

Oliver Reis

„Ich denke, dass Gott die Welt gemacht hat, oder was sonst?“ – Religionslehrende und ihre Konzepte von ‚Schöpfung‘

1. Religionslehrende als didaktischer Faktor

Die Religionsdidaktik beschäftigt sich schon lange mit der Frage, wie sich die Erfahrungen oder die kognitiven Verstehensmöglichkeiten der Schüler/innen auf das religiöse Lernen auswirken. So ist es heute klar, dass sich die Zugänge zur Schöpfung in der Grundschule von denen in der Mittel- oder Oberstufe unterscheiden. Und zwar nicht nur bezüglich der inhaltlichen Komplexität, sondern in der Konstruktion des Lernobjektes selbst. Entsprechend dominiert in den Lehrbüchern der Grundschule ein gegenständliches Verständnis von der Schöpfung als Ereignis, das meist in seiner Wirkung als Schöpfungsverantwortung konkret wird. In der Mittelstufe wird dann spätestens ab der neunten Klasse nach der literarischen Dekonstruktion der Schöpfung als Erkenntnisform aus einer Schöpfungsperspektive heraus die Lebenswirklichkeit (kritisch) untersucht (vgl. Hunze 2007: 232,246; Reis 2008: 15-17,18-20). Schöpfung als zu glaubendes Ereignis oder als problemlösendes Erkenntnisschema – das sind zwei ganz unterschiedliche Formen Schöpfung zu sehen. Und das wirkt sich auch inhaltlich auf das Schöpfungsverständnis aus. In den Unterrichtsreihen der Grundschule wird ein „dependenzbezogener“ Schöpfungsbegriff (vgl. Welker 1995: 16-19) genutzt: Gott hat die Welt geschaffen, so dass wir unumkehrbar vom Schöpfer abhängen (Dependenz). Wir als seine Geschöpfe sind dafür dankbar und verhalten uns entsprechend. In der späten Mittelstufe wird dagegen in den Reihen ein „interdependenzbezogener Schöpfungsbegriff“ (vgl. Welker 1995: 19-25) vorausgesetzt: Die Schöpfungsbereiche stehen zueinander in Interdependenz. In diesem komplexen Zusammenhang entsteht auf verletzliche Weise Leben. Erkennen wir dieses Wunder des Lebens, kennzeichnen

wir diese Erfahrung als Schöpfungserfahrung. Während in der Religionsdidaktik die Perspektive auf den Gegenstand sehr sensibel mit den Zugangsvoraussetzungen der Schüler/innen abgestimmt wird, bleiben die Vorstellungen der Religionslehrer/innen unbeobachtet; so als wären diese ein unbeschriebenes Blatt, das in jeder Lehrsituation neu von den zu vermittelnden Inhalten formatiert würde. Dabei gibt es deutliche Hinweise, dass sich die Vorstellungen der Religionslehrer/innen deutlich auf die Fähigkeit auswirken, Schülerzugänge zu einem Lerngegenstand zu eröffnen. So hat Reiß im Rahmen der Kasseler Forschungswerkstatt Wechselwirkungen zwischen den theologischen Konzepten der studentischen Religionslehrer/innen und ihren Möglichkeiten erhoben, theologische Gespräche mit Jugendlichen zu führen (vgl. Reiß 2012: 411-413). Aus der Mathematikdidaktik ist außerdem gut erforscht, dass die Vorstellung darüber, was Mathematik ist, eine starke Auswirkung auf das Lernen und das Unterrichten hat. Ist Mathematik eine Modellierung lebensweltlicher Probleme, die Mathematik in einen prozesshaften Anwendungsbezug stellt, dann kann die fachdidaktische Verknüpfung leichter gelingen, als wenn Mathematik als abstraktes Regelsystem verstanden wird (vgl. Schmotz/Blömeke 2009: 150-153). Solche Probleme lassen sich auch in der Theologie vermuten, so dass z.B. ein prozesshaftes Schöpfungsverständnis gegenüber einem ereignisbezogenen Schöpfungsverständnis ganz andere Anforderungen an die Konzeptionierung von Theologie stellt. Dass die Studierenden tatsächlich über keine bis wenig belastbare Handlungsstrukturen verfügen, die eigenen Vorstellungen mit anderen wissenschaftliche Theorien auf Lernprozesse hin zu vermitteln, wurde Gerhard Büttner und mir bereits deutlich (vgl. Büttner/Reis 2010: 249-251). Genauso lässt sich nachweisen, dass sich die eigenen und die unvermittelten theologischen Schöpfungskonzepte auf die Vorstellungen von guten Lernprozessen zum Thema Schöpfung auswirken (vgl. Kondring/Reis 2012: 94f). Von daher ist es sinnvoll, sich den Religionslehrer/innen als einem zentralen didaktischen Faktor zuzuwenden.

2. Konzepte von Religionslehrenden im Spiegel einer theologischen Meta-Struktur

Ich werde im Folgenden mehrperspektivisch die Schöpfungsverständnisse von 20 Masterstudierenden der TU Dortmund skizzieren. Hintergrund ist die Lehrveranstaltung „Didaktik eines systematisch-theologischen Themas“ im SoSe 2013 an der TU Dortmund.

