

„Das ganze Weltall ist dem Menschen Theologie“

Schöpfungsdidaktik mit Albertus Magnus¹

von Stefan Altmeyer

Unter dem Vorzeichen naturwissenschaftlich geprägter Lebenswelten ist das Thema ‚Schöpfung‘ zu einem Gradmesser der Gegenwartstauglichkeit theologischer Rede und religionspädagogischer Praxis geworden. Hier zeigt sich die Plausibilität einer Wahrnehmung von Welt und Leben aus der Perspektive des Glaubens. Der Beitrag analysiert mit Rückgriff auf Albertus Magnus die theologischen Vorentscheidungen, mit denen der Schöpfungsglaube in Bildungsprozesse eingebracht wird, und zeigt schöpfungsdidaktische Leitlinien auf, die sich aus dem Gespräch mit dem *doctor universalis* ergeben.

1. Vorbemerkungen

Albert der Große (um 1200–1280) gilt mit seinem umfassenden Werk auf mehreren Ebenen als wichtiger Wegbereiter der geistesgeschichtlichen Wende des 13. Jahrhunderts. Entscheidende philosophische wie theologische Weichenstellungen – etwa die Aristoteles-Rezeption – sind untrennbar mit seinem Namen verbunden. Doch damit ist das weit gespannte Interesse des *doctor universalis* keineswegs erfasst. Bereits seit seiner Jugend beschäftigte er sich in vielen Schriften intensiv mit der Natur und sammelte im Laufe seiner lebenslangen ausgedehnten Reisen eine Fülle von Beobachtungen der Flora und Fauna, die er in exakten Beschreibungen niederlegte. Bei ihm finden sich sogar manche Erstbeschreibungen von Pflanzen und Tieren, und es lässt sich Genaueres über das in unseren Regionen im dreizehnten Jahrhundert verbreitete Wild, die Falkenjagd oder auch die Obstbaumzucht erfahren. Bis ins 19. Jahrhundert hat Albert als Naturforscher hohe Bewunderung erfahren und gilt heute als ein Vordenker der modernen Naturwissenschaft.²

Abseits aller Diskussionen um die rechte geistesgeschichtliche Einordnung und ohne den Anspruch erheben zu wollen, einen Beitrag zur spezialisierten Albertforschung liefern zu können, fragt dieser Beitrag nach möglichen Impulsen dieses Epoche machenden Denkers für ein Nachdenken über religiöse Lern- und Bildungsprozesse heute.³ Aufgrund dieser gegenwartsbezogenen Fragestellung scheint es angeraten, mit drei hermeneutischen Vorbemerkungen zu beginnen.

¹ Überarbeitung eines Vortrags im Rahmen der Studienwoche „Albertus Magnus und sein Jahrhundert. Theologie und Philosophie im Mittelalter“, veranstaltet von der Katholisch-Theologischen Fakultät Bonn vom 24.–28.11.2008.

² Vgl. P. Simon, Albert der Große, in: TRE 2 (1978) 177–184, 183.

³ Eine ähnliche gegenwartsbezogene Fragestellung verfolgt: M. Entrich, Die Bergpredigt als Ausbildungsordnung. Der katechetische Entwurf einer „ratio formationis“ bei Albert dem Großen (STPS 10), Würzburg 1992.

1. Zunächst einmal ist nüchtern festzustellen: Das Mittelalter ist nicht gerade ein bevorzugter Referenzpunkt religionspädagogischer Theorie und Praxis. Eine aktuelle Übersicht über laufende und in den vergangenen Jahren abgeschlossene Forschungsarbeiten der gesamten deutschsprachigen Religionspädagogik etwa lässt keine Arbeit mit Bezug zum Mittelalter erkennen.⁴ Und auch ein nahezu 2.500 Spalten umfassendes religionspädagogisches Nachschlagewerk widmet sich in gerade einmal zwei Artikeln auf zusammen sechs Spalten den Themen religiöse Erziehung und Schulen im Mittelalter.⁵ Mittelalterliche Theologie und Praxis religiöser Erziehung scheinen also nicht im Brennpunkt religionspädagogischer Aufmerksamkeit zu liegen, und wenn doch einmal, dann mit tendenziell exklusiv historischem Schwerpunkt: Natürlich finden sich Darstellungen zur Praxis der religiösen Erziehung im Mittelalter, zur Entwicklung der Schulen, zur religiösen Sozialisation, zur Katechese von Kindern und Erwachsenen.⁶ Doch kaum einmal wird danach gefragt, welche Beziehungen, welche Strukturanalogien sich zu gegenwärtigen Fragen religiöser Bildung entdecken lassen. Liegt der Grund vielleicht darin, dass sich zwar einiges über die mittelalterliche Praxis religiöser Texte Lernens sagen lässt, Quellen der Reflexion dieser Praxis aber weitgehend fehlen? Eine ‚mittelalterliche Religionspädagogik‘, gibt es die? Oder anders gefragt: Ist die mittelalterliche Theologie vielleicht grundsätzlich irrelevant für ein Nachdenken über religiöse Bildungsprozesse heute, da diese unhintergebar von ihrer Verankerung im modernen Denken her zu verstehen sind?

Jenseits dieser metatheoretischen Fragen ist das Frageinteresse dieses Beitrags allerdings genau jenes praktische: Lassen sich aus dem Denken des Albertus Magnus Impulse gewinnen, gegenwärtige religiöse Lern- und Bildungsprozesse zu verstehen und zu gestalten?

2. Auf der Suche nach einem möglichen Kristallisationspunkt des Gesprächs zwischen Albertus Magnus hier und der gegenwärtigen Theorie und Praxis religiöser Bildung dort stößt man schnell auf das theologische Kernthema ‚Schöpfung‘. Schon ein kurzer Blick auf das Schaffen Alberts lässt diese Wahl plausibel erscheinen, finden sich doch hier die beiden entscheidenden wissenschaftlichen Pole in einer Person vereint.⁷ Albert gehört nicht nur zu den bedeutendsten mittelalterlichen Philosophen und Theologen, sondern ist zugleich „einer der größten, wenn nicht ... der bedeutendste Naturforscher des lateini-

⁴ Vgl. die kurze Überblicksdarstellung: *S. Leimgruber; S. Schmid*, Dokumentation religionspädagogischer Promotions- und Habilitationsvorhaben, in: *KatBl* 134 (2009) 225f., sowie die vollständige Dokumentation im Internet unter: www.katbl.de.

