

Oliver Reis

Was ist heute „Schöpfung“?

Schöpfungsdidaktik an der Grenze von Theologie und Schülerdenken

Didaktik reflektiert das Verhältnis von Inhalt und Lernenden und setzt dabei zwei Vorannahmen, die sie überhaupt erst nötig machen: In welcher Perspektive eine Sache für die Lernenden Bedeutung hat, ist zunächst nicht einfach von der Sachlogik her zu erschließen. In schöpfungsdidaktischen Zusammenhängen muss deshalb geklärt werden, was alles unter Schöpfung verstanden wird und welche Schöpfungsverständnisse für einen Lernprozess zur Verfügung stehen. Die zweite Vorannahme ist, dass auch die Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen zur Welt und zum Menschen so different sind, dass ein Gegenstand wie „Schöpfung“ in verschiedenen Zusammenhängen mit unterschiedlichen Anschlussmöglichkeiten rechnen muss. Didaktische Entscheidungen müssen dementsprechend mit der doppelten Vielfalt aufseiten der Sache und der Zugangsvoraussetzungen rechnen und diese für den Lernprozess der Lernenden produktiv machen (vgl. Reis 2012a, 287 – 292).

Vielfalt der schöpfungstheologischen Modelle

Wenn man relevante Schöpfungsverständnisse als Modelle unterscheiden will, dann ist es hilfreich, die Grundparadoxie zu verstehen, um die herum sich diese Modelle bilden. „Schöpfung“ ist eines der zentralen Schemata, an dem sich die Frage verschärft, wie sich Gott zur Welt verhält. Der Satz „Gott hat die Welt geschaffen.“ behauptet eine strukturierte Verhältnisbestimmung von Gott und Welt. Mit Carsten Gennerich kann man sagen, dass mit Schöpfung Ordnungsvorstellungen bezeichnet werden (vgl. Gennerich 2013, 76), die deshalb so komplex sind, weil Gott eben nicht ein Seiendes der Welt ist. Schöpfung setzt voraus, dass der Schöpfer außen bleibt und trotzdem der Welt eine Struktur mitgibt, die deutlich auf ihn verweist – sonst wäre die Rede von Schöpfung auch sinnlos, weil niemand etwas davon wüsste. So entsteht eine Spannung, in der sich verschiedene strukturelle Modellmöglichkeiten ergeben:

- a) Betonung der Strukturähnlichkeit, die dazu führt, dass Gott der Welt als Handelnder bis hin zu seiner Identifizierung sehr nahekommt. Modelle, die sich hier ansiedeln, haben keine Schwierigkeiten damit, Gottes Handeln in der Welt zu behaupten.
- b) Betonung des bleibenden Außen, die dazu führt, dass Gott und Welt kategorial getrennt sind. Modelle, die hierzu tendieren, können die autonome und geschlossene Welt behaupten.
- c) Erhalt der Paradoxie, die dazu führt, dass Welt und Gott in bleibender Verschiedenheit aufeinander bezogen werden.

Aus schöpfungsdidaktischer Sicht hat es sich bewährt, fünf Modelle zu unterscheiden, die sich diesen drei Grundoptionen zuordnen lassen (vgl. ausführlich Reis 2012b, Kap. 2; Reis 2014):

a)		a)/c)	c)/b)	b)
Fundamentalismus	Monismus	Theistische Dependenz	Theistische Interdependenz	Deismus

(i) *Theistische Dependenz*: Schöpfung wird auf den Akt Gottes bezogen, die Welt aus dem Nichts hervorgebracht zu haben und sie in seinem Handeln zu steuern. Alle Dinge, die von Gott hervorgebracht werden, verdanken ihm das Leben. Daraus folgen die hierarchisch-transzendente und damit unhintergehbare Abhängigkeit der Geschöpfe von Gott und deren Dank und Gehorsam als Grundhaltungen gegenüber dem Schöpfer (vgl. Welker 1995, Kap. 1.1). Manchmal wird die Dependenz zu einer wechselseitigen Dependenz weiterentwickelt, sodass Gott auf unser Handeln angewiesen ist. Dieses Schöpfungsmodell versteht die biblischen Anfangserzählungen durchaus als Schöpfungsberichte, sodass das Ausgesagte

in einer direkten oder zumindest analogen Beziehung zu dem steht, was als Ereignis sprachlich gefasst wurde. Wird zugestanden, dass die Berichte interpretiert werden müssen, geschieht dies wieder bezogen auf die dependente Gott-Welt-Mensch-Beziehung. *Schöpfungsethik* ergibt sich hier vor allem daraus, Gottes Eigentum und Gabe gerecht zu werden.

