



Religiöse UND ethische Bildung im katholischen Religionsunterricht der Oberstufe

Am Beispiel des Unterrichtsthemas „Schöpfung und Evolution“

Eva Freilinger^a, Josef Putz^a, Gerhard Weißhäupl^a

^aPrivate Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
eva.freilinger@ph-linz.at, josef.putz@ph-linz.at, gerhard.weisshaeupl@ph-linz.at

EINGEREICHT JÄNNER 2020

ÜBERARBEITET JUNI 2020

ANGENOMMEN JULI 2020

Vor dem Hintergrund der Diskussion, ob der katholische Religionsunterricht auf adäquate Weise Werte und ethische Positionen vermittelt, fragt der Beitrag nach dem Konnex von Ethik und Religionsunterricht. Zur Beantwortung verweisen die Autoren auf die Quellen des christlichen Glaubens, auf Lehrplanaussagen und auf Synodenbeschlüsse. Durch die Darstellung des Selbstverständnisses des katholischen Religionsunterrichts und die Auseinandersetzung mit dem „Wertevermittlungsdilemma“ und mit der Bedeutung religiöser Narrative für die ethische Bildung wird veranschaulicht, dass Religionsunterricht auf nicht indoktrinierende Weise ethisch bildet. Exemplarisch wird dies verdeutlicht an einer Unterrichtssequenz zum Thema Schöpfung und Evolution. Das Fazit der Autoren: Ethische Bildung ist integraler Bestandteil des Religionsunterrichts.

SCHLÜSSELWÖRTER: Diakonischer/Dialogischer Religionsunterricht, Wertneutralität versus kritische Positionalität, Schöpfung und Evolution, Rationalität religiöser Weltzugänge, Menschenbild

1. Einleitung

„Gehe ich in Religion oder in Ethik?“, fragen sich Schülerinnen und Schüler am Beginn eines Schuljahres in der Oberstufe jener Schulen in Österreich, die den Schulversuch „Ethik“ erproben. Die Bezeichnung des Unterrichtsfachs „Ethik“ hat in der Theorie und in der schulischen Praxis irreführende Fragestellungen und Vorstellungen zur Folge, etwa jene, dass es dem konfessionellen Religionsunterricht im Unterschied zum Fach „Ethik“ an der Vermittlung ethischer Bildung mangle.

Als universitär ausgebildete Religionspädagoginnen und Religionspädagoge mit jahrelanger Unterrichtserfahrung möchten die Autoren und die Autorin mit ihrem Beitrag einen Einblick geben in das Selbstverständnis des katholischen Religionsunterrichts und in die Verbindung von religiösem und ethischem Lernen in ihrer unterrichtlichen Praxis.

Im folgenden Beitrag wird – exemplarisch am Unterrichtsthema „Schöpfung und Evolution“ – gezeigt, dass ethische Bildung integraler Bestandteil des katholischen Religionsunterrichts ist. Zunächst wird dabei dem Selbstverständnis des katholischen Religionsunterrichts durch eine Klärung seiner Bildungs- und Lehraufgabe, wie sie die entsprechenden Lehrpläne oder die wegweisenden Beschlüsse zum Religionsunterricht der sogenannten „Würzburger Synode“ aus dem Jahr 1974 zum Ausdruck bringen, nachgegangen. Auch den Grundlagen einer christlichen Ethik gilt ein Blick. Seinem Anspruch nach leistet der konfessionelle Religionsunterricht „kritische Sinn- und Wertfindung“ im Rahmen einer deklarierten, d.h. christlichen Positionalisierung. Wie letztere ein begründetes Angebot sein kann – und nicht als Indoktrination gedacht ist –, zeigt der Abschnitt „Ethische Bildung im Spannungsfeld von Wertneutralität und Positionalität“. Diese Grundlegungen münden in den Themenkomplex „Schöpfung und Evolution“ als praktisches Unterrichtsbeispiel für die Verschränkung der Rationalität von Weltbildern, Ethik und christlichem Glauben. Nach der Darlegung unterschiedlicher legitimer Zugangsweisen zur Wirklichkeit und der Gefahr wechselseitiger „Grenzüberschreitungen“ soll schließlich dem Menschenbild und den ethischen Impulsen aus den Schöpfungserzählungen der Genesis nachgegangen werden.

2. Das Selbstverständnis des katholischen Religionsunterrichts

2.1 Religionsunterricht ohne „Ethik“?

Sind Religionsunterricht und Ethikunterricht tatsächlich Alternativen, ja vielleicht sogar Gegensätze? Die Bezeichnung der Unterrichtsfächer legt diesen Schluss ebenso nahe wie Aussagen von Proponenten eines Ethikunterrichts anstelle des Religionsunterrichts. Hier zwei Beispiele:

BEISPIEL 1: Die Chancen, die ein „Ethikunterricht für alle“ dem Religionsunterricht bieten könnte, formulierte der Philosoph Konrad Paul Lissmann in einer Podiumsdiskussion folgendermaßen: „Sie [die Kirche, d. Verf.] könnte sich im Religionsunterricht endlich wieder auf ihre zentralen Botschaften konzentrieren und müsste nicht in Ethik dilettieren.“ (Initiative Religion ist Privatsache, 2012) Lissmann hat hier wohl nur die philosophische Ethik im Blick und bedenkt bei dieser überspitzten Aussage weder die umfangreiche philosophische Ausbildung noch die Inhalte der zeitgenössischen theologischen Ethik, die Religionspädagoginnen und -pädagogen im Rahmen des Theologiestudiums erwerben.

BEISPIEL 2: Ethik sei bei Religionen „in schlechten Händen“ (ORF, 2019), zitiert der ORF die Initiatorinnen und Initiatoren der Plattform „Ethik für alle“. Der Religionsunterricht biete nur vorgefertigte Antworten und Scheindiskussionen. Der Religionsunterricht sei für diverse aktuelle ethische Fragen – beispielsweise Frauenrechte oder Bioethik – weder kompetent noch zuständig.

Der evangelische Superintendent von Salzburg und Tirol, Olivier Dantine, hält diesen Aussagen entgegen:

Wer so argumentiert, hat keine Ahnung von der akademischen und universitären religionspädagogischen Ausbildung und vom Religionsunterricht. Wie kommen die InitiatorInnen darauf, dass die ReligionslehrerInnen nicht die Kooperationen mit anderen Fächern wie Biologie suchen? Und wieso soll es ReligionslehrerInnen schwerer fallen, die wissenschaftlichen Diskussionen etwa zu medizinethischen Fragen zu verfolgen als den EthiklehrerInnen? (Dantine, 2019)

Die Annahme, Religion wäre ohne „Ethik“ denkbar, widerspricht jedenfalls dem Selbstverständnis der großen Weltreligionen. Ein Blick in Geschichte und Gegenwart zeigt, dass das Christentum sowohl vor dem spezifischen Hintergrund seines Glaubens nach dem guten Leben und dem „richtigen“ Handeln fragt, als sich auch mit den ethisch-philosophischen Ansätzen der jeweiligen Zeit auseinandersetzt. Diese Auseinandersetzung kann zu Abgrenzung führen, oft aber führt sie zu Performation oder auch zu Integration in christlich-theologische Ethik. Heute versteht sich theologisch-ethisches Nachdenken als

... unabdingbar auf die allen Menschen gegebene sittliche Vernunft verwiesen. Daher vertritt die Theologische Ethik entgegen mancher Auffassungen keine religiöse Sondermoral. Die sittliche Vernunft als Reflexionsgrundlage weist sie vielmehr als eine Form universaler Ethik aus, die grundsätzlich für alle Menschen nachvollziehbar sein möchte und auf Konvergenz mit philosophischer Argumentation hinzielt. (Universität Wien, 2019)

Welche Auswirkungen hat nun das skizzierte Verständnis von Ethik als integralem Bestandteil des Christentums auf die Definition von Aufgabe, Inhalt und Methodik des Religionsunterrichts?

