



Christian Gößinger

Die Rezeption der Schöpfungserzählung nach Gen 1-2,4a bei Grundschulern

Eine fächerübergreifende Interventionsstudie

Zusammenfassung

Wie sich Weltanschauungsparadigmen bei Kindern und Jugendlichen entwickeln und welche Rolle die Rezeption der Schöpfungserzählung bei der Entwicklung dieser Weltanschauungsparadigmen spielt, besonders im Hinblick auf die Erklärung des Ursprungs der Welt, haben FETZ, REICH und VALENTIN (2001) untersucht. Diese und weitere Autoren (z. B. ROTHGANGEL, 2012, S. 300ff.; VAN DER ZEE, 2007) nehmen an, dass die Art und Weise der Vermittlung religiöser und naturwissenschaftlicher Inhalte die Konzeptbildung des Kindes im Bereich von Weltanschauungsparadigmen entscheidend beeinflusst.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Kinder im Grundschulalter biblische Texte rezipieren (vgl. z. B. BALDERMANN, 1980; BUCHER, 1987; HALBFAS, 1997; OBERTHÜR, 1995). Die sprachwissenschaftliche Forschung untersucht, in wie weit Kinder im Grundschulalter grundlegende Fähigkeiten zur Sprach- und Texterschließung aufbauen und anwenden können (vgl. SIEGLER, DELOACHE & EISENBERG, 2011).

Bei Grundschulkindern der dritten und vierten Jahrgangsstufe wurde das Wissen über die biblische Schöpfungserzählung nach Genesis 1-2,4a und die Rezeption des Textes im Hinblick auf die Frage nach dem Ursprung der Welt untersucht. Dazu kamen in einem quasi-experimentellen Drei-Gruppen-Interventionsplan mit zwei Versuchsgruppen und einer Wartegruppe (N=140) Pretest-, Posttest- und Follow-Up-Erhebungen (Fragebögen und leitfadengestützte Interviews) zum Einsatz. In einem ersten Schritt wurden in den beiden Versuchsgruppen gattungsspezifisches Wissen (vgl. BUCHER, 1990b) und Grundkenntnisse metaphorischer bzw. bildlich-symbolischer Sprache (vgl. GANSEN, 2010) im Deutschunterricht (drei Unterrichtseinheiten) modellhaft an zwei Heiligenlegenden vermittelt. Anschließend wurden in zwei methodisch und inhaltlich unterschiedlichen Treatments im Evangelischen Religionsunterricht (jeweils fünf Unterrichtseinheiten) parallel Inhalte, Aussageabsicht und sprachliche Besonderheiten der Schöpfungserzählung nach Gen 1-2,4a erarbeitet. Dabei wurden in einer der Versuchsgruppen die erste Unterrichtseinheit zur Vorwissenserhebung und -Reflexion und eine weitere Unterrichtseinheit für die Beschäftigung mit Elementen naturwissenschaftlicher Ideen zur Entstehung der Welt durchgeführt, während in der anderen

Versuchsgruppe in dieser Zeit eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Schöpfungserzählung erfolgte.

Mit zwei Skalen (*Konzept Legende*: Kernaussagen und bildlich-symbolische Sprache der Heiligenlegende; *Konzept Schöpfungserzählung*: Kernaussagen, form- und gattungsspezifische Merkmale der Schöpfungserzählung nach Gen 1-2,4a) wurde das Vorwissen, die Veränderungen des Wissens und die Rezeptionsleistungen erhoben. Geschlecht, religiöse Sozialisation oder Gruppenzugehörigkeit wurden bei der Analyse der Daten als mögliche Einflussfaktoren berücksichtigt.

Mit annähernd gleichen Werten in der Vorwissenserhebung konnte bei beiden Versuchsgruppen nach den Interventionen ein signifikanter Wissenszuwachs vom Pretest- zum Posttestzeitpunkt sowohl beim *Konzept Legende* als auch beim *Konzept Schöpfungserzählung* nachgewiesen werden. Dabei wirkte sich die unterschiedliche Gestaltung der Intervention II statistisch nicht signifikant auf die Ergebnisse aus. Die Veränderungen im Wissen um das *Konzept Legende* und um das *Konzept Schöpfungserzählung* blieben nach einem Zeitraum von vier Monaten weitgehend stabil und waren signifikant höher als die Werte der Wartegruppe. Die Analyse der Interviewdaten stützen die Ergebnisse der quantitativen Erhebung. Die Schüler gaben im Fragebogen zum Posttestzeitpunkt z. B. weniger häufig an, dass das Sieben-Tage-Schema der Schöpfungserzählung nach Genesis 1-2,4a wörtlich zu verstehen sei. Vielmehr hoben die Schüler beider Versuchsgruppen nach den Interventionen auf die in der letzten Unterrichtseinheit herausgearbeiteten Aussageabsichten des jeweiligen Textes ab. Dabei wurde sowohl die Legende als auch die Schöpfungserzählung häufiger als Glaubentext identifiziert. Die Bearbeitung eines Textes in einer der Versuchsgruppen, der den Urknall als Entstehungstheorie der Welt thematisierte, ließ die Nennungen von Elementen naturwissenschaftlicher Weltentstehungstheorien im Vergleich zum Pretestzeitpunkt zum Posttestzeitpunkt ansteigen. Jedoch stieg in der Versuchsgruppe, in der keine gelenkte Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Weltentstehungstheorien stattfand, der Anteil der Schüler an, die sowohl Elemente naturwissenschaftlicher Weltentstehungstheorien als auch biblisch-göttliche Schöpfungsmotive nannten.

