

Kirche und Schule

Nr. 151 • September 2009 • 36. Jahrgang

H 1072



Als Anfang schuf ...

Schöpfungsglaube und Naturwissenschaft

Schwerpunkt	3
Der Mensch – Plan Gottes oder (dummer Zufall)?	3
Schöpfung – ein religionspädagogischer Grundbegriff	9
„Es ist noch viel drin“ Schöpfungsentwicklung und schulpastorale Optionen	13
Hauptabteilung	15
Überlegungen zur inhaltlich-curricularen Eigenprägung katholischer Schulen	15
Fachtagung Schulpastoral 2009	18
Beispiel	18
Ganz schöpferisch Projekttag an der Canisiusschule Ahaus	18
Spiel-Räume schaffen	20
Tage religiöser Orientierung als Ja zur Schöpfung	
Lesenswert	23
Rico, Oskar und die Tieferschatten Orangen für Opa Der Anfang von allem Der König und das Meer Paranoid Park Wie man unsterblich wird Warum sind Heilige heilig? Frau Friedrich Eine Schwester aus heiterem Himmel Das Kinderbuch zum Gottesdienst Verkauft Lola auf der Erbse Landeplatz der Engel Die Stadtmaus und die Landmaus Schöpfungslied	
Sehenswert	27
Medien zum Thema Kreationismus Der Teufel heißt Darwin Die Bibel: 1. Die Schöpfung Die Schöpfung Urknall und Sternenstaub	27

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

Wieso „Als Anfang“, heißt es nicht „Im Anfang schuf Gott...“? Falls der Titel Sie irritiert, können Sie weiterführende Hinweise zu dieser Frage im folgenden Beitrag von Ulrich Lüke finden. Der Autor unterrichtete übrigens zwölf Jahre als Lehrer in Recklinghausen die Fächer Religionslehre und Biologie. Im laufenden Darwin-Jahr stand er als kompetenter Referent und Gesprächspartner zahlreichen Christen zur Verfügung, die sich fragen, wie sie ihr wissenschaftlich aufgeklärtes Weltbild mit dem Schöpfungsglauben vereinbaren können.

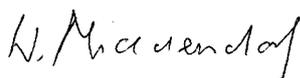
Aus religionspädagogischer Perspektive reflektiert der Beitrag von Guido Hunze den Schöpfungsbegriff. Er hebt hervor, dass Schöpfung kein deskriptiver Begriff ist und plädiert dafür, in der Sekundarstufe I die Thematisierung des Verhältnisses von Glaube und Naturwissenschaft zunächst zurückzustellen. Um klar zu machen, dass christlicher Glaube die Welt deutet und zum Handeln in ihr motiviert, will er Schülerinnen und Schülern Schöpfung als Beziehungsbegriff nahe bringen.

Schöpfung ist mehr als ein punktuelles Ereignis. Dieser Gedanke wird im Beitrag von Pater Manfred Kollig fortgeführt. Die pädagogische Relevanz gelebten Schöpfungsglaubens besteht für ihn in einer Haltung, die offen ist für die Entwicklungsmöglichkeiten von Schule und allen, die an ihr beteiligt sind.

Die „Synthese von Kultur und Glaube“ ist eine zentrale Anforderung an katholische Schulen. Unter der Rubrik „Hauptabteilung“ werden Möglichkeiten inhaltlich-curriculärer Eigenprägung ausgelotet. Der Themenbereich Schöpfungsglaube und Naturwissenschaft kann als Paradigma für diese Aufgabe gesehen werden. Als Beispiel für deren Einlösung wird das Schöpfungsprojekt der Canisiusschule Ahaus vorgestellt. Dass in den beiden Berichten der Aspekt des Handlungsbezuges eine wichtige Rolle spielt, ist im Anschluss an die Ausführungen unter der Rubrik „Schwerpunkt“ durchaus passend.

Wie bereits im letzten Jahr finden Sie unter „lesenswert“ Hinweise auf die Juryempfehlungen und den Preisträger des katholischen Kinder- und Jugendbuchpreises. Die Rubrik „sehenswert“ erinnert an den Link mit Material zum Thema „Evolution und Schöpfung“ und ergänzt die Liste. Darüber hinaus werden thematisch passende Filme aufgeführt.

Für das begonnene Schuljahr wünschen wir Ihnen viel Kraft und schöpferischen Elan



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus
Verantwortlicher Redakteur

Impressum Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/-innen, Schulseelsorger/-innen und Lehrer/-innen an katholischen Schulen. **Herausgeber und Verleger:** Bischöfliches Generalvikariat, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 48135 Münster, Tel.: 0251/4950 (Zent.), Durchw. -417. Internet: www.bistummuenster.de **Redaktion:** Dr. Stephan Chmielus. E-mail: Kluck@bistum-muenster.de. **Layout:** dialogverlag Münster. **Druck:** Joh. Burlage, Münster **Fotos:** Mathias the dread@photocase (Titel), Rick@photocase (3), Wanderer@photocase (9), P. Manfred Kollig (13), Michael Bönnte (14), privat, Archiv.

Der Mensch – Plan Gottes



oder (dummer) Zufall?¹

Die Fragestellung, ob der Mensch ein Plan Gottes, d. h. ein von ihm gewolltes und daher realisiertes Wesen ist, oder ob er ein von blinden Evolutionsprozessen und also blind erwürfelter Zufallstreffer ist, die Frage also, ob man einer Schöpfungstheologie oder einer Evolutionstheorie zur Deutung des Phänomens Mensch den Vorzug gibt, ist mindestens so alt wie die Darwinsche Evolutionstheorie und von höchster anthropologischer Relevanz. Und zugleich ist und bleibt die Frage nach dem Mit-, Neben- oder Gegeneinander von Schöpfungstheologie und Evolutionstheorie wohl eine Dauerbaustelle. Das hat einerseits eine Reihe von Gründen auf Seiten der Naturwissenschaften: Die Evolutionstheorie, die sich nicht

nur aus den Quellen der biologischen Disziplinen, sondern zunehmend auch aus den Quellen zahlreicher physikalischer und chemischer Disziplinen speist, ist ein naturwissenschaftlich erfolgreiches und expansives Unternehmen. Daher greifen etliche Evolutionstheoretiker mit soziobiologischen oder Soziobiologen mit evolutionstheoretischen Forschungsinteressen nicht selten Phänomene wie Moral, Ethik, Religion, Spiritualität, Mystik, Mythologien, Riten auf und versuchen sie unter das evolutionstheoretische Erklärungsparadigma zu zwängen oder gar dieses als ultimatives Erklärungsinstrument anzupreisen. Evolutionstheorie mutiert hier und da zur evolutionär begründeten Religionskritik oder Evolutionstheologie.

Die evolutionsbiologische Rekonstruktion kultureller Phänomene tritt nicht nur mit einem durchaus tolerablen, ergänzenden Erklärungsanspruch, sondern manchmal auch mit einem Herrschaftsanspruch im Feld der Erklärung auf. Eine biologisch plausibilisierte Genesis wird gegen eine normative Geltung in Stellung gebracht. Religion wird dabei gelegentlich zur von religiösen Menschen angeblich nicht durchschauten populationsdynamischen Umwegfinanzierung im harten Schuldendienst der Evolution.

Über den latenten oder offen vortragenen Expansionismus hinaus gibt es eine hermeneutische Ahnungslosigkeit auf Seiten der Evolutionstheorie in Bezug auf die biblischen Schöpfungserzählungen, die

als korrespondierendes Gegenstück zur hermeneutischen Fahrlässigkeit der Kreationisten wirkt und mit Konfliktgarantie ausgestattet ist. Ganz offensichtlich sind viele dieser zur evolutionsbiologischen und/ oder zur soziobiologischen Vereinnahmung der Religion neigenden Vertreter der Biologie nicht in der Lage, den herrlichen siebenstrophigen Schöpfungshymnus der Priesterschrift und die nicht minder großartigen Ätiologien der Schöpfungsmythologie des Jahwisten anders denn als eine naturwissenschaftlich defizitäre, „nur“ archaisch-mythologische und also gänzlich überholte Naturkunde zu lesen. Es fehlt hier also sowohl an hermeneutischer Einsichtsfähigkeit bezüglich des biblischen Schriftbefundes, als auch an philosophischer Umsichtigkeit bei der Wahrnehmung der Zuständigkeitsgrenzen des biologischen Evolutionsparadigmas.

Die Problematik im Verhältnis von Schöpfungstheologie und Evolutionstheorie hat aber auch eine Reihe von Gründen auf Seiten der Theologie im weiteren Sinne:

- Da sind zum einen die aus dem biblizistischen Quellgrund der Evangelikalen sprudelnden kreationistischen Attacken auf die Evolutionstheorie, die dort undifferenziert als Attacken der Theologie wahrgenommen werden. Ob man diese Position in der Kirche überhaupt als eine theologisch zu nennende Position ansehen kann, ist zumindest strittig, dass sie außerhalb der Kirche als eine solche angesehen und der Kirche unterstellt wird, ist leider ein Faktum. Wenn stimmt, was Friedrich Schiller in der Jungfrau von Orleans meinte: „Mit der Dummheit kämpfen Götter selbst vergebens.“, dann ist das katholische Lehramt in diesem Fall gleichermaßen unschuldig und machtlos.

- Da sind zum anderen Aspekte der Unkenntnis über den wissenschaftlichen Status und den Grad der Ausarbeitung der Evolutionstheorie auf Seiten der theologischen Rezeption. Zu lange hat man sich sodann mit der wissenschaftstheoretisch scheinbar geklärten Abgrenzung von empirischen und hermeneutischen Wissenschaften und einem faulen Frieden zufriedengegeben und zu spät den Eigenwert gegen einen naturwissenschaftlichen Expansionismus zur Geltung gebracht.
- Und dann sind da schließlich die von Seiten der Theologie noch immer nicht hinreichend gut gemachten oder gar ungelöst gebliebenen Hausaufgaben bei der Frage nach dem Verhältnis von Evolution und Creatio continua zu nennen.²

All das garantiert, dass die Beschreibung des Verhältnisses von Evolutionstheorie und Schöpfungstheologie der Begehung einer Dauerbaustelle oder gar der Kartierung einer Frontlinie ähnelt.

Urkunde statt Naturkunde – ein Blick auf die Schöpfungserzählungen

Die Kenntnis, dass die Bibel in ihrem ersten Buch, in Genesis, mit zwei inhaltlich teils kontrastierenden Schöpfungserzählungen aufmacht, ist zwar für Theologen eine Banalität, nicht aber für das allgemeine Volk Gottes und auch nicht für alle Evolutionstheoretiker. Dabei steht am Anfang der jüngere der beiden Schöpfungsmythen (Gen 1,1-2,4a), die so genannte Priesterschrift aus dem ca. 6. vorchristlichen Jahrhundert, die als Sieben-Tage-Werk bekannt ist. Dieser Hymnus, entstanden im Kontext des babylonischen Exils, ist kontrastiv und antithetisch zum babylonischen Schöpfungsmythos, zum Enuma Elish konzipiert.

Dies Heptameron ist sicher nicht aus der Sachlogik der Schöpfungswerke sondern in Absetzung zur in Babylon üblichen Zehn-Tage-Woche entstanden. Vielmehr sollte die in Israel längst eingeführte und kultisch gestützte Sieben-Tage-Rhythmik dadurch gesichert werden, dass sie als Werk des Weltenschöpfers deklariert und damit gewissermaßen sakrosankt gemacht wird.

Gott erschafft hier durch sein bloßes Schöpfungswort, was auch sprachlich durch das einzig dem göttlichen Tun vorbehaltene Wort „bara“ zum Ausdruck gebracht wird. Mit der Tagesgliederung entsteht zugleich eine strophische Gliederung. Jede Strophe beginnt mit dem Wort: „Gott sprach...“ bzw. „Dann sprach Gott...“. Und sie endet fast refrainartig mit dem Wort: „Es wurde Abend, und es wurde Morgen: erster (zweiter etc.) Tag.“ Gott benennt das Geschaffene und trifft damit so etwas wie eine Wesens- und Funktionsaussage. Jedes Werk erfährt auch die ausdrückliche Billigung und Bestätigung des Geschaffenen: „Gott sah, dass es gut war.“ Und am sechsten Tag heißt es das Urteil sogar noch steigend und alles Geschaffene umfassend: „Gott sah alles an, was er gemacht hatte: Es war sehr gut.“ Am Ende schafft Gott, das wird in der Priesterschrift formal und inhaltlich hervorgehoben, den Menschen in seiner Zweigeschlechtlichkeit als sein Abbild und beauftragt ihn zur treuhänderischen Herrschaft über die anderen Lebewesen (Gen 1,26-29). Alles Sichtbare und Erdenkliche nur durch sein bloßes Wort, d. h. durch seine geistige Potenz erschaffen zu können, ist ein grandioser Ausdruck von Leichtigkeit und höchster Schöpfungssouveränität.

Diese jüngere der beiden Schöpfungserzählungen folgt dem Konzept einer *oeconomia naturae*, der har-

monischen gelungenen und gelingenden Natur. Hier wird die Güte alles Geschaffenen betont und mit der Chiffre Sabbat das endgültige Ziel aller Schöpfung, das vollendete Dasein in Gott, zum Ausdruck gebracht.

Trotz mancher Übereinstimmungen in der priesterschriftlichen Abfolge des Geschaffenen mit der evolutionsbiologisch rekonstruierten Abfolge in den diversen Phylogenese (Herausbildung der Reiche, Stämme, Ordnungen, Familien, Gattungen und Arten) ist eine inhaltliche Harmonisierung zwischen beiden definitiv nicht möglich und angesichts völlig unterschiedlicher Aussagekontexte, Aussageabsichten und Aussageweisen auch abwegig.

In Spannung zur ersten, jüngeren steht die zweite, ältere Schöpfungserzählung (Gen 2,4b ff.). Diese Jahwistische Schöpfungserzählung entstammt vermutlich dem 9. vorchristlichen Jahrhundert und ist volkstümlich als Paradies- oder als Adam-und-Eva-Erzählung bekannt. Gott schafft den Menschen, den Adam (Erdling) wie alle Mitgeschöpfe aus der gleichen Adama (Erde, Ackerboden) aber zunächst in Einzahl und bläst ihm den göttlichen Odem des Lebens ein. Er gestaltet um dieses Geschöpf herum eine Welt. Adam ist es, um dessen willen die Mitgeschöpfe entstehen und der allem Geschaffenen den von Gott dann akzeptierten Namen gibt (Gen 2,19). Auch mit dieser Namensgebung dokumentiert der alte Text das Herausgehobensein des Menschen über seine Mitgeschöpfe.

Schließlich erschafft Gott aus der Rippe des Adam die diesem entsprechende Hilfe, die Frau. In dieser Erzählung von der späteren Erschaffung der Frau ist nicht deren Subalternität, sondern deren Wesensgleichheit (Gen 2,21-

24 „...Bein von meinem Bein und Fleisch von meinem Fleisch...“) das Aussageziel, es wird also in kunstvoller Erzählung ihre gleiche Würde dokumentiert. Im Duktus des Jahwisten stehen, und das wohl auch in ätiologischer Absicht, die Sündenfallgeschichte, der Paradiesesverlust, der Brudermord von Kain an Abel etc. Hier herrscht das Konzept der *natura lapsa*, der gefallenen, defizienten, erlösungsbedürftigen Natur vor. Die jahwistischen „Urzeit-Erzählungen (...) erzählen, ‚was niemals war und immer ist‘, sie decken auf, ‚was jeder weiß und doch nicht weiß‘, und sie wollen helfen, mit diesem vorgegebenen Wissen und Wesen das Leben zu bestehen. Ihre Helden und Antihelden sind keine historischen Figuren, aber sie sind durch und durch geschichtlich, weil jeder an ihnen teilhat.“³

Die beiden Schöpfungsgeschichten, die einander aus der Perspektive ihrer Fehlinterpretation als archaisch-naturwissenschaftlicher Schöpfungsreport zu widersprechen scheinen, ergänzen einander, wenn man sie als divergente Aussagen über das Wesen des Menschen liest. Die Aussagen im Modus der *natura lapsa* und der *oeconomia naturae*⁴ sind gewissermaßen komplementäre Aussagen über den einen Menschen.