(ii) *Theistische Interdependenz*: Davon grenzt sich ein Schöpfungsverständnis ab, das die Interdependenz der Schöpfungsbereiche betont und ‚Gott‘ ausdrücklich nicht mehr als handwerkenden Schöpfer sieht. Vielmehr werden immanente Prozesse in der Schöpfungsperspektive beobachtet (vgl. Welker 1995, Kap. 1.2). „Schöpfung“ meint die Freiheit der Schöpfungs-

bereiche, auf gute Weise zueinander in Beziehung zu sein. Gott wird von den Schöpfungsbereichen als Schöpfer *erkannt*, wenn in der Immanenz das Wunder der lebendigen Beziehung der Schöpfungssubjekte zueinander offenbar wird. Schöpfungserfahrungen können auf die Natur bezogen sein, aber genauso auf kulturelle, technische oder politische Zusammenhänge. Mit den Schöpfungstexten wird hermeneutisch umgegangen: Es sind anthropologische Konstruktionen in einem bestimmten historischen Kontext (vgl. Zenger 2009, 22f.). Die Schöpfungstheologie des Amos erzählt z. B. von Gott dem Schöpfer, der angesichts der Ungerechtigkeit der Oberschicht in Israel die Zerstörung der Welt androht (vgl. Amos 8,4–14). *Schöpfungsethik* entdeckt sündige Störungen der Interdependenzen und sucht nach einer Möglichkeit, die Interdependenzen zu stärken (siehe Markus Vogt in diesem Heft).



Schöpfungsteppich, um 1100

(iii) *Fundamentalismus*: Von dieser Hermeneutisierung wenden sich fundamentalistische Sichtweisen auf Schöpfung ab (z. B. ‚Biblische Schöpfungslehre‘/Kreationismus). Die Erzählform ist der Inhalt, sodass der Gegenstand der Schöpfung als Weltanfang seine angemessene Erzählform in den biblischen Schöpfungsberichten findet. Die wörtlich-berichterhaft zu verstehende Wirklichkeit der Bibel ist dem normalen Wirklichkeitsverständnis überlegen (vgl. Glöbl 2009, 9–12). *Schöpfungsethik* interessiert nicht wirklich, da die relevanten (sexual-)ethischen Forderungen in den späteren Offenbarungen folgen.

(iv) *Deismus*: Ein Schöpfer entwickelt einen eigengesetzlichen Lebensraum, entlässt diesen in Freiheit und wird für diesen Lebensraum zwangsläufig unsichtbar. Ein mögliches Schema ist dabei, dass Gott selbst den Urknall als den Beginn des Lebens initiiert hat. Diese Lösung hat theologische Kosten: 1. Gott kann nicht mehr an der Welt heute handeln. 2. Gott wird in die Lücke wissenschaftlicher Erkenntnis gesetzt. 3. Die Transzendenz Gottes wird in einem übergeordneten (Welt-)Raum zur Immanenz. Eine explizite *Schöpfungsethik* ist aufgrund der Autonomie der Welt nicht möglich bzw. in der Schöpfung gibt Gott der Welt eine moralische Orientierung mit (vgl. Büttner 2008).

(v) *Monismus*: Gott ist die Welt und die Welt ist Gott, sodass Gott der Welt nicht mehr transzendent gegenübersteht, sondern hinter der Oberfläche als tragende universelle Kraft entdeckt werden kann. Die Schöpfungstexte vom Anfang der Bibel treten hinter die eher eschatologische Perspektive „Gott, alles in allem“ (1 Kor 15,28) zurück. Eine direkte *Schöpfungsethik* ist auch hier nicht nötig, da jeder Zustand in der Ausbalancie-

rung der kosmischen Kräfte Ausdruck des Richtigen ist und jede ethische Anstrengung immer auch Gegenkräfte hervorgerufen wird.

