

Schöpfung, Bibel und Naturwissenschaft

Friedrich Schweitzer

„Ich finde es schwierig, die Vorstellung, dass Gott die Welt schuf, mit der naturwissenschaftlichen in Einklang zu bringen. [...] Aus diesem Grund habe ich begonnen, an der Bibel und der Kirche zu zweifeln [...].“ (w, 17 Jahre, ev, Religionsunterricht, allgemeinbildendes Gymnasium) (Schweitzer et al., 2018, S. 179)

Das Verhältnis zwischen Schöpfungsglaube und Naturwissenschaft gehört einerseits zum Grundbestand des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe II. Andererseits scheint dieses Thema, den Wahrnehmungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Studie „Jugend – Glaube – Religion“ zufolge, durch den Unterricht bislang nicht in einer für sie überzeugenden Weise geklärt zu sein. Immer wieder wird diese Thematik in den Interviews aufgeworfen – zumeist mit dem Ergebnis, dass man „daran“ einfach nicht glauben könne. So gesehen handelt es sich um eine Frage, die die jungen Menschen stark bewegt und die auch für ihren Glauben insgesamt große Bedeutung hat. Es geht offenbar nicht um eine isolierte Problemstellung, sondern in gewisser Weise zugleich auch um eine Grunddimension für den Religionsunterricht. Wenn der Schöpfungsglaube nicht (mehr) überzeugt, verliert auch der christliche Glaube insgesamt seine Glaubwürdigkeit und damit auch die Kirche, die sich auf diesen Glauben beruft.

1. Befunde: Was die Jugendlichen – nicht mehr – glauben

Die Befunde sprechen im Blick auf den Schöpfungsglauben eine eindeutige Sprache (vgl. Schweitzer et al., 2018, S. 83–85). Der Aussage „*Die Welt ist von Gott erschaffen*“ stimmen in t_1 weniger als ein Drittel der Befragten zu (31%). Die größte Zustimmung findet hingegen die Aussage „*Die Welt ist durch den Urknall entstanden*“ (70%). Dabei waren allerdings Mehrfachantworten möglich, so dass noch weitere Antwortvarianten ins Spiel kommen. So zeigen sich 42% der Befragten überzeugt, dass die Welt „nur das Ergebnis von Zufallsprozessen“ sei, woraus die Frage abgeleitet werden kann, wie sich der von 70% bejahte Urknall zu den „Zufallsprozessen“ verhält, denen weit weniger der Befragten zustimmen. Daneben gibt es auch eine starke Tendenz zu einer agnostischen Einstellung („*Das kann man nicht wissen*“, 40%).

Insgesamt lässt sich dieser Befund so zusammenfassen, dass der Zweifel am Schöpfungsglauben sehr weit verbreitet, zugleich für die Jugendlichen aber auch besonders herausfordernd bleibt. Durch den Zweifel am Schöpfungsglauben erledigen sich die auf die Herkunft der Welt und des Menschen bezogenen Fragen für die Jugendlichen offenbar nicht. Nur 9% der Befragten sagten zu der Frage nach der Entstehung der Welt „*Das ist mir egal*“. Dies zeigt an, dass es sich um

eine sehr wichtige Frage handelt, die gerade in den Augen junger Menschen nach Klärung und eigener Entscheidung verlangt. Durch den Zweifel verliert sie nicht ihr Gewicht – eher trifft das Gegenteil zu.

Bemerkenswert ist auch noch ein weiterer Befund: Nur wenige der Befragten gehen davon aus, dass der Glaube an einen Schöpfergott und die Erklärung der Weltentstehung durch den Urknall beide wahr sein können und damit auch gleichermaßen zustimmungsfähig (s. die Einzelangaben unten). Zwischen beiden Sichtweisen muss man sich demnach, der großen Mehrheit der Befragten zufolge, klar entscheiden bzw. haben die Befragten selbst auch bereits eine solche Entscheidung für sich getroffen. In aller Regel fällt die Option dann zugunsten der „glaubwürdigeren“ naturwissenschaftlichen Sichtweise aus.