2.2 Bildungs- und Lehraufgabe des Religionsunterrichts gemäß den Lehrplänen an AHS und BHS

Nirgendwo sonst ist das Selbstverständnis des Religionsunterrichts und die Zuordnung von ethischen Themen deutlicher abzulesen als in den österreichischen Lehrplänen für den katholischen Religionsunterricht an höheren Schulen. Sie leiten die Formulierung von Inhalt und Anliegen des Religionsunterrichts mit folgenden Worten ein: „In der Mitte des Religionsunterrichts stehen die Schülerinnen und Schüler, ihr Leben und ihr Glaube“ (Lehrpläne, 2014, S.4). Einem christlichen Menschenbild entsprechend stehen nicht bestimmte Inhalte, Interessen und Zwecke an erster Stelle, sondern der Mensch selbst in seiner Würde und Einzigartigkeit.

Nicht nur der christliche Glaube, sondern ebenso das menschliche Leben, die unterschiedlichen Lebens-, Glaubens- und Welterfahrungen junger Menschen sind Inhalt des Religionsunterrichts.

Das unterschiedliche Ausmaß kirchlicher Sozialisation wird dabei ausdrücklich ernst genommen. Die vielfältigen Zugänge von katholischen Schülerinnen und Schülern zu ihrem Leben und Glauben erfordern die Fähigkeit zu gegenseitigem Respekt und zum Dialog. Diese Dialogfähigkeit soll den Lehrplänen nach aber nicht nur innerhalb des eigenen Bekenntnisses gefördert werden, sondern auch in der Auseinandersetzung und in der Begegnung mit anderen Konfessionen, Religionen, Wissenschaften und Weltanschauungen (ebd.). Auf diese Weise möchte der Religionsunterricht den in §2 SchOG formulierten Auftrag der Schule zur religiösen Bildung verwirklichen.

Als Grundfragen des Religionsunterrichts benennen die genannten Lehrpläne die Fragen nach Herkunft, Zukunft und Sinn im Leben. Diese Fragen werden reflektiert und gedeutet im Glauben daran, dass der Mensch auf Transzendenz ausgerichtet ist, dass er seinem Leben nicht erst selbst Sinn verleihen muss und dass er sein Ziel in einem Sein jenseits des Erfahrbaren findet (ebd.).

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und der Zugehörigkeit zur katholischen Kirche wird als Beitrag zur Bildung von Identität verstanden. Es wird davon ausgegangen, dass für die Entwicklung des persönlichen Standpunkts die Beschäftigung mit den eigenen Wurzeln essenziell ist. Eine „unvoreingenommene und angstfreie Öffnung gegenüber dem Anderen“ (a.a.O., S.5) gelingt demnach besser, wenn man sich seiner selbst gewiss ist. Oder wie es die Präsidentin des C.-G. Jung Instituts Zürich, Verena Kast (2017, S.27), formuliert: „Wenn ich mich einigermaßen sicher fühle in mir, dann kann ich das Fremde an mich heranlassen“. Dies wird als Voraussetzung dafür gesehen, anderen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen interessiert, wertschätzend, tolerant, aber auch kritisch begegnen zu können.

Christlicher Glaube führt seinem Selbstverständnis nach zum Einsatz für den Nächsten – nicht nur im privaten Bereich, sondern auch in der Gesellschaft. So soll Religionsunterricht ermutigen zu gesellschaftlichem Engagement im Sinne der katholischen Soziallehre, zu ethisch begründetem Urteilen, solidarischem Handeln und zum „Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ (Lehrpläne, 2014, S. 4).

2.3 Die Beschlüsse der Würzburger Synode zum Religionsunterricht

Die Grundlagen für das in den österreichischen Lehrplänen formulierte Selbstverständnis des katholischen Religionsunterrichts wurden bereits im Jahr 1974 im Rahmen der sogenannten „Würzburger Synode“ formuliert. Aufgabe dieser Synode war es, die Verwirklichung der Beschlüsse des Zweiten Vatikanischen Konzils zu fördern.

Schon damals entwarf man ein Konzept von Religionsunterricht, das der zunehmenden Pluralität in der Gesellschaft und der großen Bandbreite an religiöser Sozialisation von jungen Menschen gerecht werden soll. Innerkirchlich gab es eine rege Diskussion zu den Zielvorstellungen von Religionsunterricht: Welche Rolle sollten die Vermittlung von Glaubenswahrheiten, die Einübung von Frömmigkeits- oder Bekenntnisakten, die Einführung in die Bibel und die theologische Reflexion des Glaubens haben? Oder soll sich der Unterricht auf Information beschränken? Oder einfach zur Weltverbesserung motivieren (Bertsch, Boonen, Hammerschmidt, Homeyer, Kronenburg & Lehmann, 1976, S. 124)? Mit Blick auf die Verfassung der BRD konnte die Synode formulieren:

Das deutsche Verfassungsrecht denkt beim Verhältnis von Staat und Religionsgemeinschaften nicht negativ-ausschließend im Sinne einer Trennung, sondern geht vor allem von der Religionsfreiheit aus und strebt deren positive Ermöglichung an – unter Wahrung der Neutralität gegenüber einzelnen gesellschaftlichen Gruppen und unter Berücksichtigung des Gleichheitsgrundsatzes. Würde der Staat religiöse Fragen und Antworten ausschließlich in den Bereich des Privaten abschieben, so hätte er damit im Grunde den Neutralismus zur Weltanschauung erhoben. Eben weil der Staat bekenntnismäßig und weltanschaulich neutral sein muß, ist er zur Ausfüllung der von der Verfassung gesetzten Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts auf die Kooperation mit den Kirchen und Religionsgemeinschaften angewiesen. (Bertsch et al., 1976, S. 132)

Als Ziel des Religionsunterrichts nennt die Synode an erster Stelle: „... zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“ (a.a.O., S. 139). Diesem Ziel weiß sich auch die österreichische Kirche verpflichtet.

Schon damals war den Bischöfen bewusst, dass es im Religionsunterricht sowohl gläubige als auch suchende oder „im Glauben angefochtene Schüler“ (ebd.) gab, und es stellte sich die Frage, ob Kirche ihre personellen Ressourcen nicht auf andere Aufgaben – etwa im innerkirchlichen Bereich – konzentrieren sollte. Die Synode führte mehrere Gründe für das Engagement der katholischen Kirche im schulischen Religionsunterricht an. Das Fundament bildet freilich folgende Begründung:

Durch Christus wird der Mensch zum Glauben gerufen und zugleich zum „Dasein für andere“ befreit und beauftragt. Zu einer Kirche, die sich auf Jesus Christus bezieht, gehört als ureigene Aufgabe dieses „Dasein für andere“. Unabhängig davon, ob die Menschen zu ihr gehören oder nicht, muß sie bereit sein, ihnen (...) zu dienen. (a.a.O., S. 142)

Kirche will ihrem biblischen Auftrag entsprechend in der Welt und für die Menschen wirksam sein, will auch kritische Instanz sein und für die unantastbare Würde des Menschen in allen Lebensbereichen eintreten:

Die Kirche entspricht ihrem Auftrag, wenn durch ihre Beteiligung am Religionsunterricht gesellschaftskritische und humanisierende Impulse des Evangeliums wirksam werden können und einer Verengung des Denk- und Fragehorizontes der Lernenden auf Zweckrationalität gewehrt wird. (ebd.)

Ins Treffen geführt wird in diesem Zusammenhang auch, dass der Dienst am Einzelnen und an der Gesellschaft wieder positive Rückwirkungen auf diejenigen habe, die ihn ausüben – also auf die Religionslehrer/-innen: Sie würden auf diese Weise immer herausgefordert, den Zusammenhang des Glaubens mit den grundlegenden menschlichen Fragen der Gegenwart zu bedenken. Selbstverständlich soll dieser Unterricht den Dialog mit anderen Fächern und wissenschaftlichen Disziplinen suchen. Anregungen aus dieser Auseinandersetzung und diesem Dialog sollen in die Kirche eingebracht werden (ebd.).

Auf diese Weise wird der schulische Religionsunterricht ein Gewinn für Kirche, Schule und Gesellschaft: Zum einen verschafft er Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Religion und Glaube zu reflektieren – auch zu kritisieren – und im besten Falle finden sie Zugang zum Glauben. Zum anderen kann auch auf Basis der vielfältigen Positionen von Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht der Dialog geübt und Respekt vor den Überzeugungen anderer gelernt werden. Dies kann umso besser gelingen, wenn die Religionsgemeinschaften zur Zusammenarbeit bereit sind (a.a.O., S. 144).