2.1 Weltbilder als Schlüssel zum Schöpfungsverständnis

Wenn man die Religionslehrer/innen mit ihren theologischen Kenntnissen und Nichtkenntnissen sowie ihren eigenen persönlichen Überzeugungen ernst nimmt, dann ist klar, dass deren Schöpfungsverständnis in der Auseinandersetzung mit dem Weltbild entsteht – wie dies auch bei Jugendlichen der Fall ist (vgl. Ziebertz/Riegel 2008: 66-71). Deshalb ist es ein wichtiger Zugang, das Instrumentarium von Ziebertz und Riegel zur Erhebung der Weltbilder von Jugendlichen einzusetzen. Sie gehen dabei so vor, dass sie zunächst fünfzehn Weltbildkonzepte über eine Faktorenanalyse zu sieben Dimensionen verdichten.



Abbildung 1: Weltbildkonzepte und Dimensionen (vgl. Ziebertz/Riegel 2008: 27,71-74)

Sowohl bei den Konzepten als auch bei den Dimensionen werden religiöse, antireligiöse und naturwissenschaftliche Zugänge unterschieden, wobei bei einem Individuum durchaus der naturwissenschaftliche Zugang mit einem der beiden anderen kombiniert sein kann. Nur der Evolutionismus führt zu einer Ablehnung religiöser Zugänge (vgl. Ziebertz/Riegel 2008: 188). Zie-

bertz und Riegel haben deshalb nicht die Weltbilder von jugendlichen Individuen erhoben, sondern vielmehr Muster in den Denkstrukturen, die mehrere Dimensionen in Beziehungen zueinander umfassen. Konsistenz erreichen diese aber insofern, als dass sich stark positive religiöse und antireligiöse Dimensionen wechselseitig ablehnen (vgl. Abb. 1). Die religiösen Dimensionen wie Universalismus, Deismus, Immanenz sind nicht identisch mit bestimmten religiösen Inhalten – so wurden Items zum christlichen Theismus abgewertet und waren von den anderen Items entkoppelt (vgl. Ziebertz/Riegel 2008: 69,73f.). Die Dimensionen geben vielmehr die Logik vor, wie die für Religion typische Unterscheidung von Transzendenz und Immanenz unter den Bedingungen eines insgesamt pragmatisch-naturwissenschaftlich geprägten Weltverständnisses plausibel sein kann:

Universalismus: Das Göttliche bleibt eine abstrakte, dem Menschen und vor allem den Religionen entzogene Größe, Transzendenz kann also von der Immanenz aus nicht erreicht werden. „Schöpfung“ ist schon das Konstrukt einer Religion.

Deismus: Es gibt eine unpersönliche, abstrakte Kraft/Macht, die transzendent ist. ‚Schöpfung‘ ist der Moment, wenn die Welt in der Transzendenz entsteht. Da die Welt ab diesem Moment ganz Immanenz ist, ist die Welt gegenüber der transzendenten Kraft autonom und entwickelt sich in ihrer eigenen Logik.

Immanenz: Die Transzendenz macht sich erfahrbar an immanenten Symbolen, aber auch an ausgewiesenen Handlungsformen wie z.B. Umweltengagement. Mit der Schöpfung beginnt schon das Ineinander von Transzendenz und Immanenz, das bis heute beobachtbar ist. Diese Dimension bricht am deutlichsten mit den naturwissenschaftlichen Dimensionen und erreicht ihre Plausibilität in der pragmatischen Perspektive, dass die Bindung an die Transzendenz in der Welt etwas austrägt (vgl. Ziebertz/Riegel 2008: 179-184,186-187).

Es überrascht von daher auch nicht, dass in der Untersuchung von Ziebertz/Riegel der Universalismus und der Evolutionismus die höchste Zu-

stimmung erhalten. Der Deismus erhält eine deutlich geringere Zustimmung und wird vom Evolutionismus schon direkt abgelehnt. Die Immanenz wird im Durchschnitt als Dimension selbst abgelehnt und dementsprechend auch vom Evolutionismus (vgl. Abb. 2). Selbst wenn Jugendliche vielfach gar nicht über die genauen Kenntnisse der Evolutionstheorie verfügen, ist die Grundannahme einer Welt überzeugend, die sich aus sich selbst heraus ohne externe Kräfte entwickelt (vgl. Hunze 2007: 235f.; Ziebertz/Riegel 2008: 66f.).