Wie stellt sich die weitere Entwicklung bei diesem Thema dar? Auch hier sprechen die Befunde vom dritten Befragungszeitpunkt eine eindeutige Sprache. Der Glaube, dass Gott die Welt erschaffen habe, sinkt von 37% bei t_1 auf 34% bei t_3 . Gleichzeitig steigt die Zustimmung zu der Aussage „Die Welt ist durch den Urknall entstanden“ in dieser Zeit von 75% auf 79%. Am deutlichsten ist der Zustimmungsanstieg zu der Aussage „Die Welt ist nur das Ergebnis von Zufallsprozessen“ von 42% bei t_1 auf 53% bei t_3 .

Auch hinsichtlich komplementärer Sichtweisen, die Raum für beides – für den Schöpfungsglauben wie für naturwissenschaftliche Erklärungen – bieten, zeigen sich entsprechende Veränderungen (zum Denken in Komplementarität vgl. grundlegend Fetzer et al., 2001). Die Analyse der t_1 -Daten hatte ergeben, dass etwa ein Viertel der Befragten sowohl der Urknalltheorie als auch dem Schöpfungsglauben zustimmten, während die Mehrheit der Befragten nur einen der beiden Ansätze zur Erklärung der Weltentstehung bejahten. Bei der t_3 -Stichprobe zeigt sich der Effekt, dass die Hälfte (51%) der Befragten die Urknalltheorie befürwortet und dabei zugleich den Schöpfungsglauben ablehnt, nur 21% können sich beides vorstellen. Das komplementäre Denken, d. h. die Verbindung beider Ansätze zur Weltentstehung, ist also im t_3 -Sample noch weniger vorhanden als bei der t_1 -Stichprobe. Weder der Unterricht noch andere Erfahrungen und Impulse haben demnach eine wirksame Stärkung komplementären Denkens mit sich gebracht.

Auch in den Freitextantworten und Interviews tritt die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Spannung zwischen Schöpfungsglaube und Naturwissenschaft deutlich hervor:

„Ich bin mehr zu ‚realen‘ Themen gekommen. Befasse mich z. B. lieber mit Physik, was bisher herausgefunden wurde. Gott ist für mich nebensächlich, d. h. je mehr ich über Physik und Meteorologie lerne, desto schwächer wird mein Glaube. ©“ (m, 17 Jahre, ev. Religionsunterricht, berufliches Gymnasium) (Bohner et al., 2019, S. 18)

Oder die zu Beginn dieses Kapitels im Ausschnitt zitierte Äußerung, nun in vollem Wortlaut:

„Ich finde es schwierig die Vorstellung, dass Gott die Welt schuf, mit der naturwissenschaftlichen in Einklang zu bringen. Mein Glaube wurde in dem Sinne schwächer, dass

ich mich nicht entscheiden kann, wie beide Theorien in Einklang miteinander zu bringen sind. Aus diesem Grund habe ich begonnen, an der Bibel und der Kirche zu zweifeln, da mir in der Schule Dinge beigebracht wurden, die nicht zu den kirchlichen Theorien und Aussagen passen.“ (w, 17 Jahre, ev. Religionsunterricht, allgemeinbildendes Gymnasium) (Schweitzer et al., 2018, S. 179)

In dieser Äußerung klingt an, dass der Zweifel am Schöpfungsglauben sich immer auch auf die Bibel beziehen kann oder von der Wahrnehmung der Bibel ausgelöst wird. Offenbar ist es ein bestimmtes Bild oder Verständnis der Bibel, das den Jugendlichen den Schöpfungsglauben so wenig glaubwürdig erscheinen lässt. Noch deutlicher tritt dies in der folgenden Äußerung hervor, die sich auch auf das Gottesbild „in der Bibel“ bezieht:

„Ich glaube zwar an einen Gott, jedoch nicht wie er in der Bibel beschrieben ist. Es muss einfach eine höhere Macht geben. Es kann nicht alles aus dem Nichts entstehen. Die Bibel ist von Menschenhand geschrieben und Menschen machen Fehler. Klar, man könnte sagen, aber Gott hat ihre Hand geführt. Wieso hat er dann nicht von Anfang an gesagt, dass die Erde rund ist oder gesagt, dass alles aus dem Urknall entstanden ist und nicht er einfach alles hingezaubert hat?“ (m, 16 Jahre, ev. Religionsunterricht, allgemeinbildendes Gymnasium) (Bohner et al., 2019, S. 20)

