

Vorsehung – Zufall – Schicksal?

Die fachdidaktische Leerstelle als Problem der unterrichtlichen Handlungssteuerung

Theresa Kohlmeier / Oliver Reis

1. Einleitung

„Frau Arm spielt Lotterie. Einzige Hauptgewinnerin. Für sie klar: Gott hat Hand im Spiel. Kinder: Nee, Zufall. Frau bleibt bei ihrer Meinung, Gott hat mir geholfen. Frage: Wer hat recht?“¹

Albrecht Schöll dokumentiert ein von dieser Dilemmageschichte ausgehendes Unterrichtsgespräch, in dem der Zufall in Kontexten wie dem Gottesbild und der Welterklärung thematisiert wird.² Er interpretiert das Gespräch so, dass die Lehrkraft hier in ‚Entweder-oder-Strukturen‘ denkt: Die Situation ist entweder von Gott oder vom Zufall bestimmt. Dieses dichotome Schema gerate im Unterrichtsverlauf an seine Grenzen, als die Schüler/-innen selbstständig aus diesem Schema ausbrechen und die Lehrkraft nicht adäquat auf die neuen Schüler/-innenvorstellungen reagieren bzw. entsprechende Lernimpulse setzen kann. Für Schöll fehlt der Lehrkraft die Möglichkeit, eine Sowohl-als-Auch-Struktur zu denken, wie die Jugendlichen dies tun, indem sie Gott und den Menschen kooperieren las-

sen. Aus unserer Sicht aktiviert und formatiert dieser dichotome Einstieg der Lehrkraft und das spätere Beharren auf der Dichotomie bestimmte Vorstellungen und Verhaltensmuster auf beiden Seiten, die zwar das Thema Zufall aufnehmen, aber ihm aus religionsdidaktischer Sicht nicht gerecht werden. Es gelingt nicht, dass die Schüler/-innen das diskutieren, was an dem Zufall theologisch und für die Weiterentwicklung der Schüler/-innenvorstellungen relevant wäre: das Verhältnis von Gottes geschichtsmächtigem Handeln und die Kontingenz der irdischen Einzelereignisse. Wie kommt es zu dieser in der Dichotomie gesetzten fachlichen Reduktion? Für diesen Beitrag ist die These leitend, dass die fachdidaktische Kompetenz im Umgang mit den inhaltlichen Vorstellungen wesentlich die Qualität der Unterrichtsgespräche und Lernimpulse steuert. Man könnte deshalb sagen, dass die Lehrperson – und nach unserer Ansicht auch die Interpretation Schölls – nicht das im Blick hat, was die *Didaktische Rekonstruktion* als fachdidaktische Kernaufgabe bestimmt.

Das Konzept der ‚Didaktischen Rekonstruktion‘ wurde 1986 von Ulrich Kattmann in die

1 Schöll, Albrecht: Die Logik des Entweder-oder trifft die Logik des Sowohl-als-Auch. Hauptschüler diskutieren eine Dilemmageschichte zu Zufall und Notwendigkeit. In: Klie, Thomas/Korsch, Dietrich/Wagner-Rau, Ulrike (Hg.): Differenz – Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig 2012, 257–272, 261.

2 Vgl. ebd.

Biologiedidaktik eingeführt.³ Die Ausgangsfrage für das Konzept besteht in der Tradition Klafkis darin, die Objekt- und die Subjektseite des Bildungsprozesses zusammen zu bringen; konkret auf Unterricht bezogen: Wie kann die fachliche Perspektive mit ihren entsprechenden Inhaltsbereichen für den Unterricht und die Entwicklung der Schüler/-innenvorstellungen fruchtbar gemacht werden?⁴ Eine Grundüberzeugung, die die Didaktische Rekonstruktion von anderen Konzepten unterscheidet, ist, dass die fachlichen Positionen (immer im Plural!) und die Schüler/-innenvorstellungen positionale Konstruktionen im Fluss des Denkens sind. Die Analyse der Schüler/-innenvorstellungen kann deshalb das fachliche Wissen verändern und es sind immer erkenntnisproduktive Bezugspunkte des fachlichen Wissens für das Denken der Schüler/-innen möglich.⁵ Das Instrument der Didaktischen Rekonstruktion ist deshalb das sogenannte *fachdidaktische Triplet*, in dem die beiden Elemente von fachlicher Klärung und Erhebung der Schüler/-innenvorstellungen einzeln betrachtet, aber über die didaktische Strukturierung gleichzeitig rekursiv in Beziehung gesetzt werden.⁶ In der Religionsdidaktik wird in unterschiedlichen Bereichen die Tripletstruktur in Ansätzen implizit genutzt.⁷ An dieser