Kraus beschreibt in holzschnittartiger Verdeutlichung das in beiden biblischen Schöpfungsmythen gegebene anthropologische Kontrastprogramm und die Sonderstellung des Menschen in Bezug zum *Enuma Elisch* so:

„Biblisch hat der Mensch eine einzigartige Würde unter den Geschöpfen: Er ist (jahwistisch) vom Atem und Geist Gottes selbst belebt; er ist (priesterschriftlich) sogar das Abbild Gottes und ein sehr gutes Geschöpf. Babylonisch stammt der Mensch aus dem Blut eines bösen Gottes und ist

damit vom Ursprung her ein vom Bösen bestimmtes Wesen. Ferner ist der Mensch im Biblischen (jahwistisch) die Mitte oder (priesterschriftlich) die Krone der Schöpfung mit einer Herrschaftsvollmacht über die anderen Geschöpfe. Dagegen ist der Mensch babylonisch ein Sklave im Dienst der Gottheiten.“⁵

Schöpfungstheologie ist nicht mit der Rekapitulation dieser Erzählungen beendet, sondern hat auf der Basis dieser Erzählungen und ihrer sachgerechten Interpretation erst zu beginnen. Die Schöpfungserzählungen sind nicht als Alternativen zur Evolutionstheorie verstehbar: Sie sind also keine minderwertige Naturkunde darüber, wie es zum Menschen gekommen ist, sondern eine hochwertige Urkunde darüber, was es mit dem Menschen auf sich hat. Sie sagen nahezu nichts über den Werdegang der Welt bis zum Menschen, aber sehr viel über das von Gott gegebene Wesen und die von Gott geschenkte Würde des Menschen in dieser Welt aus. Beide zeigen eine durch Theozentrik „regulierte“ Anthropozentrik.⁶

Beim Vergleich von Schöpfungserzählungen und Evolutionstheorie einen Konflikt zu konstruieren, ähnelt dem Wettkampf zweier Stabhochspringer. Die Latte liegt bei sechs Metern Höhe, beide springen bei vier Metern darunter her und glauben, sie hätten nicht gerissen.

Die Kontroverse – Plan Gottes oder dummer Zufall?

Spätestens seit den Zeiten des großen Molekulargenetikers Jacques Monod (1910-1976) und der Veröffentlichung seines zum Kultbuch avancierten Werkes „Zufall und Notwendigkeit“, also seit fast einem halben Jahrhundert, bie-

tet sich folgende anthropologische Konstellation: Aus der als blanker Zufall angesehenen Mutation im Erbgut und der mit naturgesetzlicher Notwendigkeit agierenden Selektion wurde und wird auf die Plan- und Ziellosigkeit und (zumindest implizit) auch auf die Gottlosigkeit des gesamten Evolutionsprozesses zurück geschlossen. Das hat erhebliche anthropologische Konsequenzen für das Selbstverständnis des Menschen. Jacques Monod formuliert diese Konsequenzen so:

„Das Universum trug weder das Leben, noch trug die Biosphäre den Menschen in sich. Unsere ‚Losnummer‘ kam beim Glücksspiel heraus.“ „Wenn er diese Botschaft in ihrer vollen Bedeutung aufnimmt, dann muss der Mensch endlich ... seine totale Verlassenheit, seine radikale Fremdheit erkennen. Er weiß nun, dass er seinen Platz wie ein Zigeuner am Rande des Universums hat, das für seine Musik taub ist und gleichgültig gegen seine Hoffnungen, Leiden oder Verbrechen.“ „Der ... Mensch weiß endlich, dass er in der teilnahmslosen Unermesslichkeit des Universums allein ist, aus dem er zufällig hervortrat. Nicht nur sein Los, auch seine Pflicht steht nirgendwo geschrieben.“⁷

Daraus resultiert die Meinung vieler Evolutionstheoretiker, dass da, wo - wie bei der Mutation - der Zufall im Spiel sei, von einem kompetenten Plan oder Planer auch für den Gesamtprozess nicht mehr die Rede sein könne. Das hatte Konsequenzen auch für das Bild vom Menschen, der als nahezu beliebig unwahrscheinlicher „Zufallstreffer“ angesehen wurde. Leider war dieser Zufallsbegriff schlecht durchdacht. Zufällig ist die Mutation nur in Bezug auf die Notwendigkeiten der Selektion. Die diesbezüglichen Experimente (Luria u. Delbrück 1943, Newcombe

1952, Lederberg 1952) zeigen lediglich, dass die Mutation ungerichtet, d.h. ohne Rücksicht auf die selektiven Gegebenheiten und vor deren Wirksamwerden erfolgt. Die an zahlreichen Genloci zu findenden Hot Spots für Mutationen im Erbgut zeigen aber deutlich, dass keine Zufallsverteilung gegeben ist und von einer völligen Zufälligkeit nicht die Rede sein kann.

Ernst Mayr, einer der Mitbegründer der in der modernen Evolutionsbiologie herrschenden Synthetischen Theorie, propagiert daher einen wissenschaftspragmatischen Zufallsbegriff. Der evolutionsbiologische Zufall resultiert seines Erachtens aus folgendem Faktorenbündel:

- der Mutation an einem oder mehreren Genloci,
- dem Crossing over,
- der Chromosomenverteilung bei der Reduktionsteilung,
- dem Schicksal der Gameten (Ovum bzw. Spermium),
- dem Schicksal der Zygote.⁸

Was sich angesichts der unüberschaubar hohen Komplexität der Prognose entzieht, wird mit gesundem Wissenschaftspragmatismus wie zufällig behandelt.

Bei quantenphysikalischen Prozessen, etwa beim Zerfall dieses oder jenes Atoms, ist eine Kausalanalyse prinzipiell nicht möglich. Nur mit Stochastik ist dem Sachverhalt bei hohen Teilchenzahlen mathematisch beizukommen; es herrscht der objektive Zufall. Demgegenüber sind die bei der Mutation vorliegenden biologischen Zufallsereignisse der Kausalrecherche grundsätzlich zugänglich. UV-Einstrahlung, zahlreiche chemische Substanzen, radioaktive Strahlung u.a.m. sind als Mutagene identifiziert. Aber die genaue Kausalrecherche ist aus Gründen der Komplexität und der ho-

hen Zahl berücksichtigungsbedürftiger Einflussgrößen oft nicht realisierbar. Hier handelt es sich um den subjektiven Zufall. Der aber ist nicht geeignet, die absolute Ziellosigkeit nachzuweisen und damit einen Plan (oder sogar einen Planer) grundsätzlich auszuschließen.⁹ Nachweisbar ist hier nur, dass wir als Menschen und Naturforscher keinen (vollständigen) Plan und Durchblick haben.

Die genau gegenteilige Position dazu nehmen die Vertreter des Kreationismus und des Intelligent Design ein. Sie versuchen ausgehend von der Feststellung eines Designs den Plan in der Natur, ggf. den Plan oder das konkrete Handeln Gottes in der Natur oder gar Gott selbst plausibel erscheinen zu lassen. Sie benutzen dazu einen gedanklichen Dreischritt:

- Sie beginnen mit dem im Prinzip konsensfähigen Nachweis von hochkomplexer Zweckmäßigkeit in Zellen, Organen oder Organismen, die notwendig ist, um die Selektionsprämierung überhaupt erst wirksam werden zu lassen.
- Sie versuchen, alle bisher bekannten Ursachen für die Entstehung dieser Komplexität auszuschließen. Dabei wird der Zufall wahrheitstheoretisch ausgeschlossen. Das geschieht durch den mathematisch geführten Nachweis, dass die Komplexität von Organen, Organsystemen und erst recht Organismen derart hoch ist, dass selbst die knapp fünf Milliarden Jahre der Existenz dieser Erde bei weitem zu kurz sind, um per Zufall, also quasi auf dem Wege eines Würfelspiels, etwas Derartiges zuwege zu bringen.
- Durch einen Analogieschluss versuchen sie, vom höchst zweckmäßigen Design auf einen Designer zu schließen, wobei die nähere Kennzeichnung, wer und wie

der sein soll, offen bleibt und auch offen bleiben muss, solange man sich hier als wissenschaftliche Alternative zur auf Darwin zurückgehenden Evolutionstheorie zu präsentieren versucht.¹⁰

Ein besonderes Problem ergibt sich daraus, dass der Mensch, der sich anheischig macht, einen Plan oder eine Planlosigkeit zu konstatieren, selber Teilnehmer an dem von ihm zu beurteilenden Prozess ist und weder dessen Anfang und Ziel im Blick haben kann, noch auch nur als objektiver Beobachter neben dem zu beurteilenden Prozess steht. Ein Beispiel mag diese Problematik verdeutlichen:

Kein Vogel hat über die Gesetze der Aerodynamik nachgedacht, nachdenken können, als er sich an den Lebensraum Luft anpasste. Aber Menschen können die Gesetze der Aerodynamik aus seinem Körperbau und Verhalten ablesen. Kein Fisch hat über die Gesetze der Hydrodynamik nachgedacht, nachdenken können, als er sich an die Verhältnisse im Lebensraum Wasser anpasste. Aber Menschen können sie aus seinem Körperbau und Verhalten ablesen. Pflanzen und Tiere extrahieren ohne Bewusstseinsbegleitung die Gesetzmäßigkeiten der Natur und implementieren sie in ihren Körperbau und in ihre Verhaltensstrukturen. Ob das Teil eines umfassenderen Plans ist, wissen wir nicht, dass es hingegen zu einem bestimmten Bauplan führt, können wir erkennen.

Ob auch die Tatsache, dass es keine menschliche Kultur auf dieser Erde gibt, die nicht durch Artefakte und Verhaltensweisen für sich die Dimension des Religiösen erschlossen hätte, ein Hinweis auf diese umfassendere Realität ist? Nur wir Menschen, blind wie die Vögel für die Aerodynamik und blind wie die Fische für die Hydrodynamik, kön-

nen noch nicht oder prinzipiell nicht wahrnehmen, was in der Evolution religiös in uns und mit uns vorgeht und uns existentiell angeht?

Eine Gesetzmäßigkeit, die ggf. irgendwo vorliegt, wird als solche immer erst ex post oder ab extra über ihre Wirkungen identifiziert. Und es ist zumindest sehr fraglich, ob der Mensch, der, was weder von Evolutionstheorie noch von Schöpfungstheologie bestritten wird, jeweils Teil dieses evolutions-theoretisch oder schöpfungstheologisch zu beschreibenden Prozesses ist, diese Gesetzmäßigkeiten hinreichend genau wahrnehmen und abschließend beurteilen kann.

Zufälliger Plan – geplanter Zufall?

Wenn man den aus wissenschaftspragmatischen Gründen angenommenen und im Prinzip kausalanalytisch rekonstruierbaren also subjektiven Zufall, wie ihn die Biologie verwendet, einmal so akzeptiert, dann ist zu fragen, ob er einen grundsätzlich unüberbrückbaren Widerspruch zur Annahme eines göttlichen Schöpfungswillens und Schöpfungsplans darstellt.

Zufall, ganz gleich ob objektiver oder subjektiver Zufall, ist aus der Perspektive des Menschen prinzipiell deutungsbedürftig bzw. zumindest deutungs offen. Er kann z.B. als „blinder wahlloser Zufall“ oder als „gelenkter absichtsvoller Zufall“ interpretiert werden.

Die Konstatierung von Zufall, wie er bei der Mutation vorkommt, ist dann z.B. interpretierbar als genetisches Explorationselement oder auch als genetisches Innovationselement. Die richtungslose Mutation im Erbgut präsentiert ein Sortiment von Veränderungen, aus denen – anthropomorph gesprochen –

die Selektion die besten bzw. relativ tauglichsten „auswählt“.

Das erinnert ein wenig an das zufallsgetränkte Brainstorming in unklaren Planungslagen. Was die neue Idee (Mutation) taugt, wird sich erst später in ihrer praktischen Anwendung (Selektion) herausstellen. Zunächst ist die Mutation interpretierbar als ein Versuch im Rahmen eines Explorationsprozesses, die dann – bei der Bestätigung ihrer Tauglichkeit – zum Innovationselement avanciert. Solchen mutativen Explorationselementen könnte man dann bei Bewährung und ex post das Qualitätssignum zusprechen, Innovationselemente zu sein. So gesehen ist die Mutation kein Beleg für Planlosigkeit und Ziellosigkeit, sondern kann sogar als Element im Zielerreichungsprozess fungieren.

Auch dazu ein Beispiel: Ist die Konstatierung von Zufall in der Trommel zur Ziehung der Lottozahlen ein Beleg für Plan- und Ziellosigkeit des Gesamtprozesses? Wären wir in der Lage, alle Randbedingungen exakt zu beschreiben (Anzahl und Ausgangslage der Kugeln, Plastizität und Elastizität ihrer Oberfläche, Stoßimpuls, Anzahl der Umdrehungen, Rollreibung, Haftreibung, Drehimpuls, Luftdruck, Entnahmemechanismus etc.), dann hätten wir es mit einem determinierten also berechenbaren Vorgang zu tun, bei dem „nur noch“ die quantenphysikalische Unbestimmtheit in Rechnung zu stellen wäre, mit der auch dieser Prozess unterlegt ist. Da wir die Randbedingungen nicht in den Griff bekommen können, sprechen wir pragmatisch von Zufall. Marie von Ebner Eschenbach (1843-1916) formuliert das in ihren Aphorismen so: „Der Zufall ist die in Schleier gehüllte Notwendigkeit.“

Aber diese Diagnose Zufall, genauer subjektiver Zufall, ist ganz und

gar nicht identisch mit der Diagnose Plan- und Ziellosigkeit. Dieser subjektive Zufall negiert das Ziel, nämlich den Geldgewinn, bzw. die Absicht zur Bereicherung nicht nur nicht, sondern fungiert eben gerade als Verteilungs- und Zuführungsmodus für dieses Ziel. Dieses Ziel wird auch trotz und wegen des Zufalls in jedem Fall erreicht; manchmal gewinnen auch die Lottospieler, aber zumindest die Lottogesellschaft gewinnt zielsicher immer.

Der Einschluss von Zufall in einem Prozess, taugt nicht zum Ausschluss von Plan und Ziel aus diesem Prozess. Und er ist auch nicht der zwangsläufige Ausschluss für einen umfassenden Planer und Zielsetzer, da der menschliche Beobachter stets Prozesssteilnehmer ist und keinen unbefangenen Beobachterstatus oder gar quasi-göttlichen Start-Ziel-Überblick hat.

Mit Blick auf den fragilen Oberschenkelhals, den überflüssigen Wurmfortsatz, die vielleicht vor der Zeit ausfallenden Zähne kommt gelegentlich das Argument, es könne keinen Schöpfer geben, da das Design derartige Schwächen aufweise, dass es einen Schöpfer mit göttlichen Qualitäten nachdrücklich desavouiere. Dies Argument trifft allenfalls einen Kreationisten, der die besonderen Leistungen in der Evolution als unmittelbare Taten Gottes oder als eindeutig zuschreibbares intelligentes Design eines intelligenten Designers präsentiert. Ein Theologe allerdings, der für diese Schöpfung mit Teilhard de Chardin annimmt, Gott schaffe kein Fertigprodukt, sondern eine WerdeWelt („Gott macht eine Welt, die sich macht.“), erweist sich gegenüber diesem Argument als verblüffungsfest. Eine Schöpfung, in der das endliche fehlbare Geschöpf zum Mitschöpfer geadelt und zur Schöpfungsmitwirkung er-

mächtigt und ermutigt (z.B. Gen 1) wird, lässt nicht von vornherein Perfektion erwarten, ganz abgesehen davon, dass wir nicht genau wissen, was das ist Perfektion.

Ob ein Gott auf den krummen Linien der Evolution gerade schreiben kann und will oder nicht, ist von einer naturwissenschaftlich nüchternen Evolutionstheorie weder zu beweisen noch zu widerlegen. Es bleibt Gegenstand eines aus naturwissenschaftlicher, philosophischer und theologischer Sicht bestenfalls argumentativ gut ausgestatteten theistischen, atheistischen oder agnostischen Glaubensbekenntnisses.

Die Konstatierung von Zufall taugt weder als Argument gegen die Annahme eines Schöpfers, noch als „gottlose“ Alternative zur Annahme eines Schöpfers. Denkbar ist immerhin dies: Wenn der Schöpfergott inkognito bleiben will, zieht er den grauen Kittel des Zufalls an. Oder wie es Albert Schweitzer formulierte: „Der Zufall ist ein Pseudonym, das der liebe Gott wählt, wenn er anonym bleiben will.“ Schöpfungstheologisch ist der Zufall selber eine geschöpfliche Wirklichkeit und kein Prätendent für die Schöpfernachfolge. Als solcher ist er dann näher zu bestimmen, also etwa als ein exploratives oder innovatives Element in einem naturwissenschaftlichen Erklärungsmodell.