Oder noch einmal mit anderem Akzent ausdrücklich gegen die Glaubwürdigkeit der Bibel und gegen die Haltbarkeit der in der Bibel zu findenden Sichtweisen gerichtet:

„Mein Glaube wurde schwächer, da ich gemerkt habe, dass viele Dinge, die in der Bibel stehen, veraltet sind und nicht stimmen. Zum Beispiel: Dass Homosexualität keine wahre Liebe ist oder dass die Erde in sieben Tagen erschaffen wurde.“ (w, 16 Jahre, ev. Religionsunterricht, allgemeinbildendes Gymnasium) (Schweitzer et al., 2018, S. 179)

In der Wahrnehmung dieser Befragten gibt es also einen Zusammenhang zwischen dem Schöpfungsglauben und der Bibel. Sie sehen den Schöpfungsglauben gleichsam als zentralen Inhalt oder als Prämisse der Bibel, und wenn sie dem Schöpfungsglauben nicht (mehr) zustimmen, entfällt auch ihre Zustimmung zur Bibel – oder umgekehrt. Diese Beobachtung unterstreicht weiter den inneren Zusammenhang des Schöpfungsthemas mit dem Glauben insgesamt, auch wenn dabei die von manchen Jugendlichen für sich in Anspruch genommene Unterscheidung zwischen dem eigenen Glauben und dem, was zumindest ihrer Auffassung zufolge, in Religionsunterricht oder Kirche vertreten wird, nicht übergangen werden darf. Wie sich ein Glaube im Sinne der religiösen Individualisierung zum Zweifel am Schöpfungsglauben genau verhält, müsste allerdings noch weiter in Spezialstudien untersucht werden.

Den Aussagen der Befragten zufolge rühren die beschriebenen Zweifel in vielen Fällen aus dem Verhältnis zwischen Glaube und Naturwissenschaft. Naturwissenschaftliche Welterklärungen etwa im Sinne der Evolutionstheorie sind für

die Jugendliche plausibler als der biblische Schöpfungsglaube, und Vermittlungsmöglichkeiten zwischen den beiden Weltzugängen stehen ihnen nicht vor Augen.

Die Befunde aus der Studie „Jugend – Glaube – Religion“ finden durch Ergebnisse aus anderen Studien eine weitere Bestätigung. Beispielsweise unterstreichen die Befunde aus den beiden bundesweiten und internationalen Untersuchungen mit Konfirmandinnen und Konfirmanden in mehrfacher Hinsicht den verbreiteten und offenbar zunehmenden Zweifel am Schöpfungsglauben. Die Rückläufigkeit der Zustimmung zu dem Item „*Die Welt ist von Gott erschaffen*“ ist dabei sowohl altersabhängig zu konstatieren wie im Zeitvergleich (vgl. Schweitzer et al., 2016 und 2017). Für die Befragten – bei dieser Untersuchung im Alter von 13, 14 und 16 Jahren – ist ein markantes Absinken der entsprechenden Zustimmung zu beobachten. Deutlich weniger als die Hälfte der Befragten finden den Schöpfungsglauben noch zustimmungsfähig. Ähnlich geht die Zustimmung im Vergleich zwischen den beiden Studien 2007/2008 und 2012/2013 zurück. Im europäischen Vergleich ist besonders eindrücklich, dass die Zustimmungswerte in manchen Ländern noch weit geringer ausfallen als in Deutschland – vor allem in Schweden, wo die Zustimmung nur knapp über 20% liegt. Beim Zweifel am Schöpfergott handelt sich also um eine weit verbreitete Tendenz (vgl. auch die qualitativen Befunde bei Höger, 2011). Ganz allgemein ist festzustellen: Der Schöpfungsglaube ist in seiner Plausibilität stark unter Druck geraten. Wohl vor allem vor dem Hintergrund evolutionstheoretischer Erklärungen der Weltentstehung leuchtet es offenbar immer weniger ein, dass die Welt auf einen göttlichen Schöpfungsakt zurückzuführen sei.