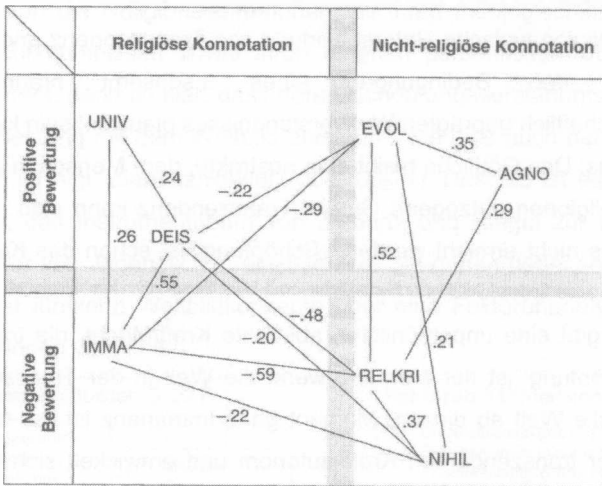


Abbildung 2: Die Dimensionen der Weltbildstruktur (Ziebertz/Riegel, 186)

Wie sieht dies nun für die studentische Lerngruppe aus? Auffällig ist dabei, dass die nicht-religiösen Dimensionen alle negativ bewertet wurden. Insbesondere, dass der Evolutionismus deutlich negativer wahrgenommen wurde, ermöglicht umgekehrt, dass die Dimensionen der Immanenz und des Deismus positiver bewertet werden. Passend zu anderen Befragungsergebnissen (vgl. Büttner 2008: 369-371) ist am stärksten der Deismus vertreten, gefolgt von der Immanenz. Dass der Universalismus weniger Zustimmung erhält, ist mit Sicherheit ein Folgeeffekt der Stichprobe, da für die meisten Studierenden die Institution Kirche eine positive Bedeutung besitzt

(vgl. Abb. 2). Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass religionspluralistische Konzepte nicht in ihrer Wechselwirkung zu anderen Konzepten durchschaut werden, weil zwischen Universalismus und Deismus (+0,4) und Immanenz (+0,1) positive Korrelationen erkennbar sind. Schließlich fällt noch auf, dass ausdrücklich christliche Aussagen zu einem Gott, der aktiv auf die Welt wirkt, in der Breite nur wenig positive Zustimmung erhalten und negativ mit dem Deismus korrelieren (-0,2).

| | Religiöse Konnotation | | Nicht – religiöse Konnotation |
|--------------------|---------------------------------------------------------------|----|-----------------------------------------------|
| Positive Bewertung | | +2 | |
| | | | |
| | Deismus (+0,72) Immanenz (+0,65) Universalismus (+0,56) | +1 | |
| | Christl. Theismus (+0,16) | | |
| Negative Bewertung | | | Evolutionismus (-0,12) |
| | | | Agnostizismus (-0,43) |
| | | -1 | |
| | | | Religionskritik (-1,68) Nihilismus (-1,79) |
| | | -2 | |

Abbildung 3: Auswertung für studentische Lerngruppe

Wenn man die Stichprobeneffekte berücksichtigt, fällt auf, dass sich die Studierenden durchaus in empirischer Kontinuität zu den Jugendlichen bewegen. Das Lehramtsstudium sorgt also nicht für eine Formatierung der Weltbildstrukturen. Ob kennnisbezogene Lernprozesse zur Schöpfung, die nicht mit dieser Struktur arbeiten, daran etwas ändern, lässt sich bezweifeln (vgl. Ziebertz/Riegel 2008: 190f.).

2.2 Schöpfungsmodelle im Diskurs

Diese empirische Struktur der Dimensionen ist noch nicht das Schöpfungsverständnis, aber sie hat durchaus Konsequenzen für das Schöpfungsver-

ständnis der Studierenden. Denn die Weltbildstruktur macht bestimmte Zugänge zur Schöpfung plausibel und begrenzt andere. Gerade der Blick von den Weltbildern her macht darauf aufmerksam, dass die religiösen Weltbildimensionen die Unterscheidung von Transzendenz und Immanenz koppeln – der theologische Ort von Schöpfung ist genau dies zu leisten. Wenn man Menschen danach befragt, was es bedeutet, dass Gott der Schöpfer ist, dann entfalten diese ihr Verständnis von Schöpfung im Rahmen einer bestimmten inhaltlichen Struktur: Wer hat wann wie wozu und warum erschaffen? Ein Schöpfungsverständnis gibt Antworten auf diese Fragen, wird aber in seiner konkreten Form von anderen Parametern her plausibilisiert, z.B. von dem Geltungsanspruch der inhaltlichen Aussage (vgl. Reis 2009: 113f.). In Befragungen von Religionspädagog/inn/en zu ihrem Schöpfungsverständnis habe ich inhaltsanalytisch verschiedene inhaltliche Bedeutungen mit unterschiedlichen Geltungsansprüchen als Schöpfungsmodelle gewonnen (vgl. Reis 2009: 115-119), die sich in folgender Matrix darstellen lassen:

Tabelle 1: Matrix der Schöpfungsmodelle

| | Theistische Interdependenz | Theistische Dependenz (kirchliche Position) | Fundamentalismus | Deismus | Monismus |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Wann? | Nie und immer | Zu einem genauen historischen Zeitpunkt, Wissenschaft | Zu einem genauen historischen Zeitpunkt (7000 Jahre) | im Urknall, | Immer schon |
| Wer? | Gott mit uns | Gott und unsere Mitarbeit | Nur Gott | Gott allein | Gott und die Welt als Gott |
| Wie? | Durch die Aktualisierung seines Wortes | Er schafft und dann die Geschöpfe | Er macht | Umsetzung seines Planes | Im Werden und Vergehen |
| Warum? | Gott möchte, dass wir als sein Gegenüber leben | Wir leben zu seinem Lob | Er will es halt! Um seine Macht zu erweisen oder aus Liebe zu den Menschen? | als das System in seine Autonomie entlassen wurde | Keine sinnvolle Frage |
| Wozu? | Gott steht uns bei, damit wir kritisch gegenüber der Welt bleiben | Zum Heil des Menschen | Sein Wille! Damit sein Wille sichtbar wird oder auch, damit Menschen leben können | Zum Lob des Schöpfers und zur Freiheit des Menschen | Kreislauf des Lebens |
| Wahrheit | Textwahrheit in der Deutung der Gemeinschaft der Glaubenden | Historische Wahrheit, aber auch geistliche Wahrheit der Interpretation | Weiles Gottes Wort ist | Wissenschaftliche Evidenz und theologische Deutung der der Lücke | Evidenz des Lebens |
| Funktion | Lesebrille für die Wirklichkeit | Erklärung der Weltordnung als Wille Gottes | Orientierung, Erklärung der Weltordnung | Wissenschaftliche Weltordnung und Kontingenzsicherung | Einordnung in Kreislauf |

a) *wörtlich-bildliche Dependenz*: Den klassischen Zugang zu Schöpfung formuliert aus röm.-katholischer Sicht der Römische Katechismus von 1993 folgendermaßen:

„**315:** Mit der Erschaffung der Welt und des Menschen hat Gott das erste und allumfassende Zeugnis seiner allmächtigen Liebe und Weisheit sowie die erste Ankündigung seines ‚gnädigen Ratschlusses‘ gegeben, welcher sich in der Neuschöpfung durch Christus verwirklicht. (...) **319:** Gott hat die Welt erschaffen, um seine Herrlichkeit zu zeigen und mitzuteilen. Daß seine Geschöpfe an seiner Wahrheit, Güte und Schönheit teilhaben — das ist die Herrlichkeit, für die sie Gott erschaffen hat. **320:** Gott, der das Weltall erschaffen hat, erhält es im Dasein durch sein Wort, den Sohn, der ‚das All durch sein machtvolles Wort‘ trägt (Hebr 1, 3), und durch seinen Schöpfergeist, der das Leben spendet. (...) **322:** Christus fordert uns auf, uns kindlich auf die Vorsehung unseres himmlischen Vaters zu verlassen (...) und der Apostel Petrus nimmt dies auf: ‚Werft alle eure Sorge auf ihn, denn er kümmert sich und euch‘ (1 Petr 5,7) (...). **323:** Die göttliche Vorsehung handelt auch durch das Handeln der Geschöpfe. Den Menschen gibt Gott die Möglichkeit, in Freiheit an seinen Plänen mitzuwirken“ (vgl. Katechismus der Katholischen Kirche 1993: 115).

Dieses Schöpfungsmodell zeichnet sich dadurch aus, dass einerseits die Inhaltsstruktur der biblischen Schöpfungsberichte das bezeichnet, was als wahr ausgedrückt werden soll. Dadurch tendiert dieses Modell dazu, den Inhalt zu historisieren, so dass das Ausgesagte in einer direkten oder zumindest analogen Beziehung zu dem steht, was als Ereignis sprachlich gefasst wurde. Andererseits gehört es auch zu dem Modell, dass auf Nachfrage die damit latent einhergehende Wörtlichkeit im Textverständnis aufgehoben wird. Da die zugestandene Bildlichkeit der eigentlichen geistlichen Bedeutung der Texte erneut ungebrochen Gott und sein Handeln personalisiert, entsteht eine typische Zirkularität von ‚Historisierung - Eingestehen der Bildlichkeit - Historisierung -...‘. In diesem Modell ist die inhaltliche Dependenz mit einem wörtlich-bildlichen Wirklichkeitsverständnis gekoppelt, das sich zum christlichen Theismus auf der Weltbildebene fügt.

b) hermeneutische Interdependenz: Davon grenzt sich ein Schöpfungsverständnis ab, das die Interdependenz der Schöpfungsbereiche betont und

‚Gott‘ ausdrücklich nicht mehr als handwerkenden Schöpfer sieht, sondern das immanente Prozesse aus einer Schöpfungsperspektive heraus beobachtet. Hier wird eine völlig andere theologische Perspektive eingenommen. Es geht nicht mehr um personalisierte Relationen, sondern um eine schöpfungstheologische Perspektive, die als Deutungsschema der Immanenz produktiv ist. Mit den Schöpfungstexten wird hermeneutisch umgegangen: Es sind eben keine Anfangserzählungen mit einem überlegenen Wahrheitsgehalt mehr, sondern anthropologische Konstruktionen in einem bestimmten historischen Kontext. Die Schöpfungstheologie des Amos, nach der Gott der Schöpfer, angesichts der Ungerechtigkeit der Oberschicht in Israel die Zerstörung der Welt androht (vgl. Am 8,4-14), ist ein biblisches Beispiel für diesen pragmatischen Umgang mit der Schöpfungsrede. Die erzählte Zeit wird nicht mehr historisiert, sondern fällt auf die Erzählzeit als Kontext zurück (vgl. Zenger 2009: 22f.). Die Weltbilddimension der Transzendenz ist zu diesem Schöpfungsmodell kompatibel.