Man kann als Theologe auch im Interesse der Naturwissenschaft nur dringend warnen: Eine naturwissenschaftliche Evolutionstheorie, die sich zur Welterklärung aufwirft, die also eines ihrer Elemente, etwa den Zufall, oder die sich selbst als Ganze „metaphysiziert“, hat sich in eben diesem Akt als Naturwissenschaft selbst „metafüsiliert“. Das disqualifizierende ihre unbestreitbare Leistung, brächte sie um ihre wissenschaft-

liche Reputation und wäre weder aus naturwissenschaftlicher noch aus theologischer Perspektive ein wünschenswertes Ergebnis.



Dr. Ulrich Lüke
Professor für
Systematische
Theologie an der
RWTH Aachen

ulrich.lueke@kt.rwth-aachen.de

1 Dieser Beitrag erschien unter dem Titel „Der Mensch in seiner Zeit – Plan Gottes oder (dummer) Zufall?“ in HIRSCHBERG 07/08 2009. Der Hirschberg ist eine Zeitschrift des Bundes Neudeutschland, des Dachverbandes der Gemeinschaft katholischer Männer und Frauen sowie der Katholisch Studierenden Jugend.

2 Ein Vorschlag zur Problemlösung siehe Lüke, Ulrich: Als Anfang schuf Gott ... Bio-Theologie. Zeit - Evolution - Hominisation. Paderborn 2. korrigierte Auflage 2001, S. 148 - 165.

3 Zenger, Erich „Das Blut deines Bruders schreit zu mir“. In: Bader, D.: Kain und Abel. Rivalität und Brudermord in der Geschichte der Menschen. München 1983, S. 11.

4 Groh, Dieter: Schöpfung im Widerspruch. Deutungen der Natur und des Menschen von der Genesis bis zur Reformation. Frankfurt a. M. 2003, S. 15 ff.

5 Kraus, Georg: Welt und Mensch. Lehrbuch zur Schöpfungslehre. Frankfurt 1997, S. 159.

6 Näheres dazu in Lüke, Ulrich: Das Säugetier von Gottes Gnaden. Evolution-Bewusstsein-Freiheit. Freiburg/ Basel/ Wien 2006, 2. Aufl. 2007, S. 62 - 86.

7 Jacques Monod, Zufall und Notwendigkeit. Philosophische Fragen der modernen Biologie, München 3. Auflage 1977, S. 129, 151 und 157. Dieser Versuch, die Planer- und Planungslosigkeit der Evolution zu belegen, findet sich immer wieder bis heute, u. a. in den Publikationen von Franz Wuketits.

8 Mayr, Ernst: Evolution und die Vielfalt des Lebens. Berlin, Heidelberg/ New York 1979, S. 18.

9 Zur Differenzierung der Zufallsbegriffe siehe Vollmer, Gerhard: Zufall in der Biologie. In: Herder Lexikon der Biologie. Heidelberg/ Berlin/ Oxford, Bd. 8, S. 509 f.

10 Vgl. dazu Kummer, Christian: Evolution und Schöpfung. Zur Auseinandersetzung mit der neokreationistischen Kritik an Darwins Theorie. In: Stimmen der Zeit 1/ 2006, S. 36.

Schöpfung –



ein religionspädagogischer Grundbegriff

Der Herbst ist da. In Gärten und auf Feldern sieht man Menschen, die ernten, was sie im Frühjahr gepflanzt haben. Herr Tillmann, ein engagierter Lehrer, geht mit seiner 5. Klasse draußen spazieren. In einem Garten entdeckt Stephan große Kürbisse, ist aber zufrieden, dass keiner so groß ist wie der, den er selbst zu Hause gezüchtet hat. Herr Tillmann nutzt die Gelegenheit zu der Frage, wer denn diesen großen Kürbis hervorgebracht habe. „Ich!“, ruft Stephan freudestrahlend. Er hatte ihn gepflanzt, gut gedüngt und fleißig gegossen. Geschickt und unterhaltsam führt Herr Tillmann mit seiner Klasse nun ein fragend-entwickelndes Lehrgespräch, in dessen Verlauf klar wird, dass Stephan dem Entstehen des Kürbisses nur behilflich gewesen ist, ihn aber nicht hervorgebracht hat. Bei ihrem nächsten Treffen bringt

der Lehrer eine Uhr mit in den Unterricht, die die ganze Klasse bis ins kleinste Detail beobachtet und beschreibt. Schließlich bringt er die Klasse mit der Feststellung zum Lachen: „Es ist doch wirklich eigenartig, dass an der Uhr alles vereinigt ist, was sie haben muss, um uns die Stunden zu zeigen, und dass alles so ordentlich daran gewachsen ist.“ Diesmal wissen die Kinder gleich Bescheid: die Uhr ist nicht gewachsen, sie ist von einem Uhrmacher gemacht. Und sie wissen es, ohne ihn zu kennen, ohne ihn je gesehen zu haben, weil alles an ihr so präzise eingerichtet und aufeinander abgestimmt ist. Herr Tillmann schließt: „So ist es aber mit allem, was um uns wächst und lebt. (...) Jede Pflanze, jedes Tier ist weit künstlicher gebaut als meine Uhr.“¹

Ein durch und durch moderner Lehrer! Er geht mit seiner Klasse hinaus – heute würden wir sagen: entdeckendes Lernen an einem außerschulischen Lernort! Er greift einen Schülerimpuls auf und entwickelt ihn aus den alltäglichen Erfahrungen der Lernenden heraus weiter – Lebensweltorientierung! Er legt Wert darauf, dass die Kinder Kürbiskerne und anderes selbst in die Hand nehmen – ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen! Er ist sich der Bedeutung des genauen Hinsehens, der Wahrnehmung von Details bewusst und schafft es, dass die Kinder aus diesen Beobachtungen heraus zu philosophischen Fragestellungen und Antwortversuchen kommen – ein phänomenologischer Zugang zum Philosophieren mit Kindern: im Sinnhaften Sinn entdecken! Er stammt aus der Feder von Christian

Gotthilf Salzmann, einem wichtigen Wegbereiter der Reformpädagogik – und ist 205 Jahre alt.

Aus der Schöpfung auf den Schöpfer schließen?

Diesen unvermittelten Weg aus der Naturbeobachtung zur Anerkennung Gottes als Schöpfer der Welt würden wir heute als umsichtige Religionspädagoginnen und Religionspädagogen wohl ablehnen. Ein genauerer Blick zeigt aber, dass wir einem solchen didaktischen Denkweg häufiger folgen, als es uns bewusst ist. Salzmann schließt aus einer genauen, detaillierten Beobachtung der Natur auf den Schöpfer – in der langen Tradition der natürlichen Theologie. Heute verbindet sich der Gedanke des ganzheitlichen Naturerlebens mit der (Selbst-)Erfahrung als Teil eines geordneten Ganzen. In diesem Ganzen sind die Teile präzise aufeinander abgestimmt, dahinter steht also unausgesprochen der Gedanke eines sinnvollen Zusammenhangs; letztlich die Idee einer gut eingerichteten, geordneten Schöpfung. Was bei Salzmann also noch das Ziel eines philosophischen-theologischen Denkweges war, wird heute untergründig in ganzheitlichen Erfahrungen vorausgesetzt.

Gegen die Gleichsetzung von ‚Natur‘ und ‚Schöpfung‘

Doch was spricht eigentlich dagegen? Beide Herangehensweisen, diejenige Salzmanns wie auch die moderne „ganzheitliche“, sind heute nicht mehr tragfähig. Salzmann hat seine Argumente von William Paley übernommen, der wenige Jahre zuvor das Uhrmacher-Gleichnis formuliert hatte – heute bekannt als das Paradigma der Intelligent-Design-Bewegung. Ihr liegt ein Wissenschaftsverständnis zugrunde, welches den methodi-

schen Atheismus der modernen empirischen Naturwissenschaften ablehnt und mit Gott (allgemeiner: einem intelligenten Designer) als empirische Ursache rechnet. Eine solche Herangehensweise fällt weit hinter mühsam errungene wissenschaftstheoretische Erkenntnisse zurück, die konstitutiv für den Erfolg der modernen Naturwissenschaften sind. Die Intelligent-Design-Bewegung ist unlösbar mit dem biblizistischen Kreationismus verweben.

Doch auch der religionsdidaktisch aktuellere Weg, in der sensiblen Begegnung mit der Natur das Eingewobensein in Gottes gute Schöpfung erspüren zu wollen, ist problematisch.² Es ist nicht einsehbar, wie etwa das Durchschreiten einer Blumenwiese oder das Beobachten eines Sonnenaufganges zu einer Gotteserfahrung führen soll – wenn nicht der Glaube an den Schöpfergott schon weit ausgeprägt ist. Vielleicht gab es einmal das Ineinsfallen von Naturerfahrung und Schöpfungserfahrung, war die Spiritualität der Natur nicht zu trennen von der der Schöpfung. Religiöses Lernen kann dies jedoch vor dem Hintergrund heutiger religiöser Sozialisation gerade nicht mehr voraussetzen.

Stattdessen schließt der skizzierte aktuellere Weg nachgängig nun auf den Schöpfergott – dieses Mal aus dem Erleben heraus statt aus dem philosophischen Nachdenken. Dies ist strukturell mit denselben Problemen behaftet wie das Uhrmacher-Paradigma, nur dass das Empfinden von Ganzheit an die Stelle philosophischer Sinnforderung tritt. Wer sich mit einer Lerngruppe auf diese Weise dem Schöpfungsthema nähert, wird oft die Erfahrung machen, dass dies ganz gut zu funktionieren scheint. Wir sind leicht geneigt, vor einem be-

eindruckenden funktionalen System oder im Angesicht wunderschöner Natureindrücke von einem tieferen Sinn zu sprechen. Jedoch halten diese Eindrücke auf lange Sicht eben nicht der Realität stand: Die Natur (als vermeintlich gut eingerichtete Schöpfung) kann unbeschreiblich grausam sein, die Frage nach dem sinnlosen Leid ist aus dem menschlichen Leben nicht heraus zu denken. Macht es dann überhaupt Sinn, von Schöpfungserfahrung oder von der Welt als Schöpfung Gottes zu sprechen? Die Beantwortung dieser Frage ist nicht ganz einfach. Sie erfordert, einen Schritt zurückzutreten.

Erfahrung als Angelpunkt verschiedener Wirklichkeiten

Wir versuchen zunächst zu klären, von welcher Welt hier überhaupt gesprochen wird. Es ist kritisch zu untersuchen, wie die Welt im Bewusstsein erscheint, genauer: was dem Bewusstsein erscheint. Die rezeptorische Wahrnehmung von Welt ist ein subjektiver Erkenntnisprozess, der durch kategorisierend-interpretatorische Leistungen vollzogen wird. Dies lässt sich weiter zuspitzen: Welchen Sinn macht es dann in unserem Zusammenhang noch, von der Welt zu sprechen? Zugänglich ist uns nur die jeweils subjektiv interpretierte Welt, die hier mit dem Begriff Wirklichkeit bezeichnet werden soll.

Die phänomenologische Betrachtung führt also zu der Notwendigkeit, Wirklichkeit nicht als Einheit, sondern als Vielfalt aufzufassen. Umgekehrt, vom Subjekt aus betrachtet, wird der gängige Begriff ‚Lebenswelt‘ zu einem Prozessbegriff: Lebenswelt ist nicht die Welt um uns herum, sondern passiert im Kopf. Lebenswelten sind subjektiv und werden wesentlich durch Erfahrung konstituiert. Umgekehrt ist Erfahrung

konstitutiv für das Urteilen und Handeln des Subjekts. Dieses ist darauf angewiesen, die Erfahrungen verschiedener Wirklichkeiten miteinander zu vermitteln, um überhaupt urteils- und handlungsfähig zu sein. Die Vermittlung verschiedener Wirklichkeiten, wie sie sich unter anderem auch in unterschiedlichen Theoriesystemen widerspiegeln – etwa der Physik, der Biologie wie auch der Theologie –, ist also eine notwendige Aufgabe in der Erfahrungswelt des Subjekts.

Eine ‚reine‘ Wahrnehmung gibt es nicht: „Sie selbst – nicht ein außerdem und gleichsam nachträglich zu Rate gezogener Verstand – ordnet den Dingen, die wir sehen, hören, tasten...ihre Stelle im Raum und in der Zeit, ihre Qualität und ihren Wert zu.“³ Der Kernpunkt dabei ist, dass Wahrnehmung stets mit der Stiftung einer Beziehung einhergeht. Jedes auf Erfahrung beruhende Erkenntnisbemühen beginnt damit, sich dieser Beziehung bewusst zu werden und sich aus ihnen heraus mit den erfahrenen Wirklichkeiten auseinanderzusetzen – und ist insofern teilnehmende Erkenntnis.

Schöpfung als Kategorie der (Glaubens-)Erfahrung und (Glaubens-)Deutung

Teilnehmende Erkenntnis führt nicht automatisch zur Schöpfungserfahrung, denn einem so veränderten Erkenntnisbegriff könnte beispielsweise auch ein areligiöser ökologischer Ansatz folgen. Es ist noch nicht klar, wie Erfahrung als Schöpfungserfahrung qualifiziert werden kann. Die Rede von der Erfahrung der Welt als Schöpfung impliziert den Bezug zu dem Schöpfer der zu erfahrenen Welt(en): es geht um Gottes Schöpfung. Dieser Bezug ist offenbar sinnlos, wenn ihr kei-

ne Glaubensentscheidung zu Grunde liegt. Diese kann sehr vorläufigen Charakter haben und sogar erst zugleich mit einer bewusst teilnehmenden Erkenntnis getroffen werden. So kann man formulieren, dass die teilnehmende Erkenntnis erst in Verbindung mit der existenziellen Glaubensentscheidung zugunsten des Schöpfergottes die Bedingung für jede Schöpfungserfahrung darstellt.