Zu bedenken ist dabei auch der Aspekt der Individualverschiebungen, d. h. die Frage, ob sich auf der Individualebene weitere Beobachtungen machen lassen, die nicht einfach den auf Gruppenebene erfassten Trend – hier also die zunehmende Ablehnung des Schöpfungsglaubens – bestätigen. In der Studie „Jugend – Glaube – Religion“ gehört der Schöpfungsglaube im Sinne des Items „*Die Welt ist von Gott erschaffen*“ zu den Fragen, bei denen weder besonders viele noch besonders wenige Veränderungen auf der Individualleben festzustellen waren (vgl. S. 65). Gleichwohl gibt es aber doch Befragte, die zwischen t_1 und t_3 eine zustimmendere Haltung entwickelt haben. Bei den Konfirmandenstudien, bei denen ebenfalls die Individualebene mit untersucht wurde, gab es zahlreiche Fälle, in denen es zu einer Zunahme bei der Bejahung des Schöpfungsglaubens kam (vgl. Schweitzer et al., 2016, S. 54–74). Wie im nächsten Abschnitt noch genauer zu zeigen sein wird, ist dieser Befund didaktisch besonders interessant, weil er auf mögliche Ansatzpunkte u. a. für den Religionsunterricht verweisen kann.

Zuvor soll am Ende dieses Abschnitts aber noch eine kritische Rückfrage aufgenommen werden, die in Gesprächen mit Religionslehrkräften wiederholt aufkam. Wird der Schöpfungsglaube durch das dafür eingesetzte Item („*Die Welt ist von Gott erschaffen*“) nicht allzu sehr eingeengt, weil die Befragten dann nur ein wortwörtliches Verständnis der biblischen Schöpfungsgeschichte ablehnen, das gerade auch theologisch nicht einfach mit dem Schöpfungsglauben gleichzusetzen

ist. So gesehen wäre dann die zunehmende Ablehnung bei den Jugendlichen von vornherein erwartbar. Es ist in der Tat denkbar, dass eine andere Formulierung, die beispielsweise auf eine von Gott beeinflusste „Herkunft der Materie“ u.ä. zielen könnte, mehr Zustimmung erhalten würde. Bei diesem Einwand ist jedoch umgekehrt zu bedenken, dass etwa auch das Apostolische Glaubenskenntnis die Formulierung „Ich glaube an Gott [...] den Schöpfer des Himmels und der Erde“ enthält und dass gerade solche Formulierungen die Wahrnehmung des christlichen Glaubens bei Jugendlichen (und ähnlich wohl auch Erwachsenen) prägen. Nicht in Zweifel zu ziehen ist allerdings die Folgerung, dass zum Schöpfungsglauben weitere Untersuchungen sinnvoll wären.

2. Didaktische Bewertung: Schöpfungsglaube – mehr als ein Einzelproblem

Die Befunde machen also zunächst eindrücklich deutlich, dass der Schöpfungsglaube weithin rückläufig ist und dass nur eine Minderheit der Jugendlichen (noch) an einen Schöpfergott glauben kann. Dieser Befund wird von weiteren Studien bestätigt, so dass hier von einer breit belegten Tendenz zu sprechen ist. Dabei ist es wohl vor allem das Gegenüber zu naturwissenschaftlichen Welterklärungen, durch das der Schöpfungsglaube problematisch erscheint. Den allermeisten Jugendlichen ist nicht einsichtig, welchen Sinn ein Schöpfungsglaube haben soll, wenn beispielsweise die Evolutionstheorie viel plausiblere, vor allem wissenschaftlich nachprüfbare Erklärungsmöglichkeiten etwa zur Weltentstehung zu bieten vermag.