Die Modelle setzen Schöpfung in unterschiedliche Bezüge: Fundamentalismus, Theistische Dependenz und Deismus beziehen das Thema Schöpfung auf die Auseinandersetzung mit den Naturwissenschaften und die Frage nach den kausalen Weltbedingungen. Den Monismus und die Theistische Interdependenz interessieren sich dagegen für anthropologische Fragen mit existenzieller bzw. ethischer Bedeutung. Alle fünf Modelle entfalten die Welt als Ordnungsgefüge, der Fundamentalismus, die Theistische Dependenz und der Deismus betonen aber stärker die rückwärts bewahrende Funktion einer transzendent gestifteten Ordnung, der Monismus und die Theistische Interdependenz dagegen die Offenheit für Wandel und die immanent gestiftete Ordnung (vgl. zur Unterscheidung dieser Achsen Gennerich 2013, 84f.). Jedes dieser Modelle hat seine Stärken und Schwächen, was z. B. die Anschlussfähigkeit an ein modernes Weltbild oder eben an die biblischen Gottesvorstellungen angeht. Erst im Diskurs der Modelle zueinander wird ein Blick auf die Komplexität von Schöpfung möglich, der in keinem Modell allein ausgeschöpft werden kann.

Was Jugendliche zu „Schöpfung“ denken

Diese im systematisch-theologischen Diskurs verhandelten Modelle prägen auf erstaunlich präzise Weise auch die empirischen Strukturen bei Kindern und Jugendlichen. Höger unterscheidet nach einer Befragung von Oberstufenschülern Schöpfungskonzepte (vgl. Höger 2013, 96–98), die sich den Modellen zuordnen lassen bzw. den Diskurs sinnvoll um den Agnostizismus und den radikalen Szientismus erweitern:

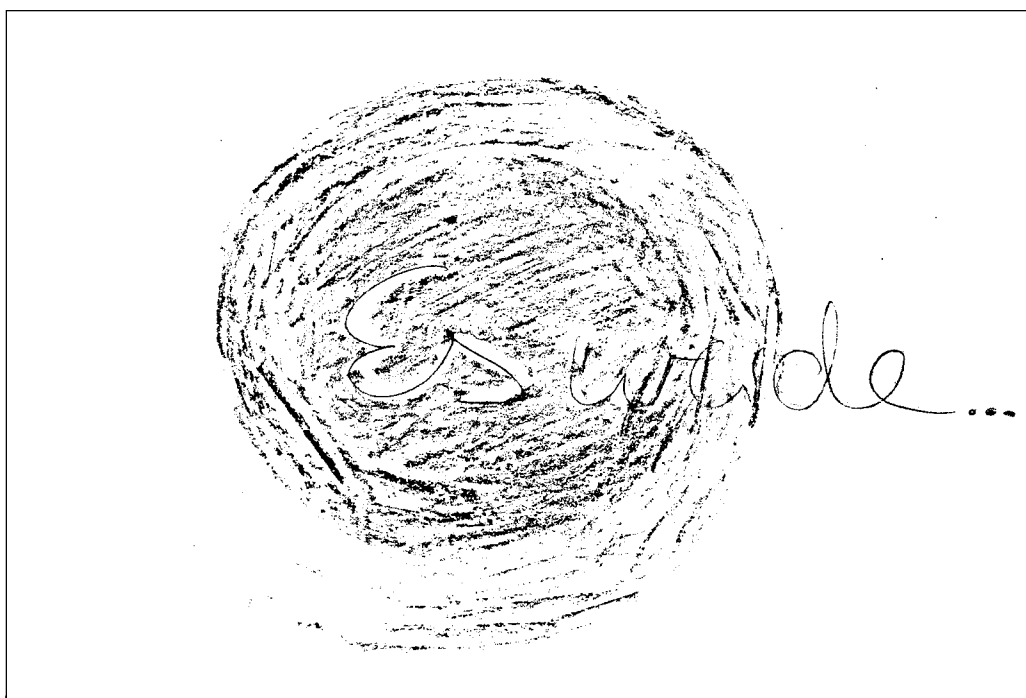
- Naturalistischer Schöpfungsglaube: Gott als Urknallauslöser (→ Deismus)