Einleitung

Der Frage nach dem Ursprung der Welt als ein elementares Anliegen des Kindes kann sich vom Kontext abhängig aus religiös-theologischer oder aus naturwissenschaftlicher Perspektive angenähert werden. Auch bei Grundschulkindern können bereits Vorstellungen vorhanden sein, die sowohl Elemente naturwissenschaftlicher Theoriebildung aus ihrem Alltagserleben (Fernsehen, Zeitschriften, Kinder- und Jugendbücher) enthalten als auch biblisch-religiöse Grunderfahrungen, die durch die Familie oder den Kindergarten bzw. in der Schule oder in der Kirchgemeinde vermittelt wurden (vgl. BÜTTNER, 2012, S. 219; FETZ et al., 2001). Werden grundlegende Fragen wie die nach dem Ursprung der Welt mit dem Kind nur einseitig erörtert, könnten andere Ansichten vorschnell als ungültig zurückgewiesen werden (s. u. Kapitel 2). Von Bedeutung scheint dabei die Art und Weise der Auseinandersetzung zu sein, z. B. beim Thema Schöpfung im Religionsunterricht. In der vorliegenden Untersuchung wurde mit einem fächerübergreifenden Ansatz untersucht, ob mit gezielter Sprachbildung die Auseinandersetzung mit und die gattungsgemäße Rezeption der Schöpfungserzählung nach Genesis 1-2,4a (Gen 1-2,4a)¹ gelingen konnte. Dabei wurden auch im evangelischen Religionsunterricht in einer der Gruppen (Versuchsgruppe VSG) gezielt naturwissenschaftliche Vorstellungen der Schüler bei der Reflektion der Frage nach dem Ursprung der Welt, wie sie in der Grundschule im Bereich des Sachunterrichts zur Sprache kommen können, berücksichtigt und in einer Unterrichtseinheit thematisiert.

A) Fächerübergreifendes und fächerintegrierendes Arbeiten

Die Grundschule hat den Anspruch, Schule für alle Kinder zu sein und auf ein gelingendes Leben in und als Teil der Gesellschaft vorzubereiten (vgl.

1 Im Laufe der Arbeit wie auch in den Interventionen im Religionsunterricht der Grundschule wird die Bezeichnung Genesis für das erste Buch des Alten Testaments verwendet. Das griechische Genesis kann mit ‚Ursprung‘ oder ‚Entstehung‘ übersetzt werden und drückt mit dieser Bezeichnung einen engen Bezug zum Inhalt dieses ersten Buches aus.

FREUDENBERGER-LÖTZ, 2011; HEMPEL, 2001). Dem Sachunterricht der Grundschule fällt dabei die Aufgabe zu, die Schüler bei der Erschließung ihrer Lebenswelt² zu unterstützen (vgl. KAHLERT, 2009). Die Schüler sollen bei der Konstruktion von Wissen und Kompetenzen unterstützt werden, um die Welt kognitiv und handelnd erfassen und durchdringen zu können. Ziel soll es sein, die Welt für das Kind verständlich werden zu lassen, um ihm ein zielgeleitetes und absichtsvolles Handeln ermöglichen zu können (vgl. KÖHNLEIN, 1991, S. 107).

Eine gelingende Erschließung der Welt bedarf der Entwicklung der Sprache. Sprachbildung ist Grundlage für eine Entwicklung des Denkens, da Sprache Ausdruck des Denkens ist (vgl. CASSIERER, 2010, S. 249ff.). Sprachbildung ist zwar mit Schwerpunkt im Deutschunterricht zu verorten, sollte aber fächerübergreifend in allen Schulfächern berücksichtigt und gefördert werden. Es sollten den Schülern möglichst viele Gelegenheiten angeboten werden, Sprach- und Handlungskompetenzen aufzubauen und weiterentwickeln zu können und wirksam in herausfordernden und authentischen Situationen zu erproben. Der Lehrplan für die bayerischen Grundschulen führt dazu aus: „Die Entwicklung des Denkens erfolgt im wesentlichen über die Sprache. Ihre Pflege und die Förderung der Kommunikationsfähigkeit sind deshalb bedeutende fächerübergreifende Aufgaben“ (LEHRPLAN, 2007, S. 8). Vor allem die Fähigkeiten zur Dekonstruktion und Konstruktion von Begriffen und begrifflichem Wissen scheinen hierbei von Bedeutung zu sein (vgl. KROPAČ, 2007). Dabei sollen dem Schüler³ grundlegende sprachliche und sachliche Fertigkeiten vermittelt werden, um z. B. in Gesprächen und Diskussionen möglichst umfassend die Erklärungen oder Informationen der Beteiligten verstehen oder wenigstens weitgehend nachvollziehen und in ihrer Bedeutung einschätzen zu können (vgl. LEHRPLAN, 2007, S. 189; OSBURG, 2011, S. 69f.). Hierbei sollte der jeweilige Fachunterricht in der Schule „auf keiner Stufe isoliert gesehen werden, [...] also nicht nur im Rahmen der ganzen Schul- und

-
- 2 WEGENER-SPÖHRING stellt fest: „Der Begriff der *Lebenswelt* steht für das Bemühen, die Welt so zu erfahren, wie die Menschen, die Kinder sie verstehen und nicht so, wie sie nach Meinung der Pädagoginnen und Forscherinnen aussehen müsste. Vielmehr kommt das Insgesamt von Alltags-Wirklichkeiten der an der Unterrichts-Interaktion Beteiligten in den Blick“ (2001, S. 326; vgl. ebenso HITZLER & EBERLE, 2000, S. 110ff.).
 - 3 Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit lediglich die maskuline Form verwendet. Darunter werden die Vertreter beiderlei Geschlechts zusammengefasst. Wenn beispielsweise von Schülern die Rede ist, sind stets Schülerinnen und Schüler gemeint, es sei denn, das Geschlecht wird explizit hervorgehoben.