Auch über empirische Befunde aus der religionsbezogenen Jugendforschung hinaus liegt es auf der Hand, dass das Verhältnis zwischen Schöpfungsglaube und naturwissenschaftlichen Theorien der Welterklärung, insbesondere auch der Evolutionstheorie, ein epochales Problem der Moderne betrifft. Mit der Moderne treten die verschiedenen religiösen und nicht-religiösen, glaubensbezogenen und (natur-)wissenschaftlichen Deutungen der Welt immer stärker auseinander (vgl. etwa Dressler, 2006). In der Gestalt unterschiedlicher Wissenschaften folgen sie gleichsam verschiedenen Rationalitäten, die sich bis hinein in die Schule mit ihren verschiedenen Schulfächern fortsetzen. Zugleich scheint der Unterricht in den verschiedenen Fächern, etwa den Befunden von „Jugend – Glaube – Religion“ zufolge, nur wenig dazu beizutragen, die verschiedenen Deutungsweisen in ein sinnvolles Verhältnis zueinander zu bringen. Dabei braucht nicht unterstellt zu werden, dass die in der Religionslehrerschaft tradierte Aussage des Biologielehrers – „Jetzt erfahrt ihr, wie es wirklich gewesen ist“ – zutreffen müsste. Es genügt schon, wenn beispielsweise im Biologieunterricht nicht ausdrücklich auf die Grenzen der Aussagekraft naturwissenschaftlicher Erklärungen reflektiert wird. Solche Erklärungen erscheinen dann ganz von selbst als die einzig möglichen, auf die sich ein „vernünftiger Mensch“ einlassen können.

Ob und in welchem Maße die Bildungspläne auf die demnach stark zunehmenden Herausforderungen bei einer auch für junge Menschen überzeugenden Verhältnisbestimmung zwischen Schöpfungsglaube und naturwissenschaftlichen Welterklärungen eingestellt sind, müsste eigens untersucht werden. Vorliegende exemplarische Analysen verweisen hier eher auf ein Defizit (vgl. Kliemann & Schweitzer, 2018). Während beispielsweise von entwicklungspsychologischen Theorien her zu erwarten und zu wünschen wäre, dass das Schöpfungsthema den Religionsunterricht in der gesamten Sekundarstufe begleitet, wird es in den Bildungsplänen offenbar eher selten aufgeführt sowie mit rückläufiger Tendenz im Vergleich der Lehrplangenerationen. Darüber hinaus fehlt es bislang auch an überzeugenden Vorschlägen, wie angemessene Verhältnisbestimmungen beispielsweise zu Beginn der Sekundarstufe I angebahnt werden können.

Seit den in dieser Hinsicht gleichsam klassisch gewordenen Untersuchungen von Reich, Fetz und Valentin (Fetz et al., 2001) wird in der Religionsdidaktik weithin angenommen, dass das Ziel des Religionsunterrichts bei dieser Thematik in einem komplementären Denken bestehen muss (vgl. etwa Schweitzer, 2012). Vorbild sind dabei komplementäre Erklärungen in der Physik, die einander zwar widersprechen, die aber doch gleichermaßen erforderlich sind. Das bekannteste Beispiel ist die Modellierung von Licht als Welle und als Teilchen. Ähnlich wäre demnach das Verhältnis religiöser und naturwissenschaftlicher Aussagen zu bestimmen: Sie liegen von vornherein nicht auf derselben Ebene, bringen Unterschiedliches zum Ausdruck und sind zugleich unverzichtbar, um die Fülle der menschlichen Wahrnehmungen, Empfindungen, Erkenntnisse und Einsichten in sich aufnehmen zu können.

Genau ein solches Denken in Komplementarität ist aber den Befunden der Studie „Jugend – Glaube – Religion“ zufolge bislang bei den Befragten noch sehr wenig verbreitet. Dies spricht dafür, dass weder ihre lebensweltlichen Erfahrungen noch mediale Einflüsse oder auch der (Religions-)Unterricht in ausreichender Weise Unterstützung dafür bietet, ein solches Denken auszubilden.