⁵ Vgl. *G. Herchert*, Religiöse Erziehung (Geschichte). 5. Mittelalter, sowie *M. Vinzent*, Schulen im Mittelalter, in: *N. Mette; F. Rickers* (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1622–1625 und 1946–1949.

⁶ Als Standardwerk gilt weithin: *E. Paul*, *Geschichte der christlichen Erziehung*, 2 Bde, Freiburg 1993/1995.

⁷ Vgl. *W. Kübel*, Albertus Magnus, in: *LMA* 1 (1980) 294–299; *W.P. Eckert*, *Leben und Werk des Hl. Albertus Magnus*, in: *A. Fries* (Hg.), *Albertus Magnus. Ausgewählte Texte. Lateinisch-deutsch* (TzF 35), Darmstadt 2001, VII–XXXII, VII. Zur Einführung in Leben und Denken und zur geistesgeschichtlichen Einordnung vgl. weiterhin exemplarisch: *L. Honnefelder*, *Albertus Magnus und die Aktualität der mittelalterlichen Philosophie*, in: *Ders.; M. Dreyer* (Hg.), *Albertus Magnus und die Editio Coloniensis* (Lectio Albertina 1), Münster 1999, 23–38; *I. Craemer-Ruegenberg*, *Albertus Magnus. Völlig überarb., aktual. und mit Anm. versehene Neuaufll.*, hg. von *H. Anzulewicz* (Dominikanische Quellen und Zeugnisse 7), Leipzig 2005 (hier umfassende Lit. bis 2005).

schen Mittelalters⁸. Vor diesem Hintergrund scheint es vielversprechend, nach dem Verhältnis dieser beiden Wissenschaftsbereiche zu fragen, und zwar mit der stillschweigenden Hoffnung im Hinterkopf, aus der Art und Weise, wie Albert diese beiden Erfahrung- und Denkfelder zueinander bringt, hilfreiche Hinweise für analoge Problemkonstellationen heute zu gewinnen.

Damit ist ein Themenfeld angesprochen, das seit den siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts als entscheidende Herausforderung religiöser Bildung erkannt und bezeichnet wird: das Verhältnis von naturwissenschaftlichem und religiösem Wirklichkeitszugang.⁹ Die Durchformung aller Lebensbereiche durch Naturwissenschaft und Technik mit ihrer charakteristischen Denkweise und Weltbildfunktion hat maßgeblich zur Plausibilitätskrise religiöser Denk- und Lebensformen und zur Abdrängung des Religiösen in den Raum des Privaten bzw. Nichtdiskursiven beigetragen.¹⁰ Das Thema Schöpfung muss in dieser Situation geradezu wie ein Gradmesser der Gegenwartstauglichkeit theologischen Denkens fungieren. Trotz dieser Diagnose nimmt das theologische Kernkonzept der Schöpfung in der gegenwärtigen Theorie und Praxis religiöser Bildung keineswegs eine Schlüsselstellung ein, sondern findet bislang eher am Rande Beachtung: „Schöpfung – ein unterschätzter Grundbegriff der Religionspädagogik“¹¹.

3. Aber ist die hier anvisierte Frage nach Impulsen aus dem Denken Alberts des Großen für heutige Zugänge zum Schöpfungsglauben überhaupt wissenschaftstheoretisch legitim? Besteht nicht eher die Gefahr, durch ein Aufdecken scheinbarer Ähnlichkeiten oder Analogien die prinzipiellen Unterschiede und je größeren Differenzen und Antagonismen zwischen mittelalterlichem und neuzeitlichem Denken „mit heute oft gehörten

⁸ Kübel, Albertus (Anm. 7), 298; vgl. Eckert, Leben (Anm. 7), XVII; L. Honnefelder, Albertus Magnus 1200–2000, in: W. Senner (Hg.), Albertus Magnus, Zum Gedenken nach 800 Jahren: Neue Zugänge, Aspekte und Perspektiven (QGDD, N.F. 10), Berlin 2001, XVII–XXIV.

⁹ Vgl. G. Hunze, Die Entdeckung der Welt als Schöpfung. Religiöses Lernen in naturwissenschaftlich geprägten Lebenswelten (PTHe 84), Stuttgart 2007, 15–29. Siehe auch: H.-F. Angel, Ausblendungen, Lebensrelevanz und Glaubensprozesse (Creditionen). Religionspädagogische Positionierungen im Schnittfeld von Naturwissenschaft und Theologie, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2009) 26–41.

¹⁰ Diese These ist in verschiedener Form Gegenstand empirischer Forschungen gewesen – mit durchaus gegensätzlichen Einschätzungen (vgl. C. Höger, Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirischer religionspädagogischer Analyse [Empirische Theologie 18], Münster 2008, 13–46).

¹¹ G. Hunze, Schöpfung – ein unterschätzter Grundbegriff der Religionspädagogik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2009) 42–55, 42. Vgl. Ders., Entdeckung (Anm. 9), 15–26. Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt: Angel, Ausblendungen (Anm. 9), 27f. Durch die bereits genannten Arbeiten von Guido Hunze und Christian Höger ist die Diskussion jüngst deutlich angeregt worden, sodass sich gegenüber der bislang nüchternen Diagnose vielleicht eine positive Entwicklung andeutet. In diese Richtung weisen auch zwei aktuelle Themenhefte religionspädagogischer Zeitschriften: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2009), H. 1: „Thema: Naturwissenschaft und Theologie“; Glaube und Lernen 23 (2008), H. 1: „Thema: Schöpfung und Natur“. Als wichtige Impulsgeber sind darüber hinaus auch heute noch zu nennen: H.-F. Angel, Naturwissenschaft und Technik im Religionsunterricht (RSTh 37), Frankfurt 1988, sowie: M. Rothgangel, Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen (ARPäd 15), Göttingen 1999.

Aussagen, Naturwissenschaft und Religion seien auf dem Weg zueinander oder hätten sich gar wiedergefunden“¹², zu überspielen?

