

Beitrag zu

»Dann müsste ja in uns allen  
ein Stück Paradies stecken«

Anthropologie und Jugendtheologie

Jahrbuch für Jugendtheologie  
Band 3

Herausgegeben von Veit-Jakobus Dieterich,  
Martin Rothgangel und Thomas Schlag

Calwer Verlag Stuttgart

## Susanne Bürig-Heinze

### Schöpfung oder Evolution –

### Komplementäres Denken im Religionsunterricht

#### 1. Sich eine eigene Meinung bilden

Sich eine *eigene* Meinung zu bilden – das ist eine der zentralen, aber auch der spannendsten Aufgaben im Jugendalter. Grundsätzlich haben Jugendliche Interesse daran. Sie wollen das eigene Verhältnis zur Welt klären, sich in der Fülle von Angeboten orientieren sowie eine Auswahl für das eigene Lebenskonzept treffen. Und sie merken, dass sie sich für diese Mündigkeit auskennen und das Wahrgenommene bewerten können müssen.

Es geht aber auch darum, sich eine eigene Meinung zu *bilden*. Dieser Prozess ist offen.<sup>1</sup> Eine Meinung *habe* ich nicht auf Dauer, sie ist nicht abgeschlossen, starr, sondern muss weiterentwickelt werden. Bildung ist ein Prozess ständig neugierigen Aufnehmens und Hinterfragens, Vertiefens und Neubewertens. Das ist sicher auch anstrengend und führt an mancherlei Irritationen nicht vorbei, es führt aber auch zu einem differenzierten sowie vertieften und damit erwachsenen Verhältnis zu sich und der Welt.

Im Religionsunterricht ab dem achten oder neunten Jahrgang gewinnt die Meinungsbildung der Jugendlichen zunehmend Relevanz. Neben der Aufforderung zur eigenen Positionierung ist deshalb dieser Prozess auch auf der Metaebene zu reflektieren: Wie entsteht eine Meinung? Wie werden Begründungszu-

sammenhänge plausibel? Wie wird die Auseinandersetzung mit anderen Positionen fruchtbar? Es ist wichtig, einen Standpunkt einzunehmen, ich muss mir aber auch dessen Vorläufigkeit bewusst sein.<sup>2</sup>

Die Verhältnisbestimmung von Schöpfung und Evolution gehört zu den Themen, die sich für das Erreichen dieser Fähigkeiten besonders eignen.<sup>3</sup> Objektiv betrachtet ist eine abschließende Antwort nicht möglich.<sup>4</sup> Vielmehr muss jeder für sich die Zusammenhänge prüfen und im Laufe des Lebens immer wieder neu bewerten: Spielen die Schöpfungserzählungen in meinem Denken gar keine Rolle? Werden sie mit zunehmenden Jahren von

1 Auf die Notwendigkeit prozessorientierten Unterrichts im Rahmen der Jugendtheologie weist auch Freudenberger-Lötz hin. Petra Freudenberger-Lötz, *Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen*, München 2012, 12f.

2 Ebd., 13.

3 Es stehen gut aufbereitete Unterrichtsmaterialien zu diesem Thema zur Verfügung. Als Beispiel sei hier auf folgende Arbeitshilfe hingewiesen: Matthias Roser, *Gott vs. Darwin. Umfassende Materialien zur Kontroverse »Evolution und Schöpfung«*, Donauwörth, 2010.

4 Schweitzer diskutiert verschiedene Haltungen zum Atheismus und Kreationismus und weist Reaktionsmöglichkeiten auf. Friedrich Schweitzer, *Schöpfungsglaube – Nur für Kinder? Zum Streit zwischen Schöpfungsglaube, Evolutionstheorie und Kreationismus*, Neukirchen-Vluyn 2012, 15ff.

den naturwissenschaftlichen Erkenntnissen abgelöst oder sogar erst dann für das eigene Leben entdeckt? Bleibt die religiöse Deutungsebene sinnstiftend trotz der Erkenntnisse aus dem Biologieunterricht? Oder werden die naturwissenschaftlichen Forschungen zwar zur Kenntnis genommen, in ihrem Wahrheitsgehalt aber abgelehnt? Besonders bei den Übergängen vom Kindes- zum Jugend- und dann zum Erwachsenenalter gerät auf diesem Gebiet vieles in Bewegung. Die Jugendlichen verlassen mit der zunehmenden Entwicklung ihres Abstraktionsvermögens ein vorwiegend narratives Denken. Zudem vergrößert sich das Abgrenzungsbedürfnis von der Deutungshoheit der Erwachsenen, bevor auch integrative Momente wieder denkbar werden und damit komplementäre Wahrheiten Anerkennung finden können.<sup>5</sup>