Da die Befunde zugleich deutlich machen, dass es sich beim Schöpfungsglauben keineswegs um ein isoliertes Element handelt, sondern dass Zweifel an dem Schöpfergott auf andere Glaubensbereiche ausstrahlen und von den Jugendlichen als eine Art Hindernis des Glaubens überhaupt angesehen werden, kann es nur als dringlich bezeichnet werden, diesem Thema im Religionsunterricht vermehrt Aufmerksamkeit – und eben auch Zeit – zu widmen.

Den Freitextäußerungen und den Interviews ist weiterhin eine Verknüpfung zu entnehmen, die in der Religionsdidaktik so noch nicht immer bewusst ist oder in Vorschlägen für den Unterricht hergestellt wird. Für die Jugendlichen ist es ganz offenbar die biblische Beschreibung der Schöpfung – in der Exegese noch immer missverständlich als „Schöpfungsbericht“ bezeichnet („Berichte“ zielen bekanntlich auf Tatsachen, nicht auf den Glauben) –, auf die sich die Zweifel beziehen. Insofern ist auch eine im Religionsunterricht in der Sekundarstufe II wohl häufig anzutreffende Vorgehensweise, die beispielsweise einen naturwissenschaftlichen

Text mit einem systematisch-theologischen Text ins Gespräch zu bringen sucht, nicht ausreichend. Klärungen müssen sich ausdrücklich auch auf das Schöpfungsverständnis in der Bibel beziehen. Dass die Bibel beispielsweise von Schöpfung keineswegs nur protologisch, sondern auch eschatologisch spricht und dass Schöpfung nicht einfach am Anfang geschieht, sondern in kontinuierlich-welterhaltender Weise – das scheint im Schöpfungsverständnis der Jugendlichen und jungen Erwachsenen kaum angekommen zu sein. Auch hier müssten die Bildungspläne daraufhin geprüft werden, welches vielleicht zu einlinige Schöpfungsverständnis sie transportieren.

Eine weitere Frage betrifft die im Religionsunterricht wohl, anhand der Bildungspläne geurteilt, ebenfalls häufig gewählte Strategie, sich beim Schöpfungsthema auf die – vermeintlich – auch für junge Menschen plausible Schöpfungsethik zu konzentrieren – zeigen doch aktuelle Entwicklungen wie „Fridays for future“ mit Nachdruck, wie aktuell der christliche Glaube in einer solchen Perspektive erscheinen könnte. Doch muss man sich auch in dieser Hinsicht klarmachen, dass eine schöpfungsethische Argumentation für Menschen, die selbst nicht an eine göttliche Schöpfung glauben, gleichsam grund- und bodenlos ist. Wem die Voraussetzungen einer solchen Ethik nicht einleuchten, wird sich auch nicht von den Konsequenzen überzeugen lassen, die im Übrigen auch gut mit ökologischen Argumenten und damit wissenschaftlich untermauert werden können.

3. Konkretion: Den Schöpfungsglauben neu erschließen

Vier Konkretionen, die im Horizont von „Jugend – Glaube – Religion“ besonders wichtig erscheinen, sollen im Folgenden zumindest umrissen werden. Einen repräsentativen Überblick zur derzeitigen religionsdidaktischen Diskussion zum Thema Schöpfung in Religionsunterricht bietet im Übrigen das Jahrbuch der Religionspädagogik (Altmeyer et al., 2018).

- (1) Wenn gerade die beiden ersten Kapitel der Bibel auf so viel Widerspruch stoßen, weil sie den Jugendlichen einfach nicht mehr glaubwürdig erscheinen, dann liegt es nahe, dass diese Texte neu mit ihnen erschlossen werden sollten. Mit „neu“ ist dabei gemeint, dass diese Erschließung bewusst die in der alttestamentlichen Wissenschaft heute geläufigen Interpretationen aufnehmen sollte (vgl. dazu etwa die übersichtliche Zusammenstellung bei Schmid, 2012). Die biblischen Schöpfungstexte müssen also etwa als Ursprungsgeschichten gelesen werden, die sich zwar der damaligen wissenschaftlichen Erklärungsweisen durchaus bewusst waren, aber nicht mit diesen konkurrieren wollen. Es geht vielmehr um die Macht Gottes und um das drohende Chaos, um die Möglichkeiten des Lebens und Überlebens für die Menschheit und die gesamte Kreatur. Es geht um Bilder von eindringlicher Kraft, die neue Hoffnung geben können, sowie um die Hoffnung auf den Gott, der mit seinem ordnenden Han-

deln beständig Lebensmöglichkeiten schafft und erhält. Und nicht zuletzt geht es um die Würde des Menschen, der mit der Gottebenbildlichkeit beschenkt wird.