So will der Religionsunterricht der Forderung des 2. Vatikanischen Konzils gerecht werden, „Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen von heute“ (Pastoralkonstitution, 1966, S. 449) zu teilen. Ihren Einsatz in der Schule verstehen die christlichen Kirchen als diakonisch, als Dienst an den Menschen: teilend, Anteilnehmend, helfend und ohne Erwartung einer Gegenleistung – aus Liebe zu den Nächsten, wer immer und wie immer sie auch sind.

2.4 Schlussfolgerungen

Ethik und Religion sind keine Gegensätze. Vielmehr sind ethische Fragen integraler Bestandteil des Religionsunterrichts. Begründet liegt dies in den Quellen des christlichen Glaubens selbst, die zum Einsatz für den Nächsten im persönlichen Umfeld wie auch in der Gesellschaft auffordern.

Religionsunterricht stellt – dem christlichen Menschenbild entsprechend – nicht bestimmte Inhalte, Interessen und Zwecke an erster Stelle, sondern die jungen Menschen selbst. Er ermöglicht Schülerinnen und Schülern eine Auseinan-

dersetzung mit ihrer Herkunft und ihrem Glauben und trägt so zu Sinnfindung, zum Bewusstwerden der eigenen Wurzeln und zur Bildung von Identität bei. Das so gewonnene Selbst-Bewusstsein ermöglicht eine angstfreie Öffnung auf andere (ethische) Standpunkte hin und den Dialog mit anderen Religionen, Kulturen und Weltanschauungen.

3. Ethische Bildung im Spannungsfeld von Wertneutralität und Positionalität

3.1 Das „Wertevermittlungsdilemma“ oder: Wo ist der „Rahmen“?

Die Lehrpläne des katholischen Religionsunterrichts zielen – wie oben ausgeführt – auf eine kritische Sichtung von Sinnangeboten, auf eine reflektierte Sinnfindung und eine Wertebildung im Kontext der deklarierten konfessionellen Positionierung des Religionsunterrichts. Ist ein solches Ziel bloße Rhetorik? Und muss der Religionsunterricht damit nicht den Verdacht einer (möglicherweise subtilen) unzulässigen Indoktrinierung auf sich ziehen? Darf ethische Bildung im schulischen Kontext eine bestimmte weltanschauliche Kolorierung aufweisen?

Mit einem klaren „Nein“ wird diese letzte Frage beispielsweise im aktuellen Lehrplanentwurf für das Fach Ethik in Österreich (FEWD, 2019, S.3) beantwortet, indem zwar eine Verpflichtung auf „grundlegende Menschen- und Freiheitsrechte“ betont wird, die Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler aber nicht „durch eine besondere Akzentuierung bestimmter weltanschaulicher oder religiöser Standpunkte von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer beeinflusst werden“ darf. Die Formulierung „weltanschaulich neutral, aber nicht wertneutral“ wird oftmals gebraucht, wenn es darum geht, zu formulieren, wie Werteentwicklung im Kontext eines philosophisch-ethischen Unterrichts gelingen kann, ohne dabei „Gesinnungserziehung“ zu leisten. Nach Tiedemann (2017, S.27) – er selbst ist prononcierter Vertreter eines Ethik-Unterrichts für alle – befinde man sich hier im klassischen „Wertevermittlungsdilemma“: Die Entwicklung moralisch wertvoller Grundsätze ist zwar gewünschtes Ziel, gleichzeitig müsse man aber dem Prinzip des Selbstdenkens und der freien Urteilskraft treu bleiben. Die Radikalität des philosophischen „Sapere aude!“ – als Leitsatz der Aufklärung übersetzt mit „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ – sei mit normativen Vorgaben nicht vereinbar (ebd.). Eine ethisch-philosophische Reflexion sei per definitionem ergebnisoffen, während eine religiöse Perspektive „notwendig an Dogmen“ gebunden sei (Nimmervoll, 2019). In Spannung steht dazu folgender Passus bei Tiedemann (2017, S.27 ff): „Nur eine vollständige Entbindung des Philosophie- und Ethikunterrichts von allen normativen Auflagen wäre in der Lage, das Dilemma aufzulösen. Da dies kaum zu erwarten ist, können nur pragmatische, aber keine prinzipiellen Lösungen gefunden werden. Konkret bedeutet dies, dass ggf. die Lehrkraft zur Verteidigung

der im Grundgesetz festgeschriebenen Wertordnung in die Bresche springen muss. Ihre Aufgabe wäre es dann, die Vorzüge von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit hervorzuheben.“

Gibt es also doch einen „Rahmen“ für das Selbstdenken? Und weitergefragt: Muss eine Lehrkraft etwa in Fragen der Umweltethik bei Klimawandelleugnerinnen und -leugnern (noch) nicht „in die Bresche springen“, müssen im Kontext von Fundamentalismusdebatten Kreationistinnen und Kreationisten als Vertreter/-innen fundierter Bibelhermeneutik betrachtet werden und ist auch das „Auditing-Verfahren“ von Scientology ein probates Glücksmodell? Geschieht nicht bereits die Auswahl und Rubrizierung von Unterrichtsthemen sowie die Darstellungsformen in Schulbüchern vor dem Hintergrund von expliziten und impliziten Wertungen?

Im Unterschied zu einem „Notfalls-in-die-Bresche-Springen“ deklariert der Religionsunterricht von vornherein einen bestimmten (christlichen) „Rahmen“ in Wertefragen. Der Schluss, er sei deshalb indoktrinierend oder lasse keine freie Meinungsbildung zu, ist nicht nachvollziehbar. Dies soll im Folgenden gezeigt werden.

3.2 Das Potenzial religiöser Narrative für ethische Fragen

Neben der schwierigen Frage, wie Werte von weltanschaulichen Orientierungen oder religiösen Bezügen überhaupt entkoppelt werden können, kann gefragt werden, ob bspw. eine (christliche) Perspektive auf den Menschen und seine unverletzliche Würde weniger wert sei, wenn sie sich aus der Überzeugung der Gottebenbildlichkeit speist, ob die Sorge um Klimaschutz weniger Gewicht habe, wenn sie sich aus der Schöpfungsverantwortung speist, oder die Sozialkritik der Propheten und Prophetinnen weniger als Inspiration für zivilcouragiertes Handeln angesehen werden könne, weil sie aus einer religiösen Tradition komme (Igreç, 2019, S. 18). Der christliche Standpunkt speist sich aus dem „Vorurteil“, dass „heilige Narrative“ vergangener Gesellschaften auch uns Heutigen Heilsames und Lebensförderliches zu sagen haben.

Zudem darf ein wesentlicher Aspekt ethischer Bildung nicht verkannt werden: Überzeugungen erwachsen weniger aus normativen Vorgaben, denn aus Erzählungen – wie dem jüdisch-christlichen Narrativ –, die einem Kulturkreis eingeschrieben sind (ebd.). Schüler/-innen haben oftmals ein Aha-Erlebnis, wenn sie vom biblischen Hintergrund des „Samariter“-bundes erfahren oder davon, woher das „Elisabethinen-Krankenhaus“ seinen Namen hat.

Dabei haben Bibel und Kirche in Fragen der Moral keine belehrende, sondern subsidiäre, d. h. unterstützende Rolle. Sie können ethische Diskurse moderner Gesellschaften begleiten und sich gleichberechtigt mit allen daran beteiligen. Der Glaube begründet in dieser Weise keine „Binnenmoral“, sondern beteiligt sich an den allgemeinen Diskursen ethischer Urteilsbildung auf Basis autonomer Vernunft (Rosenberger, 2015, S. 107).