Diese Warnung ist ernst zu nehmen. Sie trifft im Grunde aber nicht das, was hier beabsichtigt ist, geht es doch nicht einfach darum, bei Albertus Magnus nach Antworten auf Fragen zu suchen, die sich Menschen heute im Umgang mit dem Schöpfungsglauben stellen. Eine solche Eins-zu-eins-Konstellation wäre in der Tat hermeneutisch fragwürdig. Die Frage lautet vielmehr: Mit welchen *theologischen Vorentscheidungen* wird der Schöpfungsglaube heute in Bildungsprozesse eingebracht, und wie lesen sich diese unter der Lupe Albertscher Positionen? Die zugrunde gelegte Hermeneutik ist von daher eher konfrontativer, statt affirmativer Natur.

Deshalb erfolgt hier nun in einem *ersten Schritt* ein Blick auf gegenwärtige schöpferisch-didaktische Konzepte mit dem Ziel, charakteristische Problemanzeigen herauszuarbeiten. In einem *zweiten Schritt* soll danach gefragt werden, wie diese Problemanzeigen im Lichte einiger zentraler Gedanken der Theologie Alberts des Großen erscheinen, um schließlich im *dritten Schritt* vorsichtig nach grundsätzlichen Impulsen für den Umgang mit den zuvor entdeckten Problemanzeigen Ausschau zu halten.

2. Natur – Weltbild – Schöpfung: Religionsdidaktische Problemanzeigen

Guido Hunze hat in seiner 2007 erschienenen Dissertation „Die Entdeckung der Welt als Schöpfung. Religiöses Lernen in naturwissenschaftlich geprägten Lebenswelten“ eine genaue Analyse vorgelegt, in welcher Weise das Schöpfungsthema in der gegenwärtigen Religionsdidaktik bearbeitet wird.¹³ Aus der Fülle seiner Beobachtungen und Einschätzungen lassen sich zwei Problemanzeigen herausgreifen, die im Zusammenhang der hier verfolgten Fragestellung besonders relevant erscheinen. Sie machen deutlich, mit welchen theologischen Vorentscheidungen das Thema Schöpfung in religiöse Bildungsprozesse eingespielt wird. Es sind dies im Wesentlichen:

- eine Gleichsetzung von Naturerleben und Schöpfungserfahrung (Schöpfung als Synonym für Natur) sowie
- eine Parallelisierung des Erkenntnisinteresses religiöser und naturwissenschaftlicher Modelle (Schöpfung als Synonym für Weltentstehung).

2.1 Gleichsetzung von Naturerleben und Schöpfungserfahrung

Viele religiöse Lernwege in Sachen Schöpfung werden heute so konzipiert, dass sie mit Naturerfahrungen einsetzen um dadurch einen nachvollziehbaren und ganzheitlichen Zugang zu ermöglichen. Der Schluss liegt nahe: Wer Menschen heute das Thema Schöpfung näher bringen möchte, geht in die Natur, versucht die Sinne zu öffnen für das in ihr

¹² K. Lehmann, Die Synthese von Glauben und Wissen. Wissenschaft und Theologie bei Albertus Magnus, in: Ders., Zum Begriff der Theologie bei Albertus Magnus (Lectio Albertina 8), Münster 2006, 27–43, 38.

¹³ Vgl. Hunze, Entdeckung (Anm. 9), 31–69, vgl. auch Höger, Abschied (Anm. 10), 305–328.

zu spürende Mehr, ihren Mehrwert gegenüber dem, was bloß ist, was es ist. Hunze beschreibt ein typisches Beispiel aus einem aktuellen Religionsbuch für das siebte und achte Schuljahr.¹⁴ Die dortige Einheit zum Thema ‚Die Schöpfung ist uns anvertraut‘ bietet folgenden Meditationstext:

„Über ein Feld gehen nach dem Regen und den Duft der Erde und des Wassers einatmen. Wissen: ich bin ein Wesen dieser Erde. Ich gehöre zu ihr ... Und dies zu denken ist gut. Dann eine Hand voll der frischen Erde aufnehmen. Sich das unvorstellbar lebendige Leben in jeder Krume vergegenwärtigen ... Sich die ungeheure Vielfalt vorstellen, von der wir umgeben und selbst durchdrungen und durchwirkt sind. Für uns moderne Menschen ist dies eine Übung, die wie ein Heilmittel wirken könnte.“¹⁵

Worin besteht in dieser Übung das Heilmittel für moderne Menschen? Die religionsdidaktische Hoffnung lautet, dass auf diesem Weg in und durch die Natur naturwissenschaftlich-technisch verengte Wahrnehmungsweisen aufgebrochen werden können. Und dies soll einen unmittelbaren Zugang zum Schöpfungsgedanken ermöglichen. Der schöpfungsdidaktische Grundsatz lautet: „Natur wahrnehmen, Natur erfahren. Und das führt zum Überstieg: Natur erfahren – Schöpfung erleben. Natur und Schöpfung werden plötzlich gleichgesetzt.“¹⁶

Aus der Erfahrung der Natur heraus soll also Schöpfung erlebbar sein. Doch gibt es das für moderne Menschen: eine Schöpfungserfahrung im unmittelbaren Sinn? Noch einmal Hunze: „Es ist nicht einsehbar, wie das Durchschreiten einer Blumenwiese oder das Beobachten eines Sonnenaufgangs zu einer Gotteserfahrung führen soll – wenn nicht entweder der Glaube an den Schöpfergott schon ausgeprägt ist oder eine Deutung der Natur etwa als das ‚zweite Heilige Buch‘ (neben der Bibel) vorausgeht.“¹⁷

Die erste Problemanzeige lautet also: Wie plausibel ist tatsächlich der religionsdidaktische Weg, Schöpfung in religiösen Bildungsprozessen explizit oder implizit mit Natur zu identifizieren?

