

Gott der Schöpfer im Religionsunterricht?

Wenn der Gebrauch der Rede zum Gegenstand wird

Oliver Reis

Vielfalt an Schöpfungsverständnissen – ein Befund

Wenn von „Schöpfung“ und „Gott, dem Schöpfer“ in der religionspädagogischen (Handreichungs-)Literatur die Rede ist, dann fällt auf, dass offensichtlich ganz Unterschiedliches darunter verstanden wird. An keinem Punkt wird dies so deutlich, wie an der Natur-Schöpfungs-Beziehung:

„Darum sollte sich vor allem das Stauen über große und kleine Wunder in der Natur wie ein roter Faden durchziehen, um über die Spuren Gottes in der Natur einen Zugang zur religiösen Dimension zu bekommen und zur Sprache zu bringen“ (Rosenhammer 2007, 431).

„Ob in Form sinnenhafter Naturlyrik oder durch einen kleinen Ausflug in die schöne Natur – ein Einstieg in eine Unterrichtsreihe zum Thema Schöpfung über die „Schöpfungswahrnehmung“ der natürlichen Theologie ist allerdings problematisch ... So kommt es zu einer (vielleicht intensiveren) Naturerfahrung, die als solche gerade die falsche Fährte legt: nämlich die Gleichsetzung von Natur und Schöpfung“ (Hunze 2007, 251).

Dass in diesen beiden Zitaten die Bedeutung von Naturerfahrungen für den Aufbau eines schülerrelevanten Schöpfungsverständnisses so konträr verstanden wird, ist kein Zufall, sondern die systematische Folge von unterschiedlichen *Schöpfungsverständnissen*.

Das Schöpfungsverständnis von Guido Hunze löst sich bewusst von der in vielen Materialien vorherrschenden Gleichsetzung Natur = Schöpfung, um komplexe interdependente Beziehungsstrukturen zwischen den Schöpfungsbereichen vom Gottglauben her entdecken

zu können (vgl. Hunze 2007, 236ff). Claudia Rosenhammer wählt dagegen bewusst die Identifizierung von Natur und Schöpfung, um über das Staunen über die Natur dem großen Schöpfer aller Dinge näher zu kommen: „Auf dieser Basis sind die weiteren Stunden gut gelungen, weil die SchülerInnen auf diese Weise verstanden haben, dass sich Menschen zu allen Zeiten und in allen Ländern Gedanken über die Welt gemacht und versucht haben, diese in Worte zu fassen. Es ging ihnen auf, dass es bei all dieser Größe, Schönheit und Weite vielleicht jemanden geben muss, der hinter alldem steht und der all das in seinen Händen hält“ (Rosenhammer 2007, 435).

Nun könnte man von der Systematischen Theologie her versuchen, die Bedeutung der Schöpfungsrede zu klären und damit auch eine Hilfestellung geben, welches Schöpfungsverständnis angemessener wäre, um im Hintergrund religiösen Lehrens und Lernens zu stehen. Problematisch an dieser Lösung ist aber zum einen, dass dies bloß methodisch gedacht wäre: die systematisch-theologische Lösung sucht ihre eigene methodische Umsetzung. Eine didaktische Herangehensweise, die Schöpfungsglauben und Schülerzugang für zwei voneinander abhängige Variablen hält, stellt erst einmal überrascht fest: unterschiedliche Schöpfungsverständnisse eröffnen offenbar auch ganz unterschiedliche Lernwege, die beide begründet von sich behaupten, auf die Fragen und Bedürfnisse der Schüler eingehen zu wollen und zu können. Zum anderen macht die religionsdidaktische Arbeit zur Schöpfung darauf aufmerksam, dass gar nicht die Glaubensformel von der Welt als Schöpfung und von Gott als Schöpfer das Problem ist, sondern dass das Verständnis hinter dieser so einfach klingenden Formel für die verschiedensten Interpretationen offen

ist. Das führt dazu, dass der Religionsunterricht zum Thema Schöpfung je nach Schöpfungsverständnis – trotz einer systematischen Lösung! – ganz verschiedene Gesichter besitzt. Und in keinem Bereich des Glaubenswissens sind die subjektiven Vorstellungen von Lehrern und Schülern so hartnäckig wirksam und lernresistent wie bei der Schöpfung (vgl. Hunze 2007, 235). Offensichtlich hängt das Schöpfungsverständnis so eng mit den biographischen Erfahrungen zusammen und ist in die Denkstrukturen eingepreßt, dass es wenig verändert, Lehrenden wie SchülerInnen ein noch so richtiges Schöpfungsverständnis vorzusetzen. Vielmehr stehen verschiedene Schöpfungsverständnisse nebeneinander, die bei den Kategorien *Wirklichkeitsverständnis*, *Inhaltsstruktur* und *Form* eine andere Option wählen.