Ausbildungszeit, sondern im Rahmen der ganzen bisherigen und voraussichtlichen künftigen *Lebenszeit* der heutigen Schüler“ (GLINZ, 1975, S. 55⁴).

Doch nicht nur bei mündlicher Kommunikation sind Kenntnisse über Sprache und deren kontextuell unterschiedliche Verwendung unabdingbar. Bei der Erschließung und Interpretation von Textquellen bedarf es grundlegenden Wissens nicht nur über die spezielle Art oder Form eines Textes (z. B. Erzählung, Fabel oder Bericht), sondern auch über die unterschiedlichen Verwendungszusammenhänge sprachlicher Mittel und die Einsatzmöglichkeiten mentaler Werkzeuge (vgl. BAURMANN, 2009, S. 24; ROSEBROCK & NIX, 2012, S. 59f.). Dazu zählen z. B. das Wissen um die Doppelbedeutung von Wörtern (z. B.: ‚Ton‘ – Musik und Werkmaterial – oder: ‚Preis‘ – Wettbewerb und Einkauf), die Bedeutungsdimensionen von Begriffen (z. B.: ‚Erschaffen‘ im Rückgriff auf ein Handeln eines göttlichen Wesens in Abgrenzung vom maschinellen oder menschlichen ‚Herstellen‘), das Sprechen in Bildern oder Metaphern (z. B.: ‚himmlisch‘ im Sinne von: ‚nicht mit Sachen aus der Lebensumwelt vergleichbar‘, oder: ‚Kevin, der Löwe‘, wenn ein Schüler durch Mut und Courage glänzt) oder auch Strategien zur Texterschließung. In diesem Zusammenhang kommt neben dem Deutschunterricht dem Religionsunterricht eine entscheidende Aufgabe zu (vgl. dazu den Sammelband von PIRNER und SCHULTE, 2010). Mögliches Missverstehen, wie es (nicht nur) im schulischen Alltag vorkommen kann (vgl. OSBURG, 2011, S. 52), könnte vermieden werden, wenn die im schulischen Alltag benutzten Begriffe den Schülern in ihrer Bedeutung derart bewusst wären, dass sie im jeweiligen Kontext auf **die** Bedeutung fokussieren könnten, die von der Lehrkraft mit ihrem breiterem enzyklopädischen Wissen erwartet wird (vgl. GANSEN, 2010, S. 53).

Die Begriffsbildung stellt eine „aktive Konstruktionsleistung des Individuums“ (OSBURG, 2001, S. 144) dar, und begriffliches Wissen, welches beim problemlösenden Denken und für erschließende Fähigkeiten im schulischen Kontext eine wichtige Rolle spielt, muss gezielt aufgebaut werden (vgl. NIPKOW, 2011, S. 110f.). Kognitive Vernetzungen, flexibles Denken (im Sinne komplementären und vielperspektivischen Denkens), das Finden von Synonymen oder das verständliche Äußern zu Sachthemen scheinen von einem ausgeprägten begrifflichen Wissen abhängig. Deshalb kann es nach OSBURG bei einer noch unzureichenden Ausbildung des begrifflichen Wissens zu „Schwierigkeiten beim Verstehen von Texten, von Aufgabenstellungen oder beim Verstehen von anderen Unterrichtsinhalten

4 Im Verlauf der Arbeit werden Hervorhebungen wie im Original angegeben (z. B. wird kursive Schrift auch hier kursiv wiedergegeben). Skalierte (gesperrte) Schreibweise wird **fett** wiedergegeben.

kommen, insbesondere dann, wenn die Lehrperson ein ‚identisches‘ begriffliches Wissen voraussetzt“ (OSBURG, 2001, S. 146). Die didaktische Herausforderung besteht darin, das begriffliche Wissen und die Vorkonzepte des Schülers aufzudecken und gezielt weiterzuentwickeln. Andernfalls ist ein Verharren in sprachlichen Strukturen zu befürchten, das den Heranwachsenden nicht befähigt, sachliche und individuelle Begriffsbildungen sinnvoll zu vereinen. Diese Überlegungen dürfen im schulischen Kontext aber einerseits nicht nur verengt auf ein Unterrichtsfach (z. B. auf den Deutschunterricht) reduziert werden, sondern sollten vielmehr fächerübergreifend vorgenommen werden (vgl. LANGENHORST & LANGENHORST, 2010, S. 61ff.)⁵. Andererseits scheint es angezeigt, diesbezügliche Forschungsfragen, wie sie in dieser Untersuchung bearbeitet werden, interdisziplinär auszurichten und Ergebnisse aus der jeweiligen fachdidaktischen Forschung zu verzahnen.

Im Hinblick auf fächerübergreifendes Planen und fächerintegrierendes Arbeiten und Handeln kommt der Grundschule ein hoher Stellenwert zu (vgl. DIETERICH, 2010, S. 36; LEHRPLAN, 2007, Punkt 2.8, S. 11). Für die vorliegende Untersuchung wird festgelegt, dass der Begriff ‚fächerintegrierendes‘ Arbeiten z. B. im Religionsunterricht verwendet wird, wenn die Lehrkraft für die Texterschließung der Schöpfungserzählung nach Gen 1-2,4a auf die im Deutschunterricht erarbeiteten Kenntnisse zu gattungsspezifischen Merkmalen bei der Heiligenlegende zurückgreift. Andererseits kann im vorliegenden Fall auch der Begriff des ‚fächerkoordinierten‘ Lernens Anwendung finden, da eine fächerübergreifende Fähigkeit – die der Texterschließung – „bereits in der Planung (für) eine fächerverknüpfende Vorgehensweise [...] vorgesehen ist“ (SCHREINER, 2012, S. 193; vgl. DIETERICH, 2010, S. 36).