Vor dem Hintergrund dieser Glaubensentscheidung werden die gemachten Erfahrungen umgeordnet unter der Perspektive dieses Glaubens, genauer gesagt: zusammen geordnet. Damit ist das Schöpfungsprinzip der Erfahrung vorgängig und als ‚Kategorie‘ der Erfahrung zu bezeichnen. Um urteils- und handlungsfähig zu sein, muss das Subjekt seine Erfahrungen in unterschiedlichen Bereichen zueinander in Relation setzen können. Der geglaubte Schöpfungscharakter aller Wirklichkeit(en) erfüllt genau diesen Zweck und ermöglicht (idealerweise) ein kohärentes Handeln aus jüdisch-christlicher Grundperspektive. „Die Erkenntnis der Welt als Schöpfung ist nicht Ansichtssache, sondern impliziert einen bestimmten Umgang mit der Welt, der die Existenz des Erkennenden betrifft und der ihn in einer größeren Gemeinschaft hinein nimmt.“⁴

Die eine Welt ist ein Denk-Regulativ, mit dem wir unsere Erfahrungen strukturieren und vereinheitlichen. Die Funktion dieses Regulativs erfüllt in der Theologie der Schöpfungsgedanke. „Für uns gibt es diese Einheit der Schöpfung nicht direkt, sondern nur indirekt über die Beziehung zu Gott dem Schöpfer. Weder dass unsere Welt geschaffen ist, noch dass sie eine, noch dass sie gut ist, ist an ihr selbst abzulesen. Wer von Schöpfung

und von der Einheit der Welt als Schöpfung spricht, loziert vielmehr sich selbst und alles übrige vor Gott“.⁵ Schöpfungsaussagen werden im eigentlichen Sinne zu Standortbestimmungen, sie sind Orientierungsaussagen. Damit lässt sich sogar formulieren: „Die Theologie erklärt nichts, wenn sie von der Welt als Schöpfung spricht, sondern sie deutet alles als Ort der Gegenwart Gottes (...).“⁶

Eine religionspädagogisch weiterführendes Verständnis von ‚Schöpfung‘

Schöpfung ist also kein deskriptiver Begriff, der etwas Vorfindliches beschreibt – weder die Natur, noch das eingespielte Öko-System. Genauso wenig ist Schöpfung eine Bezeichnung für einen anfänglichen Akt Gottes, der damit den von der Physik beschriebenen Kosmos oder das von der Biologie beschriebene Leben ins Dasein ruft. M.a.W.: Schöpfung ist ein genuin theologischer Begriff, der kein Pendant zu den naturwissenschaftlichen Begriffen „Urknall“ oder „Evolution“ ist.⁷

Schöpfung ist viel eher zu verstehen als eine aktive und kreative Art, die Welt wahrzunehmen. Dazu gehören die beeindruckende Ordnung der Natur und ihre überwältigende Gewalt, ihre Schönheit und ihre Grausamkeit; dazu gehört auch der Mensch mit seiner Freiheit zum Guten und zum Schlechten. Es sind durchaus gegensätzliche Erfahrungen, die wir mit der Welt und der Natur machen; ein Chaos, das wir für unsere Lebenswelten ordnen müssen, um entscheidungs- und handlungsfähig zu sein. „Durch das Chaos hindurchglauben“⁸ ist ein möglicher Weg des Ordners: nämlich der christliche Weg, der die Welt als

Schöpfung Gottes wahrnehmen hilft. Hier geht es gerade nicht um die Frage nach der Entstehung der Welt, sondern um eine Beziehungsaussage: Gott steht mit der Welt, mit den Menschen in Beziehung, in der Ordnung und im Chaos.⁹ Kann das Thema Schöpfung nur mit Lernenden behandelt werden, die bereits im Glauben gefestigt sind? Ich sehe zwei Gründe, die dagegen sprechen. Zum einen ist hier ein religionspädagogisches Grundproblem angesprochen: In der Behandlung der Schöpfungs idee geht es darum, etwas über Gott, den Schöpfer zu lernen. Es soll eine Sichtweise der Welt vorgestellt und nahe gebracht werden, die den christlichen Gottesglauben als sinnvollen und vielleicht attraktiven Weg ausweist. Was hier als Ziel religionspädagogischen Bemühens benannt wird, ist zugleich jedoch sein Ausgangspunkt: Ich kann überhaupt nur von Schöpfung reden, wenn ich die Existenz eines Schöpfergottes voraussetze. Dieses Dilemma ist keineswegs neu und wird dadurch überwunden, dass sich religiöses Lernen immer in Spiralen vollzieht, im Annähern und Zurückweichen, auf der Suche nach dem ‚Andockpunkt‘ des Erfahrenen im jeweils eigenen Leben. Darum liegen für religiöses Lernen die folgenden fünf allgemeinen Schritte nahe: Am Beginn steht das **Wahrnehmen** und das **Reflektieren**: der Welt, meiner selbst, der Verwobenheit mit anderen – in Beziehung zur überlieferten Heilsbotschaft bzw. eines einzelnen Teiles davon. Es gilt, Für und Wider auszuloten, auch indem einzelne Stücke **erprobt** werden. Erst dann besteht die Offenheit zu einer individuellen **Aneignung**. Das Angeeignete muss sich schließlich – dauerhaft und nachhaltig – **bewähren**. Diese Struktur religiöser Lernprozesse gilt auch im Bereich des Lernens über Schöpfung.¹⁰ Insofern wird der notwendige Glaube an den

Schöpfergott zunächst wohl eher hypothetisch angenommen, durchgespielt, buchstäblich ‚ausprobiert‘.

Zum anderen zielt Glauben-Lernen letztlich auf eine Glaubensentscheidung. Diese ist aber nicht rein rational – und jede Entscheidung (rational oder nicht) ist beeinflusst durch die ganzheitliche Begegnung mit ihrem Gegenstand. Hier kommt nun doch eine „Spiritualität der Schöpfung“ in den Blick. Die Wahrnehmung der Welt als Schöpfung ist bereits ein spiritueller Akt. Allerdings nur wenn es um die Wahrnehmung der Welt in ihrer Ganzheit geht – nicht der Baum, der Sternenhimmel, das Neugeborene ist einfach irgendwie Schöpfung, vielmehr werden sie es erst in ihren Zusammenhängen

mit der Welt als Welt in Beziehung – zu mir, zu Dir und zu Gott. Dies lässt sich weiter zuspitzen – und hier wird deutlich, dass Schöpfung viel mehr ist als eines unter vielen Themen des Religionsunterrichts: Schöpfung ist ein Grundbegriff der Religionspädagogik. Denn: „Es gibt keinen anderen Weg in das Geheimnis Gottes als seine Welt“ (Gottfried Bitter).

Dr. Gudio Hunze
Akademischer Rat am
Institut für Katholische
Theologie an der
WWU Münster, ne-
benamtlich Lehrer für
Katholische Religionslehre
und Physik am
Bischöflichen Gymnasium
St. Mauritz in Münster



hunze@uni-muenster.de

¹ Salzmann, Christian Gotthilf, Heinrich Gottschalk in seiner Familie, oder erster Religionsunterricht für Kinder von 10 bis 12 Jahren. Schnepfenthal 1804. 1-38.

² Vgl. z.B. Hilger, Georg/Reil, Elisabeth (Hg.), Reli 7/8. Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. München 2002. 134ff. Obwohl in diesem Unterrichtswerk eine theologisch überzeugendere Auseinandersetzung mit dem Schöpfungsbegriff immerhin noch folgt, bleibt der hier konstruierte Gleichklang der Begriffe Natur und Schöpfung nachhaltig wirksam.

³ Link, Christian, Die Spur des Namens. Wege zur Erkenntnis Gottes und zur Erfahrung der Schöpfung. Neukirchen-Vluyn 1997. S. 138.

⁴ Moltmann, Jürgen, Gott in der Schöpfung. Ökologische Schöpfungslehre. Gütersloh 1993. 83.

⁵ Dalferth, Ingolf U., Schöpfung - Stil der Welt. In: Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie 46 (1999) 419-444, hier: 442.

⁶ Ebd., 443.

⁷ Insofern ist es auch fraglich, ob es religi-

onspädagogisch günstig ist, allzu früh mit der Konfrontation zwischen Naturwissenschaft und Theologie anzusetzen, noch ehe die jüdisch-christliche Schöpfungs idee bzw. genauer: die durchaus verschiedenen Schöpfungs ideen (Mehrzahl!) überhaupt verstanden sind.

⁸ Miller, Gabriele, Ideen und Anmutungen zum Thema Schöpfung. In: Katechetische Blätter 102 (1977) 279-280, hier: 280.

⁹ Diese Beziehung ist Grund der Hoffnung auf die Erlösung, auf das schon begonnene und auf seine Vollendung hinstrebende Heilswirken Gottes. Hier wird deutlich, dass Schöpfung den ganzen Spannungsbogen von Protologie und Eschatologie umfasst. Der Schöpfungsgedanke darf nicht auf die Anfangsfrage reduziert werden, denn ohne die Erlösungsperspektive verliert er seine orientierende Funktion.

¹⁰ Vgl. z.B.: Hunze, Guido/Thomas, Christina, Themenheft „Schöpfung“ (Heft 9/2002) in der Reihe „in Religion - Unterrichtsmaterialien Sek. I“ (9./10. Jahrgangsstufe, katholisch). Bergmoser + Höller Verlag Aachen 2002.



„Es ist noch viel drin“

Schöpfungsentwicklung
und schulpastorale Optionen

„Die Zukunft der Vergangenheit“, so war eine Ausstellung moderner Fotografie im 19. Jahrhundert überschrieben, die vom 8. März bis 26. April 2009 im Graphikmuseum Pablo Picasso in Münster zu sehen war. Gezeigt wurden Werke zahlreicher Pioniere der Fotografie von A wie Atget bis T wie Talbot. Die Intention der Ausstellung war nicht, „eine historische Entwicklung der Fotografie zu liefern, sondern der Frage nachzugehen, in wie weit bereits in Fotografien des 19. Jahrhunderts Bildstrategien des 20. Jahrhunderts zu finden sind.“¹

Menschen können auf die Vergangenheit zurückschauen, um zu sehen, was in ihr schon an Gegenwart zu erkennen ist. Sie können auf die Geschichte der Schöpfung sehen, nicht um deren historische

Entwicklung zu rekonstruieren, sondern in deren Vergangenheit die Spuren unserer Gegenwart zu entdecken. Folgerichtig können Menschen in der Gegenwart auch Spuren der Zukunft sehen.

Am Anfang ruft Gott ins Werden. Spätestens, als er sich nicht selbst genügte, sondern Neues schuf, das nicht er war und dem er sich gegenüberstellen konnte, wollte er nicht mehr, dass alles so blieb, wie es war. Seitdem er dem Himmel eine Erde und Gott den Menschen gab, kam die Entwicklung in Gang. Diese Entwicklung wird von Gott gefördert, indem er den Menschen als sein Ebenbild ins Leben rief: das heißt, einen freien, würdevollen und Geist-begabten Menschen; einen, von dem man sich ebenso wenig ein fertiges Bild machen soll wie von Gott selbst; und einen, dem er ein „Gegenüber“ gab, um in Beziehung zu leben. Alle diese Aspekte der Gottebenbildlichkeit des Menschen begründen Dynamik und Entwicklung.

Die Schöpfung Gottes wurde Reich Gottes. Derjenige, der dieser Schöpfung sein Gesicht gab, Jesus Christus, bezeugt immer wieder, dass es sich bei der Schöpfung und dem Reich Gottes nicht um fertige und starre Gebilde handelt. So ist beispielsweise in den Gleichnissen von der selbstwachsenden Saat (Markus 4,26-29) und dem treibenden Sauerteig (Matthäus 13,33) der Hinweis gegeben, dass sich das Reich Gottes entfaltet und wächst, sich entwickelt und aufgeht. Auch der Mensch als Teil der Schöpfung ist zur Entwicklung berufen und soll sich entfalten (Lukas 19,11-27).

Weil die Geschichte Gottes mit den Menschen und mit der ganzen Schöpfung sich noch nicht voll entfaltet hat, sollen Menschen sich auch keine fertigen Bilder von sich und von Gott und von dessen

Schöpfung machen. Wer mit Liebe auf die Schöpfung sieht, entdeckt, was sie schon ist und was sie werden könnte, weil Gott in ihr verborgen lebt. Das bedeutet: er ist da, aber für unsere Augen nicht vollkommen sichtbar und für unsere Hände nicht vollends greifbar. Er ist da als der, der den Menschen und die gesamte Schöpfung ohne Vorbehalt und Vorleistung liebt. Er ist verborgen da und wirkt mit göttlicher Liebe, die wie jede Liebe – auch die zwischenmenschliche – geglaubt werden muss, weil sie nur teilweise gesehen und gefühlt werden kann, aber auch mit ihrem nicht mess- und beweisbaren Anteil wirkt.

In ihrer jüngsten Veröffentlichung zur Qualität Katholischer Schulen stellen die Deutschen Bischöfe im Vorwort die Beziehung zwischen dem Gesagten und dem schulischen Bildungsauftrag her: „Die Überzeugung, dass Gott jeden Menschen aus Liebe einzigartig erschaffen hat, motiviert Christen seit jeher, ihre jungen Menschen bei der Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen.“² Folgerichtig wird die Bedeutung der Entwicklung der je eigenen Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler unterstrichen (1.1.2) und dafür plädiert, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, „eigene Werthaltungen zu entwickeln“ (2.1.2). Daraus entwickelt sich die Option für Differenzierung und individuelle Förderung (2.2.3) sowie eine – nicht nur, aber auch – schülerbezogene Leistungsbeurteilung (2.2.6).

Wer aus christlicher Überzeugung die kognitive, emotionale, soziale und motorische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern fördern will, muss damit rechnen und dem auch im Umgang mit den Lernenden Rechnung tragen, dass schon gegenwärtig im Menschen lebt, was sich in der Zukunft entfalten kann. Beurteilungen und Bewertungen,

die in der Schule vorgenommen werden, haben entsprechend den Wert von Momentaufnahmen. Deshalb gehört es zu den Aufgaben derer, die Schülerinnen und Schüler begleiten, ihnen nicht nur Rückmeldung über ihren aktuellen „Lernstand“ zu geben, sondern sie auch auf ihre größeren Möglichkeiten anzusprechen, die noch auf Entfaltung warten.

Der eingangs beschriebene Blick auf die Schöpfung, die sich als Reich Gottes entfaltet und noch nicht an ihr Ende, besser gesagt zur Vollendung gekommen ist, mahnt nicht nur an, Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklungsfähigkeit zu sehen, sondern auch die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Zukunftsfähigkeit wahrzunehmen. Ob Schulprofile, Erziehungsprogramme und -projekte tatsächlich, wie immer wieder betont, offen und nicht abgeschlossen sind, kann sich nur in dem Maß bewahrheiten, wie die Menschen sich noch nicht für abgeschlossen halten. Für Christinnen und Christen „ist immer noch etwas drin“, selbst im Sterben steckt das Leben.

Wer dies glaubt, hat bis zuletzt Kraft und Verantwortung, sich auch in der Schule nicht mit dem zufrieden zu geben, was ist, und der Haltung eines „Nichts geht mehr“ die Hoffnung entgegenzusetzen: Es ist noch viel drin, weil Gott drin ist.

P. Manfred
Kollig ss.cc
Abteilung
Schulpastoral
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster



¹ Begleitschrift zur Ausstellung

² Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen. Hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2009, S. 7 (Reihe: Die Deutschen Bischöfe, Nr. 90).

Überlegungen zur inhaltlich-curricularen Eigenprägung katholischer Schulen

Zum Verständnis von curriculärer Eigenprägung

Es gibt weder eine katholische Mathematik noch eine katholische Physik! So etwa könnte eine spontane Antwort auf die Frage lauten, was denn den Fachunterricht an einer katholischen Schule von dem an einer öffentlichen Schule unterscheidet. Und tatsächlich ist die Antwort richtig, wenngleich nicht angemessen. Richtig ist sie gerade auch aus kirchlicher Sicht insofern, als spätestens mit dem zweiten Vatikanischen Konzil die Eigengesetzlichkeit der Kulturbereiche einschließlich der Wissenschaften anerkannt und jeder Normierungsversuch durch den Glauben zurückgewiesen wurde.¹

Unangemessen ist die Antwort, weil der Fachunterricht nicht nur von der Sachlogik der jeweiligen Bezugsdisziplin geprägt wird, sondern auch und in erster Linie dem schulischen Auftrag zu entsprechen hat, der durch pädagogische und gesellschaftliche Aufgaben von Schule konstituiert wird.

Als pädagogische Aufgabe ist hierbei die Unterstützung und Förderung von Bildungsprozessen anzusehen, die auf den Erwerb der Fähigkeit der Person zu verantwortlichem Handeln gerichtet sind. Demgegenüber sind Qualifikation, Allokation, Legitimation und Integration gesellschaftliche Aufgaben von Schule,² die in der schulischen Wirklichkeit zwar mit der pädagogischen Aufgabe verbunden sind, von dieser aber auf einer analytischen Ebene disjunkt getrennt werden können.

Aufgrund dieses schulischen Auf-

trags ergeben sich nun nicht nur Anforderungen an die Interaktion von Lehrenden und Lernenden auf der Beziehungsebene und damit z. B. an die Haltung der Lehrkräfte.³ Der schulische Auftrag ist auch prägend für die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen, die junge Menschen im (Fach-)Unterricht erwerben sollen.

Während die Frage nach der Haltung der Lehrkräfte die personale Dimension von Unterricht über alle Fachgrenzen hinweg unter dem Aspekt der Gelingensbedingung in den Blick nimmt, kann der Erwerb von Fähigkeiten, Einstellungen usw. der Lernenden auch den Ebenen der fachlich-inhaltlichen Planung und Durchführung von (Fach-) Unterricht zugeordnet werden. Fachlich-inhaltliche Planung und Durchführung von Unterricht wiederum knüpfen an curriculare Vorgaben an, die u. a. aus den pädagogischen und gesellschaftlichen Aufgaben von Schule abgeleitet werden.

Unter „curriculärer Eigenprägung“ einer katholischen Schule sollen hierbei die Akzente ihres Lehrplans verstanden werden, die dem Fachunterricht (und überdies dem fachübergreifenden Unterricht) eine an ein kirchliches Verständnis des schulischen Auftrags gebundene Prägung verleihen.⁴

Aus Platzgründen sollen die nachfolgenden Betrachtungen auf die inhaltlich-curriculare Eigenprägung begrenzt bleiben, ohne dadurch weitere und sehr bedeutsame Möglichkeiten der Eigenprägung etwa im Hinblick auf Unterrichtsmethoden, Kom-

munikationsbeziehungen oder Medien relativieren zu wollen.