Christina Kalloch hat sich mit den Fragen nach Schöpfung und Evolution mit Kindern im Grundschulalter genauer beschäftigt.<sup>6</sup> In einem Artikel im »Jahrbuch der Kindertheologie« 2012 weist sie auf der Grundlage mit Viertklässlern geführter Gespräche nach, dass die Kinder sowohl biblische als auch naturwissenschaftliche Welterklärungsmodelle zur Kenntnis nehmen und versuchen, sie in ein Verhältnis zueinander zu bringen. Sie deuteten diese beiden Zugänge aber als einen kognitiven Konflikt, den sie für sich auflösen müssten. Dabei entwickelten sie verschiedene Lösungsstrategien. Während einige Kinder meinten, sich eindeutig für das eine und damit gegen das andere Erklärungsmodell entscheiden zu müssen, konstruierten andere ihre Lösung so, dass Urknall und Evolution zwar stimmten, Gott aber als Allmächtiger im Hintergrund die Prozesse

initiieren und begleiten würde. Kalloch konnte aber auch erste Versuche erkennen, die Schöpfungserzählungen nicht als faktische Darstellung zu verstehen, sondern auf die Aussagen zu der Beziehung zwischen Gott und Mensch hin zu lesen.<sup>7</sup> Insgesamt bedeute dieses Thema für die Kinder eine Verunsicherung gewohnter Denkweisen, die auf die Konstruktion neuer Lösungen dränge. Da ein komplementäres Denken in diesem Alter jedoch noch nicht möglich sei, gehöre die explizite Anerkennung beider Wahrheiten noch nicht zum Lösungsrepertoire dieser Altersstufe.<sup>8</sup> Wie gesagt: Diese Gespräche sind im Rahmen der Kindertheologie geführt worden, also mit einem sehr offenen und die Beiträge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wertschätzenden Verfahren.

## 2. Ein Unterrichtsversuch

Ich möchte diese im Rahmen der Kindertheologie erworbenen Ergebnisse für die Jugendtheologie aufgreifen. Konkret habe ich Jugendliche einer neunten und

5 Zum Abschied vom Kinderglaube ebd., 79ff.

6 Christina Kalloch, »Gott hat die Welt erschaffen – aber eigentlich ist sie so entstanden ...«. Biblische Schöpfungsgeschichten und naturwissenschaftliche Erklärungsmodelle – ein Dilemma für Grundschulkinder? In: »Gott hat das in Auftrag gegeben«. Mit Kindern über Schöpfung und Weltentstehung nachdenken, JaBuKi 11, Stuttgart 2012, 53ff.

7 Kalloch weist in diesem Zusammenhang auf die Nähe zwischen der Schöpfungstheologie und der Frage nach der Theodizee hin. Diese Beobachtung ist im Kontext der Ergebnisse dieses Unterrichtsprojektes interessant. Ebd., 54, 61.

8 Zum komplementären Denken vgl. Schweitzer (2012), 73f.

einer elften Klasse eines Gymnasiums um die Äußerung ihrer Meinung zur Verhältnisbestimmung von Evolution und Schöpfung gebeten. Der Unterrichtsversuch war nicht eingebettet in eine größere Unterrichtssequenz. Die neunte Klasse hatte das Thema »Naturwissenschaft und Religion« noch nicht auf dem Lehrplan, in der elften Klasse war es eineinhalb Jahre zuvor behandelt. Bei der Planung habe ich mich an der Jugendtheologie orientiert: Dabei geht es nicht um die Vermittlung dogmatisch festgelegter Antworten oder um eine Bewertung der Beiträge. Vielmehr sollen sich die Jugendlichen ihrer Position bewusst werden, Begründungszusammenhänge reflektieren, Denkstrukturen durchschauen, zuhören, argumentieren, analysieren. Offene Fragen und Irritationen sind bei diesem Verfahren erwünscht, es zielt auf eine größere Durchdringung der eigenen Haltung.

Die Planung für den Ablauf der Doppelstunde in dem neunten Jahrgang war identisch mit der in dem elften Jahrgang. Ich habe den Schülerinnen und Schülern 16 Kärtchen mit Aussagen über Evolution und Schöpfung vorgelegt (vgl. Anlage 1). Die Formulierungen waren so gewählt, dass sie entweder Aussagen über die Evolutionstheorie enthielten oder aber über den Wahrheitsgehalt der Schöpfung. Einige waren emotionaler gehalten, andere rationaler. Einige forderten stärker zur Positionierung auf, andere weniger. Zudem variierte das Gottesbild zwischen einem dem Menschen nahen Gott und einem von Mensch und Welt distanzierenden.