B) Bibelrezeption, Biblizismus und religiöse Sozialisation

Schüler der Regelschule erfahren ihre religiöse Sozialisation entweder in einem Umfeld, in dem Bibellektüre und Gespräche über Glaube, Religion und

5 OTTO stellt die Bearbeitung der sprachlichen Form der biblischen Texte als eines der wesentlichen didaktischen Momente heraus und fordert, dass die Klärung, „ob es sich bei diesem Text um Prosa oder Poesie handelt, um eine Sage oder eine Legende oder einen Bericht, um ein Gleichnis oder eine Allegorie“ nicht nur im Deutschunterricht zu erfolgen habe, sondern „es auch für den Religionsunterricht und seinen Umgang mit Texten“ verbindlich sein sollte (2007, S. 39).

Kirche zum Alltag gehören, viele werden nicht mehr religiös (vgl. HANISCH & BUCHER, 2002) oder sogar antireligiös erzogen (vgl. NIPKOW, 2011, S. 106f.). Besonders Religionslehrkräfte stehen vor der Herausforderung, die veränderten unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen der Schüler zu berücksichtigen und einen Unterricht zu planen, der diese Heterogenität berücksichtigt. Dabei sollten die individuellen religiösen Vorkonzepte der Schüler ernst genommen werden, auch, wenn sie dem Konzept der Lehrkraft nicht entsprechen. Auf das Thema dieser Arbeit bezogen bedeutet dies, dass naturwissenschaftlich geprägte Ideen zur Weltentstehung bei einigen Schülern vorhanden sein können und aktiviert werden, wenn die Thematik Entstehung der Welt im Religionsunterricht mit dem biblischen Text der Schöpfungserzählung erarbeitet werden soll. Wenn die Lehrkraft beabsichtigt, komplementäres⁶ Wissen anzubahnen, sollte sie sowohl naturwissenschaftliche und biblisch-religiöse Vorstellungen zur Sprache bringen.

Im Zusammenhang mit der Rezeption und Auslegung biblischer Texte sind nicht nur in der Schule sehr unterschiedliche Wissensstände bei den Schülern anzutreffen: von Unkenntnis bis hin zu umfassendem Bibelwissen, von wörtlich ausgelegten Textpassagen bis hin zu reflektierten Auslegungen biblischer Erzählungen (vgl. HANISCH & BUCHER, 2002; HUNZE, 2007, S. 174). Selbst in der universitären Ausbildung können Positionen eines unreflektierten biblizistischen (wortwörtlichen und unhistorischen) Auslegens der biblischen Texte angetroffen werden.⁷

6 „Der Begriff der ‚Komplementarität‘ wurde [...] von Niels Bohr auf den naturwissenschaftlichen Bereich übertragen. Wesentliche Merkmale von zwei zueinander in einem komplementären Verhältnis stehenden Erklärungen sind, dass sie

- sich gegenseitig logisch widersprechen, also eigentlich logisch ausschließen (Prinzip der Verdrängung);
- sich gegenseitig ergänzen, da beide zur Erklärung des gesamten Phänomens notwendig sind (Prinzip der Ergänzung);
- einander gleichwertig sind, also nicht eines über das andere dominiert (Prinzip der Gleichwertigkeit).

Der Komplementaritätsbegriff fand schließlich [...] – wohl vermittelt über Carl Friedrich von Weizsäcker – Eingang in die [...] Religionspädagogik und den Religionsunterricht“ (DIETERICH, 2008, S. 79, siehe unten 2. Kapitel). Von REICH wurde der aus der Physik stammende Begriff in den religionspädagogischen Diskurs eingeführt (vgl. RODEGRO, 2010, S. 192).

7 Hier sei eine Aussage einer Studentin aus einer Seminararbeit wiedergegeben: „Das Erzählen war beim Volk Israel zur Traditionsweitergabe viel mehr verbreitet, als heute. Das war auch damals besser möglich, denn die Menschen lebten damals viel länger als heute. Abraham wurde zum Beispiel 175 Jahre alt, Mose 120.“ Dieser Widerspruch zu dem biologisch Möglichen und dieser Aussage ist frappierend und kann

Problematisch kann diese Art der Auslegung werden, wenn für den zukünftigen Unterricht biblizistische Auslegungen übernommen und vermittelt werden.

Der Ansatz der vorliegenden Untersuchung setzt bei den Lehrkräften voraus, die biblischen Texte unter Berücksichtigung der Arbeitsmethoden der historisch-kritischen Exegese zu erarbeiten und eine sachgemäße Auslegung (im Sinne von EKD-TEXTE Nr. 94, 2008, s. u. Abschnitt C) vorzunehmen. Problematisch kann es werden, wenn Lehrkräfte eine biblizistische Auslegung favorisieren,⁸ denn dann muss kritisch gefragt werden, wie diese Lehrkräfte ihren (Religions-)Unterricht in der Grundschule gestalten? Wie werden sie, wenn sie es überhaupt tun, naturwissenschaftliche Erkenntnisse mit ihrer biblizistischen Auslegung in Verbindung bringen? Wie werden Sie darauf reagieren, wenn Schüler für den Ursprung der Welt naturwissenschaftliche Theorien anführen? Oder wie werden sie die Vorgänge darstellen, die unter der Bezeichnung ‚Evolution‘ zusammengefasst werden und die Anteil an dem haben, wie die Menschen und die Natur geworden sind (vgl. HEMMINGER, 2010)? Weisen sie die Einwände der Kinder als falsch zurück oder bringen sie diese mit kreationistischen Vorstellungen in Verbindung?⁹

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde ein unterrichtliches Vorgehen erprobt, das den Aufbau von Wissen bei Grundschulern anbahnt, welches zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit den biblischen Texten – hier der

nicht akzeptiert werden, besonders, weil es sich hier um eine angehende Religionslehrerin handelt! (vgl. zu solchen ‚Blüten‘: ZIMMER, 2007).