c) *Fundamentalismus*: Von dieser Hermeneutisierung wenden sich ganz bewusst fundamentalistische Sichtweisen auf Schöpfung ab. Die Erzählform ist der Inhalt und der geistliche Sinn ist der wörtliche Sinn (z.B. ‚Biblische Schöpfungslehre‘/Kreationismus). Der Gegenstand der Schöpfung als Weltanfang findet seine angemessene Erzählform in den biblischen Texten und ist auf keine menschliche Interpretation angewiesen (vgl. Glöbl 2009: 9-12). Die passende Weltbilddimension zu diesem Schöpfungsmodell ist wie bei der klassischen Position der christliche Theismus, nur dass die damit einhergehende Durchbrechung der Normalrealität nicht mehr wie bei jener durch die Einführung der Bildlichkeit abgemildert wird, vielmehr wird die wörtlich-berichthafte Wirklichkeit der Bibel gegen die Normalrealität gerichtet.

d) *Deismus*: Ein Schöpfer entwickelt einen eigengesetzlichen Lebensraum, entlässt diesen in Freiheit und wird für diesen Lebensraum zwangsläufig unsichtbar. Der Vorteil bei dieser Perspektive ist, dass die Normalrealität nicht in Frage gestellt, sondern theologisch legitimiert wird. Das gängige

Schema ist dabei, dass Gott selbst den Urknall als den Beginn des Lebens initiiert hat. Jenseits der in sich geschlossenen Welt ist Gott also eine normale Realität, die aber aufgrund der Transzendenz nicht erschlossen werden kann. Diese Lösung hat hohe theologische Kosten, die damit zusammenhängen, dass erstens Gott nicht mehr an der Welt heute handelt, zweitens Gott in die Lücke wissenschaftlicher Erkenntnis gesetzt wird und drittens die Transzendenz Gottes in einem übergeordneten (Welt-)Raum zur Immanenz wird (vgl. Becker 2005: 251; Glöbl 2009: 13; Hunze 2007: 232,248f.). Diese Lösung ermöglicht aber eine homogene Wirklichkeitskonstruktion, die davon ausgehen kann, dass Schöpfung ein historisches Ereignis ist, von dem die Schöpfungstexte in angemessener Weise zutreffend berichten. Einleuchtend ist der Zusammenhang zwischen dem Deismus als Weltbilddimension und dem deistischen Schöpfungsverständnis. Anders als bei Ziebertz/Riegel verstehen die befragten Religionspädagog/inn/en den Deismus aber theistisch.

e) *Monismus*: Dass Gott eine unpersönliche Kraft ist, ist dagegen typisches Merkmal einer monistischen Schöpfungsperspektive. Die Transzendenz wird völlig in der geschlossenen Welt aufgelöst. Die Welt ist die Welt und zugleich ist sie etwas ganz anderes. Die Schöpfungstexte vom Anfang der Bibel treten hinter die eher eschatologische Perspektive „Gott, alles in allem“ (1 Kor 15,28) zurück. Nicht mehr Gottes Tat der Schöpfung interessiert, sondern die naturalisierte Welt ist als (göttlicher) ‚Organismus‘ lebendig. Auch hier bricht keine Transzendenz mehr in die Immanenz ein, die Immanenz wird kosmologisch überhöht. Konkrete inhaltliche religiöse Strukturen sind Zugänge zu der kosmischen Wirklichkeit. Von daher lässt sich in diesem Modell am leichtesten die Weltbilddimension des Universalismus entfalten.

Wie schon bei den Weltbilddimensionen lassen sich auch diese Schöpfungsmodelle nicht einem Individuum zuordnen. Je nach Situation greifen Individuen auf verschiedene Modellanteile zurück und denken Schöpfung mal als Ereignis, mal als Prozesskriterium. Mal betonen sie die Orientie-

rungsleistung von Schöpfung, mal deren kreative Unterbrechung. Mal werden normale Erfahrungen schlicht nachträglich theologisiert, mal werden neue Erfahrungen darin sprachfähig. Das wird möglich, weil die Modelle zueinander so in Beziehung stehen, dass sie jeweils Wesentliches erkennen, was in anderen Modellen verloren geht (vgl. Büttner/Reis 2010: 254f.). Sie entfalten thematisch die Perspektiven der Weltbilddimensionen, so dass die Schöpfungsmodelle gut in die Weltbildstrukturen eingebettet sind (vgl. Abb. 4).