2.2 Parallelisierung des Erkenntnisinteresses religiöser und naturwissenschaftlicher Modelle

Neben dieser problematischen Parallelisierung von Schöpfung und Natur findet sich in aktuellen schöpfungsdidaktischen Konzeptionen ein zweites, häufig anzutreffendes Merkmal. Nach Hunze besteht es darin, dass das Thema Schöpfung nahezu immer in Auseinandersetzung mit anderen, eher naturwissenschaftlich orientierten Weltbildern behandelt wird. Mag dahinter auch die begründete Absicht stehen, echte Anfragen der von naturwissenschaftlichem Denken geprägten Lernenden ernst zu nehmen und aufzugreifen, so kann dadurch doch ein geradezu gegenteiliger Effekt erzielt werden. Die folgende

¹⁴ Vgl. G. Hilger: *E. Reil* (Hg.), Reli 7/8. Unterrichtswerk für katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, München ²2006; vgl. G. Hunze, „... weil ich durch das Chaos hindurchglaube.“ Zur Spiritualität der Schöpfung und der Natur, in: S. Altmeyer u.a. (Hg.), *Christliche Spiritualität lehren, lernen und leben*. FS G. Bitter, Göttingen 2006, 205–210, 205f.

¹⁵ Hilger; *Reil*, Reli 7/8 (Anm. 14), 134.

¹⁶ Hunze, *Spiritualität* (Anm. 14), 206.

¹⁷ Ebd., 207f.

schematische Illustration aus einem aktuellen Religionsbuch kann die Brisanz dieses Vorgehens verdeutlichen:¹⁸

Text ...		Schulbuchdoppelseite, schematische Darstellung	
		Text ...	
Das Weltbild Babylons und der Bibel	Das ptolemäische Weltbild	Das kopernikanische Weltbild	Das heutige Weltbild

Wird wie in diesem Beispiel die jüdisch-christliche Schöpfungs-idee (gewollt oder ungewollt) in eine chronologische Abfolge mit den zunehmend naturwissenschaftlich orientierten Weltmodellen (ptolemäisches, kopernikanisches, heutiges Weltbild) eingeordnet, so ist der Effekt geradezu unvermeidlich, dass die biblischen Schöpfungstexte „als unwiederbringlich überholt, im eigentlichen Sinne antiquiert“¹⁹ erscheinen. Da hilft es auch wenig, wenn im gleichen Atemzug die Verschiedenartigkeit der beiden Perspektiven betont wird. Was wirkt, ist der visuell unterstützte Eindruck einer linear-chronologischen Abfolge.

Auf diese Weise wird – zweite Problemanzeige – Schöpfung zum Synonym für Weltentstehung, was zum einen eine einseitige und wenig sachgemäße theologische Vorentscheidung offen legt, zum anderen auch einen seit langem beobachteten, entwicklungspsychologischen Effekt unterstützt, statt ihn zu entschärfen. Gerade an den (historischen) Berührungspunkten zwischen Naturwissenschaft und Theologie liegt eine der biographisch wahrscheinlichsten Einbruchstellen des Gottesglauben (Karl Ernst Nipkow). „Wo (Reste von) Gottesglauben und Naturwissenschaft aufeinanderprallen, treten sie in ein Konkurrenzverhältnis, bei dem meist die Naturwissenschaft als Siegerin vom Feld geht.“²⁰

¹⁸ Vgl. W. Trutwin, Zeichen der Hoffnung (Religion – Sekundarstufe I. Das neue Programm, Jahrgangsstufen 9/10), Düsseldorf 2002, 36f.

¹⁹ Hunze, Entdeckung (Anm. 9), 69.

²⁰ Ders., Evolution – Schöpfung, in: G. Bitter u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 94–97, 94.

3. Einige zentrale Gedanken der Theologie Alberts des Großen

Damit liegen zwei deutliche schöpferdidaktische Problemanzeigen mit ihren inhärenten theologischen Vorentscheidungen auf dem Tisch: Schöpfung als Synonym für Natur auf der einen und als Synonym für Weltenstehung auf der anderen Seite. Es ist an der Zeit, diese Vorentscheidungen mit einigen Positionen des Naturforschers und Theologen Albertus Magnus zu konfrontieren.

3.1 Zugang zur Natur über den Weg der Erfahrung

Albert der Große lässt sich weder auf seine philosophischen noch auf seine theologischen Werke beschränken. Ein wichtiger Teil seines wissenschaftlichen Interesses gilt der Natur, mit der er sich seit seiner Jugend intensiv beschäftigt hat.²¹ Aber wie verhält sich diese Naturbezogenheit zur Arbeit des Theologen? Aus der Antwort auf diese Frage könnte ein hilfreicher Hinweis auf den Umgang mit der ersten schöpferdidaktischen Problemanzeige, der Identifikation von Natur mit Schöpfung, erwachsen. Dazu zunächst ein Beispiel des Naturforschers Albertus Magnus aus der heimischen Vogelwelt:

„*Carduelis* ist ein kleiner Vogel, der in Disteln sitzt. Bei uns heißt er Distelfink, andere nennen ihn – in Nachahmung seiner Stimme – Stieglitz. Man sagt zwar, er nähre sich von den Spitzen der Dornen und mit Stacheln. Das hat sich jedoch durch unsere Beobachtung als nicht richtig herausgestellt. Er nährt sich mit dem Samen der Disteln und der Klettenpflanzen, des Hirtenstabs, und ähnlicher Kräuter. Er frisst auch Kerne von Mohn, Raute, Hanf, und andere; er schält mit dem Schnabel die Hülle ab und nimmt nur den Kern zu sich; auch Nüsse frisst er, wobei er ebenso die Schale zerhackt.“²²

Interessant an diesem Text und insgesamt charakteristisch für Albert ist, wie er sich mit überlieferten Beschreibungen auseinandersetzt: Sie sind für ihn keine festen Autoritäten, sondern alleiniges Kriterium ist die eigene Beobachtung, man könnte sagen das empirische Experiment. Was sich in der Beobachtung als falsch erwiesen hat, ist nicht länger haltbar und muss ersetzt werden durch valide Erkenntnisse. Die Genauigkeit der zitierten Beschreibung zeigt an: Solche sichere Erkenntnis lässt sich nur durch eine große Zahl an Experimenten (Beobachtungen) erzielen. In methodischer Reflexion auf das eigene Tun liest sich das bei Albert so: „Viel Zeit ist erforderlich, um eine Beobachtung so zu erweisen, daß jede Täuschung ausgeschlossen ist ... Man muß nämlich eine Beobachtung nicht nur in einer Weise prüfen, sondern für alle Umstände, damit die wahre Ursache der Erscheinung mit Sicherheit ermittelt werden kann.“²³

Zugang zur Natur ist also für Albert eine Ursachenforschung durch die Methode der Beobachtung und reflektierten Erfahrung. Das klingt erstaunlich modern und ist auch für das dreizehnte Jahrhundert eine revolutionäre Position, mit der für das lateinische Mittelalter wissenschaftstheoretisches Neuland betreten wird. Nicht die theologisch-

²¹ Vgl. *Lehmann*, *Synthese* (Anm. 12), 27ff.