- 8 Auch Studierenden für die Lehrämter an Bayerischen Grund-, Haupt- und Realschulen mit dem Unterrichtsfach Evangelische Religionslehre sind Mitglieder oder Sympathisanten von Neureligiösen Gruppierung (New Religious Movements, NRMs, vgl. STREIB, 2000). In diesen NRMs herrscht in den meisten Fällen eine Bibelauslegung vor, die als wörtlich und historisch unkritisch zu beschreiben ist. Für die Lehrbefähigung für das Fach Evangelische Religionslehre (die Vocatio) bleiben sie Mitglieder der Evangelischen Kirche in Bayern. Es ist davon auszugehen, dass diese Studierende in ihrem Denken intensiver von ihren Religionsgemeinschaften beeinflusst und geprägt werden als von den Inhalten des Studiums (vgl. dazu ZIMMER, 2007). Während es sich in Deutschland um einzelne Gruppierungen handelt, sind parallel dazu weltweit Radikalisierungen in etlichen religiösen Gemeinschaften zu beobachten, die eine „fesselnde und krankmachende Ausdrucksgestaltung von *Religion*“ praktizieren. Ebenfalls gilt es, „gesteigerte Formen des *Säkularismus*“ wahrzunehmen und zurückzuweisen, denn auch diese „können etwas Gewalttätiges an sich haben“ (HEMPELMANN, 2010, S. 11).
- 9 OELKERS stellt hierzu fest, dass es parallele Erscheinungen zum Kreationismus in Amerika in Deutschland „bislang nicht“ gäbe, wohl aber „fundamentalistische Gruppen tätig“ sind (2011, S. 120).

Schöpfungserzählung nach Gen 1-2,4a – befähigen soll¹⁰. „Im Kontext zunehmender fundamentalistischer Strömungen in allen großen Religionen“ sollte es Ziel auch schulischen Religionsunterrichts sein, „den Rückgriff auf religiöse Überlieferungen bzw. Texte mit einem rationalen Diskurs zu verbinden“ (JOHANSEN, 1997, S. 13; vgl. ebenso NIPKOW, 2011, S. 112). Die Lehrkraft tritt dabei als Mäeut (vgl. NIEHL, 2006, S. 155ff.) auf und unterstützt den Schüler, in den Dialog mit dem Text einzutreten.

C) Weltbildentwicklung und Schöpfung im (Religions-)Unterricht

Die Entwicklung eines belastbaren und sicheren Weltbildes stellt gerade für das Kind im Grundschulalter eine enorme Herausforderung dar. Während dieser Zeit treffen häufig subjektive (Alltags-)Erfahrungen und Eindrücke auf Konzepte aus der ‚Erwachsenenwelt‘, die meist den Anspruch haben, wissenschaftlich begründet und damit ‚richtig‘ zu sein.

Den Aufbau einer tragfähigen und positiven Sicht von der Welt gilt es nicht nur für das Kind zu meistern, sondern fordert von seiner sozialisierenden Umgebung ein hohes Maß an pädagogisch-didaktischer Achtsamkeit. Die erste geplante Konfrontation der meist naiven Vorstellungen des Kindes mit auf (natur-)wissenschaftlichen Erkenntnissen gründenden Modellen erfolgt häufig erstmals im Unterricht der Grundschule. Hier werden gezielt Situationen arrangiert, die kognitive Konflikte entstehen lassen sollen. Dabei werden im Idealfall Konzeptangleichungen oder Konzeptveränderungen zugunsten eines Kompetenzvermögens für zuverlässige und belastbare Interpretationen der Umwelt angeregt (vgl. KAHLERT, 2009).

Beim Aufbau der Weltsicht des Grundschulärs sind vielfältige Faktoren wirksam. Zum einen stellen die religiöse Sozialisation, also die Form der Vermittlung religiöser und biblischer Inhalte, der Glaubensvollzug im Sozialisationsprozess der Familie und der Religionsunterricht im Hinblick auf die Weltbildentwicklung wichtige Einflussgrößen dar (vgl. RITTER, 1989, S. 148ff.). Ebenfalls von Bedeutung scheint die Art und Weise der Vermittlung naturwissenschaftlicher Inhalte im (Sach-)Unterricht der Grundschule auf die Konzeptbildung des Kindes zu sein

10 NIPKOW (2011, S. 112) fordert in seiner persönlichen Auswahl dessen, was Schüler am Ende ihrer Schulzeit wissen sollten, als dritten Punkt: „naturwissenschaftliche („Urknall“, Evolutionstheorie) und religiöse Theorien zur *Weltentstehung* („Schöpfung“) mit Folgen für das „*Weltbild*“ kennen und argumentativ vergleichen können“.