Das eine Schöpfungsverständnis ist vielleicht reflektierter als das andere, bietet andere Anschlussmöglichkeiten, passt besser zu Lehraussagen der Kirche und trotzdem geht es mir nicht darum, eine Hierarchie aufzumachen. Mir geht es vielmehr darum, überhaupt erst einmal den Blick für die Vielfalt an Denk- und Redemöglichkeiten aufzuzeigen. Aus Platzgründen beschränke ich mich im Folgenden auf die zwei Typen, mit deren Hilfe die beiden Zitate und die damit verbundene didaktische Rationalität besser zu verstehen sind.

Zwei widerstreitende Typen von Schöpfungsverständnis

Wenn eine Schöpfungsrede – sei es von Systematischen TheologInnen oder von ReligionspädagogInnen oder auch von Kindern und Jugendlichen – geführt wird, dann folgt sie einer gewissen Struktur. Genauer kann man

Bedeutungsstrukturen	Wirklichkeitsverständnis	Formen
Dependenz	Wörtlich-berichtshaft	Anfangserzählung
Deismus	Wörtlich-berichtshaft	Anfangserzählung
Monismus	Wörtlich-berichtshaft	Anfangserzählung, Hymnus
	Bildlich-wörtlich	
	Transzendental	
Theistische Interdependenz	Objektiv hermeneutisch	Hymnus, Drohrede, Anfangserzählung
	Symbolisch-existenziell	

Abb. 1: Schöpfungsverständnisse

sagen, dass die Bedeutung dessen, was Schöpfung ist, einer *Inhaltsstruktur* folgt. Mindestens vier große Typen von Inhaltsstrukturen lassen sich unterscheiden (vgl. Abb. 1). Ich gehe hier auf zwei ein:

Erstens die klassische **Dependenz**: Schöpfung wird auf den Akt Gottes bezogen die Welt aus dem Nichts hervorgebracht zu haben und sie in seinem Handeln zu steuern (aktive Schöpfung). Alle Dinge, die hervorgebracht werden, sind direkt auf Gott als ihren Schöpfer bezogen und 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 (passive Schöpfung) (vgl. Welker 1995, Kap. 1.1). Die neuscholastische Dogmatik von Diekamp beschreibt die passive Schöpfung im Menschen als die „in dem Augenblicke seines Werdens beginnende reale Beziehung der vollständigen Abhängigkeit von seinem Urheber“ (Diekamp 1921, S. 3). Von dieser klassischen Dependenz bleibt heute – in der Zeit nach der Aufklärung – vor allem das, was der physikalische Gottesbeweis ausdrücken wollte: Schau dir die Schönheit, die Ordnung, das Maß, die Intelligenz der Welt an, sie muss Schöpfung sein. Von dieser Inhaltsstruktur finden sich Spuren in dem Schöpfungsverständnis von Claudia

Rosenhammer. Schöpfung strukturiert Welt, schafft in der Dependenz Sinnstrukturen.

Die gegenwärtig in der Systematischen Theologie am häufigsten zu findende Inhaltsstruktur ist *zweitens* die der **theistischen Interdependenz**. Sie hält an dem personalen Charakter des Schöpfers und damit der Differenz von Gott und Welt fest – was viele Probleme mit sich bringt, die beispielsweise der Pantheismus nicht hat –, bezieht diesen Begriff aber nicht vorrangig auf einen Akt Gottes, sondern auf einen Zustand oder Prozess der Welt, der durch seine bestimmte Qualität als schöpferisch erkannt wird. Schöpfung bezeichnet die Art des In-Beziehung-Seins der Schöpfungsbereiche, die als gut, lebendig und gerecht erkannt wird. Schöpfung meint die Freiheit der Schöpfungsbereiche, auf gute Weise zueinander in Beziehung zu sein. Gott wird von Schöpfungsbereichen als Schöpfer anerkannt, wenn eine bestimmte Relation zu den anderen Schöpfungsbereichen eingegangen wird. Schöpfungserfahrungen können auf die Natur bezogen sein, aber genauso auf kulturelle, technische oder politische Zusammenhänge. Entscheidend ist, dass die Interdependenzen geglaubt und erkannt werden (vgl. z.B. Moltmann 1993, Welker 1995, Vogt/Sellmann 1999).