Inhaltlich-curriculare Eigenprägung im Kontext von Bildung und einzelnen Unterrichtsfächern

Kriterien der inhaltlich-curricularen Eigenprägung katholischer Schulen im Kontext ihrer pädagogischen Aufgabe lassen sich aus dem kirchlichen Bildungsverständnis ableiten. Dieses geht aus von einer Sicht des Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes, welches in seiner Existenz einmalig und mit einer unverfügbaren personalen Würde ausgestattet ist. Als Schöpfungspartner Gottes ist ihm Freiheit zur verantwortlichen Lebensgestaltung als Gabe und Aufgabe geschenkt. Dementsprechend ist der Mensch berufen, seine Individualität frei zu entfalten und zugleich seiner Verantwortung gegenüber Mitmensch, Natur und Umwelt gerecht zu werden. Dabei bleibt er in der Deutung seiner Existenz und seines Handelns letztlich auf Gott verwiesen, für seine Ganzheitlichkeit und seine Bestimmung ist dieser Transzendenzbezug konstitutiv.

Dieses Verständnis des Menschen verbindet sich mit dem Begriff der Person. Die Entfaltung der Person und der in ihr angelegten Möglichkeiten vollzieht sich durch Bildung. Erst durch Bildung erwirbt der Mensch die Fähigkeit, sich als Person selbst zu bestimmen und verantwortlich zu handeln. Die Fähigkeit zu verantwortlichem Handeln schließt fachliche, methodische und soziale Kompetenzen ein, ohne sich hierauf jedoch zu beschränken; verantwortliches Handeln

ist auch sittliches und damit an reflektierte Wertorientierungen gebundenes Handeln, das – aus christlicher Sicht - in seiner Zielgebung christlich motiviert ist.⁵

Dieses Bildungsverständnis hat Auswirkungen auf inhaltlich-curriculare Entscheidungen: Im Rahmen zentraler Lehrplanvorgaben und unter Beachtung allgemeiner didaktischer Anforderungen sind thematische Akzentuierungen, Medien- und Materialauswahl sowie inhaltliche Konkretisierungen in den schulinternen Lehrplänen so vorzunehmen, dass zumindest exemplarisch

- wertende Auseinandersetzungen mit dem Unterrichtsgegenstand,
- Herausforderungen zur Reflexion christlich-ethischer Positionen sowie
- Fragen nach der Letztmotivation menschlichen Handelns

nicht nur im Religionsunterricht ermöglicht werden. Für eine solche Ermöglichung im inhaltlich-curricularen Bereich können alle Unterrichtsfächer Beiträge leisten, wenn auch in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichem Maße.⁶

So erlaubt etwa die Auseinandersetzung mit Literatur im **Deutschunterricht** die Anteilnahme am Leben anderer und kann so das Vermögen zum Perspektivenwechsel, die Einübung von Empathie sowie die Fähigkeit fördern, in Handlungskonflikten Wertkonflikte zu erkennen und diese zu reflektieren.

Der Unterricht in der **Fremdsprache** ist immer auch die Begegnung mit einer fremden Kultur, die Erfahrung von Differenz und bietet insofern Gelegenheit, Herausforderungen an Toleranz, Konfliktbewältigung, Interessenausgleich und friedli-

ches Zusammenleben einschließlich der korrespondierenden Wertfragen zu thematisieren und zu reflektieren. Vielfältige Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen und der Förderung eigener Wertorientierungen bietet auch der Unterricht in **Sozialwissenschaften** mit Themen wie gesellschaftliche Wertüberzeugungen (Verfassungsnorm, Verfassungswirklichkeit), Verteilungsgerechtigkeit oder Menschenrechten.

Besondere Chancen bietet hier zudem das Fach **Kunst**, wenn etwa Lebenskonflikte (z. B. Liebe, Hass) und Grenzsituationen (z. B. Tod) thematisiert werden; ästhetische Erfahrungen in der Kunst mit ihrer kontemplativen oder imaginativen Dimension können zugleich Impulse sein, sich mit fremden und eigenen Werthaltungen eingehend auseinanderzusetzen.

Im **Biologieunterricht** stellt sich angesichts der jüngeren Entwicklungen besonders im Bereich der Biotechnologie (Gentherapie, Embryonenforschung) nachdrücklich die Frage nach der Bestimmung, dem Wesen des Menschen, so dass auf die anthropologische Perspektive einschließlich ihr zugeordneter Wertfragen für die Beantwortung der Lebensrelevanz biologischer Erkenntnisse und Realisierungsmöglichkeiten nicht verzichtet werden kann.

Demgegenüber scheinen sich mit methodisch stringenten und deduktiv strukturierten Fächern wie Mathematik oder Physik geringere Möglichkeiten der inhaltlich-curricularen Eigenprägung zu verbinden. Immerhin bietet sich aber im **Mathematikunterricht** die Möglichkeit, funktionale Zusammenhänge in auch ethisch relevanten Anwendungskontexten

nicht nur im Hinblick auf numerische Optimierungen zu untersuchen, sondern zudem die Frage zu thematisieren, ob der eigentlich interessierende Zusammenhang durch Zahlen allein angemessen erfasst werde. So kann etwa der Vergleich der Nutzungswirkungen zweier verschiedener Energiequellen zunächst unter (mathematischen) Kostengesichtspunkten betrachtet werden, um dann die Frage nach der Hinlänglichkeit dieses Entscheidungskriteriums aufzuwerfen. Mit einer solchen Frage rücken die jeweiligen „Kollateralkosten“ in den Blick, die möglicherweise nicht unmittelbar quantifiziert, wohl aber hinsichtlich ihrer grundsätzlichen Bedeutung bewertet werden können. Das Proprium der Mathematik soll durch einen solchen Unterricht nicht geschmälert werden; vielmehr kann so ein Verständnis des Begriffs „Wert“ gefördert werden, welches über den des Zahlenwertes hinausgeht und damit deutlich werden lässt, worin die genuinen „Zuständigkeiten“ der Mathematik bestehen und wo ihre Grenzen verlaufen. Von einer solchen Gesamtsicht kann der Mathematikunterricht profitieren, ergeben sich für ihn doch hier thematische Schnittmengen mit anderen Fächern, die für einen fächerübergreifenden Unterricht genutzt werden können.

Im **Physikunterricht** kann für einzelne geeignete Themen wie z. B. Energie der gesellschaftliche Stellenwert physikalisch-technischen Know Hows etwa im Hinblick auf Umweltverträglichkeit oder Globalisierung ethisch reflektiert werden. Allerdings sind solche themengebundenen Gelegenheiten der inhaltlich-curricularen Eigenprägung sehr begrenzt. Dafür bietet der Physikunterricht die Möglichkeit, den Modellcharakter naturwissenschaftlicher Modelle zu erarbeiten und da-

mit die Relativität naturwissenschaftlicher Wahrheit zu erkennen, die wiederum die Frage nach der „ganzen“ Wahrheit motiviert und so eine Basis für den Dialog von Naturwissenschaft und Glaube schafft.⁷

Inhaltlich-curriculare Eigenprägung und die gesellschaftlichen Aufgaben von Schule

Spezifische inhaltlich-curriculare Akzentuierungen lassen sich nicht nur aus dem besonderen Bildungsverständnis einer kirchlichen Schule ableiten, welches die (primär) pädagogischen Aufgaben von Schule prägt. Diese Akzentuierungen können auch in der Verbindung von allgemeinen gesellschaftlichen Aufgaben von Schule einerseits und Eigenprägung einer kirchlichen Schule andererseits vorgenommen werden. Besonders die gesellschaftliche Aufgabe der Integration durch Schule ist hier zu nennen, die auf die Sicherung und Weiterentwicklung kultureller und sozialer Identität gerichtet ist. Diese Integrationsaufgabe schließt die (reflektierte) Weitergabe gesellschaftlicher Werte sowie Weltansichten ein und ermöglicht die Begegnung mit kultureller Tradition und Verfasstheit des Gemeinwesens.⁸ Dabei tritt die Gesellschaft nicht als ein homogenes Ganzes auf, bei dem pars pro toto steht, sondern wir nehmen sie als differenziertes Gebilde von Subjekten wahr, die uns etwa in Form verschiedener Bevölkerungsgruppen, unterschiedlicher Organisationen und Verbände sowie deren jeweiliger Kultur begegnen. Der Unterricht kann diese Vielschichtigkeit und Heterogenität nicht umfassend erschließen, er kann gemäß dem Prinzip des Exemplarischen lediglich die Begegnung mit einem möglichst repräsentativen und bildungsbedeutsamen „Ausschnitt“ der gesellschaftlichen Wirklichkeit ermöglichen. Für eine solche mediale oder reale Begegnung bietet

sich auch die Kirche an, insofern sie aufgrund ihrer Tradition, ihrer Organisationsstrukturen, der Vielfalt ihrer konkreten Ausdrucksformen, Handlungsfelder und Lebensvollzüge als gesellschaftlich und kulturell bedeutende Organisation anzusehen ist und damit den geforderten exemplarischen Charakter aufweist. Nun kann kein Zweifel bestehen, dass neben der Kirche auch andere gesellschaftliche Organisationen diesen exemplarischen Charakter besitzen; im Sinne der Eigenprägung bietet sich jedoch für eine kirchliche Schule eben auch und besonders die Kirche als exemplarische gesellschaftliche Organisation an. Die Begegnung mit Kirche im Unterricht verfolgt in diesem Zusammenhang keine katechetische Aufgabe, sie erschließt über das „Medium“ Kirche Zugang zu kultureller und sozialer Identität, indem sie zu Kenntnis und Erfahrung ausgewählter kirchlicher Traditionen, sozialer und politischer Handlungsfelder von Kirche, ihrer organisatorischen Strukturen, Abläufe und Ämter oder ihrer „Entscheidungsfindung“ führt und auf diese Weise Orientierung für das Handeln in Kirche und Gesellschaft ermöglicht.

Anknüpfungsmöglichkeiten für den Unterricht etwa in Sozialkunde, Fremdsprachen, Musik oder Kunst bieten hier u. a. soziale Dienste und Projekte der Kirche oder ihrer Organisationen (Caritas), gesellschaftliche Aktivitäten und Positionierungen katholischer Verbände, kirchliche Beratungsdienste, pastorale Aufgaben insbesondere in der Pfarrgemeinde, wirtschaftliche Betätigungen einschließlich der jeweiligen gemeinnützigen Zielsetzungen, organisatorische Abläufe und Ämter einschließlich der Amtsträger in der verfassten Kirche, internationale Partnerschaften und Hilfsdienste, kulturelle Aktivitäten in den Bereichen Musik und Kunst oder

kirchliche Architektur. Angesichts der Pluralität und Heterogenität unserer Gesellschaft kann Kirche allerdings selbst bei Nutzung all dieser Anknüpfungsmöglichkeiten im Unterricht nur einen selektiven Einblick in die Strukturen der Gesellschaft und ihre Lebensvollzüge ermöglichen. Auch von daher klärt sich also ihre Rolle im Unterricht einer kirchlichen Schule als die einer exemplarischen, nicht aber exklusiven Vertreterin gesellschaftlichen Lebens.

Akzentuierende statt alternative curriculare Eigenprägung

Die Verfassung und nachgeordnete Schulgesetze garantieren das Recht der freien Schulen, eigene Erziehungsziele zu verfolgen und dabei dem Unterricht auch eigene Lehrpläne zugrunde zu legen, soweit hierdurch nicht die Gleichwertigkeit des Unterrichts und die Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse gegenüber öffentlichen Schulen gefährdet sind.⁹ Diese curricularen Gestaltungsmöglichkeiten freier Schulen werden heute in der Praxis nur teilweise genutzt. Für diese Zurückhaltung dürfte nicht nur der erhebliche Aufwand für die Entwicklung und Erprobung eigener alternativer Lehrpläne verantwortlich sein, sondern ebenso ein geändertes Verständnis des Staates bzw. der Politik von der Steuerung des Schulwesens. An die Stelle einer mit Vorgaben arbeitenden sog. Input-Steuerung von Schule (besonders über detaillierte Lehrpläne) ist eine auf Ergebnisse gerichtete Output-Steuerung getreten, die die zentralen Lehrplanvorgaben deutlich reduziert und den Schulen im Rahmen ihrer Entwicklung curriculare Aufgaben zur eigenen Profilierung überträgt. Die curricularen Gestaltungsspielräume sind damit für alle Schulen größer geworden und eröffnen kirchlichen Schulen oftmals schon hin-

Fachtagung Schulpastoral

Nicht ohne die Eltern! Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus

Donnerstag, 19. November 2009
Beginn: 9.00 Uhr – Ende: 17.00 Uhr
Diözesan-Caritasverband
Kardinal-von-Galen Ring 44: 48149 Münster

Entwicklung von Schule im Sinne einer förderlichen Lern- und Lebenskultur ist ein Anliegen aller an Schule Beteiligten: Schüler, Lehrer und Eltern. Die diesjährige Fachtagung widmet sich diesem Schwerpunkt mit der Frage, welchen Beitrag Schulseelsorger und Schulseelsorgerinnen zu einer konstruktiven Erziehungspartnerschaft leisten können.

Referenten: Dr. Elisabeth Hoffmann, Konrad-Adenauer-Stiftung, Schulleiter Reiner Düchting, Katholische Hauptschule am Stoppenberg des Bistums Essen.

Anmeldung: Bis 27. Oktober 2009. Fragen und Informationen bei Dr. Gabriele Bußmann, (Tel.: 0251/495-304; bussmann-g@bistum-muenster.de) oder Verena Schrimpf (Tel. 0251/495-304; schrimpf@bistum-muenster.de). Ein Kostenbeitrag wird vor Ort eingesammelt

reichende Möglichkeiten der curricularen Eigenprägung, so dass heute vielfach auf die rechtlich zulässige Entwicklung alternativer Lehrpläne verzichtet werden kann. Wichtig ist allerdings, dass diese Möglichkeiten der inhaltlich-curricularen Eigenprägung auch genutzt werden.



Dr. William
Middendorf
Hauptabteilungsleiter
Schule und Erziehung
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster

janlewing@bistum-muenster.de

1 Vgl. Pastorale Konstitution „GAUDIUM ET SPES. ÜBER DIE KIRCHE IN DER WELT VON HEUTE“, Nr. 59.

2 Vgl. hierzu die Ausführungen in Fend, H.: Theorie der Schule, Baltimore/München 1980.

3 Vgl. hierzu im Kontext eines kirchlichen Bildungsverständnisses auch Congregation

For Catholic Education (Hg.): Educating together in catholic schools, Vatican City 2007.

4 Der rechtliche Freiraum für eine solche Prägung ergibt sich aus dem Charakter der freien Schule gem. § 100 SchulG NW; er wird begrenzt durch den staatlichen Bildungsauftrag, den auch die kirchliche Schule im Hinblick auf die Gleichartigkeit der Abschlüsse und die Gleichwertigkeit der Erziehungs- und Bildungsziele zu beachten hat.

5 Vgl. hierzu 2. Vatikanisches Konzil. Dekret über die christliche Erziehung „Gravissimum educationis“.

6 Zu entsprechenden Anregungen und Hinweisen vgl. auch Ammicht-Quinn, R. u. a.: Ethik im Fachunterricht. Entwürfe, Konzepte, Materialien. Für allgemein bildende Gymnasien und berufliche Schulen, hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Stuttgart/Tübingen 2005.

7 Vgl. Beckmann, P.: Grundlagen und Perspektiven des naturwissenschaftlichen Unterrichts an katholischen Schulen, in: Engagement 4/1989, S. 377.

8 Vgl. Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, 2. Auflage, Wiesbaden 2008, S. 47ff.

9 Vgl. Art. 7(4) GG, Art. 8(4) LVerf. NRW sowie § 100(2) SchulG NRW.

Ganz schöpferisch Projekttag an der Canisiusschule Ahaus

Idee

Die Idee, im Jahr 2009 an der Ahauser Canisiusschule das Thema „Schöpfung“ zum Gegenstand von Projekttagen zu machen, ging von der Fachschaft Musik aus, die im Haydn-Jahr mit dem Schüler-Lehrer-Eltern-Chor unserer Schule Haydns Oratorium „Die Schöpfung“ aufführen wollte. Eher zufällig trat bei der Vorbereitung dieses Musikprojektes die glückliche Koinzidenz zu Tage, dass im Jahr 2009 nicht nur der Komponist Joseph Haydn geehrt wird, sondern die Naturwissenschaften auch den 200. Geburtstag von Charles Darwin feiern. Dies war der entscheidende Beweggrund, das zunächst nur als Musikprojekt geplante Vorhaben zu verbreitern und zu Projekttagen für die ganze Schule auszuweiten.