Das Potenzial religiöser Narrative kann Jürgen Habermas (2001, S. 13) zufolge nicht ohne weiteres in eine wie auch immer geartete „säkulare Ethik“ überführt werden. Er weist darauf hin, dass auch moderne, säkulare Gesellschaften auf die in der Religion enthaltenen Vernunftpotentiale verwiesen bleiben. Eine säkulare Gesellschaft schneidet sich „nur dann nicht von wichtigen Ressourcen der Sinnstiftung“ ab, wenn sie sich „einen Sinn für die Artikulationskraft religiöser Sprachen bewahrt“ (ebd.). So verweise gerade die Rede von „Geschöpflichkeit“ im Kontext biotechnologischen Machbarkeits- und Optimierungsdenkens auf fundamentale, unverfügbare menschliche Grenzen.¹

In Bezugnahme auf das oft zitierte „Böckenförde-Diktum“ – der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann (Böckenförde, 1991, S. 92–114) – kann auch dem Religionsunterricht attestiert werden, dass er einen Beitrag zur Entwicklung sinn- und wertstiftender Potenziale im Dienste des Gemeinwohls leistet.

Dass, wie Tiedemann (Nimmervoll, 2019) meint, die entscheidenden Werte unserer Gesellschaft nicht auf religiösen Überzeugungen beruhen und die Menschenrechte gegen und nicht durch die Religionen erkämpft worden sind, stellt zumindest eine Verkürzung dar. Bereits Hegel betont, dass das für die Entwicklung der europäischen Geschichte eminent wichtige Prinzip der subjektiven Freiheit eng mit dem Christentum verknüpft ist.² Auch Striet (2015, S. 71) erinnert daran, dass das Christentum humanisiert und somit zur Entstehung eines universellen Menschenrechtsethos beigetragen hat.

In diesen jüdisch-christlichen Deutehorizont sehen sich Religionslehrer/-innen verwoben und versuchen, diesen auch transparent zu machen.

3.3 „Native Speakers“

Damit jedoch die Lebensförderlichkeit einer bestimmten Tradition wirksam werden kann, braucht es nicht nur „neutrale Beobachter/-innen“ von außen – ansonsten besteht auch die Gefahr einer „Musealisierung“ von Religionen –, sondern Re-

1 „Wenn jeder Mensch unaufhebbar kontingent ist, sich nicht selbst verdankt sowie sich im letzten selbst entzogen bleibt, so müssen alle in ihrer Unterschiedlichkeit, Versehrtheit und Unvollkommenheit als prinzipiell gleichwertig angesehen und dementsprechend als Gleiche behandelt werden. Dieses Band der Solidarität verbietet dann auch willkürliche manipulative Eingriffe in das menschliche Genom nach Maßgabe selbstgemachter Ideale. Der religiöse ‚Mehrwert‘ der Rede von der menschlichen Geschöpflichkeit bleibt allerdings auch angesichts einer solchen Übersetzung ihres anthropologischen Gehalts in eine säkulare Sprache erhalten. Dieser Mehrwert besteht darin, daß das menschliche Dasein auch in seiner vielfältigen Gebrochenheit und Unvollkommenheit als ein im ganzen Sinnvolles begriffen und bejaht werden kann. Denn in einem religiösen Zusammenhang dürfen die Menschen sich gerade als solche unbedingt anerkannt und angenommen wissen. Dies erschließt sich jedoch nur in einem glaubenden Vertrauen und läßt sich als Glaubensaussage nicht bruchlos in eine säkulare Sprache übersetzen.“ (Knapp, 2008)

2 „Das Interesse, um das es sich jetzt handelt, ist das Prinzip des Christentums (...) Der Mensch ist zur Freiheit bestimmt, er ist hier anerkannt als an sich frei. Diese Freiheit der Subjektivität ist zunächst noch formell nach dem Prinzip der Subjektivität.“ (Hegel, 2013, S. 11)

ligionslehrer/-innen als „native speakers“, wie Rudolf Englert (2011, S. 36) es nennt, denn: „Ohne ein gewisses Mindestmaß an Erfahrung *mit* Religion kann es kein Verstehen *von* Religion geben.“ Religionsunterricht ist in dieser Weise also nicht nur „learning about religion“, sondern „learning from religion“ oder „learning in religion“. Die religiös-ethische Orientierungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern wird nach Englert gerade nicht durch distanzierteres Beobachten gefördert:

Orientierungsfähigkeit kommt nicht schon da zustande, wo man vieles kennt und weiß, sondern erst da, wo man sich aufgefordert fühlt, aus seiner Rolle als neutraler Beobachter herauszutreten und sich selbst zu positionieren. (...) Konfessioneller Religionsunterricht fordert die Schüler/innen heraus, sich mit der Botschaft und dem Anspruch einer Religion kritisch auseinanderzusetzen; er lädt sie gleichzeitig aber auch dazu ein, sich ihrerseits von dieser Botschaft und diesem Anspruch befragen zu lassen. (a.a.O., S. 38)

3.4 Begegnung auf Augenhöhe

Nun sind die religionsdidaktischen Modelle des katholischen Religionsunterrichts der letzten Jahrzehnte keineswegs indoktrinierend konzipiert, sondern vielmehr dialogisch – im Wissen um die Unverfügbarkeit der je subjektiven Aneignung. So versucht etwa die Korrelationsdidaktik die „Gegenwartserfahrung der Schüler/-innen und die Tradition einer Religion zu einer ‚Begegnung‘ auf Augenhöhe zusammenzuführen. So kann es zu Befragungen und Kontroversen zwischen den beiden Dialogpartnern kommen (...)“ (ebd.). Bei dieser kritischen Befragung religiöser Traditionen sind im Übrigen konfessionslose Schüler/-innen erwünscht und können hier eine hervorragende Rolle spielen (a.a.O., S. 43).

3.5 Transparenz, „kritische Positionalität“ und gemeinsamer Suchprozess

Religionslehrer/-innen machen Kontext, Herkunft und Plausibilitätsstruktur ihres Denkens transparent und argumentieren aus der Perspektive einer Glaubensgemeinschaft und Tradition, freilich im Wissen, dass auch diese *in sich* plural ist. In vielen Fragen gibt es nicht nur unterschiedliche Antworten, sondern auch einen Diskussionsprozess (zwischen Lehramt, theologischer Wissenschaft und „Sensus fidelium“, also der Rezeption der Glaubensgemeinschaft).

Die spannende Frage für die Bürger/-innen wird im Kontext einer pluralen Gesellschaft sein: Wie können wir einerseits eine begründete, „wertende“ Haltung einnehmen, zugleich aber reflexiv kritisch für die eigenen Schattenseiten sein und offen für Argumente und auch Anfragen der „Anderen“. Die „Schulung“ dieser Haltung kann als eine der Chancen des Religionsunterrichtes gesehen werden. So ist es durchaus eine Herausforderung für Religionslehrer/-innen, begründete Haltung

zu zeigen, diese zur Verfügung zu stellen, und für die lebens- und gesellschaftsfördernde Kraft jüdisch-christlichen Denkens einzutreten, zugleich aber kritische Anfragen und Widerspruch zuzulassen bzw. auch zu fördern. Auch unsere Gesellschaft scheint diesen Balanceakt zu brauchen. Allerdings tritt im Religionsunterricht nicht eine „wertneutrale“ Lehrperson mit „wertenden Schüler/-innen“ in Kontakt, vielmehr geht es im Religionsunterricht um einen gemeinsamen Suchprozess transparenter Einstellungen. Dass der Religionsunterricht in bestimmten Fragen eine inhaltliche und personelle „Parteilichkeit“ aufweist, die sich nicht zuletzt aus biblischen Narrativen speist, soll nicht verleugnet werden. Diese Parteilichkeit wird jedoch im Sinne eines *Eintretens für* (Marginalisierte, Gerechtigkeit, menschliche Strukturen ...) verstanden.

3.6 Beobachter/-in- und Teilnehmer/-in-Perspektive

Gegenüber einer religionskundlich bzw. wertneutral „beobachtenden“ Außenperspektive (Gruber, 2001, S. 175 ff) nimmt der Religionsunterricht oftmals eine existenziell-teilnehmende Perspektive ein und lädt so Schüler/-innen ein, ihr Leben selbst als „Teilnehmende“ zu verstehen, existenziell bedeutsame Positionen und Haltungen zu entwickeln und diese selbstverständlich (im Sinne der Außenperspektive) kritisch zu reflektieren. Dies gilt auch für den Religionsunterricht bzw. die Lehrenden selbst: Es geht um einen Balanceakt, zwischen engagierter, jüdisch-christlicher „Teilnehmer/-in-Perspektive“ und kritisch-reflexiver Außenperspektive. Inwieweit gerade die Schöpfungsfrage aus der engagierten „Teilnehmer/-in-Perspektive“ motiviert ist, zeigt der folgende Abschnitt.