Hunze steht mit der obigen Äußerung in dieser Linie. Für ihn ermöglicht diese Inhaltsstruktur ein lebenswelt-

lich vermitteltes Inkommensurabilitätsmodell, um mit den Naturwissenschaften kritisch-konstruktiv ins Gespräch zu kommen. Dies ist der Dependenz verwehrt, da sie immer auf ein bestimmtes *Wirklichkeitsverständnis* abzielt. Dieses Wirklichkeitsverständnis wird sichtbar, wenn man begreift, dass jede Schöpfungsrede die inhaltliche Botschaft in einer bestimmten *Form* zeigt. Die bevorzugte Form der Dependenz ist klassischerweise die Anfangserzählung, das bevorzugte Erzählmedium sind deshalb die Schöpfungsberichte. Denn hier scheint ja die Form schon die Bedeutung zu sein. Trotz der eindeutigen wissenschaftlichen Erkenntnis, dass die biblischen Schöpfungsberichte keine Berichte über den Anfang der Welt sind, dass sie keine Sinnfrage nach dem Woher beantworten wollen und können, dass die Natur nicht mehr von Gottes Schöpfung erzählt als ein Auto, hält sich die Identifizierung von Form und Inhalt bei den Schöpfungsberichten hartnäckig. Warum? Immer ist mit einem Schöpfungsverständnis eine bestimmte Funktion verbunden, die in der Inhaltsstruktur erzählbar wird. Wenn wir – wie Rosenhammer – die beruhigende Botschaft vermitteln wollen, dass da etwas ist, das unserem Leben Sinn und Ordnung verleiht, dann ist das in der Regel wörtlich gemeint, d.h. es ist das gemeint, was gesagt ist. Dies wird dann auch scheinbar in der Bibel von Anfang an erzählt. Die Dependenzstruktur wird genutzt, wenn gerade nicht zwischen Form und Inhalt unterschieden werden soll, sondern der Text direkte Wirklichkeitsbeschreibung wird. Das Wirklichkeitsverständnis kann von daher nicht verschiedene Wirklichkeiten denken, sondern will die eine theologisch besetzen. Mit der Folge, dass das theologische Wirklichkeitsverständnis absehbar in Konkurrenz zu anderen vermeintlich direkten Wirklichkeitsbeschreibungen wie den Naturwissenschaften tritt, wie dies z.B. im kreationistischen Streit um Schöpfung zu beobachten ist. So kommt es zu einem bestimmten Typ von Schöpfungsverständnis, das eine dependente Inhaltsstruktur, die bevorzugte Form der Anfangserzählung und ein wörtlich-berichtshaftes Wirklich-

Schöpfungsverständnis	Lernformat
Dependenz wörtlich	Objektive Aneignung
Deismus wörtlich	Objektive Aneignung
Monismus wörtlich	Objektive Aneignung
Dependenz bildlich-wörtlich	Hermeneutische Tradierung
Theistische Interdependenz hermeneutisch	Hermeneutische Entdeckung
Interdependenz symbolisch	Symbolisch-existenzielle Entdeckung

Abb. 2: Zusammenhang Schöpfungsverständnis – Lernformat

keitsverständnis integriert, um die Realität einer bestimmten guten Ordnung unvermittelt auszudrücken.

Die interdependente Inhaltsstruktur ist ebenfalls Teil eines Schöpfungsverständnisses und ist für eine bestimmte Funktion mit einem bestimmten Wirklichkeitsverständnis und bestimmten Formen tief verbunden. Im Hintergrund der Interdependenz steht kein wörtlich-berichtetes Wirklichkeitsverständnis mehr, sondern ein objektiv-hermeneutisches. Es geht nicht um die scheinbar objektive Deskription bestimmter Dinge als Schöpfung von Gott her, sondern um den Prozess des Erkennens und Deutens aufgrund bestimmter Erfahrungen (vgl. Hunze 2007, S. 238). Dieser Position ist bewusst, dass sie in Metaphern, in Bildern spricht. Schöpfung ist ein Bild mit einer bestimmten Struktur, das in verschiedenen Zeiten auf verschiedene gesellschaftliche Situationen in verschiedenen Redeformen angewendet worden ist und wird. Ein Anti-Schöpfungshymnus bei Amos für die Aufklärung der Gesellschaft über ihre Missstände, der Schöpfungshymnus bei Deutero-Jesaja für die Ankündigung der Heimkehr aus dem Exil oder die Anfangserzählung des Jahwisten zur Mahnung an die Endlichkeit königlicher Herrschaft zeigen reales Schöpfungshandeln, das aber immer auch anders verstanden wird. Wer Schöpfung so denkt, kann und will Realität und Glaubenswirklichkeit auseinander halten, da so wieder theologische Tatsachen einen Platz bekommen und in einen konstruktiven Streit um die Wirklichkeiten mit der Gesellschaft

oder anderen Ansprüchen treten. Allerdings hat dieses Schöpfungsverständnis – wie es Hunze als Folie für seine didaktische Leitlinien nutzt – viel von seiner ursprünglichen (kindlichen) Intuition verloren und die reflexiven Voraussetzungen sind unübersehbar.