Die Schülerinnen und Schüler sollten zunächst in Einzelarbeit (vgl. Anlage 2) aus diesen Kärtchen solange diejenigen auswählen, die zusammen für sie ein

sinnvolles Gefüge ergeben. Die Anzahl der Kärtchen war dabei nicht vorgegeben. Eine Leerkarte ermöglichte Ergänzungen. Im Anschluss galt es, die getroffene Auswahl zu begründen und – sollte noch Zeit bleiben – Überlegungen zur biografischen Entwicklung der eigenen Haltung anzustellen.

Nach dieser Einzelarbeit wurden die Ergebnisse zunächst in kleinen Gruppen vorgestellt und diskutiert. Dabei hatten einzelne Schülerinnen bzw. Schüler zunächst ausreichend Zeit, ihre eigene Position vorzustellen und zu begründen. Für die anschließende Diskussion bekamen die Gruppenmitglieder den Auftrag, die Rolle des Nachfragers, Zweiflers, Kritikers einzunehmen, um so über ein bestätigendes Feedback hinaus in eine echte Diskussion oder sogar Disputation zu kommen. Ich selbst habe mich in dieser Phase zurückgehalten und den Prozess beobachtet. Die Gesprächsführung lag bei den Jugendlichen. Anders jedoch im folgenden Plenumsgespräch: Nach einem eher offenen Impuls zum Verlauf der Gruppendiskussionen bestand meine Aufgabe hier darin, genannte Aspekte kategorisieren und in Beziehung setzen zu lassen, Fragen weiterzugeben und die Aussagen in Verbindung zu großen theologischen Themen zu setzen.<sup>9</sup> Ähnlich der Kindertheologie stand dabei die Meinungsfindung der Jugendlichen im Vordergrund und nicht die Vermittlung vorgegebener Sachverhalte.

<sup>9</sup> Freudenberger-Lötz, a.a.O., 81f. Thomas Schlag / Friedrich Schweitzer, Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011, 32f.

### 3. »Wir würden gerne länger darüber diskutieren!«

Sowohl das Thema als auch die Vorgehensweise haben die Schülerinnen und Schüler beider Lerngruppen aktiviert. Die Konzentration war hoch, die Diskussion ehrlich und kontrovers, sie hätten sich gerne über die Unterrichtszeit hinaus mit dem Thema beschäftigt. Während in der neunten Klasse vehement für die eigene Wahrheit gestritten wurde, war der Ablauf bei den Älteren moderater. Das Respektieren einer anderen Haltung schien kein Problem. Zudem war die Bereitschaft, mit einem offenen Problem umzugehen, sehr viel höher.

Insgesamt ließen sich folgende Tendenzen ausmachen: Grundsätzlich war es den meisten Jugendlichen möglich, naturwissenschaftliches und religiöses Denken miteinander zu verknüpfen. Allerdings gab es im neunten Jahrgang durchaus eine größere Gruppe, die die religiösen Vorstellungen für sich ablehnte. Diese Position wurde im elften Jahrgang verhältnismäßig seltener formuliert, zudem wurde hier häufiger der Respekt vor anderen Haltungen explizit zum Ausdruck gebracht. In jeder Gruppe gab es eine Schülerin, die eine ablehnende Haltung zur Evolution vertrat. Ihr Hauptargument war, dass die Perfektion von Mensch und Welt kein Zufall sein könne.

Aber auch bei denen, die Schöpfung und Evolution für sich miteinander verbinden konnten, zeigten die Begründungen erhebliche Unterschiede. Ausgehend von einem eher wortgetreuen Bibelverständnis lösten vor allem viele Neuntklässler das Problem durch ein Nacheinander der Vorgänge: Gott habe zunächst so, wie es in der Bibel stünde, die Welt

geschaffen und anschließend die Evolution angestoßen. Zudem sei Gott in dem zu finden, was wir uns nicht erklären können. In der elften Klasse wurde hingegen eine andere Lesart verstärkt vertreten: Die Schöpfungserzählungen seien nicht wörtlich zu verstehen, sondern zielten auf Sinnstiftung sowie Wertevermittlung und intendierten die Verantwortungsübernahme durch den Menschen. Erst in dieser Form der Verbindung von Naturwissenschaft und Religion ist eine komplementäre Denkstruktur auszumachen.