(vgl. ROTHGANGEL, 2012, S. 300ff.). Als dritte Größe sind die Erfahrungen des Kindes in seiner Lebenswelt zu nennen. Wie die jeweilige Begegnung mit den neuen, evtl. anders gearteten Konzepten und Modellen wahrgenommen wird und genutzt werden kann, hängt neben etlichen anderen Faktoren entscheidend von der Sprach- und Sachkompetenz des Kindes und den Erfahrungen mit Sprache im Sozialisationsprozess und im Unterricht ab. Deshalb kann gerade im Hinblick auf die Weltentstehungsparadigmen und die Voraussetzungen komplementären Denkens die Sprachbildung bei Grundschulkindern im Zusammenwirken religiöser und (natur-)wissenschaftlicher Bildung als bedeutend gewertet werden. Die Fähigkeiten zur Interpretation von textueller Sprache im Sinne einer gelingenden Rezeption und Auslegung können als grundlegend bezeichnet werden und sollten im schulischen Kontext gezielt gefördert werden.

In der Orientierungshilfe zum Thema „Weltentstehungstheorie, Evolution und Schöpfung in der Schule“ der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) aus dem Jahr 2008 – EKD-TEXTE Nr. 94 – heißt es dazu:

„Ein angemessener Umgang mit Schöpfungsglauben und Evolutionstheorie setzt Einsichten in erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Zusammenhänge voraus. Es ist deshalb eine besonders wichtige didaktische Aufgabe, Kinder und Jugendliche mit der Eigenart unterschiedlicher Weltzugänge und Deutungen von Mensch und Wirklichkeit bekannt zu machen sowie zu klären, nach welchen Prinzipien wissenschaftliches Erkennen erfolgt. Als besonders klärungsbedürftig müssen dabei häufig von populären Missverständnissen begleitete Begriffe wie „Tatsache“, „Beweis“ und „Widerlegung“ (Verifikation und Falsifikation), „Hypothese“, „Theorie“, „Erkenntnisfortschritt“ usw. gelten. Darüber hinaus sollten die unterschiedlichen Zuordnungsmodelle für unterschiedliche Weltzugänge, insbesondere im Sinne eines komplementären Denkens, eingeführt werden“ (EKD, 2008, S. 21).

Das Thema Schöpfung und deren Achtung und Erhalt (vgl. BERG, 2003, S. 45) ist für den Religionsunterricht in fast allen Grundschullehrplänen in Deutschland enthalten, soweit in den einzelnen Bundesländern Religionsunterricht in der Grundschule erteilt wird (eine Synopse alttestamentlicher Texte, die in den Grundschullehrplänen empfohlen werden, findet sich bei FRICKE, 2005, S. 562ff.).

Die Herausforderung für den schulischen Religionsunterricht besteht darin, die unterschiedlichen Vorstellungen der Schüler aufzugreifen und dabei den Diskurs zwischen Theologie und Naturwissenschaft im Themenfeld der Weltsichtparadigmen¹¹ nicht auszugrenzen. Dies ist in die didaktischen Überlegungen, Planungen

11 „Die Annahme oder Verwerfung bestimmter Entitäten, insbesondere Gottes, und ebenso die Weise, wie diese vorgestellt und gedacht werden, hängen zu einem

und Umsetzungen bewusst und verantwortlich einzubeziehen (vgl. ROTHGANGEL, 2009, S. 70). Dieser Schritt scheint gerade vor dem Hintergrund geboten, da die traditionellen Sozialisationsinstanzen (Familien, weiterführende Schulen, kirchliche oder politische Gruppen) für die Jugendlichen heute immer weniger „situationsadäquate Weltdeutungsschemata, Wertekataloge und Identitätsmuster“ (HITZLER und NIEDERBACHER, 2010, S. 15) bieten, oder Jugendliche immer seltener dort danach suchen. Stattdessen suchen sie diese Begriffe und Zusammenhänge zur Weltdeutung in relativ unabhängigen freizeitorientierten Sozialräumen, was aber im Hinblick auf die Praxis, insbesondere die der Bewältigung von Lebens-, Krisen‘ weniger gelingt (vgl. ebd.).

Religionsunterricht, der einen Beitrag zur Weltbildentwicklung leisten will, wird die Schöpfung als Kategorie der (Glaubens-)Erfahrung thematisieren (vgl. HUNZE, 2007, S. 122f.) und den Schöpfungsgedanken, dass diese Welt eine gute und von Gott geschaffene Welt ist, z. B. durch die Erarbeitung der Schöpfungserzählung nach Gen 1-2,4a beim Schüler anbahnen. Dabei werden die eindeutigen Parallelen zu anderen religiösen Symbolen der Bibel aufgegriffen, aber auch kontrovers diskutierte Themen nicht ausgeklammert, wie z. B. naturwissenschaftliche Theorien der Weltentstehung. In Bezug auf die Sprachbildung wird bereits von BIEHL bei seinem Konzept der kritischen Symbolkunde gefordert:

„In der Schule wird es darauf ankommen, neben der notwendigen Begriffsbildung den medialen Sprachgebrauch dadurch zu fördern, daß der Wahrnehmungshorizont erweitert, Sprache verwandelt, die Differenz zwischen dem Gesagten und Gemeinten ausgehalten wird. Symbolverstehen und die Erschließung religiöser Symbole sind nur möglich im Rahmen einer Intensivierung des medialen Sprachgebrauchs insgesamt“ (BIEHL, 1991, S. 43).

An dieser Stelle wird jedoch die Frage aufgeworfen, ob bereits Kinder im Grundschulalter kognitiv in der Lage sind, diese Fähigkeiten aufzubauen und anzuwenden. Mit Bezug auf die Stufentheorie der kognitiven Entwicklung von PIAGET und der Entwicklung des religiösen Urteils nach OSER und GMÜNDER gehen einige Religionspädagogen bzw. Religionspsychologen, allen voran BUCHER, davon aus, dass eine solche Begriffs- und Sprachbildung erst ab Beginn der Sekundarstufe I vorgenommen werden kann:

„Gattungsgemäße Auslegungen sind hier (in der Grundschule; Anm. d. Verf.) noch fehl am Platze, sondern erst dann angebracht, wenn sich die Schüler die notwendigen kognitiven bzw. metalinguistischen Kompetenzen aufgebaut haben, die ihnen in

wesentlichen Teil von umfassenden, sozial tradierten Wirklichkeitsauffassungen ab, die wir ‚Weltsichtparadigmen‘ nennen“ (FETZ et al., 2001, S. 148).

der Theorie und Praxis des Religionsunterrichts nur zu oft verfrüht unterstellt werden“ (BUCHER, 1987, S. 200).