Schöpfungsverständnisse prägen Lernformate – eine didaktische Perspektive

Auch wenn ich mich auf diese beiden Typen beschränke, die sich in den Zitaten von Hunze und Rosenhammer widerspiegeln, sollte deutlich geworden sein, dass jede Position ihre eigenen Stärken und Schwächen hat. Dadurch wird der Anspruch der verschiedenen Schöpfungspositionen relativiert. Schon von daher greift der Ansatz zu fragen, welche Position wahr ist und deswegen vermittelt werden sollte, zu kurz. Noch etwas Wesentliches entgeht demjenigen, der so fragt: Jedes Schöpfungsverständnis – wie die Beispiele von Hunze und Rosenhammer zeigen – eröffnet eine eigene Perspektive auf die Vermittlung. Sie prägen in die konkreten Lernwege ein eigenes Anliegen/Vermittlungsziel ein und bilden so bestimmte „Lernformate“ aus (vgl. Abb. 2). Ein dependent-wörtliches Schöpfungsverständnis zieht Lernwege nach sich, die eher auf objektive Aneignung dieser bestimmten Wirklichkeit abzielen. Die Schritte in diesen Lernwegen wollen eine affirmative Motivation erzeugen, damit die Botschaft von der Welt als einer Welt Gottes „überkommt“.

Ein interdependent-hermeneutisches Wirklichkeitsverständnis zieht dagegen Lernwege nach sich, die auf eine hermeneutische Entfaltung setzen. Meist geht es darum, Gottes schöpferisches Handeln auch heute zu entdecken. Die Schritte in diesen Lernwegen brauchen eine Irritierung, zeigen sich für Fragen offen und bieten einen gewissen Entdeckungsfreiraum, der manchmal radikal freigelegt ist und manchmal sehr geleitet, je nachdem wie stark die interdependente Inhaltsstruktur als zu vermittelnde objektive Wahrheit verstanden wird.

Damit entspricht einer Vielzahl von Schöpfungsverständnissen eine Vielzahl an Lernformaten (vgl. Abb. 2). Eine eindeutige methodische Ableitung vom Inhalt auf den Lernweg ist von daher gar nicht möglich. Im Rahmen der didaktischen Professionalität ist vielmehr eine Entscheidung über den Lernweg zu treffen, es ist zu entscheiden, welches Schöpfungsverständnis für eine konkrete Lerngruppe in dieser Situation stabilisierend oder auch angemessen irritierend ist. Didaktisch sind für mich durchaus Lebens- und Lernsituationen denkbar, in denen die Beschäftigung mit Schöpfung auf eine dependent-wörtliche Weise angemessen ist – und das gilt nicht nur für Kinder, auch Erwachsene/ReligionslehrerInnen zeigen diese Position in persönlichen Texten. An anderer Stelle wirkt das Format der objektiven Aneignung so selektiv auf das, was real im Leben vorkommt, dass kein Lernen mehr stattfindet. Wer z.B. will, dass seine SchülerInnen über die Schöpfung staunen, lässt wenig Platz für die irritierenden Phänomene.

Dass sich dieser Zusammenhang von Schöpfungsverständnis und Lernformat tatsächlich in den Schulbüchern zum Thema Schöpfung wieder findet, zeigen die Auszüge aus den Schulbuchreihen „Lebenswege 2. Religion in der Grundschule“ von 1999 (vgl. Abb. 3) und „Arbeitsbuch: Religionsunterricht (3/4)“ von 1973 (vgl. Abb. 4). Von den Jahreszahlen her vielleicht überraschend stellt das „Arbeitsbuch“ einen sehr bewusst ausgearbeiteten Lernprozess dar, der eine hermeneutische Entdeckung der Bedeutung von Schöpfung anzielt. Er ist getragen von dem dazu passenden Schöpfungsverständnis. Ich habe

Abb. 3: Auszug aus der Reihe *Lebenswege 2*, hg. von E. Dreiner und H.-J. Frisch (1999), 26-27

Seiten ausgewählt, die das hermeneutische Wirklichkeitsverständnis und die Entkoppelung von Schöpfung und Natur zeigen (vgl. Abb. 4). Die „Lebenswege“ stellen dagegen ein Paradebeispiel dar, wie eine Reihe durch die Fixierung auf die Form des Anfangs und die Identifizierung von Natur und Schöpfung ein bestimmtes Schöpfungsverständnis (dependent-wörtlich) transportiert und dadurch – vielleicht sogar ungewollt – bei einem objekt-aneignenden Lernformat ankommt. Ich habe hier eine Doppelseite ausgewählt, die auf die Konsequenz dieses Schöpfungsverständnisses aufmerksam macht: Aus Mehrperspektivität, die wohl eigentlich angestrebt wurde, wird ein Konkurrenzverhältnis zwischen Sinnlosigkeit von Evolution und vertrauensvoller Schöpfung – der Beleg für diese Botschaft ist Gottes „Machen“ am Anfang.