²² *Albertus Magnus*, *De animal.*, I. 23, vgl. *Fries*, *Albertus* (Anm. 7), Nr. 114, S. 65.

²³ *Albertus Magnus*, *Ethica*, I. 6 tr. 2 c. 25, vgl. *H. Ostlender*, *Albertus Magnus*, Köln ³1980, 27; vgl. *Lehmann*, *Synthese* (Anm. 12), 31.

philosophische Spekulation liefert einen verlässlichen Zugang zur Natur, sondern einzig die aus systematischer Beobachtung gewonnene Erfahrung: „Was wir bringen, haben wir teils durch eigene Beobachtung (experimento) erwiesen, teils stützen wir uns auf Angaben anderer, die unserer Erfahrung nach nicht leicht eine Behauptung aufstellen, ohne sie durch Beobachtung zu erweisen. Beobachtung gibt nämlich in diesen Dingen allein Gewißheit, weil für solche Einzelfälle eine Schlußfolgerung nicht vollzogen werden kann.“²⁴

Das heißt aber: Die Natur ist für Albert nicht ein Gegenstand der deduzierenden Philosophie oder Theologie, sondern der empirischen, also auf Beobachtung, Experiment und Erfahrung gestützten induktiven Wissenschaft. Das gegenseitige Verhältnis entscheidet sich durch die Überprüfung an der beobachtbaren Erfahrung. So formuliert Albert ein ganz unmissverständliches Kriterium: „Ein logischer Schluss, der zur Sinneswahrnehmung im Widerspruch steht, ist unannehmbar. Ein Grundsatz, der mit der experimentellen Sinneswahrnehmung nicht übereinstimmt, ist in Wirklichkeit kein Grundsatz, sondern ein grundsätzlicher Fehler.“²⁵

Kann von daher das Erleben von Natur schon eine Erfahrung von Schöpfung sein? Mit Albert wäre darauf zu antworten: Ja, aber unter zwei Bedingungen. Erstens: Die Naturerfahrung darf nicht im Widerspruch zum Schöpfungsglauben stehen. Und zweitens: Man muss sich im Klaren darüber sein, dass es sich um zwei unterschiedliche Zugangsweisen zur Welt handelt.

3.2 Zwei unterschiedliche Weisen der Erkenntnis

Es lohnt sich, bei der zweiten der soeben benannten Bedingungen genauer hinzuschauen. Wenn die beiden Erkenntnisweisen der Theologie und der Naturwissenschaft voneinander zu unterscheiden sind, worin besteht dann genau der Unterschied? Von der Antwort auf diese Frage bliebe die oben benannte zweite schöpfungsdidaktische Problemanzeige nicht unberührt, der zufolge eine Parallelisierung der Erkenntnisinteressen von Schöpfungsglaube und naturwissenschaftlicher Modellierung von Welt heute zu beobachten ist. Wie also denkt Albert das Verhältnis von Naturwissenschaft und Theologie?

Manche seiner Aussagen zum Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaft lesen sich fast wie das von Max Seckler so genannte Inkommensurabilitätsmodell.²⁶ Dieses Modell basiert auf der Annahme, dass sowohl Gegenstandsbereich als auch Methoden beider Wissenschaften strikt zu trennen sind. Eine unmittelbar dialogische Beziehung ist deshalb nicht möglich. In eine ähnliche Stoßrichtung geht die folgende Aussage Alberts: „Wir haben in der Naturwissenschaft nicht zu erforschen, wie Gott nach seinem freien Willen durch unmittelbares Eingreifen die Geschöpfe zu Wundern gebraucht, durch die er seine Allmacht zeigt, wir haben vielmehr zu untersuchen, was im Bereiche der Natur durch die den Naturdingen innewohnende Kausalität auf natürliche Weise geschehen

²⁴ Albertus Magnus, *De vegetabilibus libri VII. Historiae naturalis pars XVIII*, l. 6 tr. 1 c. 1, vgl. Ostlender, Albertus (Anm. 23), 27.

²⁵ Albertus Magnus, *Phys.*, l. 8 tr. 2 c. 2, vgl. Lehmann, *Synthese* (Anm. 12), 31.

²⁶ Vgl. Hunze, *Entdeckung* (Anm. 9), 196; dort der Hinweis auf Seckler.

kann.“²⁷ Oder in prägnanter Kürze an anderer Stelle: „Ich habe nichts mit Wundern zu tun, wenn ich Naturwissenschaft treibe.“²⁸

Der Erforschung der Natur wird hier also ein eigenständiger Wissenschaftsbereich zugeordnet, der einem eigenen Erkenntnisinteresse folgt, nämlich die den Dingen der Natur zugrunde liegende und in ihnen zu entdeckende Kausalität aufzudecken. Auch methodisch ist diese Wissenschaft eigenständig, insofern sie – wie im letzten Abschnitt dargestellt – auf dem Erfahrungsprinzip gründet.

Bemerkenswert ist, mit welcher Konsequenz sich der Theologe hier zum Fürsprecher der Emanzipation der anderen Wissenschaften aus der Umarmung der Theologie macht. Dies ist Ausdruck der im dreizehnten Jahrhundert sich vollziehenden und durch Alberts theologische Aristotelesrezeption maßgeblich vorangetriebenen geistesgeschichtlichen Wende.²⁹ Es zeigt im Übrigen auch einen wesentlichen Unterschied zum neuzeitlichen Inkommensurabilitätsmodell an: Dieses ist nach Seckler eine Art Friedensmodell, das Erkenntnis Konflikte *a priori* ausschließt und somit der Theologie ein Eigenrecht neben dem naturwissenschaftlichen Erkenntnismonopol einräumt. Bei Albert ist es umgekehrt: Er spricht der Naturwissenschaft den Status einer gegenüber der Theologie eigenständigen Erkenntnisform zu.