Stelle soll sie nun explizit auf die Analyse des Unterrichtsgesprächs hinführen. Entlang dieses Triplets werden wir (1) den Gegenstand ‚Zufall‘ fachlich rahmen, (2) die Schüler/-innenvorstellungen für diesen Gegenstand sammeln und (3) prüfen, wie beides in die didaktische Strukturierung des von Schöll skizzierten Unterrichts aufgenommen wird, um (4) daraus für einen eigenen Strukturierungsversuch zu lernen.

2. *Didaktische Rekonstruktion für das Beispiel ‚Vorsehung‘*

Der Begriff ‚Zufall‘ bezeichnet ein Ereignis, das unerwartet geschieht und dessen Eintrittsursachen für die Beobachter/-innen und Akteurinnen bzw. Akteure nicht offensichtlich sind. Ob dieses Ereignis passiert oder nicht, liegt damit nicht in der Macht der Akteurinnen und Akteure. Der Zufall an sich ist kein theologischer Begriff, aber er löst theologische Reflexionen aus. Er wird mit den Denkmodellen von Providentia Dei/Vorsehung operationalisiert. ‚Zufall‘ ist ein Phänomen, das so *aussieht*, als gäbe es keine festen Ursache-Wirkungsketten – was für den Gottesglauben auf den ersten Blick anstößig erscheint. Die Theologie reflektiert nun das Phänomen ‚Zufall‘ unter der Maßgabe eines vorausgesetzten Gotteskonzeptes und bettet die nicht zu leugnende Kontingenz des Einzelereignisses in einen theologisch stimmigen Gesamtrahmen ein. Der Zufall markiert damit die Grenze theologischen Denkens, die zur Modellierung einlädt. Genau das macht ihn auch religionspädagogisch interessant.

2.1 Fachliche Klärung

FACHLICHER GEGENSTAND: VORSEHUNG

‚Vorsehung‘ setzt eine dreistellige Relation zwischen dem vorsehenden Subjekt, das für eine differente Person einen bestimmten Zustand vorsieht (x sieht y für z vor). Damit schafft die Vorsehung eine Relation zwischen dem vorsehenden Subjekt x und der differenten Person z. In theologischen Denkstrukturen meint dies,

3 Vgl. Kattmann, Ulrich/Gropengießer, Harald: Modellierung der didaktischen Rekonstruktion. In: *Reinders, Duit/Rhöneck, Christoph von* (Hg.): *Lernen in den Naturwissenschaften*, Kiel 1996, 180–204.

4 Vgl. Prediger, Susanne: „Auch will ich Lernprozesse beobachten, um besser Mathematik zu verstehen“. Didaktische Rekonstruktion als mathematikdidaktischer Forschungsansatz zur Restrukturierung von Mathematik. In: *mathematica didactica* 28 (2005) 23–47.

5 Vgl. Kattmann/Gropengießer 1996 [Anm. 3], 183.

6 Vgl. ebd.

7 Vgl. Riegger, Manfred: *Wunder(n) und Wundererzählungen. Videobasierte wunderdidaktische Ein- und Ausblicke*. In: *RpB* 73/2015, 68–79; vgl. Reiß, Annike: „Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat“. *Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik*, Kassel 2015.