Bestimmung von Schöpfungsverständnis und Lernformat – ein Beispiel

Nicht immer liegen die Zuordnungen so auf der Hand wie bei diesen Beispielen. Die Einheit „Leben in Gottes Schöpfung“ der Schulbuchreihe „Fragen-Suchen-Entdecken“ von 2002, 2. Jahrgangsstufe, ist so ein komplexes Beispiel, an dem sich aber sehr viel über den Zusammenhang von Schöpfungsverständnis und

Lernformat lernen lässt (vgl. Abb. 5). In einem ersten Analyseschritt lassen sich in der Einheit die beiden sich ausschließenden Inhaltsstrukturen der Dependenz und der Interdependenz erkennen. Auf der einen Seite ist Schöpfung menschliche Deutung der Komplexität von Leben. Diese Komplexität wird scheinbar ganz im Sinne der interdependenztheoretischen Inhaltsstruktur nicht auf einen äußeren, machenden Gott bezogen, sondern auf das Verhalten der machtvollen Schöpfungsbereiche untereinander. Diese verhalten sich gerade als Geschöpfe so und so zueinander. Idealtypisch steht hierfür S. 86/87. Aber auch die Hinleitung mit dem Ausschnitt aus Chagalls Schöpfungsbild auf S. 77 passt hierzu. Die faktisch vorhandene Dependenz ist versteckter und muss aufwendig wieder sichtbar gemacht werden. Ich steige mit der Doppelseite 84/85 ein. Nimmt man die Überschrift „Wunder der Schöpfung entdecken“ ernst, dann fällt hier zunächst die vollständige Identifizierung von „Schöpfung“ und „Natur“ auf. Hier geht es darum, die Komplexität der Natur als Ausdruck für Schöpfungswunder zu begreifen. Über die Natur wird ein neuer Glanz gelegt. Aber warum sollte man das tun? Weil die realen Dinge in Wahrheit etwas anderes „sind“ und ganz unvermittelt in einem anderen Zusammenhang stehen, als wir das so annehmen.

Die Welt „ist“ Gottes Schöpfung (S. 90). Hier findet sich keine Luft mehr für eine Deutung in der Freiheit des Glaubens, sondern hier wird die Wirklichkeit der Natur erst voll begriffen, wenn man sie so und so gedeutet hat. Die Einheit bleibt insofern hermeneutisch, da diese wahre Bedeutung der Dinge, in unserer Sprache deutend vollzogen wird. Aber diese deutenden Sprachbilder vollziehen nach, was „ist“. In einer echten hermeneutischen Position würde sich auch der Gegenstand erst in der Deutung zeigen und sich auch wieder dem Zugriff entziehen. Diese Verletzlichkeit in der Deutung ist hier nicht zu erkennen. Dadurch dass aber die Unterrichtseinheit die Bildlichkeit der Schöpfungssprache transparent macht – dies geschieht z.B. mit dem Einstieg in das Chagall-Bild –, arbeitet sie gegen ein wörtlich-berichthaftes Wirklichkeitsverständnis. Für ein solches wird auch zu wenig mit der Form der Anfangserzählung gearbeitet. Die Unterrichtseinheit macht die Bildlichkeit also auf, führt sie aber auf eine wörtliche Ebene zurück, d.h. dass die Deutung des Bildes die Bildlichkeit der Deutung nicht erneut thematisiert. Gut zu erkennen ist dies an dem Abschluss mit dem „realistischen“ Bild von der Erde auf S. 90. Es gehört schon viel hermeneutische Kompetenz dazu, um die erneute Bildlichkeit in der Fußspur als zentralen Aspekt der Bilddeutung zu erfassen. Dieses *bildlich-wörtliche Wirklichkeitsverständnis* legt schon nahe, dass die Doppelseite 84/85 also *dependent* gelesen wird (vgl. Abb. 1) – und zwar in dem Sinne, dass die Komplexität und Schönheit der Natur wie beim physico-theologischen Gottesbeweis als Beleg ihres Geschäfteseins verstanden wird. Die angemessene Haltung, die sich daraus auf Seiten der Menschen ergibt, ist die des Staunens und Dankens: dass sie als Teil dieses komplexen Gebildes von Gott in die Welt gestellt wurden. Die folgende Doppelseite mit der Überschrift „Die Schöpfung lobt Gott“ legt diesen Schluss auch nahe. Wenn die Unterrichtseinheit grundsätzlich im Schema der Dependenz arbeitet, müsste dies erstens im roten Faden insgesamt erkennbar sein und zweitens müsste

geklärt werden, was dann die interdependenztheoretischen Einschübe bedeuten.