- Kreationismus: Sechs Tage brauchte Gott für die Weltschöpfung (→ Fundamentalismus).
- Exklusiver Naturalismus: Weltentstehung funktioniert auch ohne Gott, das Leben nicht (→ Monismus).
- Universaler Zweifel: Kann Gott, ohne Hände zu haben, der Schöpfer sein? (→ Dependenz in der Krise)
- Naturalistische Schöpferagnosis: eine Ur-Explosion als Ursache von allem – womöglich durch Gott (→ Deismus/Agnostik)
- Naturwissenschaftskritische Schöpfernegierung: kein Bedarf für einen Schöpfergott (→ radikaler Szientismus)

Auffällig ist, dass die theistische Interdependenz fehlt. Bezieht man diese Ergebnisse auf die Studie von Ziebertz/Riegel zu den Weltbildern von Jugendlichen, dann bestätigt sich dieser Befund. Auch dort sind bei den Weltbildern mit religiöser Konnotation vor allem deistische und monistische Weltbildprofile sowie bei den nicht religiösen Weltbildern agnostische bzw. evolutionsbezogene Weltbildprofile positiv besetzt. Theistische Konzepte entfalten keine Profilierung und Konzepte, die auf die Immanenz des theistischen Gottes setzen – wie es die Theistische Interdependenz tut –, werden genauso abgelehnt, wie radikal szientistische oder explizit religionskritische Konzepte (vgl. Ziebertz/Riegel 2008, 179–186). Offenbar vermeiden die Jugendlichen vor allem zwei festlegende Pole: „Gott handelt in der Welt.“ und „Die Welt ist ohne Gott zu denken.“. Dies wird auch von Konnemann et al. unterstrichen, die Jugendliche auf ihre Einstellungen zu Schöpfung und Naturwissenschaften befragten (vgl. Konnemann et al. 2013, 56–61): Radikale Formen des Fundamentalismus und des Szientismus stellen dabei quantitativ Randformen dar. Die meisten Schülerinnen und Schüler sind eher daran interessiert, das Verhältnis *unbestimmt* offen zu lassen. Vorstellungen, die man explizit einem Dialogmodell oder Integrationsmodell zuordnen könnte, finden sich selten. Sie sind zwar durchaus in der Lage, beides zuzulassen, ordnen Schöpfung aber eher dem Bereich des Verhaltens/der Emotionen zu, während Evolution und Naturwissenschaften eher erkenntnistheoretisch für die kausale Weltentstehung bedeutsam sind. Griese zeigt, dass in diesem Rahmen die theistische Interdependenz als Schöpfungskonzept tragfähig ist, um die Welt in emotional-existenzieller Hinsicht mehrperspektivisch aufzuschließen (vgl. Griese 2013).

Griese selbst interpretiert diese Befunde als Beispiel dafür, dass Naturwissenschaft und Glaube als zwei Weltperspektiven zueinander in Beziehung gesetzt werden (vgl.

Griese 2013, 106). Vielleicht ist hier aber auch der eigene Erkenntniswille Mutter des Gedankens, denn der Mainstream der entwicklungspsychologischen Modelle zum Thema Schöpfung – den Höger in einen systematischen Rahmen setzt (vgl. Höger 2013, 92–96) – verfolgt ein Entwicklungsziel: eine mehrperspektivische Weltauffassung, die Schöpfung und Evolution, Theologie und Naturwissenschaft *komplementär* denkt. Diese Komplementarität wird in der Folge von Oser/Reich entwicklungspsychologisch so gedacht, dass aus einer eindimensionalen Perspektive zwei Perspektiven werden, die in ihrer Eigenständigkeit zunehmend reflexiv verschränkt werden (vgl. z. B. Oser/Reich 2000, 220). Ordnet man dieses Ziel den Schöpfungsverständnissen zu, dann liegt diese Logik der theistischen Interdependenz zugrunde, die so etwas wie das geheime Ziel des Schöpfungslernens darstellt. Wenn man aber nun bei verschiedenen Untersuchungen genau hinsieht, dann wird deutlich, dass die Empirie diese Entwicklungsvorstellung nicht teilt. Hybride Denkformen, in denen sich Jugendliche weigern, die Wirklichkeiten sauber zu trennen, sind immer wieder irritierend signifikant (vgl. z. B. Rothgangel 2009, 379 f.; Hanisch/Hoppe-Graf 2002, 124 ff., 199 ff.). Büttner/Dieterich machen mit Bezug auf Legare et al. (2012) deutlich, dass das verbrämte hybride Denken, das die Dimensionen situationsbezogen nebeneinander stehen lässt oder bei Bedarf ineinanderschiebt, durchaus eine sehr stabile und produktive Denkform ist (vgl. Büttner/Dieterich 2013, 90–95). Das, was bei Oser/Reich als Zwischenstadium gedacht ist, ist für die meisten Schülerinnen und Schüler die gefundene Endform, die ausreichend pragmatische Stimmigkeit erzeugt – wie sich mit Ziebertz/Riegel konstatieren lässt. Offenbar sind die Schülerinnen und Schüler viel stärker auf flexible, *aufgabenabhängige* Vorstellungen bezogen, die für Büttner/Dieterich im Religionsunterricht gewürdigt werden sollten (vgl. Büttner/Dieterich 2013,