Zwischen den Oster- und Sommerferien des Jahres 2008 wurde die Idee in die Gremien der Schule getragen und dort beraten. Sowohl die Lehrerkonferenz als auch die Schulkonferenz und die SV gaben ihre Zustimmung, auch weil schnell deutlich wurde, dass das Thema „Schöpfung“ eo ipso immer aktuell ist, alle in besonderer Weise bewegt und natürlich gerade für uns Christen von besonderer Relevanz ist. Es wurde aber auch deutlich, dass die Möglichkeiten, sich in das Projekt einzubringen, so vielfältig wie die Schöpfung selbst sind. Alle Fachbereiche können Wesentliches zu diesem Thema beitragen; darüber hinaus sind die verschiedensten fächerübergreifenden Projekte möglich.

Vorbereitung

Wir entschieden uns dafür, zwei Projekttag anzusetzen und terminierten sie auf die beiden Tage vor den Osterferien 2009. Da im Sommer 2008 neben einigen privaten Spendern auch vier Großsponsoren für das Projekt gewonnen werden konnten, wurden nicht nur für die Aufführung des Haydn-Oratoriums die finanziellen Grundlagen gelegt, sondern es konnten nun auch andere kostenintensivere Projektideen und externe Dozenten bezahlt werden.¹

In der sechsköpfigen Lehrer-Vorbereitungsgruppe, die sich nach den Sommerferien konstituiert hatte, wurden schließlich über 40 Projektideen ausgearbeitet und den

¹ Es handelt sich um die Sparkasse Westmünsterland, den Lions-Club Westmünsterland, die Provinzial-Stiftung Münster und die Werner-Richard-Dr. Carl Doerken-Stiftung.

Jahrgangsstufen zugeordnet. Alle Kolleginnen und Kollegen hatten dann die Möglichkeit, sich für dasjenige Vorhaben einzutragen, das sie am meisten ansprach. Es wurden 38 Projekte gewählt, wobei die kreativen Vorhaben favorisiert wurden.

Einzelvorhaben

In diesem Rahmen können nur einige der insgesamt 38 Vorhaben, die neben dem Haydn-Oratorium angeboten wurden, vorgestellt werden. Dennoch soll hier ein Einblick in die Vielfalt der angebotenen Themen gegeben werden, die hier genau in der Form vorliegen, wie sie auch den Schülerinnen und Schülern bei ihrer Anmeldung präsentiert wurden. Die einzelnen Projekte wurden von den Lehrerinnen und Lehrern unserer Schule und von externen Dozenten vorbereitet.

- Haydns Oratorium „Die Schöpfung“: Ganzjährige Chorarbeit im Schüler-Lehrer-Eltern-Chor
- Bibelerzählungen mit Klang, Musik und Ausdruckstanz – Projekt mit der amerikanischen Komponistin Jessica Burri: Die Schöpfungsgeschichte aus dem Buch Genesis tänzerisch und mit ungewöhnlichen Instrumenten musikalisch umgesetzt
- Kreativwerkstatt Filzen: Wir wollen ein Gemeinschaftsprojekt zum dritten Schöpfungstag gestalten: Aus farbenfrohen Wollfasern filzen wir Blumen, Blüten, Blätter, Knospen usw. und lassen daraus einen Garten der Lebensfreude wachsen.
- Der Garten von Versailles als Versuch den Garten Eden nachzubilden: Anlegen von Beeten im Schulgelände nach diesem Vorbild
- Aus Lehm geformt – der Stoff, aus dem die Erde ist: Arbeiten mit Ton
- Dem Leben Raum geben – Bau von Insektenhotels, Nistkästen u.a.



Aufführung von Haydns „Schöpfung“ in der Ahauser Marienkirche

- Unterkünften (evtl. Exkursion nach Steinfurt
- Besuch und Begleitung eines Biobauern in Vreden (Bauernhof Michaelis)
- Kreativwerkstatt: Papier schöpfen und gestalten: großflächiges Gemeinschaftswerk als Ziel (zusammen mit der Rheinenser Künstlerin Frau Schäfer)
- Darstellung des Sonnensystems im langen, grünen Flur unserer Schule: Maßstabsgetreu die Planeten an die lange Wand malen
- Der Schöpfung experimentell auf der Spur: Staunen über die Schöpfung
- Im Anfang war das Wort ... (WORT als großes Modell gestalten); berühmte und verheißungsvolle Buchanfänge (usw.) gestalten und zuordnen lassen
- Labyrinth nach dem Vorbild der Kathedrale von Chartres auf dem Schulhof malen: Planung, Zeichnung
- „Bewahrung der Schöpfung – alternative Energien“: Exkursion zum Ahauser Brennelemente-Zwischenlager, Energiepolitik, Entsorgung radioaktiven Abfalls, alternative Energieformen
- Kritischer Konsum (mit Dozenten der KSJ Münster)
- Natur und Schöpfung (MISEREOR Fastenaktion): Dozenten der KSJ Münster
- Bis zur Er-Schöpfung – Den eigenen Körper spüren, eine eige-

ne (Sport-)Welt erschaffen: Lerne deinen Körper, wie er erschaffen ist, kennen und schätzen. Achte den Körper deiner Mitmenschen. Erschaffe dir mit unterschiedlichsten Materialien eine eigene (Sport-)Welt und teste deinen Körper

- Himmlische Gerichte: Essen und Trinken in biblischer Zeit (Küche)
- Individuelle Blickwinkel als Grundlage für Bildkompositionen: zum Thema Schöpfung (groß- und kleinformatige Bilder; Bilder auch miteinander kombinieren)
- Wer bin ich? Woher komme ich? - Verbreitung und Bedeutung des eigenen Familiennamens; Anfänge des Familienstammbaums recherchieren
- Der Mensch als Schöpfer? Auseinandersetzung mit ethischen Problemen der Stammzellenforschung, Gentechnik, Reproduktionsmedizin (Dozent: Werner Lensing, MdB und Mitglied der Ethikkommission des deutschen Bundestages)
- Podiumsdiskussion „Wirtschaft und Schöpfung“: Verhältnis von profitorientierter Wirtschaft und nachhaltigem Umgang mit der Schöpfung
- Die Schöpfung als kleines religiöses Kabarett: Wir spielen Theater (Probenbeginn im März)
- „Der liebe Gotte sieht alles“ Film mit dem Schwerpunkt CERN (Teilchenbeschleuniger in Genf)

Durchführung

Nach den überraschend reibungslos verlaufenen Wahlen der Schülerinnen und Schüler mussten wir nur noch auf gutes Wetter hoffen, denn einige Projekte wären unter anderen Bedingungen kaum durchführbar gewesen. Der Schöpfergott war uns aber hold und wir durften unsere Projektstage an zwei geradezu sommerlich-schönen Tagen durchführen. Auf dem Schulhof, in Klassen- und Fachräumen, auf Fluren, in

der Aula und der Sporthalle, natürlich auch in der Kirche, überall tat sich etwas, wurde gesungen und gekocht, gefilmt und gemalt, musiziert und meditiert, experimentiert und recherchiert, analysiert und erforscht, diskutiert und übrigens kaum lamentiert, was ja sonst - nach Hörensagen - an zwei Tagen Schule durchaus vorkommen soll.

Evaluation

Im zunehmend von Zweck- und Effizienzdenken, von Standardisierung und Akzeleration geprägten Schulalltag scheinen Projektstage eher aufzuhalten, dem Erreichen der ministeriell vorgegebenen Bildungsstandards im Weg zu stehen und die Unterrichtsroutine zu stören.

Wir haben an unseren Projekttagen die Erfahrung gemacht, dass es sich lohnt, Schule wieder als Ort der „Muße“ und „Rast“ zu begreifen, der Schule dem griechischem Ursprung nach auch sein soll (scholē). Ein ganzheitliches, personales Bildungsverständnis, dem die katholischen Schulen wider den Zeitgeist immer noch - oder sollte ich sogar sagen wieder verstärkt - anhängen, braucht genau solche didaktischen, methodischen, sozialen und zeitlichen (Frei-)Räume, wie sie Projektstage bieten. Hier sind vielfältige Bildungserfahrungen möglich und zwar sowohl die intendierten als auch

die vielen ungesteuerten, die sich aus den kreativen Freiräumen und alternativen Sozialformen ergeben.

Schüler und Lehrer, aber auch die Eltern empfanden die beiden Projektstage zum Thema „Schöpfung“ ganz überwiegend als großen Gewinn. Neben der veränderten Lernatmosphäre und den zum Teil ungewöhnlichen thematischen Schwerpunkten wurde auch die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern anders erfahren. Herausgelöst aus Leistungs- und Zensuredruck begegneten sie sich als Partner, die an einer gemeinsamen Sache arbeiteten und sie zum Erfolg führen wollten.

Dass die meisten Projekte auch tatsächlich überaus erfolgreich waren, wurde bei den vielen öffentlichen Präsentationen deutlich. Da ist natürlich zunächst das beeindruckende Konzert des Schüler-Lehrer-Eltern-Chores mit Haydns Oratorium „Die Schöpfung“ zu nennen, das am Abend des ersten Projekttages in der vollbesetzten Ahauser Marienkirche aufgeführt und von der Kritik als „begeistern- de, eindrucksvolle, lebendige und imposante Aufführung“ gelobt wurde. Der Film „Der liebe Gott sieht alles“, der am Ende des zweiten Projekttages auf einem Großbildschirm der ganzen Schulgemeinde und vielen Gästen gezeigt werden konn-

te, erhielt sogar wenige Wochen nach unseren Projekttagen den Sonderpreis beim Focus-Wettbewerb „Forschung bewegt“. In der Sparkasse Westmünsterland wurden einige ausgewählte künstlerische Produkte, Bilder, Tonfiguren, Filzarbeiten usw. zwei Wochen lang ausgestellt, in der Aula wurde zum Abschluss der Projektstage Jessica Burris tänzerische und musikalisch faszinierend umgesetzte Schöpfungsgeschichte mit ebenso großem Erfolg aufgeführt wie das religiöse Kabarett.

Abschließend sei bemerkt, dass die breite Auseinandersetzung mit dem Thema „Schöpfung“ allen Beteiligten tiefe und vielfältige Erfahrungen ermöglicht hat, die wahrscheinlich prägender und von größerer Langfristigkeit sein werden, als es zwei Tage Unterricht im üblichen 45-Minuten-Wechsel hätten sein können. Das Schulleben wurde bereichert, die Identifikation mit der Canisiusschule und die Identität als Canisiusschüler wurden gestärkt. Nach innen und außen wurde deutlich, wie wir als Christen der Welt begegnen und sie mitgestalten können.



Norbert
van der Linde
(StD i.K.)
Projektinitiator und
Vorsitzender der
Fachschaft Musik

linde-n@schulbistum.de

Weitere Informationen

**Bischöfliche Canisiusschule
Gymnasium für Mädchen und Jungen
Hindenburgallee 30, 48683 Ahaus**
Telefon: 0 25 61 / 93 66 0, Fax: 93 66 40
canisiusschule@bistum-muenster.de
www.canisiusschule-ahaus.de
Schulleiter: OstD Ulrich Walters

Spiel-Räume schaffen

Tage religiöser Orientierung als Ja zur Schöpfung

„Im Spiel werden wir zum Ebenbild des Schöpfers. Nach Nikolaus von Kues liegt in der Fähigkeit zum Spiel die eigentliche Würde des Menschen, denn spielend schafft sich der Mensch neue Welten, er gestaltet sie sich und genießt sie –

und genau darin, in freier, kreativer Potenz, wird er Gott ähnlich!“⁴¹

Mit der Erinnerung an den 200. Geburtstag von Charles Darwin und den 200. Todestag von Joseph Haydn zieht sich an der Canisiusschule

Ahaus das Thema Schöpfung wie ein roter Faden durch das gesamte zweite Schulhalbjahr 2009. So greifen wir in den von uns vorbereiteten und durchgeführten Tagen religiöser Orientierung für die 10. Klassen dieses Motiv in dem Thema „Spiel-Räume schaffen“ ebenfalls wieder auf. Als homo ludens – als spielender Mensch – möchten wir mit den Schülern den normalen Schulalltag verlassen, die Grenzen der diesseitigen Wirklichkeit überschreiten, die Zeit außer Kraft setzen, ein Stück Freiheit erleben und uns so wandeln lassen zum Ebenbild des schöpferischen Gottes.

Für TrO wie für das Spiel ist es notwendig, eine ausgegrenzte Zeit und einen abgetrennten Raum zu schaffen. Die Canisiusschule fährt seit einigen Jahren für diese Tage mit allen drei 10. Klassen in die Kolpingbildungsstätte in Coesfeld – und zwar nach den zentralen Abschlussprüfungen.

Wie TrO ist das Spiel zweckfrei, d.h. ohne Produkt, das man messen kann, aber im besten Fall bildet es und spricht die Sinne und den inneren Menschen an. Mit sechs Kollegen versuchen wir die Tage so vorzubereiten, dass dies gelingen kann.²

Dazu gestalten wir drei Bausteine. Im ersten Baustein steht die eigene Person, die eigene Identität im Mittelpunkt, im zweiten geht es um das Miteinander, während der dritte Baustein die Frage nach Gott stellt. In diesem Jahr sind diese Bausteine unter dem Thema „Spiel-Räume schaffen“ folgendermaßen formuliert:

- Mein Spiel-Raum – Ich im Hier und Jetzt
- Ich-Du-Wir: Von Mitspielern und Spielverderbern
- Gott ins Spiel bringen

Zu Beginn der Tage finden in den sechs Gruppen mit je 16 Personen

einige Kennenlern- und Warm-up-Spiele statt;³ außerdem verständigen wir uns über die Spielregeln, die gelten sollen. Schwerpunkt des ersten Bausteins ist ein Stationsspiel, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Stärken und Schwächen spielerisch erfahren können.⁴

Am Ende eines Vormittags bzw. Nachmittags bringen wir für jeden - wir bleiben bei unserem Thema – eine Reflexionskarte (und je nach Bedarf in der Gruppe auch eine sogenannte Gotteskarte) ins Spiel. Auf diesen Karten sind Fragen und Impulse zu finden, die zum Nachdenken und zum Gespräch anregen sollen.

Am Nachmittag des ersten Tages beginnen wir mit dem Block: Ich-Du-Wir: Von Mitspielern und Spielverderbern. Hier stehen zunächst einmal verschiedene Vertrauensspiele im Mittelpunkt. Besondere Spannung liefert dabei das „Stablaufen“. Bei dieser Übung steht die eine Hälfte der Gruppe der anderen Hälfte gegenüber, dabei halten zwei sich gegenüberstehende Schüler jeweils einen Stab (Holzpfosten aus dem Baumarkt) fest, so dass ein Holzsteg gebildet wird, den ein Freiwilliger aus der Gruppe überqueren soll. Viele müssen von ihren Mitschüler erst ermutigt werden, diesen Weg zu wagen.

Da das Spiel vom Wechsel zwischen Spannung und Entspannung lebt, machen wir nach den verschiedenen Aktivitäten eine Fantasiereise.⁵ Es entsteht eine ruhige, gesammelte Atmosphäre, in der jeder Schüler sich anschließend auf ein Frageheft konzentrieren kann. In diesem achtseitigen Heft mit dem Titel „Meinem Spielraum auf der Spur...“ finden sich an die 50 Impulse, die nach den eigenen Träumen und Wünschen, nach Empfindungen und Erinnerungen fragen.⁶ Oft brauchen die Schüler tatsächlich eine ganze Stunde, die

sie, so die Rückmeldung, fast immer als sehr intensiv erleben. Dieses Heft verbindet mit seinen Fragen noch einmal die Bausteine „Ich im Hier und Jetzt“ und „Ich-Du-Wir“.