Zunächst einmal verdichtet sich mit der Doppelseite 88/89 der Eindruck der Dependenz. Wir finden hier unter „Ein ganzes Jahr auf die Schöpfung achten“ ein typisches Beispiel für eine moderne Fassung der Dependenz. Warum? Dieses Bild der Schöpfungsverantwortung ist selbst unter umweltethisch engagierten TheologInnen inzwischen umstritten (vgl. Reis 2003, Kap. 4.2.3). Der Jahreskalender suggeriert, dass die Schöpfung unter unseren Herrschafts- bzw. Gestaltungsmöglichkeiten steht. Genau das ist aber nicht das Thema des Sonnengesangs! Ähnlich wie das Bild der Erde auf S. 90 – wir überschauen die ganze Welt – wird ein Zugriff auf die Schöpfung gedacht, der sich ganz von der Dependenz her ergibt (vgl. Vogt 2008). Denn so wie der Mensch radikal abhängig von Gott gedacht wird, so wird in dieser Inhaltsstruktur radikal das Verhältnis des Menschen zu den anderen Geschöpfen als dependent gelesen. Als biblischer Beleg kommt dann der Herrschaftsauftrag. Auch wenn die Einheit keine Machbarkeitsphantasien unterstützen will, so setzt sie trotzdem gerade für das gewünschte umweltethische Verhalten die klassische Dependenz voraus. Jetzt muss der Mensch aus Dank für sein Leben seine Macht für und nicht mehr gegen die Natur richten. Aus Sicht einer Interdependenz-Vorstellung wäre das aber nur zu machen, wenn der Jahreskalender dazu benutzt würde, die Sünde gegen die Schöpfungsbereiche zu thematisieren. Wir bekommen alles Obst zu jeder Zeit, gerade weil wir die Welt nach unseren Bedürfnissen gestalten. Wir brauchen für Lebensmittel nicht mehr zu danken, wir kaufen sie und verdienen sie damit. Unser Verhältnis zur Natur ist grundlegend gestört, weil wir als Geschöpfe, die sich für Gott halten, grundlegend gestört sind.

Genau auf diesen Zusammenhang könnte die Doppelseite 86/87 hinweisen, aber so, wie die Einheit angelegt ist, und wie die Überschrift dies andeutet, wird die Struktur des Sonnengesanges oberflächlich und vor allem

funktional auf die Komplexität der Natur bezogen. Alles lobt Gott für sein Leben und der Mensch übernimmt dafür die Verantwortung für die Natur. Insofern würde die Doppelseite 86/87 gegen die eigene Bedeutung unterrichtet. Um den Sonnengesang davor zu schützen, müsste auf die sozial-ökonomische Erniedrigung eingegangen werden, die Franz von Assisi auf sich nimmt. Sein Lob ist kein Lob aller Kreatur gegenüber dem „Hersteller“, sondern erwächst aus der radikalen Freiheit allem Geschaffenen, wenn es sich als Geschöpf versteht und die anderen Geschöpfe aus der menschlichen Dependenz entlässt. Hiermit kann keine Normativität erzeugt werden: „Verhaltet euch so und so gegenüber der Umwelt!“ Das ist bei Franz von Assisi gar nicht nötig. Wer seine Pers-

pektive auf die Welt teilt, tut das, weil er die Geschöpfe bei ihrem Lob Gottes belauschen kann.

Von dieser Analyse her wird dann auch die Doppelseite 78/79 in ihrer Funktion für den Lernprozess bestimmbar. Auf den ersten Blick betont sie ja das gestörte Mensch-Natur-Verhältnis. Aber so, wie die Seite ausgeführt ist, ist sie eben nicht interdependenztheoretisch gedacht. Sie bereitet vielmehr auf eine *moralische* Aufladung im Umweltverhalten vor. Die Bilder verteilen zu eindeutig die Rollen von Gut und Böse und die Bedrohung geschieht offenbar fahrlässig, weil uns die Tiere egal sind. Geht es hier um unsere Sündigkeit gegenüber den Mitgeschöpfen, wie es für eine interdependente Struktur wichtig wäre? Die Bäume werden für die Hefte der SchülerInnen