Bezüglich des Gottesbildes ließen sich folgende Beobachtungen machen: Viele Schülerinnen und Schüler beider Jahrgänge gingen davon aus, dass es einen Gott gibt. Auf die Frage, wo sie sich Gott vorstellen würden, gab es in beiden Gruppen ähnliche Antworten: Teilweise verorteten sie ihn weit weg von der Welt im Universum oder auch in der Vorzeit, teilweise ganz nah in jedem Lebewesen, teilweise machten sie seine Existenz vom Glauben der Menschen abhängig. Hierin unterschieden sich die Gruppen genau so wenig wie bei der Frage, die sie – ohne einen entsprechenden Impuls meinerseits – in den Mittelpunkt stellten: Wie lässt sich angesichts des Leids in der Welt von einer guten Schöpfung sprechen? Während die Neuntklässler diese Theodizeeproblematik eher auf Krankheit und Behinderung, also auf persönliches Erleben bezogen, stellten die Elftklässler sie in einen größeren gesellschaftlichen Horizont und bezogen sie v.a. auf die Grausamkeiten im Nationalsozialismus. Aber auch die Antwortversuche differierten zwischen den Jahrgängen: In der neunten Klasse war die Gruppe deutlich größer, die im Leid einen Beweis gegen

die Allmacht Gottes und damit gegen Gott insgesamt ausmachten. Diejenigen, die trotzdem an ihrem Glauben festhalten wollten, suchten nach einem Sinn in dem Leid: So könne z.B. angesichts der Krankheit die Gesundheit besser wertgeschätzt werden. In der elften Klasse waren die Schülerinnen und Schüler hingegen weniger bereit, die Gottesfrage insgesamt aufgrund des Leides für sich negativ zu beantworten. Überlegungen zur Freiheit des Menschen oder auch zur Grenze der eigenen Erkenntnis wurden in diesem Zusammenhang genauso diskutiert wie die interreligiöse Perspektive oder der Geltungsbereich christlicher Antworten.

Beim Blick auf die eigene Biografie konnten viele Jugendliche sehr genau Auskunft darüber geben, wie sich ihre Haltung zu den Schöpfungserzählungen verändert hatte: Durch eine oftmals christliche Sozialisation hätten zunächst die Schöpfungserzählungen uneingeschränkte Gültigkeit gehabt. Die Begegnung mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen bedeutete dann eine massive Anfrage an das eigene Denken. Mit zunehmendem Alter wich nicht nur die Konkretion aus dem Gottesbild, sondern auch die Relevanz der Schöpfungserzählungen für die Erklärung der Weltentstehung. Während in der neunten Klasse darüber hinaus schon erste Anfragen daran formuliert wurden, dass das naturwissenschaftliche Weltbild bei Trauer und zur Orientierung nicht ausreichen könne, wurden diese Überlegungen in der elften Klasse klarer formuliert: Nachdem man zunächst den Konflikten aus dem Weg gegangen sei, würde man jetzt merken, dass das Hinterfragen den Glauben sogar stärken würde. Zudem stießen auch

die Naturwissenschaften an ihre Grenzen. In beiden Gruppen äußerten wenige Schülerinnen und Schüler, dass sie sich nicht als religiös sozialisiert bezeichneten und sich erst jetzt im Jugendalter verstärkt religiösen Themen zuwenden würden.<sup>10</sup>

Die abschließende Reflexion auf der Metaebene zu Inhalt und Verfahren der Doppelstunde fiel in beiden Jahrgängen unterschiedlich aus. Während die Neuntklässler noch stark mit ihren unterschiedlichen Positionen beschäftigt waren, stellten die Elftklässler die Lebensrelevanz dieser Fragen heraus, beurteilten das Verfahren als konstruktiv und nachdenklich stimmend und zeigten großes Interesse, in dieser Form weiterzuarbeiten.

#### 4. Man kann nicht nicht theologisieren

Insgesamt bestätigt dieses kleine Projekt: Sowohl die Methode des Theologisierens mit Jugendlichen als auch das Thema »Evolution und Schöpfung« führen zu einer engagierten Diskussion über elementare theologische Problemstellungen. Die Offenheit gegenüber den verschiedenen Positionen der Schülerinnen und Schüler ermöglicht, sehr verschiedene Haltungen miteinander ins Gespräch zu bringen und vertiefend zu reflektieren. Ebenso zeigten sich – insbesondere zusammen mit den Untersuchungen von Christina Kalloch – eindeutige Entwicklungstendenzen in Bezug auf die Möglichkeit des

10 Auf die Bedeutung des Schöpfungsglaubens in der Kindheit weist Schweitzer ausführlicher hin. Schweitzer (2012), 65ff.

komplementären Denkens. So ist es den älteren Schülerinnen und Schülern häufiger möglich, zwei sich zunächst widersprechende Wahrheiten nebeneinander stehen, bzw. andere Haltungen respektvoll gelten zu lassen.