Schülerzeichnung zum Thema Schöpfung

96–102). Dieser Befund lässt sich schöpfungstheologisch so zurückspeiegeln, dass die Theistische Interdependenz vor allem dann eine akzeptable aufgabenbezogene Lösung darstellt, wenn ein anthropologischer Aufgabenbereich – wie bei Griese – errichtet wurde. Wenn es dagegen bei Schöpfung um die kausale Weltentstehung geht, löst sich deren Plausibilität in religiösen Argumentationen zugunsten des Deismus (als synthetisches hybrides Schema) oder des Monismus (als Transzendenz und Immanenz identifizierendes Schema) auf.¹

Schöpfungsverständnisse prägen Lernformate – eine didaktische Perspektive

Zwei schöpfungsdidaktische Grundbeobachtungen: 1. Die subjektiven Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Hunze 2007, 235) und Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Kondring/Reis 2012) zu Schöpfung sind sehr stark. Veränderungen sind auf komplexe Lernumgebungen angewiesen, die mit diesen subjektiven Theorien bewusst arbeiten. 2. Gegenwärtig wirkt das Modell der Lehrkräfte oder des Materials unreflektiert auf den Lernweg. Denn jedes Schöpfungsverständnis verfolgt ein eigenes Anliegen/Vermittlungsziel für den Lernweg und formatiert damit diesen unterhalb der methodisch-medialen Oberfläche. Ein dependent-wörtliches Schöpfungsverständnis zieht z. B. Lernwege nach sich, die eher auf die objektive Aneignung der „Tatsache“ abzielen, dass die Welt Gottes Schöpfung ist. Ein interdependent-hermeneutisches Wirklichkeitsverständnis favorisiert dagegen Lernwege, die mithilfe der Schöpfungsbrille auf eine Interpretation und Veränderung der Lebenswelt abzielen. Die didaktische Entscheidung, welches Lernformat ein Schöpfungsverständnis mit den Zugangsvoraussetzungen vermittelt, wird zurzeit eher methodisch von den implizit gesetzten Schöpfungsverständnissen gesteuert und erreicht deshalb das Schülerdenken nicht (vgl. Reis 2009, 119). Für mich ist es heute die zentrale schöpfungsdidaktische Entscheidung, auf welche Art das Diskurswissen aufseiten der Theologie und das Wissen über die Zugangsvoraussetzungen über die Lernformate vermittelt werden: so, dass a) zwischen einem Modell und spezifischen Zugangsvoraussetzungen eine irritierende/orientierende Passungen entsteht oder dass b) im Sinne des Diskurslernens die vielfältigen Schöpfungsverständnisse der Schülerinnen und Schüler aufgabenbezogen gehoben (mithilfe der theologischen Modelle), reflektiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Birner 2009). In letzteren Lernprozessen thematisieren professionelle Lehrkräfte explizit die Grenzen des Glaubenswissens. Das ist eine ‚Zu-mut-ung‘ für die Lehrkräfte, eröffnet aber einen produktiven Raum für das Lernen mindestens in der Oberstufe (vgl. Büttner 2015).

Dr. Oliver Reis ist Akademischer Rat am Institut für Katholische Theologie der TU Dortmund.