Von dieser Position her scheint es also wenig sinnvoll, den jüdisch-christlichen Schöpfungsglauben bezüglich seines Erkenntnisinteresses mit Modellen zu parallelisieren, die auf Naturbeschreibung basieren. Theologische Begriffe liefern keine Erkenntnis über den Naturdingen innewohnende Kausalitäten, und umgekehrt: Naturwissenschaftliche Erkenntnisse machen keine Aussage über die Beziehung Gottes zur Welt als der Beziehung zwischen Schöpfer und Schöpfung. In Konsequenz wird auch eine Aussage wie die folgende möglich: „Wenn jemand die Naturwissenschaft gründlich beherrscht, sind ihm die Worte des Herrn kein Anlaß zum Zweifel.“³⁰

3.3 Theologische Erkenntnis: mehr als Wissen

Ist damit ein Friedensmodell zwischen Naturwissenschaft und Schöpfungsglaube begründet, das einfach beide Bereiche strikt voneinander trennt und damit mögliche Konflikte an ihrer Wurzel bereits unmöglich macht? Gibt es denn – überspitzt formuliert – zwei Wahrheiten?³¹ In welchem Erkenntnisbereich soll denn eine Aussage wie im Titel dieses Beitrags wahr sein: „Das ganze Weltall ist dem Menschen Theologie“³²? Hier werden nun doch beide Bereiche Natur und Glaube miteinander in Verbindung gebracht. Ein Widerspruch?

Die Antwort des Albertus Magnus ist differenziert, lässt sich aber vielleicht auf die kurze Formel bringen: Es gibt sehr wohl verschiedene Weisen des Erkennens, aber es

²⁷ *Albertus Magnus*, *De caelo et mundo*, I. 1 tr. 4 c. 10, vgl. *Lehmann*, *Synthese* (Anm. 12), 30; vgl. *Ostlender*, *Albertus* (Anm. 23), 27.

²⁸ *Albertus Magnus*, *De gen. et corr.*, I. 1 tr. 1 c. 22, vgl. *Lehmann*, *Synthese* (Anm. 12), 30.

²⁹ Vgl. *Ders.*, *Synthese* (Anm. 12), 32–35.

³⁰ *Albertus Magnus*, *Super Matth.* 15.17, vgl. *Ostlender*, *Albertus* (Anm. 23), 28.

³¹ Vgl. *Lehmann*, *Synthese* (Anm. 12), 36f.

³² *Albertus Magnus*, *Super Matth.* 13. 35, vgl. *Fries*, *Albertus* (Anm. 7), Nr. 51, S. 25.

gibt nur eine Wahrheit. Garant dieser letzten Einheit ist Gott. Weil er der letzte Grund alles Natürlichen und Übernatürlichen ist, kann für Albert kein unlösbarer Widerspruch zwischen Glauben und Wissen, Naturwissenschaft und Theologie bestehen.

„Auch Albert wollte eine höhere Synthese schaffen, jedoch mit einem eigenen Lösungsentwurf: *Distinguer pour unir*, zuerst unterscheiden, um dann tiefer einigen zu können. Albert wollte kein Körnchen Wahrheit des menschlichen Wissens verlieren.“³³

An dieser Stelle scheint das strikte Inkommensurabilitätsverhältnis zwischen Theologie und Naturwissenschaft zu verschwimmen zugunsten eines klaren Primats theologischer Erkenntnis. Doch das ist nur zum Teil richtig. Ganz gewiss ist Albert an einer im Glauben fundierten Synthese der beiden Bereiche gelegen. Aber er vermeidet es, beide Erkenntnisweisen gegeneinander auszuspielen. Im Bild gesprochen: Es gibt für ihn keinen theologischen Trumpf, der jede naturwissenschaftliche Karte in jeder Spielsituation stechen könnte. Albert entwickelt im Gegenteil ein originelles Verständnis von Theologie, das den unterschiedlichen Bereichen bestmögliche Spielräume ermöglicht.³⁴

Theologie ist nach seinem Verständnis weder eine rein theoretische, noch rein praktische Wissenschaft, hat es also weder nur mit Wissen, noch allein mit ethischen Fragestellungen zu tun.³⁵ Sie ist, so Albert, eine „affektive Wissenschaft“³⁶. Was heißt das?

„Die Theologie ist eine Wissenschaft, die in Entsprechung zur Frömmigkeit steht (vgl. Tit 1,1). Das heißt, dass sie nicht von allem Wissbaren schlechthin handelt, insofern man um es wissen kann, auch nicht über alles Wissbare, sondern insofern sie zur Frömmigkeit hinführt.“³⁷

Theologie lässt sich also nur verstehen, wenn sie – als Wissenschaft – in ihrer Beziehung zur Frömmigkeit betrachtet wird. Dabei meint Frömmigkeit hier nicht nur die äußeren Ausdrucksformen des Glaubens etwa in Gebet und Gottesdienst, sondern bezeichnet „die ganzheitliche Zustimmung des Menschen“, ein Verschmelzen von „Verstand und Wille“.³⁸ Der Theologie geht es also nicht in erster Linie darum, Wissen über ihren Gegenstand, in diesem Falle Gott, zu gewinnen, sondern sie beabsichtigt durch ihre Reflexionen, dass „Menschen zu Gott als dem Ursprung der Welt und als dem Ziel alles geordneten Handelns und Strebens hingeführt werden“³⁹. Deshalb kann die Theologie über die anderen Wissenschaften hinausgehen, weil sie ein anderes, weiter reichendes Ziel verfolgt. Ihre Eigenheit besteht in den Worten Alberts darin, „dass die Verbindung mit der Wahrheit nicht nur durch das Denken erstrebt wird, sondern auch durch die Leidenschaft und die Substanz. Daher ist diese Wissenschaft nicht erkennend sondern affektiv, weil das Denken auf die Affektivität als sein Ziel hingeeordnet wird“⁴⁰.