Zunächst ein genauerer Blick auf das Inhaltliche: Die Frage nach dem Verhältnis von Evolution und Schöpfung bewegt die Jugendlichen. Sie birgt ein hohes Konfliktpotenzial, eine deutliche Alltagsrelevanz und drängt immer wieder neu nach Lösungen. Durch ihre prinzipielle Offenheit löst sie zudem kontroverse Diskussionen und damit die Notwendigkeit der präziseren Begründung der eigenen Haltung aus. Zudem bildet sie theologisch einen Kristallisationspunkt: Aspekte der Anthropologie, Theologie, Christologie sowie der Ethik wurden von den Jugendlichen zur Klärung herangezogen. Insbesondere ist hier die Theodizeefrage hervorzuheben, die beide Gruppen in den Mittelpunkt stellen.<sup>11</sup> Die Diskussion des Verhältnisses von Evolution und Schöpfung sensibilisiert zudem für die eigene Biografie und greift damit einen zentralen Zugang zur Religion auf.

Aber auch das Verfahren führt zunächst zu überzeugenden Ergebnissen: Die offene, wertfreie Form des Theologisierens eröffnet eine authentische Auseinandersetzung, die die Anliegen der Schülerinnen und Schüler zur Sprache bringt und sie ernst nimmt. Letztlich bestimmen die Jugendlichen, welchen Verlauf das Gespräch nimmt und welche Aspekte sie vertiefen wollen. Die Lehrerin bzw. der Lehrer greift eher strukturierend ein und lenkt inhaltlich nur vorsichtig. Sicher war es auch dieses hohe Maß an Selbstbestimmung, das bei

den Jugendlichen zu einer breiten Akzeptanz dieser beiden Stunden geführt hat. In dem Zusammenhang eines kontrovers diskutierten Themas muss sogar grundsätzlicher überlegt werden, ob wir überhaupt anders als theologisierend vorgehen können, wenn der Unterricht auf eine Meinungsbildung zielen soll. Zu Recht verweist Büttner darauf, dass es beim Theologisieren eher um eine Haltung als um eine Methode geht.<sup>12</sup> Grundlagen der Aneignungspädagogik, eine Wertschätzung des einzelnen Jugendlichen und eine als Begleiter definierte Lehrerrolle führen eindeutig in diese offenen Verfahrensweisen.

Zunächst also die positive Bilanz: Die Grundlagen der Jugendtheologie fördern in besonderer Weise den Prozess der Meinungsbildung. Die generelle Wertschätzung der Beiträge, die Offenheit der möglichen Positionen und das hohe Maß an Selbststeuerung geben Raum, sich der eigenen impliziten Theologie bewusst zu werden und sie zu überdenken.<sup>13</sup> So kann

11 In der Religionspädagogik wird kontrovers diskutiert, ob sich Zweifel an Gott derzeit bei Jugendlichen eher an der Theodizeefrage oder verstärkt an den naturwissenschaftlichen Erkenntnissen entzünden. Vgl. dazu Herbert Rommel, *Mensch – Leid – Gott. Eine Einführung in die Theodizee-Frage und ihre Didaktik*, Paderborn 2011; Friedrich Schweitzer, *Gott im Religionsunterricht. Bestandsaufnahme – neue Herausforderungen – weiterführende Perspektiven zu einer Didaktik der Gottesfrage*, in: Rudolf Englert / Helga Kohler-Spiegel / Norbert Mette u.a. (Hg.), *Gott im Religionsunterricht*, Neukirchen-Vluyn 2009, 241ff.

12 Gerhard Büttner, *Die Kindertheologie und die Theologie*, in: »Gott hat das in Auftrag gegeben«. *Mit Kindern über Schöpfung und Weltentstehung nachdenken*, JaBuKi 11, Stuttgart 2012, 12.

13 Darauf weist Schweitzer (2011), 109ff hin.

das Theologisieren zum Modellfall für den Umgang mit religiösen Fragen für die Jugendlichen werden.<sup>14</sup> Zudem wird ein Theologisieren besonders kontrovers zu diskutierenden Themen gerecht. So eignen sich auch weitere Themen wie z.B. die Sterbehilfe, Organtransplantation, PID sowie die globalen Zusammenhänge des eigenen Konsumverhaltens oder der Umgang mit dem Kirchenasyl für dieses Verfahren. Gerade durch die unterschiedlichen Positionierungen kann das Begründen der eigenen Haltung, aber auch das Tolerieren ganz anderer Meinungen und damit das für eine erwachsene Bildung zentrale komplementäre Denken geschult werden.<sup>15</sup>

Trotz dieser positiven Aspekte möchte ich aber auf einige Grenzen des Theologisierens mit Jugendlichen hinweisen, an die ich in diesem Projekt gestoßen bin und die mir grundlegender Natur zu sein scheinen. Dabei gehe ich auf die methodische Einseitigkeit des Verfahrens, den verengten Zugriff auf religiöse Fragen und die hervorgehobene Lehrerrolle ein.