Abbildung 4: Zusammenhang von Weltbilddimension und Schöpfungsmodell

2.3 Schöpfungsmodelle der Studierenden

Ich habe die Gruppe von Studierenden ebenfalls gebeten, in einem Brief als Textform ihr Verständnis von Schöpfung in den Leitfragen darzustellen. Diese Briefe wurden auf dem Hintergrund der beschriebenen Matrix inhaltsanalytisch ausgewertet. Dabei zeigt die Häufigkeit 1 in Tab. 2 die primäre Verteilung nach den tragenden Modellen. Ich habe an den Auftrag, den Brief zu schreiben, noch die Aufgabe angefügt: „Stellen Sie sich vor, eine Kamera würde bis zum Anfang der Welt rückwärts laufen. Was wäre auf dem Film zu sehen?“ Diese Aufgabe hat nur bei den Studierenden mit einem klassischen Schöpfungsverständnis zu einer Polarisierung geführt. Vier Studierende meinten, dass dort nicht Gott als Person zu sehen sei, der die Welt mache – so wörtlich sei die Bibel nicht zu nehmen. Ein Studierender wiederholte dagegen die Inhaltsstruktur. Während die vier Studierenden vom Wirklichkeitsverständnis zum hermeneutischen Modell tendieren, orientiert sich der eine Student eher in Richtung Fundamentalismus – auch wenn inhaltlich die klassische Position erhalten bleibt (vgl. Tab. 2, Häufigkeit 2).

Tabelle 2: Studentische Schöpfungsverständnisse

| Modell | Hermeneutische Interdependenz | Wörtlich-bildliche De-pendenz | Fundamenta-lismus | Deismus | Monismus |
|------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------|---------|----------|
| Häufigkeit 1 | 3 | 5 | 3 | 7 | 2 |
| Häufigkeit 2 | 3 (4 ← | → 1) | 3 | 7 | 2 |
| Beziehung Evolu-tionstheorie | + | -(+) | - | + | + |

Berücksichtigt man, wie die Schöpfungsmodelle mit der Evolutionstheorie umgehen können (vgl. Tab. 2) und wie sich die Modelle zu den Weltbilddimensionen verhalten (vgl. Abb. 3), dann wird an dieser Verteilung gut ablesbar, wie die Schöpfungsverständnisse der Studierenden in Auseinandersetzung mit den Weltbildstrukturen und insbesondere mit der Evolutionstheorie entwickelt werden: Die kleinste Gruppe argumentiert in den Strukturen des christlichen Theismus mit einem wörtlich-bildlichen bzw. fundamentalistischen Wirklichkeitsverständnis, die beide eine negative Perspektive auf die Evolutionstheorie mit ihrer implizit religionskritischen Sicht werfen. Wer nun allerdings glaubt, dass der Entwicklungszug automatisch in Richtung Hermeneutik läuft, wie es das Studium und auch die Lehrpläne für die Mittelstufe und Oberstufe vorsehen, der wird überrascht. Nur ein Drittel der Lerngruppe denkt Schöpfung in diesem Rahmen oder ist zumindest vom Wirklichkeitsverständnis auf dem Weg dorthin. Ein weiteres Drittel wählt unbeobachtet von den wissenschaftsorientierten Lernprozessen in dem persönlichen Denken eine andere Option, die in der Fähigkeit, die Wirklichkeit komplex zu denken, einen besonderen Entwicklungsstand dokumentieren.

2.4 Entwicklungspsychologische Rekonstruktion

Aus Sicht vieler Religionspädagogen ist es ein wesentliches Bildungsziel, Schöpfung und naturwissenschaftliche Welterklärung in ein komplementäres Verhältnis zu den Naturwissenschaften setzen zu können (vgl. Hunze 2007: 234; Büttner 2008: 372; Büttner/Dieterich 2013: 96; Fetz/Reich/Valentin 2001: 321f.). Wie sieht es denn mit dieser Fähigkeit

aus? Von Tab. 2 her könnte man glauben, dass diese Komplementarität gegeben ist, da drei Viertel der Studierenden Schöpfung in Modellen entfalten, die ihr Profil in der affirmativen Auseinandersetzung mit dem naturwissenschaftlichen Weltbild gewinnen.

| Niveau | Beschreibung |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I | A und B werden jeweils für sich allein betrachtet. Je nach Kenntnis und Sozialisation wird meist A oder B gewählt, gelegentlich beide, jedoch ohne wirkliche Begründung. |
| II | Die Möglichkeit, dass A und B beide gelten könnten, wird in Betracht gezogen. A kann richtig sein. |
| III | A und B werden beide als notwendig erkannt. |
| IV | A und B werden als zusammengehörig verstanden und die Beziehung zwischen beiden wird geklärt. |

Abbildung 5: Entwicklung des komplementären Denkens nach Oser/Reich (vgl. Büttner/Dieterich 2012: 98)