³³ Lehmann, Synthese (Anm. 12), 37.

³⁴ Vgl. Ders., Zum Begriff der Theologie bei Albertus Magnus, in: Ders., Begriff (Anm. 12), 5–16, hier 9–13; vgl. außerdem: W. Senner, Albertus des Großen Verständnis von Theologie und Philosophie (Lectio Albertina 9), Münster 2009, bes. 8–12 (dort auch weitere Literatur zum Thema).

³⁵ Vgl. Albertus Magnus, I Sent., d. 1., vgl. M. Burger, Albertus Magnus, Super I Sententiarum distinctio 1. Über Theologie als Wissenschaft. Übersetzung, in: Lehmann, Begriff (Anm. 12), 17–26.

³⁶ Albertus Magnus, I Sent., d. 1 a. 4 sol., vgl. Burger, Albertus (Anm. 35), 23f.

³⁷ Albertus Magnus, Summa I, tr. 1 q. 2, vgl. Lehmann, Synthese (Anm. 12), 36.

³⁸ Lehmann, Begriff (Anm. 12), 11.

³⁹ Ebd., 10.

⁴⁰ Albertus Magnus, I Sent., d. 1 a. 4 sol., vgl. Burger, Albertus (Anm. 35), 24.

Ob das ganze Weltall dem Menschen zur Theologie werden kann, ist also – so lässt sich resümieren – nicht nur eine Frage des Wissens, sondern eine Frage der Leidenschaft, das heißt eine Frage der Ausrichtung des gesamten Lebens in der Einheit von Verstand und Willen. Wenn die Leidenschaft ins Spiel kommt, es also um Fragen nach dem Grund und Ziel des Lebens geht, dann kann auch die Erfahrung von Natur in Beziehung zum Schöpfungsglauben gelangen.

4. Schöpfungsdidaktik mit Albertus Magnus?!

Was bleibt, so ist nun rückblickend zu fragen, von den eingangs skizzierten gegenwartsbezogenen Problemanzeigen in Sachen Schöpfungsdidaktik? Es sind dies im Wesentlichen zunächst zwei kritische Anfragen:

Mit Albert wäre *erstens* an solche schöpungsdidaktischen Konzepte, die Naturerfahrungen zu ihrem Ausgangspunkt nehmen, die Frage zu stellen, ob die unhintergehbare Differenz der beiden Erfahrungsbereiche ausreichend Berücksichtigung findet. Nicht jede Naturerfahrung ist schon Schöpfungserfahrung. Sie kann zwar zu einer solchen werden; Naturerlebnisse können sehr wohl zur Entdeckung der Welt als Schöpfung einladen. Dazu darf jedoch keineswegs ein bestehender Unterschied oder gar Widerspruch zwischen Naturerkenntnis hier und Glaubensposition dort verwischt oder meditativ überspielt werden. Im Gegenteil: Die Wahrung der Eigenheiten der beiden Bereiche Glauben und Wissen ist nach Albert die Voraussetzung zur Entdeckung ihrer wechselseitigen Bezogenheiten.

Zweitens ist bei allen Versuchen, Beziehungen zwischen Naturwissenschaft und Theologie aufzuzeigen, das je eigene Erkenntnisinteresse zu beachten. Werden einerseits theologische Konzepte auf der Ebene naturwissenschaftlicher Deskription diskutiert, können sie nur verlieren. Und wird andererseits deutlich, wie naturwissenschaftliche Begriffe auch Weltbild prägend wirken, so ist virulent, dass sie sich auf dieser Ebene durchaus theologischen Anfragen stellen müssen. Für Albertus Magnus ist klar: Sobald es um mehr als nur Wissen und Vernunft geht, nämlich um die Fragen nach dem Ziel des Lebens und nach Glückseligkeit, dann ist der Raum des Glaubens eröffnet, in dem theologische Aussagen Anspruch auf Wahrheit erheben (dürfen).

Aber ist aus dem praktisch motivierten Gespräch mit Albertus Magnus über diese kritischen Klärungen hinaus vielleicht noch ein Hinweis darauf zu gewinnen, wie denn ein Bildungsprozess in Sachen Schöpfung heute aussehen könnte, der diese kritischen theologischen und naturwissenschaftlichen Grundoptionen berücksichtigt? Wieder ist daran zu erinnern, dass von Albert keine unmittelbaren Antworten auf gegenwärtige Fragen zu erwarten sind. Aber ihn bewegen an wichtigen Punkten seines Denkens Fragen, die gewisse Strukturanalogien zu den oben angesprochenen schöpungsdidaktischen Problemen aufweisen. So bewegt ihn etwa im Rahmen seiner Erkenntnislehre die Frage, wie der Mensch von der sinnlichen Wahrnehmung zur Erkenntnis der tieferen Zusammenhänge und letztlich einer ersten Ursache gelangen kann.

„All unsere Erkenntnis beginnt mit Sinnfälligem. Wenn sie sich aber tiefer mit dem beschäftigt, was irgendwie dem Sinnfälligen zukommt, bleibt sie doch nicht immer beim

Sinnfälligen stehen und endet nicht bei ihm. Sie erhebt sich vielmehr mit Ungestüm ins Unendliche zu dem, was schwieriger und fern vom Sinnfälligen ist, so zur ersten Ursache und zu sich selbst.“⁴¹

Die Frage besteht für Albert in Auseinandersetzung mit Aristoteles darin, wie diese fortschreitende menschliche Erkenntnis zu denken ist, in welcher Weise sie geschieht. Und genau an dieser Stelle liegt ein Berührungspunkt zu schöpfungsdidaktischen Fragestellungen: Wie lässt sich von der sinnlichen Wahrnehmung von Welt und Leben ein Lernweg skizzieren, der zum Wahrnehmen dieser Welt und dieses Lebens aus der Perspektive des Glaubens einlädt? Auf welchem Weg lässt sich etwas sinnlich Wahrgenommenes auf die Glaubenswirklichkeit beziehen, die sich hinter dem Wort ‚Schöpfung‘ verbirgt? Auf seine erkenntnistheoretische Problemstellung hin skizziert Albertus eine vierstufige Wahrnehmungslehre.⁴² Diese soll hier in elementare Schritte einer schöpfungsdidaktischen Wahrnehmungsschule übertragen werden.⁴³

1. Menschliches Wahrnehmen, das immer ein „Empfangen der Form des Wahrgenommenen ist“, beginnt mit dem Aufnehmen dieser Form „in der äußeren Sinnestätigkeit“⁴⁴. – Greift man diese erkenntnistheoretische Aussage im schöpfungsdidaktischen Problemzusammenhang auf, lässt sich folgende erste Etappe der Wahrnehmungsschule formulieren: Auch ein Entdecken der Welt als Schöpfung beginnt, so Albert, mit dem genauen, sinnlichen Erfassen eben dieser Welt. Aus der Perspektive der Lernenden stellt sich die Aufgabe: Wach werden, alle Sinne schulen, aufmerksam sein!