Abb. 4: Auszug aus der Reihe Arbeitsbuch: Religion 3/4, hg. von I. Baldermann, G. Kittel, D. Steinwede, H. Winkelhaus (1973), 116-119

gefällt, die Interdependenz wird also geradezu ausgeblendet. Die Tiere sind auch bloß ohnmächtig. Die Interdependenz würde die Tiere in ihrem Opfer mächtig zeigen. So steht diese Geschichte eher dafür, zunächst auf der Ebene der Natur auf ein Problem hinzuweisen, dann Natur mit Schöpfung zu identifizieren, um genau darin einen anderen Umgang mit der Natur zu begründen. Diese Schöpfungstheologie wird gebraucht, um einerseits normative Ansprüche zu begründen und andererseits, um den Glauben an gesellschaftliche Probleme anzuschließen. Wie eine Umweltbildung, die lange Zeit so aufgebaut war, zwar viel im Bewusstsein, aber wenig im Handeln verändert hat, so bleibt auch eine religiöse Aufladung wirkungslos – weil in Deutschland die Dependenz mit einem wörtlich-berichthafte Wirklichkeitsverständnis spätestens in der Pubertät kein wirkmächtiges Modell mehr ist. Hieran ändert auch eine Verschiebung hin zu einem bildlich-wörtlichen Wirklichkeitsverständnis nichts. In hermeneutischer Perspektive wäre unser sündiges Verhältnis gegenüber der Natur erst einmal *schöpfungstheologisch* zu interpretieren. Das wäre dann auch ein Beitrag zu einer modernen Umweltbildung (vgl. Vogt/Sellmann 1999).

Im dritten Analyseschritt ist es von dem Schöpfungsverständnis her nur schwer denkbar, dass der Einheit noch ein entdeckendes Lernformat gelingt (vgl. Abb. 2). Der normative Anspruch, die eindeutige Verteilung von gutem und schlechtem Verhalten gegenüber der Natur bietet so klare Leitplanken, dass der Lernweg sehr stark vorgezeichnet ist. Der Lernweg tradiert vielmehr *implizit* ein klassisches Schöpfungsverständnis und nutzt es *explizit*, um Schöpfungsverantwortung aus diesem Verständnis heraus aufzubauen. Wenn Kinder wirklich bereit sind, Natur so und so zu verstehen und sich vom Glauben her so und so zu verhalten, dann haben sie in der 1. Person eine Entdeckung gemacht, die aber aus Sicht der Lehrenden keine ist. Die Arbeit mit diesem Buch dürfte auch LehrerInnen nur noch wenige Überraschungen bieten, ein gemeinsames

Lernen ist hier nicht erforderlich. Insofern lässt sich zwar eine *hermeneutische Entfaltung* als Grundstruktur erkennen, die aber von einem *traditionellen Verständnis* her initiiert und auf dieses hin durchgeführt wird. Es wäre spannend zu sehen, wie LehrerInnen damit umgehen, wenn sich SchülerInnen weigern Natur und Schöpfung zu identifizieren oder noch wichtiger: sich weigern würden, die Imperative des Jahreskalenders auszuführen. Sehen Sie dann die Erde nicht als Werk von Gottes Händen? Ist das ein Glaubensproblem? Die Einheit lässt wenig Luft für eine solche Weigerung; dabei wäre sie schöpfungstheologisch mit Franz von Assisi gut begründet.

Insofern liegt eine Unterrichtseinheit vor, die eine *dependente Inhaltsstruktur mit einem bildlich-wörtlichen Wirklichkeitsverständnis kombiniert und einen hermeneutisch-tradierenden Lernweg anbietet*. Die Schlüsselstelle liegt meines Erachtens in der umweltethischen Aufladung, die wahrscheinlich ungewollt die Dependenz tradiert. Gegen diesen Trend hilft dann auch kein Franz von Assisi, der umweltethisch für Appelle eingespannt wird. Meine kritischen Urteile über die Unterrichtseinheit basieren auf einem interdependenztheoretischen Schöpfungsverständnis mit einem hermeneutischen Wirklichkeitsverständnis, das ein anderes Format mit einem anderen Anliegen vor Augen hat. Ich habe diesen Referenzpunkt gewählt, um deutlich zu machen, wo diese Einheit eine Zielsetzung verfehlt, die die Schulbuchreihe ansonsten weitgehend prägt. Dass diese Einheit nicht funktioniert, ist damit ausdrücklich nicht gesagt. Aber es werden jetzt schon systematisch Soll-Bruch-Stellen deutlich, wenn Schüler mit bestimmten Zugangsvoraussetzungen auf die Lernreize so und so reagieren (s.o.). Es hängt natürlich auch viel davon ab, mit welchem Schöpfungsverständnis die LehrerInnen mit der Unterrichtseinheit arbeiten. Diese setzt durchaus unterschiedliche Akzente, wie der erste Analyseschritt gezeigt hat. Besonders die Untereinheit zu Noah kann ganz verschieden gelesen werden. Sie kann als zweite Chance im Sinne der Dependenz, sie kann aber

auch so gelesen werden, dass die Sünde des Menschen sich über die Schöpfungsbereiche zu erheben betont wird. Sie kann den Zwang zum Lob steigern oder den Blick für das Leben von Gott her schärfen. Was lässt sich aus den komplexen Analysen lernen?