Der Vormittag des zweiten Tages ist geprägt durch eine Übung, die in der Gruppe immer eine sehr warmherzige, wohlwollende Atmosphäre entstehen lässt. Jeder soll jedem einzelnen seiner Mitschüler mitteilen: Was ich an dir schätze ... Um das Thema Spiel wieder aufzugreifen, bekommt dafür jeder Teilnehmer ein Blankopuzzle. Die Rückseiten der Puzzleteile versieht jeder mit seinem Namen, jeder erhält nun von jedem ein Puzzleteil und beschriftet es entsprechend. Wenn alle ihre Puzzleteile beschrieben zurückerhalten haben, setzt jeder sein Puzzlespiel wieder zusammen und sieht sich „ganz“ mit den wertschätzenden Augen der anderen. Eine wahre Freude.

Wie bringt man in solchen Tagen Gott ins Spiel, ohne frömmelnd oder manipulativ zu sein? Wir haben es – neben den immer mal wieder eingebrachten Gotteskarten – mit folgenden zwei Schritten versucht. Wir besuchen mit der Gruppe den Ort des liturgischen Spiels, einen Kirchenraum. Dazu haben wir die Jakobikirche in Coesfeld ausgewählt. Hier versuchen wir die Atmosphäre dieses erfahrungsgesättigten Raumes zu erspüren.⁷ Zunächst suchen die Schüler sich einen Platz in den Bänken, wie sie das gewohnt sind. Bewegung und bestimmte Körperhaltungen gehören zum liturgischen Spiel, auch wenn das Element der Bewegung bei uns bis heute wenig entwickelt ist. Darum schließt sich eine meditative Übung zu den verschiedenen Körperhaltungen Sitzen, Knien, Stehen an. Mit einer Impulskarte werden die Schüler eingeladen, sich nun ihren Lieblingsort im Kirchenraum zu suchen und aus-

zuprobieren. Am Ambo liegen einige Karten mit verschiedenen Ermutigungsworten aus der Bibel⁸, von denen sich die Schüler eine Karte aussuchen. Mindestens vier Schüler werden gebeten, die Worte ihrer Karte laut vorzulesen. Sie gehen dabei im Gottesdienst-Raum umher, langsam, laut oder leise sprechend. Die Hörenden bekommen auf diese Weise Satzketten, Wörter, Wort- und Satz-Verbindungen, ein großes Raunen ab. Wie so oft in der Kirche hört man das gesprochene Wort, versteht aber das meiste nicht wirklich. Nur manchmal trifft mich ein Wort oder ein Satzketten.

Für eine weitere Möglichkeit Gott ins Spiel zu bringen, lassen wir uns von einem Popsong anregen: „One of us“ von Joan Osbourne.⁹ In dem „so tun als ob“, das dieses Lied anspricht, findet sich ein wesentliches Kennzeichen des Spiels wieder. „What if God was one of us?... Just a stranger on the bus...“

Wir stellen diese Szene nach: Zwei Stühle einander gegenüber stehend, auf einem Stuhl steht ein Schild mit der Aufschrift Gott, auf dem anderen Stuhl nimmt ein Schüler Platz, der sich überlegt hat: Was würde ich Gott fragen oder sagen, wenn ich ihm gegenüber säße?

Die Erfahrung in einer Gruppe zeigt, dass etliche Schüler sich schwer

tun, mit einem Schild zu reden. Deshalb kommt schon sehr bald der Vorschlag die Spielregeln zu ändern und die Bitte, ein Mitschüler solle sich auf den Platz setzen. Und tatsächlich entwickelt sich unter diesen Bedingungen eine intensive Auseinandersetzung. Als Beispiel mag folgender Dialogausschnitt dienen: „Gott, warum gibst du dich denn jetzt erst zu erkennen?“ Antwort des Schülers, der den Platz „Gott“ eingenommen hat: „Ich sitze schon ganz lange in diesem Bus.“ Auch die Betreuerin der Gruppe wird gebeten, den Platz einzunehmen und sich den Fragen zu stellen. Es entsteht unter anderem folgender Dialog: „Gott, kannst du einen Döner so heiß machen, dass du dich daran verbrennst?“ – „Ha, die Frage kenne ich. Früher lautete sie: Kannst du einen Stein schaffen, der so schwer ist, dass du ihn selbst nicht tragen kannst.“ Ich will doch kein großer Zauberer oder Magier sein.“ – „Das ist doch noch keine Antwort: Kannst du dich verbrennen oder nicht?“ – „Mir ist keine menschliche Empfindung fremd.“ Mein Gegenüber macht nicht den Eindruck, als ob er mit der Antwort zufrieden ist, aber aus der Gruppe kommt der Einwurf: „Also damit ist die Frage doch wohl beantwortet!“ – „Moment, ich sitze Gott gegenüber und unterhalte mich mit ihm! Also mischt euch nicht ein.“ – „Aber hier sitzen noch mehr Leute im Bus, die

sich am Gespräch beteiligen möchten!“ – „Dann setzt ihr euch doch hierher...“

Tatsächlich ist der Platz im Bus nun für eine längere Zeit ein begehrter Platz. Nicht dass „Gott“ - egal, wer die Rolle spielt – immer eine Antwort parat hat, aber es werden große Fragen gestellt und ein intensives Nachdenken wird in Gang gesetzt. Die Szene hat den großen Vorteil, dass jeder Schüler jederzeit aus dem Bus „aussteigen“ kann. Insofern bleibt der Angebotscharakter erhalten. Als Betreuerin dieser Gruppe haben mich sowohl die Fragen als auch die Antwortversuche oft tief berührt.

Auch in der Feedback-Runde am Ende unserer gemeinsamen Zeit bleiben wir beim Motiv „Spiel“. Anhand eines Doppelkopfspiels erhalten die Schüler die Gelegenheit mitzuteilen, was für sie in den Tagen der höchste Trumpf (Herz 10 oder Kreuz-Dame) war oder was sie eher abwerfen wollen. Trotzdem bleibt für das Spiel wie für Tage religiöser Orientierung das geltend, was oben schon erwähnt wurde: Es gibt keinen messbaren Effekt, es gibt kein Produkt, das man vorzeigen und aufbewahren kann. Aber es kann gelingen, spielerisch den Schulalltag zu unterbrechen. „Wer spielend Freude und Sinn erfährt und Gemeinschaft und Beziehung erlebt, wird mehr den Menschen vertrauen, er wird freier und offener leben, er wird ein tieferes Ja zur Welt und zu den Menschen, zum Dasein und zu Gott sprechen.“¹⁰

¹ Stefan Kiechle, Spielend leben, Ignatianische Impulse, Bd. 34, Würzburg 2008, S. 20

² Von den sechs Kollegen sind nur drei dabei, die Religionslehre unterrichten. Aber auch diese verstehen sich wie die anderen als „Amateure“ im besten Sinne des Wortes.

³ Einige Anregungen hierzu finden sich in: Katechetische Blätter 130, 2005, S.38-43.

⁴ Idee und Anleitung in: Knut Waldau, Helmut Betz, Ulrich Krauß, Abenteuer Firmung, Firmvorbereitung mit Sport, Spiel und Erlebnispädagogik, München 2006, S. 102ff.

⁵ Thematisch eignet sich dafür z.B. „Das Computerspiel“ in: Stefan Adams, Fantasie-reisen für Jugendliche, München 2001, S. 104ff

⁶ Eine Auswahl derartiger Fragen findet man

z.B. in Phillip Keel, Alles über mich. München 1998.

⁷ Einige Anregungen für diese kirchenraumpädagogischen Übungen finden sich im Materialbrief des Deutschen Katecheten-Vereins GK 1/2004.

⁸ Die Ermutigungsworte sind eine Auswahl aus: Irmintraud F. Eckard, Gönn dir ein Verweilen, Werk- und Impulsbuch Spiritualität, Gütersloh 2002, S.200f.

⁹ Liedtext in englischer Sprache und deutscher Übersetzung mit einigen Anregungen in: Frank Reitgen, Klaus Vellguth, Menschen-Leben-Träume, Der Firmkurs, Freiburg 2001, S. 67ff. Zu diesem Firmkurs gibt es ebenfalls eine CD mit diesem Song.

¹⁰ Stefan Kiechle, Würzburg 2008, S. 18.



Bärbel Weiland
TrO-Team
der Canisiuschule
Ahaus

weiland-b@bistum-muenster.de

Katholischer Kinder- und Jugendbuchpreis 2009

„Schulerfolg auch für Zappelphilipp und Hampelliese“ heißt der Titel einer der vielen Elternratgeber. Schulerfolg scheint plan- und machbar zu sein: Hoch hinaus soll es gehen: immer schneller, direkt – ohne Umwege. Mit der Verleihung des diesjährigen Kinder- und Jugendbuchpreises 2009 an Andreas Steinhöfel wird ein Autor ausgezeichnet, der mit seinem neuen Kinderbuch die Gesetze der Wettbewerbs- und Leistungsgesellschaft auf den Kopf stellt und zeigt, dass es im Leben auf etwas ganz anderes ankommt als auf Schnelligkeit, Effektivität und Nützlichkeit.

Aus einer Anzahl von 247 eingereichten Büchern aus 60 Verlagen wird auf Vorschlag der Jury unter Vorsitz von Weihbischof Robert Brahm (Trier) der von der Deutschen Bischofskonferenz gestiftete Preis dem bekannten Autor für sein Kinderbuch „Rico, Oskar und der Tieferschatten“ verliehen. Der Preis wird in diesem Jahr zum 20. Mal vergeben.

Andreas Steinhöfel, Peter Schössow (Illustr.)

Rico, Oskar und die Tieferschatten,
Hamburg (Carlsen Verlag GmbH) 2008,
224 Seiten, € 12,90

Ab 10 Jahren

Hochbegabte Kinder zeichnen sich durch hohe Intelligenz aus und in der Regel leben sie in den oberen sozialen Schichten der Bevölkerung. Auf Rico trifft das Gegenteil zu. „Schwachkopf“ nennt ihn sein Nachbar und seine Mutter, die ihn allein groß zieht, arbeitet nachts als Bardame. „Ich bin ein tiefbegabtes Kind. Ich kann sehr viel denken, aber das dauert etwas länger, als bei anderen Leuten“ stellt Rico sich vor. Auf Anregung seines Lehrers in der Förderschule legt er zu Beginn der Ferien ein Tagebuch an. Auch wenn er sich mit der Rechtschreibung schwer tut, kann er gut erzählen. Mit Hilfe eines Wörterbuches notiert er sich für alle schweren Wörter eine Erklärung. Dieses Tagebuch erzählt von Ricos warmherziger Mutter, die ihm Selbstvertrauen und Geborgenheit trotz ihres unkonventionellen Lebenswandels schenkt, es schildert seine Erlebnisse mit den Mitbewohnern des Mietshauses in Berlin-Kreuzberg: von der einsamen Frau Dahling, der er Gesellschaft leistet, wenn sie das „graue Gefühl“ beschleicht, von den Gemeinheiten seines Nachbarn Fitzes. Und so lebt Rico mit seinen Einschränkungen – er kann noch nicht einmal rechts von links unterscheiden – ein selbstbestimmtes Leben.

Eines Tages begegnet er dem hochbegabten Oskar, der mit seiner außerge-



wöhnlichen Intelligenz gar nicht glücklich ist. Übervorsichtig wagt sich der kleine schwächliche Junge nur mit einem großen Sturzhelm aus seinen vier Wänden. Er ist in der Welt der Zahlen zuhause, kennt sich mit statistisch nachgewiesenen Unfallrisiken aus: „Seine Laune ist im Keller, weil ihm zu allen schönen Sachen gleich ein paar Schreckliche einfallen“, erklärt der fast immer heiter gestimmte Rico. Die beiden Sonderlinge verbindet nach einigen Missverständnissen schließlich eine außergewöhnliche Freundschaft. Als Oskar entführt wird, gelingt es ausgerechnet Rico mit Intuition, Einfallsreichtum und Mut den Kidnapper zu stellen und seinen Freund zu befreien. Er überwindet alle Hindernisse und Ängste und lüftet schließlich auch das Geheimnis um die Tieferschatten. Kinder werden sich an dieser vergnüglichen Kriminal- und Freundschaftsgeschichte ergötzen: an Oskar, dessen Hochbegabung ihn nicht davor schützt, Opfer einer Entführung zu werden und Rico, der mit

seinen humorvollen Selbstgesprächen, seinem Wortwitz über die Grenzen seiner Behinderung hinaus wächst. Sie werden entdecken, dass auch stressreiche, frustrierende, schwierige Lebenssituationen zu meistern sind, wenn man vor persönlichen Einschränkungen nicht die Augen verschließt, sondern zuversichtlich sein Leben in die Hand nimmt. Steinhöfel hat mit seiner Wortschöpfung der Tiefbegabung – tief und nicht nur an der Oberfläche aufmerksam wahrzunehmen und nachzudenken – ein wunderbares Denkmal gesetzt. Einfühlsam, treffsicher und humorvoll kreierte er seine Personen und das Milieu, in dem sie leben. Mit seinen markanten Illustrationen schafft Peter Schössow ein gutes Pendant zu den Texten Steinhöfels, denen man nicht nur lesende Kinder wünscht. Erwachsene werden in der Figur Ricos den Prototyp eines resilienten Kindes mit hoher emotionaler Intelligenz entdecken. Mit einem theologischen Seitenblick könnte man sich sogar von der Geschichte anregen lassen, mit Paulus in 2 Kor 12,10 über die Stärke in der Schwäche zu philosophieren.

Françoise Legendre, Natali Fortier (Illustr.)

Orangen für Opa

Düsseldorf (Verlag Sauerländer 2008)

32 Seiten; € 13,90

Ab 6 Jahren

Assoziationen zum „Sakrament des Zigarrettenstummels“ von Leonardo Boff drängen sich auf, wenn man die Geschichte von einer zuckersüßen Orangenspalte liest. Hier verbindet ein „Bissen von der Sonne aus dem Paradies“ Großvater und Enkelin aus einem Dorf tief im Süden Andalusiens. An jedem Tag geschieht das gleiche. Petra wird morgens mit einem Stück einer Orange von ihrem Opa geweckt, und am Nachmittag begleitet er sie von der Schule nach Hause. Doch an einem Nachmittag ist der Platz auf der Bank, auf der Opa auf Petra immer wartet, leer. Opa ist sterbenskrank. Jetzt sitzt Petra an Opa Joanitos Bett und reicht ihm eine Orangenspalte. Nach dem Tode des Opas findet Petra auch als

Erwachsene noch Trost in der Erinnerung an dieses Ritual: jeden Morgen, wenn sie eine Orange isst, „sieht“ sie die Gestalt mit schwarzem Hut vor sich, die im Schatten des Olivenbaums auf sie wartet. Ausdrucksstarke Illustrationen geben die südländische Stimmung Andalusiens beeindruckend wieder. Sie fangen die intensive Opa-Enkelin-Beziehung in sattem, warmem Orange ein. Im Kontrast dazu kündigen die schwarzen Strichzeichnungen mit ihren düsteren Schatten den nahenden Tod des Großvaters an. Das Bilderbuch entfaltet eine wundervolle Geschichte vom liebevollen Miteinander von Alt und Jung, von Sterben und Tod und der tröstenden Kraft von Ritualen. Das „Sakrament einer Orangenspalte“, die mehr als eine Frucht ist, überdauert Zeit, Raum und Tod und erzählt von der Liebe des Großvaters. Könnte sie Kindern auch einen Weg zum Verständnis der Eucharistie weisen?

Jutta Richter

Der Anfang von allem

München (Carl Hanser Verlag) 2008

104 Seiten, € 12,90

Ab 14 Jahren



Wer kennt nicht den gewaltigen Mythos von der Erschaffung der Welt bis zu Kains Brudermord? Vom „Anfang von allem“ erzählt Jutta Richter in ihrem neuen Buch für Jugendliche und Erwachsene. Sie greift die biblischen Motive auf, spielt mit ihnen, füllt die Leerstellen mit Träumen und Gedanken einer Katze, mit Gesprächen Adams mit dem Schöpfer, schreibt den alten Text fort. Aus wechselnden

der Sicht erzählen Adam und die Katze von Furcht und Hass, von Einsamkeit und Identitätsverlust: „In dieser Nacht, als ich den Apfel aß, zerfiel ich in zwei Teile“. Nicht die Apfeligier entlässt Adam und seine Frau in die Einsamkeit, sondern fehlendes Vertrauen in Gottes Güte und Freundschaft. Dem horizontalen Bruch von Gott und Adam folgt der vertikale von Kain und Abel. In poetischen, liebevoll ausgemalten Bildern voller Intensität und Sinnlichkeit entwirft Jutta Richter die Geschichte vom bitteren Verlust des Paradieses und seinen beklemmenden Folgen für die Menschen. Nichts hat der alte Stoff von seiner Aktualität verloren. Durch seine eigenwillige Bearbeitung lädt das Buch zu neuen Sichtweisen auf den alten Mythos ein.