2. Die zweite Stufe der Wahrnehmung besteht nach Albert im „Vorstellungsvermögen“. Ausgehend von der Form des sinnlich Wahrgenommenen werden diesem Eigenschaften zugeordnet. Einzelwahrnehmungen werden so in Beziehung zu bereits gemachten Erfahrungen gesetzt. Die Wahrnehmung eines Gesichtes zum Beispiel ist immer abhängig von den bereits wahrgenommenen Gesichtern. – Didaktisch gefragt, kann dies auf einen zweiten Schritt hin zum Entdecken der Welt als Schöpfung aufmerksam machen: Wahrnehmen ist nie isoliert und hat stets eine Geschichte. Entsprechend lautet die Aufgabe: Zusammenhänge und Bezüge suchen, eigene Erfahrungen aktivieren!

3. Die dritte Art der Wahrnehmung verbindet die „sinnenfälligen Dinge“ mit „Vorstellungsinhalten“, die von der Sinneswahrnehmung wachgerufen werden, aber nicht im Gegenstand selbst angelegt sind. Dieser Schritt der Wahrnehmung (Einschätzungsvermögen, Phantasie) wertet und vergleicht, wodurch an sich ‚normales‘ Wasser beispielsweise als Taufwasser erkennbar wird. – Was kann dies im Blick auf Lernprozesse in Sachen Schöpfung bedeuten? Dinge transportieren mehr als das objektiv Messbare, sie weisen

⁴¹ *Albertus Magnus*, De anima, l. 1 tr. 1 c. 1, vgl. *Ostlender*, Albertus (Anm. 23), 23.

⁴² Vgl. *Albertus Magnus*, De anima, l. 2 tr. 3 c. 4, vgl. *Fries*, Albertus (Anm. 7), Nr. 161, S. 135–139. Aus der Perspektive der modernen Wahrnehmungspsychologie handelt es sich hierbei um das „Modell eines hierarchisch geordneten vierstufigen Abstraktionsprozesses“ der inneren Sinne des Menschen aus Gemein Sinn, Vorstellungskraft, Einschätzungsvermögen/Phantasie und Denkvermögen (vgl. *P. Theiss*, Die Wahrnehmungspsychologie und Sinnesphysiologie des Albertus Magnus. Ein Modell der Sinnes- und Hirnfunktion aus der Zeit des Mittelalters, Frankfurt 1997, 83–106, das Zitat: 83).

⁴³ Vgl. *Entrich*, Bergpredigt (Anm. 3), 35–44, der Albert auf ähnliche Weise interpretiert. Anzumerken ist, dass hierbei Erkenntnisstufen im Sinne Alberts in Lernaufgaben transformiert werden.

⁴⁴ Dieses und die folgenden Zitate: *Albertus Magnus*, De anima, l. 2 tr. 3 c. 4.

über sich hinaus, woraus sich die Aufgabe ergibt: Perspektiven wechseln, nach der Bedeutung des Wahrgenommenen fragen!

4. Auf der vierten und obersten Stufe der Wahrnehmung werden nach Albert „die Wesenheiten der körperlichen Dinge erfaßt“, indem man sich von den „stofflichen Bedingungen“ und „Vorstellungsinhalten“ durch eine Leistung des Denkvermögens löst. Hierbei geht es nicht mehr um das, was einen Einzelgegenstand von anderen unterscheidet als sein Charakteristikum, sondern was ihn mit anderen auf unverwechselbare Weise verbindet als sein Wesen. – Wiederum im schöpferdidaktischen Zusammenhang gefragt: Dinge der Welt sind keine Einzelheiten, sie stehen in Beziehung miteinander. Die Aufgabe könnte lauten: in die Tiefe schauen, nach der grundlegenden Ordnung von allem fragen!

5. Nach diesen ersten vier Schritten einer von Alberts Stufentheorie der inneren Wahrnehmung inspirierten schöpferdidaktischen Wahrnehmungsschule – Genau hinsehen, Zusammenhänge suchen, Perspektive wechseln und nach einer grundlegenden Ordnung fragen – ist die Voraussetzung geschaffen, die sinnenfälligen Zeichen auch in Richtung einer Glaubenserfahrung zu deuten. Dieser fünfte Schritt erscheint aus heutiger Perspektive nicht als zwingend, aber durchaus möglich. Er besteht darin, nicht länger neutral wahrzunehmen und im Bereich des Wissens zu bleiben. Theologie beginnt dort, wo mit Leidenschaft nach der Wahrheit gefragt wird. Die schöpferdidaktische Schlüsselfrage lautet damit: Wie könnte sich mein Leben verändern, wenn ich die Welt unter der Voraussetzung wahrnehme, dass sie und ich in ihr immer schon in Beziehung zu Gott stehen?

Auf diese Weise könnte man mit Albertus Magnus von der Natur zur Schöpfung, vom Wissen zum Glauben gelangen: nicht schneller, aber auch nicht langsamer.

In times of scientifically shaped life-worlds the theological core concept ‘creation’ has become an indicator for the present suitability of theological discourse and of religious educational praxis. This topic evokes the inescapable question whether or not the perception of both world and life from the perspective of faith can gain plausibility. This article analyses, with recourse to Albertus Magnus, the theological preliminary decision, through which the belief in creation is introduced into the educational process, and shows creational-didactical guidelines, which result from the dialogue with the *doctor universalis*.