Wenn man die Studierenden im dritten Schritt explizit danach befragt, wie sich Schöpfung und Evolution zueinander verhalten, dann bestätigt sich auch empirisch zunächst die affirmative Haltung. Von den 20 Studierenden gehen 16 davon aus, dass Schöpfung und Evolution in keinem direkten Widerspruch zueinanderstehen (vgl. Tab. 3). Damit gehen sie aber nicht zwangsläufig von einer komplexen Komplementarität der Perspektiven aus. Denn wenn man die Begründungen der Studierenden mithilfe des Entwicklungsschemas von Oser/Reich interpretiert (vgl. Abb. 5), dann zeigt sich, dass die Studierenden, die im Kern ein deistisches oder monistisches Schöpfungsmodell vertreten, Schöpfung und Evolution als beide wahr ansehen können, weil sie die Eigenständigkeit der Perspektiven auflösen. Im Fall des Deismus wird die Spannung des Theismus – so könnte man mit Büttner und Dieterich sagen – durch Hybrid-Bildung aufgelöst (vgl. Büttner/Dieterich 2013: 90f.). Der Deismus erweitert die Welt um den Raum, der die Zeit vor der Schöpfung umfasst, und verschmilzt beide Räume im gleichen Horizont, so dass einerseits die Welt für sich und andererseits Gott ein

reales Gegenüber der Welt bleibt. Der Monismus erweitert den Raum gerade nicht. Durch die Aufgabe des Theismus' verschmilzt die Transzendenz direkt mit der Immanenz, so dass problemlos das eine für das andere stehen kann. Auch in dieser Identität kann die andere Perspektive bejaht werden, weil sie die gleiche ist. Deistische und monistische Schöpfungsmodelle lösen in dem Entwicklungsschema von Oser/Reich dementsprechend keinen Reiz aus, das komplementäre Denken von Stufe 3 und 4 zu erreichen (vgl. Büttner/Dieterich 2013: 92; Ziebertz/Riegel 2008: 68). Nimmt man hinzu, dass der Fundamentalismus diese Entwicklung an sich ablehnt (Stufe 1) und auch die klassische Position erneut polarisiert wird, dann wird sichtbar, dass nur ein Drittel der studentischen Lerngruppe Evolution und Schöpfung einander komplementär zuordnen (vgl. Tab. 3). Und diese Lerngruppe steht nicht am Anfang ihres Studiums, sondern mit dem Masterstudium kurz vor dem Abschluss.

Tabelle 3: Stufenzuordnungen der Studierenden

| In | De? | De | Fund | Deis | Mon |
|---------|---------|--------------------|-----------|--------------------------|--------------------------|
| 3 Ja | 4 Ja | 1 Weiß nicht | 3 Nein | 7 Ja dassel- be | 2 Ja dassel- be |
| IV | III | II | I | I-II (hybrid) | I-II (hybrid) |

Wie lässt sich dieser Befund erklären? Nun, zunächst einmal setzt das bisherige Setting voraus, dass ein hermeneutisches Wirklichkeitsverständnis den anderen überlegen ist und deshalb sowohl das Ziel der individuellen Biographie als auch das Ziel der Lernprozesse zu Schöpfung ist. Aber stimmt das? Ist das bei Fetz et al. als Übergangsstadium erhobene hybride Denken wirklich nur eine Übergangsstation hin zu einem reflektierten Schöpfungsverständnis (vgl. Fetz/Reich/Valentin 2001: 220f.)? Büttner/Dieterich referieren weitgehend unbekannte entwicklungspsychologische Untersuchungen, die die alltagsnahe Leistungsfähigkeit religiöser Sprache untersuchen und die stärker biographisch orientiert sind. Dabei

wird deutlich, dass der soziale Kontext der religiösen Perspektive wesentlich ihre Plausibilität bestimmt. Hybride Formen machen dabei auf spezifische soziale ‚Beglaubigungspraktiken‘ aufmerksam, die das Ziel haben, religiöse und naturwissenschaftliche Perspektiven zu integrieren und die latente Spannung implizit zu lassen (vgl. Büttner/Dieterich 2013: 90-95).

So lässt sich der präferierte Deismus erklären; aber auch der Monismus ist in dieser Hinsicht integrierend, wenn die beiden Perspektiven identifiziert werden. Nach Ziebertz/Riegel sind diese beiden Formen (Deismus und Universalismus) vor allem bei Jugendlichen anzutreffen, die noch in Kontakt zur Religion stehen, aber sich selbst nicht mehr an eine Religion und ihre Vollzüge gebunden fühlen. Religion ist Teil der Welt, bestimmt aber nicht mehr die eigene Lebensführung, rahmt sie eher (vgl. Ziebertz/Riegel 2008: 179-182). Welchen Ertrag hat es da, die Spannung auf die Spitze zu treiben, da doch die religiöse Perspektive immer schon relativiert ist? Aus dieser Perspektive wird das reflektierte Schöpfungsverständnis, die hermeneutische Interdependenz, verstehbar aus einer Beglaubigungspraxis heraus, in der sich die implizite Spannung zwischen den beiden Wirklichkeitsperspektiven in einen lebensweltlich tiefgreifenden Konflikt transformiert hat, der nun für eine neue Sinnstiftung kognitiv gelöst werden muss (vgl. Fetzer/Reich/Valentin 2001: 341-343). Der Fundamentalismus löst die Spannung so, dass er die andere Perspektive ausschließt. Die klassische Position ist eine in gemeindlicher Praxis stabilisierte Form, die immer wieder durch bestimmte Fragen polarisiert wird. Wird der Konflikt dominierend, deutet sich auch ein Übergang im Schöpfungsverständnis an.