4. Genesis 1 als paradigmatischer Text für eine Verschränkung der Rationalität von Weltbildern, Ethik und christlichem Glauben

In der Auseinandersetzung mit dem ersten Kapitel der Bibel soll im Folgenden eine Unterrichtssequenz zu Genesis 1 vorgestellt und als ein „Begegnungsraum der besonderen Art“ betreten und erschlossen werden, anhand dessen sich grundsätzliche Aspekte für das Thema religiöser und ethischer Bildung im Religionsunterricht erörtern lassen: Zum Ersten stellt sich die grundsätzliche Frage, wie das Verhältnis von Glaube, Theologie, Religion und Naturwissenschaft bezüglich Gen 1 zu formulieren ist.³ Gibt es im Bereich des christlichen Glaubens und in seiner wissenschaftlichen Reflexion, der Theologie, ein Vernunftpotential? Oder fallen der christliche Glaube und die Theologie unter das Urteil der Unvernünftigkeit und unter das Sinnlosigkeitsverdikt, wie es Vertreter des Logischen Empirismus und des Wiener

³ Einen allgemeinen Überblick über die verschiedenen Modelle von Wissen und Religion gibt Laux (2018, S. 131–133).

Kreises in den 1920/30er Jahren im Gefolge des Positivismus des 19. Jahrhunderts formuliert haben?⁴

Verneint man solche Positionen des Logischen Empirismus und geht man von einem Vernunftpotential des christlichen Glaubens und der Theologie aus, so ist zum Zweiten nach den Chancen und dem Potential ethischer Bildung in der Auseinandersetzung mit einem in der europäischen Geistesgeschichte zentralen Bibeltext zu fragen. Im Folgenden wird daher zunächst die Frage nach der Rationalität religiöser Weltbilder und dem Vernunftpotential des christlichen Glaubens behandelt. Dass diese Frage explizit in der Unterrichtssequenz thematisiert wird, ist insofern bedeutsam, als erst vor diesem Hintergrund die ethischen Inhalte des Bibeltextes entfaltet werden können.

4.1 Bibel oder Darwin? Über die Rationalität von religiösen Weltzugängen und Weltdeutungen

„Bibel ODER Darwin? Evolutionstheorie ODER biblischer Schöpfungsglaube?“ Mit dieser – zugegebenermaßen provokanten – Frage ist nach dem Eichstätter Religionspädagogen Ulrich Kropač (2013) ein „Schlüsselthema im schulischen Religionsunterricht“ angesprochen, weil die Auseinandersetzung mit diesem Thema über die Plausibilität des christlichen Glaubens (mit)entscheidet. Kropač (2012) spricht in diesem Zusammenhang auch von der neuen „Einbruchsstelle“ für den Glauben junger Menschen.⁵ An dieser Frage entscheidet sich mit, ob der christliche Glaube für junge Menschen auch in intellektueller Hinsicht eine redliche und attraktive Option darstellt, oder ob einem Abschied vom Glauben der Weg geebnet wird. Eine sinnvolle und mit der Vernunft nachvollziehbare Antwort ist also gefragt.

Als grundsätzliche Frage stellt sich für Religionslehrer/-innen, in welchem Jahrgang sie das Thema bearbeiten. Obwohl im Lehrplan der AHS der entsprechende Kompetenzbereich für die 7. Klasse Oberstufe vorgesehen ist, gibt es doch gute Gründe, dieses Thema erst in der Maturaklasse zu behandeln. Zum einen haben die Schüler/-innen erst in der Maturaklasse Philosophieunterricht und damit ein gewisses Niveau philosophischer Reflexion eingeübt, das für die Auseinandersetzung mit der Frage „Bibel ODER Darwin?“ hilfreich ist. Zum anderen gibt es in vielen Schulen in der vorletzten Schulstufe keinen Biologieunterricht, erst wieder in der

4 Beispielhaft seien hier nur zwei klassische Texte zu dieser Thematik genannt: Ludwig Wittgensteins „*Tractatus logico-philosophicus*“ (1921 [2003]) und Rudolf Carnaps Aufsatz „*Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache*“ (1931/32). Im Gegensatz zu Carnap ist Wittgenstein in seinem Urteil zurückhaltender. Er hält daran fest, dass es Bereiche menschlicher Erfahrung gibt, die sich nicht in einer logisch-mathematischen Sprache abbilden lassen, lässt aber die Frage nach deren Sinnhaftigkeit offen, wenn es im *Tractatus* am Ende heißt: „Wir fühlen, dass, selbst wenn alle möglichen wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind“ (6.52) oder „Es gibt allerdings Unausprechliches. Dies zeigt sich, es ist das Mystische“ (6.522).

5 Der Begriff der „Einbruchsstelle“ des christlichen Glaubens wurde erstmals vom evangelischen Religionspädagogen Karl-Ernst Nipkow formuliert. Nipkow (1987, S. 49) konstatierte am Ende der 1980er Jahre aber das Thema der Theodizee als „Einbruchsstelle“ für den Glauben Jugendlicher.

Abschlussklasse. Erst in dieser Schulstufe wird das Thema „Evolution“ im Biologieunterricht behandelt (vgl. Lehrpläne, 2018) und ist es naheliegend, das Thema im Religionsunterricht in zeitlicher Nähe der Behandlung im Fach Biologie zu setzen. In der BHS ist das Thema von vornherein für den Maturajahrgang vorgesehen.

Folgende Zugangsweise wurde am Beginn der Unterrichtssequenz gewählt: Als Einstieg in die Thematik führte der Religionslehrer als Radioreporter mit den Schülerinnen und Schülern ein fiktives Straßeninterview zu den Fragen „Was ist der Mensch? Was ist die Welt?“ Mit der Methode des Straßeninterviews setzte ein erster Reflexionsprozess ein, was die Frage nach dem Wesen des Menschen betrifft. Im Mittelpunkt der Unterrichtssequenz stand dann die gemeinsame Lektüre der ersten drei Kapitel des Buches Genesis und deren Interpretation.⁶ Dabei ergaben sich für die Schüler/-innen viele „Aha-Erlebnisse“, so etwa dass der Begriff „Urgeschichte“, mit dem die ersten elf Kapiteln der Genesis häufig überschrieben sind, nicht Geschichte im Sinne einer Rekonstruktion historischer Begebenheiten und Abläufe meint, sondern auf „Urthemen“ der Menschheit, auf Grundfragen des Menschseins verweist, die in diesen Kapiteln erzählerisch erschlossen werden.

Ein erstes Ziel in der Beschäftigung mit Gen 1 muss es sein, den Schüler/-innen einen sachgerechten Umgang mit dem Text zu vermitteln. Dazu gehört die Kenntnis der literarischen Gattung, der dieser Text angehört. Mit Hilfe einer Analyse des Textes von Gen 1 erkannten die Schüler/-innen, dass es sich bei Gen 1,2,4a nicht um einen „Schöpfungsbericht“ handelt, sondern um ein hymnisches Gedicht, das kunstvoll aufgebaut und gestaltet ist. Als Arbeitshilfe diente hier ein Arbeitsblatt, das auf anschauliche Weise den Aufbau und die Struktur des Textes vermittelte. Die Schüler/-innen erkannten die sich wiederholenden Formeln am Beginn und am Ende der Strophen, die deutlich den Liedcharakter dieses Textes zeigen. Ein erstes Verständnis war geschaffen, dass es sich beim ersten Schöpfungstext nicht um naturwissenschaftliche Aussagen über die Entstehung der Welt und des Menschen handelt, sondern um einen lyrischen Lobpreis Gottes, der Glaubensaussagen über das Wesen der Welt, über das Bild des Menschen und seine Beziehung zu Gott machen möchte. Freilich musste den Schülerinnen und Schülern auch das biblisch-atorientalische Weltbild (Koch, 2013) vorgestellt werden, das ein ganz anderes als unser heutiges astrophysikalisches Verständnis des Universums ist. Doch: „Der Glaube an Gott, den Schöpfer, hängt nicht ab von einem bestimmten Weltmodell, auch wenn er ... im Kontext eines solchen formuliert worden ist“ (Lüke, 2019, S. 52). Daher bleibt die grundlegende Erkenntnis unberührt, die im Unterricht zusammenfassend so festgehalten worden ist: Nicht WIE die Welt und der Mensch entstanden sind, sondern WAS die Welt und der Mensch sind – das ist die Aussageabsicht des biblischen Textes.