Literatur

- Birner, Markus (2009), Komplementäres Denken lehren. Die Frage nach der Schöpfung als Frage nach der Wirklichkeit, in: Regensburger RU-Notizen 29, 30–39.
- Büttner, Gerhard (2008), In der Deismusfalle, in: KatBl 133, 369–373.
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus (2013), Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Stuttgart.
- Büttner, Gerhard (2015), Nicht-Wissen und Nicht-wissen-Können als Schlüsselfrage beim Planen und Durchführen von Religionsstunden, in: ZPT 67, i. E.
- Gennerich, Carsten (2013), Schöpfung und Ordnung, in: Jahrbuch für Jugendtheologie, Bd. 2, Stuttgart, 76–90.
- Glöbl, Georg (2009), Was bedeuten Kreationismus und Intelligent Design? Was man als Lehrer/in unbedingt wissen sollte, in: Regensburger RU-Notizen 29 (1/2009), 8–19.
- Griese, Janine (2013), Was haben „Schmetterlinge im Bauch“ mit der biblischen Schöpfungserzählung zu tun? Eine Entdeckungsreise mit Jugendlichen, in: Jahrbuch für Jugendtheologie. Bd. 2, 105–117.
- Hanisch, Helmut/Hoppe-Graf, Siegfried (2002), Ganz normal und trotzdem König. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart.
- Höger, Christian (2013), Schöpfungstheologie der Jugendlichen und deren Konsequenzen für den Religionsunterricht, in: Jahrbuch für Jugendtheologie. Bd. 2, Stuttgart, 91–104.
- Hunze, Guido (2007), Die Entdeckung der Welt als Schöpfung. Religiöses Lernen in naturwissenschaftlich geprägten Lebenswelten, Stuttgart.
- Kondring, Caroline/Reis, Oliver (2012), „An der Uni lernst du nichts!“ – Eine Lernumgebung zum Konzeptwechsel in der Lehrerbildung, in: Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 3, Hannover, 88–107.
- Konnemann, Christiane/Oberleitner, Elisabeth/Asshoff, Roman/Hammann, Marcus/Rothgangel, Martin (2013), Einstellungen Jugendlicher zu Schöpfung und Evolution, in: Jahrbuch für Jugendtheologie, Bd. 2, 49–62.
- Legare, Cristine H./Evans, E. Margaret/Rosengren, Karl S./Harris, Paul L. (2012), The Coexistence of Natural and Supernatural Explanations Across Cultures and Development, in: Child Development 83 (3/2012), 779–793.
- Oser, Fritz/Reich, Karl Helmut (2000), Wie Kinder und Jugendliche gegensätzliche Erklärungen miteinander vereinbaren, in: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart, 216–225.
- Reis, Oliver (2009), Mit Glaubensaussagen Lernprozesse gestalten, in: KatBl 134, 112–121.
- Reis, Oliver (2012a), Didaktik und Theologie in ihrer konstruktiven Wechselwirkung, in: Mette, Norbert/Sellmann, Matthias (Hg.), Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg i. Br. u. a., 284–296.
- Reis, Oliver (2012b), Gott denken. Eine mehrperspektivische Gotteslehre, Münster.
- Reis, Oliver (2014), „Ich denke, dass Gott die Welt gemacht hat, oder was sonst?“ – Religionslehrende und ihre Konzepte von ‚Schöpfung‘, in: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.), „Weißt du, wie viel Sternlein stehen?“, Kassel, i. E.
- Rothgangel, Martin (2009), Zwischen ‚Schöpfungsbericht‘ und ‚Evolutionismus‘. Verstehensschwierigkeiten von SchülerInnen, in: ZPT61, 375–382.
- Welker, Michael (1995), Schöpfung und Wirklichkeit, Neukirchen-Vluyn.
- Zenger, Erich (2009), Als Gott anfang zu erschaffen ... (Gen 1,1). Zur Relevanz biblischer Schöpfungstheologien, in: Regensburger RU-Notizen 29 (1/2009), 20–24.
- Ziebertz, Hans-Georg/Riegel, Ulrich (2008), Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildung Jugendlicher, Gütersloh/Freiburg i. Br.

¹ Von daher sind die theologischen Grundbeiträge in diesem Heft geschickt gewählt, da sie die beiden differenten Aufgabenbereiche sehr genau abdecken.