dass hier über y ein Verhältnis zwischen Gott und dem Menschen entsteht. Vorsehung ist dabei ein koppelndes Konstrukt von zwei Prämissen:

a) Gott ist heilsgeschichtlich mächtig und
 b) der Mensch ist ein freies Geschöpf vor Gott.
 Die Paradoxie entsteht dadurch, dass Gottes heilsgeschichtliches Handeln auf die Freiheit des Menschen trifft und beide Konzepte sich im Moment der ausgeschlossenen oder zugelassenen Kontingenz einschränken. Die beiden Prämissen a und b konkurrieren also miteinander. D.h., wenn der Mensch frei ist, autonom zu handeln, also b mit *wahr* codiert wird, wird Gott kontingent gesetzt, was die Annahmen der heilsgeschichtlichen Mächtigkeit wiederum eingrenzt und a als *unwahr* benennt. Gleichzeitig schränkt ein heilsgeschichtlich allmächtiger Gott die wirkliche Freiheit des Menschen ebenso ein. Das heißt, wenn a *wahr* gesetzt wird, ist b automatisch *unwahr*. Nach Reis gehört es zur theologischen Dialektik, dass diese Paradoxien nicht aufgelöst werden können, ohne zu theologischen Inkonsistenzen zu führen.⁸ Deshalb gilt für theologische Glaubensaussagen: $(a \wedge b)$ oder $(b \wedge a)$ sind nicht die Lösung, auch wenn a formal logisch $= \neg b$ ist. Es muss also gelten $a \wedge b$. Dafür braucht es die Interpretationen a' von a und b' von b, die von einem vermittelnden Satz c geklammert werden, der wahr ist. An den Interpretationen a' und b' , die sich in c vergewissern, bilden sich über vertretende Positionen im Diskurs theologische Modelle, die eine Prämisse abschwächen – und so die Paradoxie variantenreich zu einer Seite auflösen – oder die sie auch selbst wieder besetzen. Die theologischen Modelle haben gemeinsam, dass Gottes heilsgeschichtliche Wirkmächtigkeit und die menschliche Freiheit erhalten bleiben. Im Rahmen der fachlichen Klärung entfalten wir diese Positionen im Diskurs:

(1) a ist voll erhalten. D.h., dass Gott radikal heilsmächtig ist, womit die Weltgeschichte vollständig Heilsgeschichte ist.

c: Die menschliche Freiheit gibt es allein im menschlichen Erleben. Dieses vermittelt subjektiv den Eindruck von Freiheit, ist aber objektiv immer Teil des göttlichen Heilsplans. Die Ursache-Wirkungskette ist damit linear zu verfolgen.

– *Modell der radikale[n] Heilsmacht Gottes (Augustinus):* Gott ist souverän. In seiner Heilsmacht ist Gott Regierung und Führung der Welt und ordnet diese auf ihr von Gott gegebenes Heilsziel hin. Er wird seine Schöpfung zum Heil führen. Gott hat den Lauf der Welt vorbestimmt, d.h., seit Anbeginn der Schöpfung ist die Welt prädestiniert. In diesem Konzept ist kein Raum für menschliche Freiheit. Alle Wirkmächtigkeit liegt bei Gott.⁹

(2) a ist voll und b beschränkt erhalten. D.h., Mensch und Gott kooperieren für das Heil der Welt unter dem Schirm der göttlichen Heilsmacht. c: Die geschöpfliche Selbsttätigkeit und das schöpferische Handeln Gottes wirken gemeinsam in echter Kooperation auf den universalen Heilswillen hin. Gott stößt die menschliche Handlung an und finalisiert sie. Die Handlungsabsicht ist damit determiniert (Ursache-Wirkungszusammenhang). Die Handlungsform dagegen ist dem freien Willen des Menschen überlassen.