⁶ Der Artikel beschränkt sich hier auf die Darstellung des Unterrichtsprozesses zum ersten Schöpfungstext in Gen 1–2,4a.

Vertieft wurde diese Unterscheidung zwischen einem naturwissenschaftlichen und einem symbolisch-religiösen Zugang zur Welt mit einem zweifachen Impuls: Was würde passieren, wenn man ein Liebesgedicht als naturwissenschaftliche Aussage lesen würde? Naturwissenschaft und Glaube werden bildlich gesprochen als zwei verschiedene „Brillen“ vorgestellt, mit denen die Wirklichkeit gesehen und gelesen werden kann. Jede Sichtweise ist wichtig und kann nicht durch die andere ersetzt werden. Der deutsche Bildungswissenschaftler Jürgen Baumert (2002, S. 107–113) spricht in diesem Zusammenhang von vier verschiedenen „Modi der Weltbegegnung“, denen er eine spezifische Form von Rationalität zuordnet. Im Hinblick auf die Naturwissenschaft und Mathematik bezeichnet er die Vernunft, die darin zum Ausdruck kommt, als „kognitive Rationalität“, der Weltbegegnung im Modus von Religion und Philosophie entspricht die „konstitutive Rationalität“.⁷ Im Kontext der (öffentlichen) Schule sind für Baumert alle vier Formen der Rationalität wichtig. Die einzelne „Brille“ kann nicht durch eine andere ersetzt werden.

Zum Zweiten wurden diese verschiedenen Zugänge zur Welt noch an einem alltäglichen Beispiel aus der Lebenswelt der Jugendlichen veranschaulicht, am Beispiel einer roten Rose, die ein junger Mann seiner Freundin schenkt. Die Rose als „Königin der Blumen“ steht hier nicht für eine bestimmte Gattung innerhalb der botanischen Familie der Rosengewächse, sondern ist Ausdruck der besonderen Zuneigung und Liebe zwischen zwei Menschen. Als Symbol verdeutlicht die rote Rose, was mit „konstitutiver Rationalität“ gemeint ist. Die Schüler/-innen erkannten intuitiv, wie wichtig die Beziehungsqualität für menschliches Dasein ist, die sich naturwissenschaftlich nicht fassen lässt, und auch wie leer dieses Dasein wäre, wenn man nur mit der naturwissenschaftlichen Brille unsere Welt betrachten würde. Große und wesentliche Bereiche unserer menschlichen Existenz würden darin gar nicht vorkommen. Eine Schülerin brachte es auf den Punkt: „Herr Professor, wenn mein Freund mir eine rote Rose schenkt und mir botanisches Wissen damit vermitteln will, dann war er die längste Zeit mein Freund.“

4.2 Grenzen des religiösen und des naturwissenschaftlichen Weltzugangs

In einem nächsten Schritt wurde gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern versucht, Grenzen des Weltzugangs von Naturwissenschaft und Religion aufzuzeigen und Grenzüberschreitungen zu thematisieren. Zu diesen Überschreitungen kommt es immer dann, wenn die verschiedenen Modi der Weltbegegnung nicht mehr unterschieden werden bzw. dort, wo Vertreter/-innen eines bestimmten Modus einen Totalanspruch auf die Erklärung von Wirklichkeit erheben. Von Seiten der Naturwissenschaft passiert das, wenn die „kognitive Rationalität“ als einzige Form des Weltzuganges vertreten wird. Beispielhaft dafür stehen Vertre-

⁷ Neben diesen beiden Formen der Rationalität kennt Baumert auch noch die „ästhetisch-expressive Rationalität“ und die „normativ-evaluative Rationalität“.

ter/-innen eines neuen militanten und missionarischen Atheismus, am bekanntesten ist im Zusammenhang von Evolution und Schöpfung der britische Evolutionsbiologie Richard Dawkins. Die Schüler/-innen erkannten, dass es sich bei Aussagen wie „Alles ist durch Zufall entstanden“ oder „Der Glaube an Gott ist eine Wahnvorstellung“⁸ um keine naturwissenschaftlichen Aussagen mehr handelt, sondern diese im Bereich einer „konstitutiven Rationalität“ angesiedelt sind. Der neue naturwissenschaftliche Atheismus führt damit zu einem naturwissenschaftlichen Reduktionismus (auch Naturalismus genannt), der seine eigenen Grenzen verkennt. Dem katholischen Religionsunterricht kommt hier aufklärerische Kraft zu, weil er diese Grenzüberschreitungen aufdeckt und den überzogenen Totalanspruch auf Wirklichkeitsdeutung durch ein fragwürdiges Verständnis von Wissenschaftlichkeit ablehnt.

Umgekehrt geschehen auch von Seiten der Religion, konkret von christlicher Seite, Grenzüberschreitungen, wenn Gen 1 wortwörtlich gelesen und/oder als naturwissenschaftliche Aussage missverstanden wird. Solche Deutungen von Gen 1 finden sich im sogenannten Kreationismus oder etwas raffinierter vorgetragen im Konzept des „Intelligent Design“, welche beide die dem religiösen Sprechen innewohnende eigene Form der Vernunft verkennen. Beiden gemeinsam, Naturalismus und Kreationismus, aber ist die falsche Lesart von Gen 1 mit einer naturwissenschaftlichen Brille, die damit zu einem fundamentalen Missverständnis biblischer Schöpfungstexte führt und letztlich in eine Sackgasse mündet. Wie ein Ausweg aus dieser Sackgasse ausschauen kann, zeigt die folgende Aussage eines Schülers. Auf die Frage der Lehrperson, wie wir Naturwissenschaft und Glaube vereinbaren können, brachte es ein Schüler markant auf den Punkt, als wäre es für ihn ganz selbstverständlich: „Gott wirkt durch die Naturgesetze.“ Dieser Gedanke wurde erstmals von Augustinus formuliert und gehört seit der Scholastik zum Gemeingut theologischen Denkens. Als Begründung dafür nennen die scholastischen Autoren folgenden Gedanken: Wenn sowohl die Bibel (Offenbarung) als auch die Vernunft des Menschen ihren Ursprung in Gott haben, dann kann es zwischen Glauben und Vernunft, zwischen Theologie und Naturwissenschaft keinen grundsätzlichen Widerspruch geben. So hat religiöse Bildung im katholischen Religionsunterricht auch selbstaufklärerische Kraft für den christlichen Glauben.