Beide Doppelstunden hatten einen vorrangig diskursiven und kognitiven Charakter. Die meisten Beteiligten haben das geschätzt und den Verlauf effektiv mitgestaltet und für sich genutzt. Trotz der breiten Beteiligung war diese Arbeitsweise aber einseitig. Es war nach einiger Zeit kaum noch möglich, zurückhaltende Schülerinnen bzw. Schüler einzubinden, die andere Zugänge bräuchten, um sich einzubringen. Erneute vorbereitende Stillarbeitsphasen, konkretere Bezüge zur Lebenswelt, Arbeit mit Fallbeispielen, Biografien, aber auch Bilder und andere ästhetische Ausdrucksformen sowie gestaltende Arbeitsweisen sprechen

vielfältige Lernwege und damit auch unterschiedliche Lerntypen an. Angesichts dieser Möglichkeiten bleibt das Theologisieren zunächst sehr einseitig. Andererseits bringt es eine Fülle von inhaltlichen Aspekten hervor, die nicht weiter vertieft werden können. Die thematische Offenheit bezüglich der Meinungsbildung ist interessant und unbedingt zu wahren. Die Sachklärung von Wissensfragen im Sinne des Ernstnehmens der Jugendlichen kann darüber aber nicht zu kurz kommen.

Vielfältige Zugänge zu verschiedenen Fragestellungen sind aber nicht nur wegen der verschiedenen Schülerpersönlichkeiten geboten, sondern auch wegen des Religionsverständnisses, das dem Unterricht zugrunde liegt. Das Theologisieren führt zu einem eher kognitiven Umgang mit Religion und stellt damit m. E. eine starke Verkürzung dar. Auch wenn analytische Phasen im Unterricht unabdingbar sind, lässt sich nicht alles im Diskurs klären. In dem hier vorgestellten Beispiel wird dies m. E. besonders bei der Theodizeefrage deutlich. Um die existenzielle Tiefe dieses Zweifels zu durchdringen, sind biografische oder ästhetische Formen zunächst sogar vorrangig einzubringen, bevor mögliche Antworten systematisierend und diskutierend betrachtet werden.

Und noch einige Anmerkungen zur Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin: Zunächst ist es natürlich eine Entlastung,

14 Zur Abgrenzung vom fragend-entwickelnden Unterricht vgl. Freudenberger-Lötz, a.a.O., 14f.

15 Zu der Bedeutung des komplementären Denkens für die Bildung allgemein vgl. Schweitzer (2012), 82.

nicht bewerten zu müssen, sondern eher katalysieren zu sollen. So dürfen die Schüleräußerungen unkommentiert stehen bleiben und als Ausdruck eines Stadiums im Meinungsbildungsprozess gesehen werden. Auch steuern die Schülerinnen und Schüler den Gesprächsverlauf in weiten Teilen selbst. Es wird aber auch einiges von der Lehrkraft gefordert: Neben der wohl bedachten Auswahl der Themen ist v.a. während des Plenumsgesprächs eine hohe Analysefähigkeit auf der Seite des Unterrichtenden gefordert. Lasse ich das Gespräch laufen oder gebe ich einen Impuls zur Vertiefung? Kristallisieren sich hier Themen, die ich benenne oder wäre dies an dieser Stelle für die Schülerinnen und Schüler noch nicht nachvollziehbar? Lassen sich zwei unterschiedliche Schülerantworten unterschiedlichen theologischen Positionen zuordnen, die ich aufzeigen sollte? Wäre der gerade genannte Aspekt geeignet, über mögliche Konsequenzen oder sogar über einen neuen thematischen Schwerpunkt nachzudenken? Eine hohe Sachkompetenz und ein sicheres Einschätzungsvermögen sind hier unbedingt notwendig. In dem hier vorgelegten Beispiel waren ähnliche Abwägungen z.B. bei der Systematisierung der Gottesbilder, der Theodizeefrage oder auch bei dem Umgang mit kreationistischen Positionen<sup>16</sup> notwendig. Besonders in diesem Bereich ist der schmale Grad zwischen Wertschätzung und Hinterfragen zu wahren, ohne die Jugendlichen zu isolieren und damit eher zu radikalieren (vgl. Anlage 3).

