmuster und Spielräume der Schöpfung, in: *Glaube und Lernen* 23 (1/2008), 15–26, sowie aus systematisch-theologischer Perspektive: *Hans Kessler*, Wie heute vom Schöpfer reden? Schöpfungsglaube im Gespräch mit heutiger Naturwissenschaft, in: *Glaube und Lernen* 23 (1/2008), 38–50.
- 20 Vgl. *Hunze* 2007 [Anm. 10], 67ff.
- 21 Vgl. *Gennerich* 2010 [Anm. 2], 325–348; *Angel* 2009 [Anm. 5], 15.
- 22 Vgl. *Hunze* 2009 [Anm. 11]; *Peter Kliemann, Friedrich Schweitzer*, Schöpfung als Thema des Religionsunterrichts. Bildungspläne – Religionsdidaktische Modelle – Herausforderungen, in: *ZPT* 61 (4/2009) 382–391, 391.
- 23 *Gennerich* 2010 [Anm. 2], 333.
- 24 Vgl. *Höger* 2008 [Anm. 10], 295 u. 303.
- 25 *Gennerich* 2010 [Anm. 2], 334; vgl. unterrichtspraktisch mit interessanten Hinweisen: *Sabine Würtz*, Schöpfung rezeptionsästhetisch entdecken, in: *Thomas Klie, Silke Leonhard* (Hg.), *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis (Praktische Theologie heute 97)*, Stuttgart 2008, 193–201.
- 26 *Gennerich* 2010 [Anm. 2], 334.
- 27 *Ebd.*
- 28 Vgl. *Hans Mendl*, Wie laut war der Urknall eigentlich?, in: *KatBl* 133 (5/2008) 316–319, 318; *Angel* 2009 [Anm. 5], 19.
- 29 *Andreas Feige, Carsten Gennerich*, Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Eine Umfrage unter 8.000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen, Münster 2008, 203.
- 30 Vgl. *Stefan Altmeyer*, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (*Praktische Theologie heute* 114), Stuttgart 2011.
- 31 Weitere Hintergrundinformationen wie Auswahlkriterien etc. lassen sich der sprachempirischen Dokumentation entnehmen, die im Internet unter www.relpaed.uni-bonn.de/altmeyer veröffentlicht ist.
- 32 Vgl. *Reinhold Boschki*, »Beziehung« als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik (*Zeitzeichen* 13), Ostfildern 2003.
- 33 Vgl. auch *Gennerich* 2010 [Anm. 2], 334.
- 34 *Feige, Gennerich* 2008 [Anm. 30], 201.

In allen Kreaturen Gott entdecken

Wer vom Glanz der geschaffenen Dinge nicht erleuchtet wird, ist blind; wer durch dieses so laute Rufen der Natur nicht aufwacht, ist taub; wer – von all diesen Wundern beeindruckt – Gott nicht lobt, ist stumm; wer durch diese starken Zeichen nicht auf den Urheber hingewiesen wird, ist dumm. Öffne also deine Augen, wende dein geistiges Ohr ihnen zu, löse deine Zunge und öffne dein Herz, damit du in allen Kreaturen deinen Gott entdeckest, hörst, lobst, liebst und verehrest, damit nicht der ganze Erdkreis sich anklagend gegen dich erhebe.

Bonaventura, Itinerarium mentis in Deum 1,15