4.3 Menschenbild und ethische Impulse aus Gen 1

Nach dieser philosophischen Reflexion über verschiedene Wirklichkeitszugänge und ihre Grenzen soll nun in einem letzten Abschnitt auf das Potential ethischer Bildung eingegangen werden, das sich im Schöpfungslied findet. Erst mit der Differenzierung und Anerkennung der verschiedenen Weltzugänge und ihrer je eigenen Rationalität kann das ethische Potential biblischer Texte entfaltet werden. Auch

⁸ So lautet eine Hauptthese im Buch „Der Gotteswahn“ von Richard Dawkins (2007).

die Ergebnisse der Mythenforschung weisen in diese Richtung. Wie die Mythenforschung gezeigt hat, sind Mythen nicht unvernünftig. Im Falle von Schöpfungs- und Weltentstehungsmythen geht es in erster Linie nicht darum zu erklären, wie die Welt entstanden ist, sondern um die Frage nach dem „Was“ der Welt und des Menschen und um die kantischen Fragen „Wie soll ich handeln? Was sollen wir tun?“ Mythen zielen immer auf die Handlungsrationalität der Rezipientinnen und Rezipienten ab, in sprachphilosophischer Hinsicht geht es um den pragmatischen Aspekt mythischer Darstellung und Rede (Schupp, 1990, S. 33–52). Damit kommt die Dimension der ethischen Bildung in den Blick. In der Unterrichtssequenz galt es nun die normativ-ethischen Dimensionen, die „befreienden Aussagen“ des Schöpfungsgedichtes in Gen 1–2,4a mit den Schülerinnen und Schülern zu erschließen. Hier die wesentlichen Erkenntnisse der Schüler/-innen:

Alles an der Schöpfung ist schön und gut und auch wohl geordnet. Im Text gibt es keine Abwertung des Materiellen oder des Leiblichen. In diesem Zusammenhang sorgte das hebräische Wort „tohu wabohu“, das uns am Beginn des Schöpfungsgedichtes begegnet und das die meisten Schüler/-innen zwar schon einmal gehört hatten, aber seine Herkunft nicht kannten, für Erstaunen. Für manche Schüler/-innen war auch das Bild Gottes als eines Dichters, der mit seinem Wort alles ins Dasein ruft, sehr ansprechend. Durch den Kontrast zu babylonischen und ägyptischen Vorstellungen, in denen nur der König Abbild Gottes ist, erkannten die Schüler/-innen den unglaublichen geistigen Fortschritt, der im biblischen Menschenbild liegt, nämlich dass jeder einzelne Mensch – ohne jede Unterscheidung – Ebenbild Gottes ist, sowie den bedeutenden Impuls für die Grundlegung der Würde des Menschen und der allgemeinen Menschenrechte. Aufmerksamen Schülerinnen und Schülern fiel gleich bei der ersten Lektüre auch auf, dass Gen 1 den alten Traum von der Harmonie zwischen Menschen und Tieren anspricht, das Bild eines goldenen, vegan anmutenden Zeitalters, in dem Menschen und Tiere in Frieden leben und sich von Pflanzen ernähren.

Die größte Irritation, ja fast ein Ärgernis bereitete den Schülerinnen und Schülern die Formulierung des Schöpfungsauftrages: „Unterwerft euch die Erde und herrscht über alle Tiere ...“ (Gen 1,28). Der Blick auf das hebräische Verb, das an dieser Stelle für „herrschen“ gebraucht wird, machte ihnen deutlich, dass daraus keinesfalls eine Legitimation der Ausbeutung unserer Erde abgeleitet werden darf. Das hebräische Verb *kabash* drückt die Sorge aus um das Wohl und das Gedeihen aller, für die der Mensch zuständig ist. Die besondere Verantwortung, die dem Menschen als Ebenbild Gottes zukommt, liegt in dieser Sorge und in der Mitarbeit an der Schöpfung, dass wir sie auch kommenden Generationen intakt hinterlassen (Rosenberger, 2009).⁹

9 Auf die Frage einer Schülerin, ob man die deutsche Übersetzung dann an dieser Stelle nicht korrigieren sollte, um das Verständnis zu erleichtern, kann man als Religionslehrer/-in nur zustimmen und mit Bedauern hinweisen, dass auch die revidierte Einheitsübersetzung der Bibel aus dem Jahre 2016 die Übersetzung dieser Stelle fast unverändert belassen hat.

Gefragt, wie sich das Verhältnis der Geschlechter zueinander darstellt, antworteten die Schüler/-innen, dass hier die Gleichheit von Frau und Mann ausgedrückt ist.¹⁰ Eine besondere Bedeutung kommt auch dem Wörtchen „und“ in der Formulierung „Als Mann und Frau schuf er sie“ (Gen 1,27)¹¹ zu. Nicht nur im einzelnen Menschen liegt das Göttliche, sondern in der Beziehung zwischen Menschen, zwischen Mann und Frau, in ihrer Liebesfähigkeit drückt sich die Gottebenbildlichkeit noch einmal verstärkt und im Besonderen aus. Der Mensch wird erst wahrhaft Mensch in der Beziehung zu einem anderen, zu einem Du. Er ist ein soziales und zur Liebe geschaffenes Wesen, der erst „am Du zum Ich wird“ (Buber, 2017, S. 17): „Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Glaube und Naturwissenschaft zwei verschiedene Zugangsweisen zur Wirklichkeit darstellen, die beide konstitutiv für das Menschsein sind und nicht durch die jeweils andere ersetzt werden kann. Wo versucht wird, diese beiden Zugangsweisen aufzulösen oder zu vermischen, mündet der christliche Glaube in einen biblizistischen Fundamentalismus a la Kreationismus. Auf naturwissenschaftlicher Seite führt die Absolutsetzung kognitiver Rationalität zu einem naturwissenschaftlichen Reduktionismus, wie er sich bei Autorinnen und Autoren des „neuen Atheismus“ findet. Am Ende der Unterrichtssequenz war für die Schüler/-innen klar, dass es auf die Frage „Bibel ODER Darwin“ bzw. „Glaube oder Naturwissenschaft“ kein ausschließendes Entweder-Oder geben kann. Vielmehr lautet die Antwort in guter katholischer Tradition „Bibel UND Darwin“.

5. Fazit

Der katholische Religionsunterricht versteht sich „diakonisch“, als Dienst an den Schüler/-innen. Seinem Selbstverständnis nach – formuliert in der Würzburger Synode (1974) und zahlreichen Lehrplänen – will er die kritische Auseinandersetzung und Dialogfähigkeit der Schüler/-innen in Hinblick auf die eigenen Wurzeln, auf Religion(en), Glaube, Kulturen und Weltanschauungen fördern und einen Beitrag zur reflexiven Identitätsbildung leisten.

Ethische Bildung und die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen der Gegenwart sind integraler, wesentlicher Bestandteil des katholischen Religionsunterrichts: Christlicher Glaube führt seinen Quellen und seinem daraus folgenden Selbstverständnis nach zum Einsatz für den Nächsten, fragt nach dem „guten Leben“ und

¹⁰ Eine weitere Verfolgung dieser Thematik, wie sie uns dann in Gen 2–3 begegnet, würde über den Rahmen dieses Beitrages hinausgehen. Sehr wohl wurde das Verhältnis der Geschlechter im Anschluss an Gen 1 bei der Lektüre von Gen 2–3 im Unterricht weiter behandelt und eine patriarchalische Auslegungstradition kritisch hinterfragt – exemplarisch dargestellt an der Interpretation von Gen 1–3 bei Hildegard von Bingen (1098–1179), die sich gegen eine frauenunterdrückende Auslegung der beiden Schöpfungstexte zur Wehr setzt.

¹¹ So die Wiedergabe des Verses in der alten Einheitsübersetzung von 1980. Die revidierte Einheitsübersetzung (2016) übersetzt diese Stelle mit „Männlich und weiblich erschuf er sie“, was aber u.E. die Beziehungs- und Liebesfähigkeit im Ebenbild nicht so deutlich zum Ausdruck bringt.

motiviert zum Handeln in der Gesellschaft von heute, zum Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit. Auch wenn der Glaube keine „Binnenmoral“ begründet und sich an den allgemeinen Diskursen ethischer Urteilsbildung auf Basis autonomer Vernunft beteiligt, verweist der Religionsunterricht auf die Bedeutung religiöser Narrative für die ethische Urteilsbildung. In der Ausbildung von Religionspädagoginnen und -pädagogen nehmen theologische Ethik und philosophische Ausbildung einen breiten Raum ein. Gegenüber vermeintlicher „Wertneutralität“ legt katholischer Religionsunterricht die eigene Positionalität, den „Rahmen“ in Wertefragen und ethischen Positionen offen. Diese (kritische) Positionalität wird dabei als Chance und keineswegs als Indoktrinierung gesehen: Religionspädagoginnen und -pädagogen treten als „native speakers“, als selbst in einer bestimmten ethisch-religiösen „Sprache“ Beheimatete, Wertende und Handelnde in kritischen Dialog mit Schülerinnen und Schülern auf Augenhöhe ein – immer in Respekt vor der Unverfügbarkeit der je subjektiven Aneignung der Schüler/-innen.