Bei alledem kann auch Jugendlichen und jungen Erwachsenen aufgehen, dass solche Sichtweisen auf Mensch und Welt mit naturwissenschaftlichen Erklärungen gar nicht vergleichbar sind. Erfahrungen mit dem Sinn unterschiedlicher Deutungen machen Jugendliche wohl vor allem im Bereich von Freundschafts- oder Liebesbeziehungen, bei denen ihnen unmittelbar vor Augen steht, wie wenig der allein biologisch-medizinische Blick auf diese Menschen über ihre Attraktivität, Schönheit und Freundlichkeit zu sagen weiß. Selbst wenn sich die Sozialität des Beziehungswesens Mensch durchaus auch evolutionär interpretieren lässt, stehen solche Interpretation der Erfahrungswelt Jugendlicher doch abstrakt gegenüber. Die Sprache der Liebe lässt sich nicht durch die Sprache der Wissenschaft ersetzen oder korrigieren.

Dies verweist bereits weiter auf die zweite Konkretion:

- (2) Wie die Befunde aus „Jugend – Glaube – Religion“ erneut belegen, gelangen tatsächlich nur wenige Jugendliche oder junge Erwachsene zu einem komplementären Denken im Blick auf Schöpfungsglaube und Evolutionstheorie oder andere naturwissenschaftliche Welterklärungen. Insofern liegt die Forderung nahe, dass dem Denken in Komplementarität in Zukunft verstärkt gezielte Aufmerksamkeit im Religionsunterricht gewidmet werden sollte. Die Untersuchungen von Reich u. a. legen dabei zwei Möglichkeiten nahe, die sich auch miteinander verbinden lassen:
- Zum einen wird komplementäres Denken dann einsichtig, wenn nicht nur über Sachverhalte in der Welt reflektiert wird, sondern über das Denken selbst. Dies bedeutet, dass die Formen der Welterschließung reflektiert werden müssen, indem beispielsweise geklärt wird, was eigentlich eine Beobachtung, eine Messung, eine Theorie oder eine Hypothese ist und wie sich diese jeweils auf Erfahrungsdaten beziehen. Die genannten Formen des Denkens gehören in den Bereich der Wissenschaft, weshalb darüber hinaus auch zu klären ist, welche anderen Formen des Erfahrens, Denkens und Sprechens es außerhalb der Wissenschaft gibt und wie sich diese von wissenschaftlichen Denkformen unterscheiden. Und wie steht es um das Verständnis von Wahrheit? Welche unterschiedlichen Wahrheitsbegriffe lassen sich voneinander unterscheiden und einander zuordnen? Auch in dieser Hinsicht stellen sich grundlegende Klärungsaufgaben, die im Religionsunterricht vermehrt Beachtung verdienen (vgl. etwa Nipkow, 2000; Schweitzer, 2000)
- Reich u. a. nennen dies die „Mittelreflexion“, in der sie eine notwendige Voraussetzung für komplementäres Denken sehen (vgl. Reich et al., 2001). Im Religionsunterricht gibt es in verschiedenen Zusammenhängen Ansätze, durch welche die Ausbildung einer solchen Mittelreflexion unterstützt werden kann (vgl. schon Rothgangel, 1999). Die in diesem Band berichteten

Befunde legen freilich nahe, dass solche Ansätze weiter verstärkt werden sollten – als eigenes Thema oder im Rahmen anderer Unterrichtseinheiten.

- Auch komplementäres Denken dürfte am besten dadurch eingeübt werden, dass seine Anwendung und Anwendbarkeit in verschiedenen Bereichen erprobt wird. Das kann mit dem berühmten Beispiel vom Licht in der Physik beginnen, sich über Fragen beispielsweise musikalischer Begabung im Verhältnis zu strengem Üben fortsetzen und bis hin zu unterschiedlichen Wahrnehmungen zwischenmenschlicher Beziehungen, wie sie oben am Beispiel der Liebe angesprochen wurden, reichen.