Es sind also vielfältige Kompetenzen von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer nötig. Darüber hinaus ergibt sich aber noch eine grundlegendere Anfrage: Auch

wenn das Gespräch beim Theologisieren nicht durchweg über den Lehrer läuft und die Schülerinnen und Schüler auch direkt aufeinander eingehen, übernimmt dieser doch einen Teil der Regie, den er nicht an die anderen Gesprächsteilnehmer abgeben kann. Das passiert zwar im herkömmlichen Unterricht auch, jedoch nicht in so langen Phasen und immer im Wechsel mit anderen Sozialformen. Dies erscheint mir unbedingt notwendig, um das selbstständige Arbeiten und die Arbeitsergebnisse der Jugendlichen sowie die Unabhängigkeit vom Lehrer bzw. der Lehrerin aufzuwerten. Beim Theologisieren habe ich nur eingeschränkte Möglichkeiten gesehen, dieses Ziel zu verfolgen.

Um die positiven Effekte des Theologisierens zu bewahren und gleichzeitig die hier beschriebenen Einwände ernst zu nehmen, erscheint mir als Ausweg nur ein Wechsel der Verfahrensweisen möglich. Wird das Theologisieren z.B. als Sequenzeinstieg genutzt und werden die genannten Aspekte auf Kärtchen gesammelt, ergibt sich aus einem Gespräch hinreichend Potenzial für eine längere Unterrichtsphase, in der weitere Methoden und Sozialformen ergänzt und die Inhalte sukzessive geklärt werden können.

## 5. Wie könnte es weitergehen?

Die hier geführten Gespräche geben die Möglichkeit, in verschiedene Richtungen weiterzugehen. Das Anknüpfen an

16 Einen ersten Überblick über die Positionen gibt Schweitzer (2012), 23ff.

curriculare Vorgaben ist dabei problemlos möglich: Alle sechs inhaltbezogenen Kompetenzbereiche der Kerncurricula (Mensch, Gott, Jesus Christus, Ethik, Kirche und Kirchen, Religion und Religionen) könnten vertieft werden. Auch werden prozessbezogene Kompetenzen fast aller Bereiche geschult (Wahrnehmung und Darstellung, Deutung, Urteil, Dialog). Wie schon aufgezeigt, bleibt lediglich die Gestaltungskompetenz zunächst unberücksichtigt.<sup>17</sup>

Konkrete Themen für den neunten Jahrgang sind: verschiedene Modelle der Verhältnisbestimmung von Religion und Naturwissenschaft, die Theodizeeproblematik, Gottesbilder, Aspekte der Kreuzestheologie, Grundlagen der Schöpfungstheologie oder auch des Kreationismus. Hier wäre im Sinne eines Fächerübergreifens auch die Klärung evolutiver Grundlagen notwendig.

Im elften Jahrgang liegen die Themen ähnlich, sie haben aber eine zunehmende Durchdringungstiefe: Theodizee und weitere religionskritische Anfragen, theologische Deutungen der Shoah, unterschiedliche Methoden der Bibelauslegung.

In beiden Jahrgängen führt die Problematik auch in eine Reflexion der Sprachformen. Besonders die Unterscheidung zwischen Mythos und Logos unterstützt die Fähigkeit, komplementäre Denkstrukturen aufzubauen, zu präzisieren und zu verbalisieren.<sup>18</sup>

Diese vielfältigen Möglichkeiten der Weiterarbeit verdeutlicht also noch einmal die hohe Relevanz des Themas »Schöpfung und Evolution« für den Religionsunterricht.

#### Anlage 1: Aussagen auf den Karten

1. Das Festhalten an der Schöpfungslehre ist ein Hindernis für die Entwicklung der modernen Naturwissenschaften.
2. Der Mensch ist angesichts der Größe des Weltalls und der Vielfalt der Lebewesen absolut unbedeutend.
3. Wir fühlen, dass selbst wenn alle möglichen wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind.
4. Einen Schöpfergott gibt es nicht.
5. Gott hat die Welt erschaffen.
6. Es stimmen nur diejenigen Erkenntnisse der Evolutionstheorie, die nicht im Widerspruch zu den Schöpfungsberichten stehen.
7. Gott hat die Welt erschaffen und sich dann von ihr zurückgezogen.
8. Die Evolutionstheorie kann nicht stimmen, da sie mit Experimenten nicht beweisbar ist.
9. Die Schöpfung ist kein einmaliges Geschehen in der Vergangenheit gewesen, sondern zeigt, dass sich Gott den Menschen immer wieder zuwendet.
10. Glaube und Naturwissenschaft sind zwei getrennt Bereiche, einmal wird etwas über Gott ausgesagt und einmal über die Welt und die Natur.

17 Vgl. z.B. die Kerncurricula im Fach Evangelische Religion für das Land Niedersachsen: Niedersächsische Kultusministerium (Hg.), Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10, Hannover 2009 und Kerncurriculum für das Gymnasium, gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule, das berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg, Hannover 2011. Zur Verbindung zwischen der Jugendtheologie und dem Kompetenzaufbau vgl. ausführlicher Schweitzer 2011, 135ff.