Das ethisch-existentielle Potential religiöser Narrative zeigt sich paradigmatisch in der Auseinandersetzung mit der Schöpfungsthematik im alttestamentlichen Buch Genesis. Dabei legt erst eine kritische Differenzierung unterschiedlicher „Rationalitäten“ dieses Potential von Genesis¹ offen und zeigt gegenüber reduktionistisch-einseitigen Weltzugängen die Pluralität von „Weltbegegnung“ auf. Das im Beitrag skizzierte Unterrichtsbeispiel zum Thema „Schöpfung und Evolution“ zeigt auch, wie in dialogisch-diakonischer Weise im Religionsunterricht mit Schülerinnen und Schülern die ethischen Dimensionen der Schöpfungserzählungen erschlossen werden können und *welche* diese sind – so etwa die Fundierung der Menschenwürde in der Gottebenbildlichkeit, das Verhältnis und die Verantwortung des Menschen zur und für die Mitwelt, die Beziehung von Mann und Frau und dgl. mehr.

Literatur

- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Kililius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bertsch, L., Boonen, Ph., Hammerschmidt, R., Homeyer, J., Kronenburg, F. & Lehmann, L. (Hrsg.). (1976). *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung*. Freiburg: Herder.
- Böckenförde, E. W. (1991). Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In E. W. Böckenförde (Hrsg.), *Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte* (S. 92–114). Frankfurt: Suhrkamp.
- Buber, M. (2017). Ich und Du. In M. Buber, *Das dialogische Prinzip* (14. Aufl., S. 7–135). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Carnap, R. (1931/32). Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache. *Erkenntnis*, 2, 219–241.
- Dantine, O. (16. September 2019). *Facebookseite*. <https://www.facebook.com/olivier.dantine/posts/10219770011821729%20Zugriff%20am%2010.11>
- Universität Wien (2019). *Das Selbstverständnis des Fachs Theologische Ethik* (Moraltheologie). <https://st-theoethik-ktf.univie.ac.at/ueber-uns/leitbild/>
- Dawkins, R. (2007). *Der Gotteswahn*. Berlin: Ullstein.
- Englert, R. (2011). Zehn Gründe für einen konfessionellen Religionsunterricht – Ein Plädoyer aus religionsdidaktischer Sicht. In U. Bülent (Hrsg.), *Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung. Perspektiven aus der Wissenschaft und dem Schulalltag der Lehrkräfte* (S. 35–46). Frankfurt: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- FEWD. (2019). *Lehrplanentwurf Ethik 2020*. https://fewd.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_ethik_wiss_dialog/Bundes-ARGE_Ethik_2019.11.22_Lehrplan_Ethik_2020_191113_Entwurf.pdf
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. (1976). Freiburg: Herder. Verfügbar unter: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/synode.pdf
- Gruber, F. (2001). *Im Haus des Lebens. Eine Theologie der Schöpfung*. Regensburg: Friedrich Pustet.
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen*. In: *Friedenspreis des deutschen Buchhandels*. https://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/sixcms/media.php/1290/2001_habermas.pdf
- Hegel, G. W. F. (2013). *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie. Zweiter und dritter Teil*. Berlin: Contumax.
- Igrec, M.-T. (2019). Ethische Bildung im Religionsunterricht? *ÖPU Nachrichten*, 50(2), 18–22.
- Initiative Religion ist Privatsache (25. Oktober 2012). *Religions- und Ethikunterricht: Gleichwertige Alternativen?* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=G-MsPbJRoyfo>
- Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung (Hrsg.). (2014). *Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an Berufsbildenden höheren und mittleren Schulen*. Wien. Kast, V. (2017). Warum macht uns Fremdes Angst? *Deutsche Apotheken Zeitung*, 25, 27.
- Knapp, M. (2008). Glauben und Wissen bei Jürgen Habermas. Religion in einer "postsäkularen" Gesellschaft. In *Stimmen der Zeit*. <https://www.herder.de/stz/wiedergelesen/glauben-und-wissen-bei-juergen-habermas-religion-in-einer-postsaekularen-gesellschaft/>
- Koch, Ch. (2013). Welt/Weltbild (AT). (Fassung 20.09.2018). In *Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet*. https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wibi/pdf/Welt_Weltbild_AT___2018-09-20_06_20.pdf

- Korff, W. (2006). Ethik. In W. Kaspar (Hrsg.), *Lexikon für Theologie und Kirche* (Bd. 3, Sp. 923). Freiburg: Herder.
- Kropač, U. (2012). Moderne Naturwissenschaften: „Einbruchsstelle“ für den Gottesglauben junger Menschen. *Hirschberg*, 65, 340–346.
- Kropač, U. (2013). Vereinbarkeit von Naturwissenschaft und Religion? Ein – noch zu entdeckendes! – Schlüsselthema im schulischen Religionsunterricht. *Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg*, 6, 34–38.
- Laux, B. (2018). Theorie akademischer Praxis. Grundlinien einer Ethik der Universität. In B. Emunds (Hrsg.), *Christliche Sozialethik. Orientierung welcher Praxis?* (S. 131–152). Baden-Baden: Nomos.
- Lehrpläne für allgemeinbildende höhere Schulen. (2018). Fassung vom 01.09.2018. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>
- Lüke, U. (2019). *Das Glaubensbekenntnis vor den Anfragen der Gegenwart*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Nipkow, K. E. (1987). *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*. München: Chr. Kaiser.
- Nimmervoll, L. (2019). *Philosoph zum Ethikunterricht: „Menschenrechte wurden gegen Religionen erkämpft“*. Der Standard, 15. Oktober. <https://www.derstandard.at/story/2000109862955/philosoph-zum-ethikunterricht-menschenrechte-wurden-gegen-religionen-erkaempft>
- ORF. (2019). Aktivisten: Ethik bei Religionen „in schlechten Händen“. <https://religion.orf.at/stories/2991475/>
- Pastoralkonstitution. (1966). Die Kirche in der Welt von heute. In K. Rahner & H. Vorgrimler, *Kleines Konzilskompendium* (Kap. 76). Freiburg: Herder.
- Rosenberger, M. (2009). Mensch und Tier in einem Boot – Eckpunkte einer modernen theologischen Tierethik. In C. Otterstedt, C. & M. Rosenberger (Hrsg.), *Gefährten-Konkurrenten-Verwandte. Die Mensch-Tier-Beziehung im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 368–389). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rosenberger, M. (2015). *Der Traum vom Frieden zwischen Mensch und Tier. Eine christliche Tierethik*. München: Kösel.
- Schulamt. (2016). *Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an den vier- und fünfjährigen Oberstufen allgemeinbildender höherer Schulen*. https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/01/AHS_Oberstufe_LP_kompetenzorientiert_Layout.pdf
- Schupp, F. (1990). *Schöpfung und Sünde. Von der Verheißung einer wahren und gerechten Welt, vom Versagen des Menschen und vom Widerstand gegen die Zerstörung*. Düsseldorf: Patmos.
- Striet, M. (2015). *In der Gottesschleife. Von religiöser Sehnsucht in der Moderne*. Freiburg im Breisgau: Herder.

- Tiedemann, M. (2017). Ethische Orientierung in der Moderne – Was kann philosophische Bildung leisten? In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik, Bd.1: Didaktik und Methodik* (S. 23–29). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Universität Wien. (o. J.). *Das Selbstverständnis des Fachs Theologische Ethik* (Moraltheologie). <https://st-theoethik-ktf.univie.ac.at/ueber-uns/leitbild/>
- Wittgenstein, L. (1921/2003). *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung* (Kritische Edition). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kurzbiografien

Freilinger, Eva: Oberstudienrätin, Mag.^a; HBLW Landwiedstraße Linz, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Religionspädagogik in der Sekundarstufe II, Ethik, Fortbildung von ReligionslehrerInnen.

Putz, Josef: Mag.; BRG/WRG Körnerstraße Linz, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Religionspädagogik in der Sekundarstufe I u. II, Ethik, Fortbildung von ReligionslehrerInnen.

Weißhäupl, Gerhard: Mag.; Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Religionspädagogik in der Sekundarstufe II, Fortbildung von ReligionslehrerInnen, Systematische Theologie.