- (3) Trotz der kritischen Rückfragen an eine in erster Linie schöpfungsethische Ausrichtung von Religionsunterricht beim Schöpfungsthema sollten selbstverständlich auch ethische Themen im Blick bleiben, schon aufgrund ihrer großen Aktualität. Die didaktische Herausforderung liegt hier allerdings darin, auch die Voraussetzungen einer solchen Ethik im Schöpfungsglauben konsequent mit einzubeziehen und deutlich zu machen, worin der Mehrwert einer Schöpfungsethik gegenüber einer ökologischen Ethik denn bestehen könnte. Den Schülerinnen und Schülern steht ein solcher Mehrwert in aller Regel gerade nicht vor Augen.

Ausdrücklich thematisiert werden sollte dabei auch, was schöpfungsethische Perspektiven für Menschen bedeuten (oder nicht bedeuten), die weder an Gott noch an eine göttliche Schöpfung glauben. Kann eine Schöpfungsethik noch allgemeine Verbindlichkeit in Anspruch nehmen? Stellt sie gleichsam eine alternative Möglichkeit dar, die für diejenigen entfällt, die „nicht“ oder „nichts“ glauben (können)? Und: Halten Christen sich für bessere Menschen?

Der Unterricht sollte gerade auch vor kontroversen Fragen nicht Halt machen. Vor allem muss dabei deutlich sein, dass im Religionsunterricht nicht nur diejenigen willkommen sind, die an Gott als den Schöpfer der Welt glauben.

- (4) Auch wenn sich eine weitere Konkretion im Alltag der Schule nicht so ohne Weiteres realisieren lässt, sondern häufig eine seltene Ausnahme bleibt, soll sie hier aufgrund ihrer sachlichen Bedeutung doch erwähnt werden: Gemeint ist ein *fächerverbindender Unterricht* beispielsweise mit Biologie zum Thema Evolution. Denn kaum etwas dürfte für die Schülerinnen und Schüler eindrücklicher sein als die Erfahrung, dass zwischen Theologie und Biologie in dieser Hinsicht durchaus sinnvolle Gespräche möglich sind und dass sich dabei klären lässt, was die mit diesen beiden Wissenschaften verbundenen unterschiedlichen Weltzugänge in ihrem Verhältnis zueinander bedeuten.

Da Forderungen nicht immer nur an andere gestellt werden sollen, sei an dieser Stelle auf eine Kooperation zwischen dem Verfasser dieses Kapitels und dem Biologen Sven Gemballa verwiesen, die auf die Frage bezogen war, was Biologieunterricht und Religionsunterricht voneinander erwarten können (vgl. Gemballa & Schweitzer, 2010). Dabei wurde u. a. als Ergebnis formuliert, dass Biologie- und Religionsunterricht unterschiedliche Sichtweisen auf die Welt und ihre Deutung präsentieren. Aus der Sicht des Biologieunterrichts

kommt es darauf an, dass Schülerinnen und Schüler das Evolutionstheorem verstehen und dass ihnen die naturwissenschaftlichen Grundlagen (Experimente, datengestützte Sichtweisen) einleuchten. Dies setzt jedoch nicht voraus, dass religiöse Metaphern oder Weltdeutungen deshalb abgelehnt werden müssten. Im Gegenteil kann sogar davon gesprochen werden, dass ein Perspektivwechsel zwischen religiösen und naturwissenschaftlichen Sichtweisen die Plausibilität beider verstärken kann und dass korrespondierende Ergebnisse möglich sind. Als Beispiele für solche Korrespondenzen werden eine Ethik der Verantwortung genannt, die Wahrnehmung der Einheit von Natur und Schöpfung, einschließlich der Einheit der Menschheit u. a. m.

An solchen Aspekten lässt sich ganz offenbar auch der Sinn komplementären Denkens verdeutlichen.