3. Didaktische Konsequenzen

Die Studierenden kommen aus unterschiedlichen Lebenspraxen und ordnen Schöpfung und Evolution entsprechend. Diese Muster bleiben im Studium und auch später in der Unterrichtspraxis erstaunlich stabil. Schließlich steuern sie auch die Auffassung vom eigenen Lehrauftrag. Wenn Schöpfung im Religionsunterricht vor allem von der Prozess- und Deutungsseite her the-

matisiert werden soll (vgl. Hunze 2007: 238), wie das auch die Schulbücher in Mittel- und Oberstufe vorsehen, dann müsste man darauf achten, dass die Religionslehrerinnen und -lehrer selbst authentisch aus den entsprechenden Modellen heraus agieren können. Das ist aber nach dieser Untersuchung nicht der Fall. Aus didaktischer Sicht sind zwei Dinge an diesen Ergebnissen wichtig: Erstens blenden die bevorzugten Modelle wie die klassische Position, der Deismus, der Monismus und der Fundamentalismus die Krise systematisch aus, die ein Großteil der Schülerinnen und Schüler durchläuft. Zweitens sind diese Modelle auch nicht in der Lage, aus sich heraus die anderen Modelle als wahre Schöpfungsverständnisse anzuerkennen. Wie soll da eine angemessene Wahrnehmung der Schülerperspektive gelingen? Dieses Problem zu bearbeiten ist Aufgabe der universitären Lehrerbildung und auch der Lehrerfortbildung, die die Studierenden und die Religionslehrer/innen viel stärker als bisher zu selbstreflexiver Auseinandersetzung herausfordern muss. Gerade weil in der Regel eine Person durchaus verschiedene Modellogiken nachvollziehen kann, ist hierbei die (akademische) Kultur der Mehrperspektivität hilfreich, die aber eben auch die eigenen Konstrukte erreichen muss (vgl. Kondring/Reis 2012: 94f., 105-107).

Gleichzeitig macht die grundsätzliche Polyvalenz der Modelle aber darauf aufmerksam, dass die in den Lehrplänen und Schulbüchern vorfindliche ‚Entwicklungslinie‘ zu hinterfragen ist. Schöpfung als Deutungsperspektive ist selbst nur ein Modell. Der Anspruch des Religionsunterrichts sollte sein, die Modellhaftigkeit des Schöpfungsglaubens zu thematisieren (vgl. Büttner/Dieterich 2013: 102). Die entsprechende Bildungsanforderung an die Religionslehrer/innen wäre, sich daran mit ihrem reflektierten Schöpfungsverständnis beteiligen zu können und den inhaltlichen Diskursen nicht weiter auszuweichen, wie Englert dies erhebt hat (vgl. Englert 2012: 86).

4. Literatur

- Becker, Patrick, Ein wirkmächtiger Gott? Ein Problemaufriss, in: MThZ 56 (2005), 248-257.
- Büttner, Gerhard, In der Deismusfalle!, in: KatBl 133 (5/2008), 369-373.
- Büttner, Gerhard/Reis, Oliver, Die Bedeutung theologischer Strukturen für das Elementarisierenlernen. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 62 (3/2010), S. 248-257.
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2013.
- Englert, Rudolf, Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?, in: RpB 68/2012, 77-86.
- Glöbl, Georg, Was bedeuten Kreationismus und Intelligent Design? Was man als Lehrer/in unbedingt wissen sollte, in: Regensburger RU-Notizen 29 (1/2009), 8-19.
- Hunze, Guido, Die Entdeckung der Welt als Schöpfung. Religiöses Lernen in naturwissenschaftlich geprägten Lebenswelten, Stuttgart 2007.
- Katechismus der Katholischen Kirche. Deutsche Ausgabe. München u.a. 1993.
- Kondring, Caroline/Reis, Oliver: ‚An der Uni lernst du nichts!‘ – Eine Lernumgebung zum Konzeptwechsel in der Lehrerbildung. In: G. Büttner/H. Mendl/O.R./H. Roose (Hg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Bd. 3: Lernumgebungen. Hannover 2012, 88-107.
- Reis, Oliver, Gott der Schöpfer im Religionsunterricht? Wenn der Gebrauch der Rede zum Gegenstand wird. In: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg 2/2008, 15-21.
- Reis, Oliver, Mit Glaubensaussagen Lernprozesse gestalten. In: KatBl 134 (2/2009), 112-121.
- Reiß, Annike, Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik. Kassel 2012.
- Schmotz, Christiane/Blömeke, Sigrid, Zum Verhältnis von fachbezogenem Wissen und epistemologischen Überzeugungen bei angehenden Lehrkräften, in: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (1/2009), 148-165.
- Zenger, Erich, 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, Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildung Jugendlicher, Gütersloh/Freiburg i.Br. 2008.