Literatur

- Diekamp, Franz: Katholische Dogmatik nach den Grundsätzen des Hl. Thomas. 2. Bd: Die Lehre von der Schöpfung. Münster 1921.
- Hunze, Guido: Die Entdeckung der Welt als Schöpfung. Religiöses Lernen in naturwissenschaftlich geprägten Lebenswelten. Stuttgart 2007.
- Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionsdidaktik. Anfragen und Klärungsversuche. In: Ders. (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster 2005, S. 29-50.
- Reis, Oliver: Nachhaltigkeit – Ethik – Theologie. Eine theologische Beobachtung der Nachhaltigkeitsdebatte. Münster 2003.
- Reis, Oliver: Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie. M. Scheidler/Ders. (Hg.): Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie? Münster 2008, S. 19-34.
- Rosenhammer, Claudia: Eine ‚Stern-Stunde‘. Wie man das Thema Schöpfung in der Hauptschule mit einem Blick in die Sterne beginnen kann. In: KatBl 6/2007, 431-435.
- Vogt, Markus: Schöpfungsverantwortung als Tatsache. 2008 (unveröffentlichtes Manuskript). vgl. dazu auch den Beitrag von Markus Vogt im vorliegenden Kontakt-Heft 1/2008, 4-12: Klimawandel und Schöpfungsglaube.
- Vogt, Markus/Sellmann, Matthias: Handeln für die Zukunft der Schöpfung. Bausteine für die Bildungsarbeit. Hamm 1999.
- Welker, Michael: Schöpfung und Wirklichkeit. Neukirchen-Vluyn 1995.

Perspektiven für den Umgang mit dem Schöpfungsthema

Für einen professionellen Umgang mit dem Thema „Gott, als der Schöpfer“ reicht es nicht, Schöpfung vermitteln zu wollen. Es ist nötig, den Lernweg als Verbindung von Schöpfungsverständnis und Zugangsmöglichkeiten der SchülerInnen zu denken. Die vermittelnde Größe ist dabei das Lernformat. Das erfordert eine Meta-Perspektive auf die Schöpfungsverständnisse und das damit zusammenhängende Lernformat. Denn:

1. Alle Lehrenden müssen sich mit ihrem eigenen Schöpfungsverständnis auseinandersetzen, da sie sonst dazu neigen, den Lernprozess von diesem Schöpfungsverständnis aus zu organisieren – und nicht ausreichend von dem Schöpfungsverständnis der SchülerInnen (vgl. Reis 2008).
2. Der Meta-Blick öffnet den Blick dafür, dass die Ablehnung des Bekenntnisses von Welt als Schöpfung und Gott als dem Schöpfer in der Regel darauf beruht, dass die SchülerInnen glauben, dass es ein natürliches, zu glaubendes Verständnis dieses Bekenntnisses gibt, das sie ablehnen. Im Meta-Blick wird dieses vorausgesetzte Verständnis in seiner Rationalität bearbeitbar und wird eine konstruktive Freiheit im Verständnis möglich, die erst Lernen ermöglicht (vgl. Hunze 2007).
3. So können Lernwege zum Thema Schöpfung, die in der Regel ein Schöpfungsverständnis erarbeiten, geöffnet werden und genauer auf die kognitiv-strukturellen Fragen der SchülerInnen bezogen werden.
4. Es wäre sogar möglich, im Sinne eines konstruktivistischen Verfahrens (Mendl 2005, 34ff) die Vielfalt an Schöpfungsverständnissen selbst zum Thema zu machen. Das Erarbeiten der eigenen Position und die Auseinandersetzung mit den Positionen der anderen zwingen zu einer multiperspektivischen Auseinandersetzung um die Wirklichkeit und ist im Kern Arbeit am Bekenntnis zu Gott dem Schöpfer (vgl. Reis 2008 für die Lehrerbildung).

Abb. 5: Auszug aus fragen – suchen – entdecken 2, hg. von B. Ort und L. Rendle (2002), 77 (linke Seite), 84/85, 86/87, 88/89 und 90 (von oben nach unten)

Dr. Oliver Reis,
Akademischer Rat am Institut für Katholische Theologie der TU Dortmund;
Arbeitsschwerpunkt: Didaktisierung systematisch-theologischer Themen