Eine andere Position beziehen Religionspädagogen, die bereits Kinder im Grundschulalter dazu befähigt sehen, biblische Sprache und Texte (z.B. Gleichnisse bei HALBFAS oder Metaphern bei OBERTHÜR) gattungsgemäß zu erschließen und eine wörtliche Auslegung der Gleichnisse oder bildlich-metaphorischer Sprache zu überwinden. In der religionspädagogischen Forschung wurde diese Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Erste‘ und ‚Zweite Naivität‘ in Anlehnung an RICOEUR geführt (vgl. *KatBl* 113–120). In der ‚Ersten Naivität‘ seien die Kinder bis zu einem Alter von zehn bis zwölf Jahren verhaftet und würden mit ihrem Verständnis nicht über ein konkret-wörtliches Verstehen hinausgelangen. BUCHER als Hauptvertreter dieser Position fordert, die Kinder in ihrer ‚Ersten Naivität‘ nicht zu „bedrohen“. Es sei eine „sträfliche Verfrüfung und überfordert die geistigen Fähigkeiten des Kindes“ (1988, S. 24), sollte man mit den Kindern z. B. versuchen, Gleichnisse oder Symbole zu erschließen.

Es gibt aber etliche Forscher, die BUCHERS Position nicht vertreten und die deshalb folgern, dass eine gezielte Auseinandersetzung mit Symbolen und metaphorischer Sprache bereits mit Kindern im Grundschulalter möglich sei (vgl. GANSEN, 2010; GROM, 1989; OBERTHÜR, 1995; WEINERT & GRIMM, 2012, S. 445f.). Dies lassen neuere Ergebnisse aus der kognitionspsychologischen Forschung (z. B. SODIAN, 2008 und 2012, S. 401ff.) vermuten. Sogenanntes domänenspezifisches Wissen kann Grundschulkindern dazu befähigen, sogar komplexe Themen zu verarbeiten und zu verstehen (z. B. beim naturwissenschaftlichen Lernen; vgl. STERN, MÖLLER, HARDY & JONEN, 2002; MÖLLER, 2007a). Dieses domänen- oder bereichsspezifische Wissen hat Auswirkungen auf den Lernzuwachs und das Problemlösen (vgl. SCHNEIDER & LINDENBERGER, 2012, S. 427) und kann in einigen Bereichen gezielt gefördert werden (vgl. MÖLLER, 2007a). Modelle sprachwissenschaftlicher Forschung sehen bereits Kinder ab ca. acht Jahren in der Lage, explizites Sprachwissen aufzubauen und anzuwenden (z. B. bewusste Reflexion über Sprache oder Erklärungen von Sprachregularien; vgl. WEINERT & GRIMM, 2012, S. 445). In der hier vorliegenden Untersuchung soll im Bereich der Textrezeption überprüft werden, ob und wie bei Grundschulern der dritten und vierten Jahrgangsstufe Grundlagenwissen über gattungsspezifische Merkmale von Texten durch eine Intervention im Deutschunterricht am Beispiel der ‚Heiligenlegende‘ aufgebaut werden kann. Dieses am ‚Modell‘ Heiligenlegende (zur Begründung der Auswahl dieser Textform s. u. Kapitel 7.2) erworbene Wissen soll – als metasprachliches Wissen (vgl. SIEGLER et al., 2011, S. 217) – in einer Intervention im Religionsunterricht bei der Auseinandersetzung mit der Schöpfungserzählung

nach Gen 1-2,4a genutzt werden. Dabei wird das in der Intervention ‚Legende‘ erworbene Wissen zu gattungsspezifischen Merkmalen aktiviert, um für die Erarbeitung des Textes der Schöpfungserzählung präsent zu sein. Der Text soll als Schöpfungslob (vgl. SCHMID, 2012) rezipiert werden, dessen Kernaussagen sind: Gott ist der Schöpfer der Welt; die Schöpfung ist eine gute Schöpfung; der Mensch sollte für sie dankbar sein; der Mensch trägt für dieses Geschenk Verantwortung (vgl. NIPKOW, 2008, S. 30).

Die Entwicklung von Sprache und Weltbild in religiösen Kontexten und der Einfluss religiöser Sozialisation wurde in größerem Umfang nur in der Arbeit von FETZ et al. (2001) untersucht (zu den Ergebnissen s. u.). Zur Bedeutung von texterschließenden Kompetenzen und ihre Auswirkung auf die Rezeption von biblischen Texten bei Grundschulkindern liegen Arbeiten neueren Datums von PFEIFER (2002) und VAN DER ZEE (2007) vor (vgl. BUCHER, 2011, S. 51f.; SCHWEITZER, 2011, S. 88; ausführlicher s. u. Kapitel 5.2).