Heinz Janisch, Wolf Erlbruch (Illustr.)

Der König und das Meer

München (Sanssouci im Carl Hanser Verlag)

2008

48 Seiten, € 10,00

Ab 6 Jahren

„21 Kürzest Geschichten“ heißt der Untertitel dieses Bilderbuches – lange Zeit und Muße braucht es aber, die kunstvollen kleinen Episoden zu entschlüsseln. „Ich bin der König“ stellt sich der kleine Mann mit der gelben Krone dem Meer vor, befiehlt dem Regen aufzuhören, der Trompete zu spielen, dem Hund, an die Leine zu kommen. Doch seine „Untertanen“ beachten den König nicht, widersetzen sich seiner Autorität und überraschen und konfrontieren ihn damit, dass die Welt anders ist, als er sich es wünscht. Der Schatten führt ihm vor Augen, „dass alles zwei Seiten hat“. Der König wird still und nachdenklich, holt tief Luft und unter Seufzen versteht er: er nimmt seine Krone vom Kopf, lässt seine Vorstellungen von Macht und Kontrolle hinter sich und springt mit lautem Lachen ins Blau des Meeres. Der Reduktion des Textes auf wenige Sätze entsprechen die Illustrationen. In gewohnter Manier versieht Erlbruch seinen König mit markanten Details: einer roten Clownsnase, einer gelben Krone, die ihn als

König ausweist, ausgeschnitten aus einfachem Packpapier, auf Augenhöhe zu seinem Gegenüber. Die weißen leeren Flächen rund um den Text laden zum eigenen Philosophieren ein. Der König von Janisch und Erlbruch lässt sich von der Sicht seiner Untertanen belehren und schließlich auch bereichern: er wird zu einem fröhlichen, übermütigen Kind.

Ein König, der gar nicht in das gängige Bild passt, der auf Autorität, Gewalt und Machtansprüche verzichtet, weist auf den ganz anderen König des neuen Testaments hin, der nicht seine eigenen Erwartungen in Frage stellt, sondern die Vorstellungen der damaligen Menschen mit seiner Königsgeschichte ins Wanken bringt.

Blake Nelson

Paranoid Park

Weinheim – Basel (Beltz & Gelberg in der Verlagsgruppe Beltz) 2008

184 Seiten, € 12,90

Ab 14 Jahren

Nicht von ungefähr trägt der Jugendroman diesen Titel, verfolgen die Erinnerungen an den verhängnisvollen Abend im berühmten Skater-Park den namenlosen 16-jährigen Ich-Erzähler bis in seine Träume hinein, die Erinnerungen an den Kampf, an dessen Folgen ein Wachmann stirbt. Seit diesem tragischen Tod lassen den Skater die Fragen nicht los: War es ein Unfall? Ist er schuldig am Tode des Mannes? Sein Leben gerät aus dem Ruder, es wird beherrscht von quälenden Schuldgefühlen und Gewissensbissen. Wem soll er sich anvertrauen? Seine zerstrittenen Eltern will er nicht noch mehr belasten. Die „Dumpfbacken“ von der Schülerberatung können bei einem richtigen Problem auch nicht helfen und der ermittelnde Kommissar lügt. Sogar eine Beichte zieht er in seiner Not in Erwägung, aber er ist sich nicht sicher, ob er an Gott glaubt. Vielleicht wird der Priester ihn auch anzeigen. So bleibt er stumm. Niemand scheint ihn von der Last erlösen zu können, die ihn erdrückt. Die einzige, die weiß, dass er ein dunkles Geheimnis hütet, eine

Schulfreundin bewegt ihn schließlich dazu, sich seine Not von der Seele zu schreiben...

Der Roman übersetzt die uralte Frage nach Schuld und Vergebung schonungslos. Die Briefe ohne Anrede werden Jugendliche erreichen, drücken sie doch die verzweifelte Suche nach Menschen aus, denen man vertrauen kann, um sich anvertrauen zu können.

Nach Orientierung suchende (junge) Menschen werden durch die Lektüre angeregt, über Schuld und Schuldgefühle, über Verdrängung und Eingestehen von Schuld, über Erlösung und Vergebung nachzudenken.

Sally Nicholls

Wie man unsterblich wird – Jede Minute zählt

München (Carl Hanser Verlag) 2008

200 Seiten, € 12,90

Ab 11 Jahren

„Mein Name ist Sam. Ich bin 11 Jahre alt. Wenn du das hier liest, bin ich vermutlich schon tot.“ so beginnt der 11-jährige, an Leukämie erkrankte Junge seine Tagebuchaufzeichnungen vom 7. Januar bis zum 12. April. Sam stellt Fragen nach Leben und Tod, „Fragen, die niemand beantwortet“: „Wieso lässt Gott Kinder krank werden? Tut sterben weh? Wohin geht man, wenn man gestorben ist?“ Es sind die klassischen existentiellen Fragen von Menschen jedes Alters. Listen von möglichen Antworten verfasst er mit seinem ebenfalls erkrankten Freund Felix: man könnte in den Himmel, in die Hölle, ins Fegefeuer kommen, man könnte aber auch wiedergeboren oder Teil eines Ganzen werden. Eine Erklärung, warum Menschen sterben müssen, findet er nicht. Auch Listen mit Vorschlägen, „wie man ewig leben kann“ stellt Sam auf, er sammelt „schönste Sachen“ und Ideen „was man noch machen kann“. Gemeinsam mit Felix arbeitet er diese Liste mit Witz und Kreativität ab. Er lässt nicht locker, bis sich sogar sein Wunsch von einer Fahrt mit einem Luftschiff erfüllt. Als Felix vor ihm

stirbt, setzt sich Sam mit seinem drohenden Ende noch dringlicher auseinander: „Wird die Welt noch da sein, wenn ich weg bin?“ Auf seiner letzten Liste wünscht er sich, dass auf seiner Beerdigung lustige und keine traurigen Geschichten von ihm erzählt werden.

Die Stärke dieses Jugendromans liegt in der wunderbaren Mischung aus bitterer Ernsthaftigkeit und humorvoller Leichtigkeit, mit der Sams Krankheit und seine Gewissheit, sterben zu müssen, geschildert werden: einfühlsam, lakonisch und provozierend. Die erst 23-jährige Autorin lässt ihren Protagonisten nicht nur verzweifeln, sondern mit Lebensfreude seine letzten Wochen erleben. Mit unerbittlicher Suche nach der Wahrheit geht Sam den Dingen auf den Grund „denn jede Minute zählt“. In dem Buch findet man ein breites Spektrum von christlichen und nichtchristlichen Versatzstücken zu den Themen Sterben, Tod und Ewigkeit und dem Leid in der Welt, von „Fragen, auf die niemand eine Antwort weiß“. Diese Offenheit regt zum Gespräch und Diskussion nicht nur Jugendliche an.

Weitere von der Jury empfohlene Bücher

Volker Ufertinger, Klaus Ensikat (Illustr.)

Warum sind Heilige heilig?

München (Deutsche Verlags-Anstalt) 2007

64 Seiten, € 9,95

Ab 10 Jahre

In der Reihe der Kinder-Uni erschiene- nes kleines Sachbuch mit Erklärungen zur Geschichte und Bedeutung der Heiligenverehrung.

Heinz Janisch, Helga Bansch (Illustr.)

Frau Friedrich

Wien (Verlag Jungbrunnen) 2008

32 Seiten, € 13,90

Ab 4 Jahren

Eine Geschichte im Themenkreis von „Jung und Alt“ mit phantastischen Erzählungen eines Kindes von einer alten Frau.



Guido Bottinga, Marije Tolman (Illustr.)

Eine Schwester aus heiterem Himmel

Hamburg (Cecilie Dressler Verlag) 2008

151 Seiten, € 12,00

Ab 8 Jahren

Die Geschichte einer Adoption eines Kindes aus China, geschrieben aus der Perspektive des älteren Bruders.

Gerda und Ulrich Harprath

Das Kinderbuch zum Gottesdienst

München (Verlag Sankt Michaelsbund)

2008

43 Seiten, €13,95

Ab 10 Jahren

Ein Sachbuch mit Informationen über die Geschichte, Bedeutung und Elemente eines Gottesdienstes.

Patricia McCormick

Verkauft

Frankfurt a.M. (S. Fischer Verlag) 2008

320 Seiten, € 13,90

Ab 14 Jahren

Schilderung des Schicksals eines zur Prostitution gezwungenen 13-jährigen Mädchens aus Nepal.

Annette Mierswa, Stefanie Harjes (Illustr.)

Lola auf der Erbse

Berlin (Tulipan Verlag) 2008

194 Seiten, € 13,90

Ab 9 Jahren

Eine Geschichte, die den Zwiespalt eines 9-jährigen Mädchens zwischen der Loyalität zu ihrem verschwundenen Vater und dem Auftauchen eines neuen Freundes der Mutter schildert.

Frank M. Reifenberg

Landeplatz der Engel

Stuttgart – Wien (Thienemann Verlag) 2008

253 Seiten, € 13,90

Ab 14 Jahren

Eine Initiationsgeschichte zweier jugendlicher Außenseiter, die von ihrer Herkunft und Lebensweise grundverschieden sind und doch zu einander finden.

Kathrin Schärer

Die Stadtmaus und die Landmaus

Düsseldorf (Verlag Sauerländer) 2008

32 Seiten, € 13,90

Ab 4 Jahren

Neufassung der bekannten Fabel mit der Variante der Gleichwertigkeit der Lebenswelten von Stadt und Land.

Anna Scott-Brown, Elena Gomez (Illustr.)

Schöpfungslied

Düsseldorf (Patmos Verlag) 2008

32 Seiten, € 12,90

Ab 4 Jahren



Poetische Bearbeitung des Anfangs der Welt und der Menschen, der den Jubel über Gottes gute Schöpfung zum Ausdruck bringt.

Gabriele Cramer
Abteilung
Religionspädagogik,
Referentin für
Grundschulen
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster



cramer@bistum-muenster.de

Der Beitrag wurde zuerst abgedruckt in:
Katechetische Blätter 04/2009, Kösel-Verlag in
der Verlagsgruppe Random House, München

Mediothek / Bibliothek

**Evolution und Schöpfung.
Materialdokumentation**

Bereits in der letzten Ausgabe von „Kirche und Schule“ haben wir an gleicher Stelle schon unsere Internetliste „Evolution und Schöpfung“ mit Materialzusammenstellungen, Fachartikeln und Unterrichtsvorschlägen, die in Publikationen religionspädagogischer Einrichtungen veröffentlicht wurden, hingewiesen.

Links zu dieser Internetliste:

www.bistum-muenster.de/mediothek
(Informationen aus der Bibliothek)

Zwei aktuelle Hefte sind zu ergänzen:**Impulse. Heft 2/2009:****Schöpfungsvernunft.**

Impulse aus der Hauptabteilung Schule und Hochschule des Erzbistums Köln. Hrsg. von der Hauptabteilung Schule /Hochschule des Erzbischöfl. Generalvikariates, Köln.

Inhalt: Fachbeiträge, Materialien für alle Schulstufen (u.a. „Der Rhythmus der Schöpfung“, „Was ist der Mensch? - Mehrdimensionale Zugänge“, „Gewitternacht“).

Internetlink: www.erzbistum-koeln.de/schule-hochschule/religionspaedagogik/impulse/ (Artikel des Heftes als pdf)

Standort Bibliothek: UME-42

**RPH - Religionspädagogische Hefte A.
Heft 2/2009:****Evolution und Schöpfung.**

Hrsg. von der: Evangelischen Kirche der Pfalz, Speyer.

Inhalt (Allgemeinbildende Schulen): Sachartikel und Unterrichtsbaustein für die Klassen 9/10 und die Sek. II.

Standort Bibliothek: UME-107A

**RPH - Religionspädagogische Hefte B.
Heft 1/2009:****Die Debatte um Schöpfung und Glaube.**

Hrsg. von der: Evangelischen Kirche der Pfalz, Speyer.

Inhalt (Berufsbildende Schulen): Fachartikel u.a. zum Thema „Kreationismus“ und „Intelligent Design“, einige Unterrichtsmaterialien.

Standort Bibliothek: UME-107B

Neue Filme zum Thema

DVD-0319

Kreationismus**22 min/f - Udo G. Schmoll - BRD 2009**

Der gut sequenzierte Film geht der Frage nach, wie sich der Glaube, dass die Welt Schöpfung Gottes ist, mit modernen naturwissenschaftlichen Aussagen vereinbaren lässt. Kreationistische Vorstellungen, wie sie sich u.a. in amerikanischen „Naturkundemuseen“, die den wörtlich genommenen Schöpfungsbericht pseudowissenschaftlich beweisen wollen, oder in dem Biologiebuch des deutschen Vereins „Wort und Wissen“ oder in der Diskussion über „Intelligent Design“ zeigen, werden kritisch dargestellt und mit den Ergebnissen der biblischen Wissenschaften konfrontiert. Die letzte Filmsequenz verweist auf die Gefahren des Missbrauchs und der Grenzüberschreitungen und macht deutlich, dass Sinnaussagen und ethische Konsequenzen nicht unmittelbar aus naturwissenschaftlichen Theorien abgeleitet werden können. - Umfangreiche Begleitmaterialien auf der DVD.

Themen: Bibel, Glaube Ab 14.
Weitere Informationen zur DVD auf den Internetseiten des FWU-Shops.

DVD-0184

Der Teufel heißt Darwin**29 min/f - Peter Moers/Frank Papenbrook - BRD 2006**

Der Dokumentarfilm versucht - vor allem an Beispielen aus den USA - einen Einblick in die Debatte um die biblische Schöpfungslehre und die auf Darwin zurück gehende Evolutionstheorie zu geben. Er warnt vor dem Voranschreiten eines christlichen Fundamentalismus, wie ihn die Kreationisten und die Intelligent-Design-Bewegung z.B. durch ihren Umgang mit biblischen Texten vertreten. Beispiele aus Holland und aus zwei deutschen Schulen zeigen, dass die Kreationisten „näher kommen“.

Themen: Bibel, Glaube Ab 16.
Weitere Informationen zum Film auf www.filmwerk.de.

Und außerdem...

V-0726 / DVD-0035

DIE BIBEL: 1. Die Schöpfung**90 min/f - Ermanno Olmi - BRD/Italien 1993**

Der Film des renommierten italienischen Regisseurs E. Olmi gibt die Kapitel 1 bis 9 des Buches Genesis (Schöpfung, Vertreibung aus dem Paradies, Kain und Abel, Noach) als Erzählung eines alten Mannes und als Bild-Erzählung aus den Augen eines Kindes wieder, die beide mit Lichtern und Tönen die Welt entdecken. Besonders gelungen: der erste Teil, der in langsamem Rhythmus mit zahlreichen Überblendungen die Schöpfungsgeschichte aus der Sicht des israelitischen Monotheismus interpretiert.

Themen: Bibel, Spielfilme Ab 14.

V-0754

Die Schöpfung**7 min/f - Thomas Meyer-Hermann - BRD 1994**

Zeichentrickfilm. - Eine witzige Collage zur Schöpfungsgeschichte, die mit bekannten Symbolen, Motiven, Filmzitatzen u.ä. spielt und überraschende Effekte präsentiert. Zuletzt endet das Tage-Werk im Jubel der Tiere: Der Mensch wird als Fehlentwicklung eliminiert.

Themen: Bibel, Menschenbild, Umwelt Ab 16.

V-0983 / DVD-0329

Urknall und Sternenstaub**42 min/f - Wolf-Rüdiger Schmidt - BRD 1998**

In dieser Dokumentation äußern sich sechs Naturwissenschaftler und ein Theologe zur Entstehung und Entwicklung der Erde. In den Fragen und Antworten wird versucht, zwischen den naturwissenschaftlichen Ergebnissen von der Entstehung des Weltalls und der theologischen Überzeugung eine Brücke zu schlagen.

Themen: Bibel: Urgeschichte, Gott, Glaube, Natur Ab 16.