18 Vgl. z.B. Hubertus Halbfas, Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis, Ostfildern 2012.

11. In der Schöpfung zeigt sich, wie mächtig Gott ist.
12. Schöpfungsvorstellungen sind heute nicht mehr notwendig.
13. Schöpfungserzählungen sind keine Augenzeugenberichte.
14. In den Schöpfungserzählungen wird die Frage der Menschen nach ihrem Sinn beantwortet.
15. Die Schöpfungserzählungen weisen den Menschen darauf hin, dass er Verantwortung für die Welt übernehmen soll.
16. Die modernen Naturwissenschaften können die Entstehung der Welt und der Lebewesen schlüssig erklären.
17. Eine leere Karte.

*Anlage 2: Schöpfung oder Evolution: Wer hat Recht? Ihre Meinung ist gefragt!*

Zu dem Thema, ob die Schöpfungsberichte stimmen oder die Evolutionsbiologen Recht haben, gibt es ganz unterschiedliche Auffassungen.

Heute soll Ihre Meinung dazu im Zentrum stehen und auch die Begründung, die Sie für diese haben.

1. Lesen Sie sich die Aussagen auf den einzelnen Karten gründlich durch. Stellen Sie die Aussagen zusammen, die für Sie zusammengenommen eine schlüssige Antwort ergeben. Die Anzahl der Karten können Sie selbst bestimmen. Wenn Ihnen eine wichtige Aussage fehlt, können Sie diese auf das leere Kärtchen schreiben.
2. Notieren Sie die Nummern der Karten, die Sie ausgesucht haben.
3. Jetzt geht es um die Begründung: Erläutern Sie, warum Sie die Auswahl so getroffen haben und die Aussagen auf

den Karten in dieser Zusammenstellung für Sie am schlüssigsten sind.

4. Falls noch Zeit bleibt: Haben Sie diese Meinung schon immer so vertreten? Können Sie sich daran erinnern, ob das einmal anders war, wann sich etwas geändert hat und woran das lag?

*Anlage 3: Ein kleines Training für die eigene Analysefähigkeit*

Die Notwendigkeit der Analysefähigkeit wird z.B. an folgenden Aussagen aus einem Kurs eines 12. Jahrgangs deutlich. Sie sollen dazu anregen zu überlegen, wie Sie a) spontan bzw. b) im weiteren Unterrichtsverlauf nach vorbereitender Planung reagieren würde:

**A** »Die Lehre von der Evolution des Lebens lässt sich für mich nicht mit der Schöpfung vereinbaren: Gott hat jedes einzelne Lebewesen mit seinen Eigenarten und seiner einzigartigen symbolischen Bedeutung selbst geschaffen und hätte die gesamte Struktur und Ordnung der Erde nicht dem Zufall überlassen. Gott hat sich den Menschen zum Ebenbild geschaffen und damit ist für mich die Hypothese, der Mensch stamme vom Tier ab, völlig ausgeschlossen. Die christliche Religion zeigt, dass Gottes Handlungsfähigkeit unergründlich ist und den menschlichen Verstand bei weitem übersteigt. Wer die Bibel aufmerksam liest, findet Antworten auf alle Fragen unseres Lebens.«

**B** »Evolution und Schöpfung lassen sich nicht verbinden. Für mich steht die wissenschaftliche Erkenntnis im Fokus. Demnach ist die Schöpfungserzählung der Bibel eine hübsche Geschichte.«

- C** »Ich finde grundsätzlich, dass die Evolution logische Erklärungen dafür gibt, wie sich die Lebewesen verändern. Ebenso glaube ich, dass die Schöpfungsgeschichte die Wahrheit erzählt. Ich denke jedoch, dass die Schöpfungsgeschichte nicht den genauen Ablauf der Entstehung des Lebens beschreiben soll, sondern uns klarmachen soll, dass Gott hinter dem Leben auf der Erde steht. Das bedeutet also nicht, dass sich Schöpfung und Evolution widersprechen, sondern sich im Gegenteil sogar ergänzen.«
- D** »Dabei darf man aber nicht außer Acht lassen, dass der Mensch ein empfindendes, nicht vollkommen positivistisch-rationales Wesen ist. Er strebt besonders nach Halt, Kontinuität, Tradition, festen Werten, die ihm in einer undurchsichtigen, globalisierenden Welt Orientierung vermittelt. Dies wird v.a. durch die Religion gewährleistet, womit auch eine biologische, unmoralische Weltsicht verhindert werden kann.«