Ob und in welcher Weise bereits Grundschul Kinder fähig sein können, den biblischen Text der Schöpfungserzählung nach Gen 1-2,4a gattungsgemäß (z. B. als „Sieben-Tage-Zeugnis“; NIPKOW, 2008, S. 31) zu rezipieren, soll in der vorliegende Untersuchung thematisiert werden (zu den Forschungsfragen s. u. Kapitel 8). An dieser Stelle wird der Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit deutlich: es wird die Aussage in Frage gestellt, dass weitere Schritte einer gattungsmäßigen Auslegung biblischer Texte nur als ‚verfrüht‘ gelten müssten und sinnlos seien (vgl. dazu SCHWEITZER, 2011, S. 83), weil bei den Kindern die notwendigen Kompetenzen der Sprachbeherrschung fehlen würden (im Rückgriff auf die Stufen der kognitiven Entwicklung nach PIAGET; vgl. BUCHER, 1987). Hier scheint nicht „die Frage nach einem bestimmten Zeitpunkt“ (SCHWEITZER, 2011, S. 88) ausschlaggebend, sondern eher die Frage nach dem ‚Wie‘ der Vermittlung, da zu bedenken ist, dass z.B. die Signifikationsleistungen bei der Rezeption eines biblischen Textes „nicht voraussetzungslos, sondern an didaktische Vermittlungsbedingungen geknüpft“ sind (PFEIFER, 2002, S. 196).

In Folge dieser Erkenntnisse wird die fächerübergreifende Thematik der Sprachbildung bearbeitet. Die im Deutschunterricht erworbenen Kenntnisse zu besonderen Sprachformen in der Legende, einer epischen Kurzform, sollen für den Religionsunterricht und die Auseinandersetzung mit der Schöpfungserzählung aus Gen 1-2,4a für die Schüler verfügbar und für eine gelingende Rezeption des Textes – i.S.v. EKD-TEXTE Nr. 94 (2008) – nutzbar gemacht werden. Dabei wird auch untersucht, ob sich die religiöse Sozialisation oder das Geschlecht auf die Rezeption der Schöpfungserzählung auswirken.

Es soll untersucht werden, ob die Vermittlung domänen- bzw. bereichsspezifischen Wissens (vgl. SODIAN, 2008) – in diesem Fall das Wissen um die bildlich-symbolische Sprache innerhalb eines Textes und grundlegendes Wissen um Gattungsspezifika des Textes – Kinder im Grundschulalter dabei unterstützen kann, ein Verstehen von Textinhalten derart anzubahnen, dass diese nicht nur wörtlich rezipiert werden, sondern als Formen metaphorischer Sprache¹² erkannt werden können (vgl. GANSEN, 2010, S. 19). Dabei soll geklärt werden, auf welche Art und Weise (z. B. durch verschiedene Methoden) die Bearbeitung der Schöpfungserzählung für eine gelingende Rezeption und ein reflektiertes Aufbauen von Weltansichtspfadparadigmen – im Sinne von EKD-TEXTE Nr. 94 (2008) – förderlich sein kann. Hier haben Forschungsergebnisse aus der Planung von Lernprozessen im naturwissenschaftlich orientierten Heimat- und Sachunterricht gezeigt, dass die gezielte Förderung domänenspezifischen Wissens und entsprechender Fertigkeiten Lernen – auch bei Sachverhalten, die für Grundschulkindern als bisher zu komplex angesehen wurden – unterstützen kann (vgl. GRYGIER, 2008; MÖLLER, 2007a; STERN et al., 2002). Diese Erkenntnisse könnten für den Religionsunterricht – z. B. bei der Domäne Texterschließungskompetenz – gewinnbringend sein und der Diskussion um die Kompetenzen der Grundschulern zur Rezeption biblischer Texte neue Impulse geben. Weiterhin scheint es notwendig, eine Sicht auf das Thema Weltentstehung in einem offenen Vorgehen durch Aufdeckung und Anknüpfung an unterschiedliche Vorkonzepte (vgl. MÖLLER, KLEICKMANN & SODIAN, 2011, S. 512) zu ermöglichen und diese Präkonzepte bewusst zu thematisieren, wenn Grundlagen eines komplementären Denkens von naturwissenschaftlichen und biblisch-theologischen Positionen angebahnt werden sollen (vgl. BARBOUR, 2010; ROTHGANGEL, 1999; s. u. Kapitel 2). In diesem Zusammenhang gilt es wohl, eine Brücke über den „garstige(n) Graben“ (BUCHER, 1990, S. 1) zu bauen, der zwischen den Angeboten sowie den Normen der Exegese und der Dogmatik und der Bibelinterpretation des Kindes zu liegen scheint. Arbeitsschritte, die an exegetisch und

12 Im Laufe der Arbeit wird in Anlehnung an RICOER (1975) mit dem Begriff der bildlich-symbolischen Sprache die enge Verbindung zur Metapher genutzt, und die Begriffe werden weitgehend synonym verwendet. Dies geschieht mit dem Wissen darum, dass ein Symbol einen Kern an Sinn enthält, der sprachlich-metaphorisch nicht vollends erschlossen werden könne. „Als charakteristische Metaphern einer Sprachgemeinschaft oder einer Kultur; und [...] als Metaphern, die in der Sprache der gesamten Menschheit erscheinen [...] verweisen Metaphern auf fundamentale menschliche Erfahrungen, die sich in unmittelbaren oder primären Symbolen [...] zeigen“ (HERMANS, 1990, S. 55).

sprachbildenden Arbeitsformen angelehnt sind, werden nicht als ‚Zwang‘ für das Kind verstanden, sondern als geeigneter Weg, um grundlegende Kenntnisse für ein geeignetes Verstehen vermitteln zu können. Die Grundschule hat die Aufgabe, grundlegendes Wissen und Können zu vermitteln (vgl. LEHRPLAN, 2007). Dazu zählen die ‚klassischen‘ Grundfertigkeit des Lesens ebenso, wie die Grundlagen einer Diskursivität, die für ein komplementäres Denken vorausgesetzt wird.