– *Modell der initialen Schöpfungstat Gottes zur perfekten Weltmaschine (Leibniz):* Gott schafft in seiner Güte und „seiner wesenhaften Perfektion entsprechend – die höchst vollendete Welt“.¹⁰ Als Ingenieur

8 Vgl. Reis, Oliver: Gott denken. Eine mehrperspektivische Gotteslehre, Münster 2012, 351–360.

9 Vgl. Frank, Karl S.: Vorsehung. II. Theologie- und Dogmengeschichte. In: LThK³, 10, 2006, Sp. 897–898.

10 Bernhardt, Reinhold: Was heißt „Handeln Gottes“? Eine Rekonstruktion der Lehre von der Vorsehung, Gütersloh 1999, 172.

baut er eine Welt, die perfekt und präzise nach den initiierten und ihr eingegebenen Regeln verläuft. Die Welt ist in ihrer Struktur-ganzheit ein Kunstwerk in prästablisierter Harmonie,¹¹ in dieser Ordnung verwirklicht sich Gottes Herrschaft und Gerechtigkeit. „Gottes Wirken bleibt auf das perfekte Regelwerk der initialen Schöpfung beschränkt“¹², d.h., dass aktuelle Taten im Sinne von situativen Einzelereignissen in der Welt weder möglich noch nötig sind. Der Mensch ist Teil dieser Weltmaschine („machina mundi“).¹³

(3) a ist voll erhalten, b ist situativ erhalten. D.h., der Mensch ist situativ frei, an dem Heilsziel mitzuwirken. Darüber hinaus lenkt Gott die Welt heilsgeschichtlich zum Ziel.

c: Der Mensch ist in der Situation frei zu handeln. Gott weiß in seiner Allwissenheit von diesen Handlungen und kann auf sie reagieren. Durch dieses Ursache-Wirkungsnetz kann der Mensch spontan und aktual freie Entscheidungen treffen. Diese sind aber mit Gott als Gegenüber zeitlich begrenzt, da dieser die Welt an seinem Heilsziel orientiert.

– *Modell der menschlichen Freiheit als Gabe Gottes in Abhängigkeit von Gott (Thomas von Aquin)*: Der Mensch ist als seiendes Geschöpf der Ordnung Gottes (Ordo) untergeordnet. In seiner Güte gibt Gott den Menschen die Welt als einen Handlungsraum, in dem sie frei agieren dürfen. Diese Freiheit ist Gabe Gottes und damit nur unter der Leitung Gottes denkbar.¹⁴

(4) a ist zeitlich begrenzt und b voll erhalten. D.h., Gott schafft in seiner Allmacht die Welt als Handlungsraum des Menschen, in dem dieser frei agieren kann.

c: Durch die Schöpfung wirkt Gott auf die Welt ein, da er den Menschen und die Welt mit bestimmten Möglichkeiten ausstattet. Damit wird Gott auf den Akt der Schöpfung zeitlich begrenzt. Der Mensch ist dann mit den ihm von Gott gegebenen Möglichkeiten (Ursache) frei, autonom zu handeln (Wirkung), wobei alle Geschichte durch die Schöpfung in dem Rahmen bleibt, den Gott ihr vorgibt.

– *Modell der gottverursachten Ursachenlosigkeit (Mühling)*: Gott hat die Welt, so wie wir sie kennen, erschaffen, d.h. eben auch die Quantenphysik, die in ihrem theoretischen Konstrukt keine Ursachen-Wirkzusammenhänge kennt. Gott lässt sich bewusst darauf ein, nicht zu wissen, was geschieht, um dem Menschen seine Freiheit zu ermöglichen.¹⁵

(5) a ist eingeschränkt und b voll erhalten. D.h., ein Einzelereignis in der Welt ist aus dem determinierenden Rahmen entkoppelt und eröffnet damit die Willensfreiheit des Menschen als Schöpfung Gottes, wodurch Mensch und Gott unter den Vorzeichen der menschlichen Freiheit kooperieren.

c: Auch wenn es keine gottgewirkten universalen Ursachen-Wirkungsnetze mehr gibt, eröffnet die Wirklichkeit Gottes unter den Bedingungen von Kontingenz als „akteurskausal zu bestimmendem Material“¹⁶ einen

11 Vgl. Frank 2006 [Anm. 9].

12 Bernhardt 1999 [Anm. 10], 176.

13 Vgl. ebd., 172–178.

14 Vgl. Vorster, Hans: Das Freiheitsverhältnis bei Thomas von Aquin und Martin Luther, Göttingen 1965, 178–181.

15 Vgl. Mühling, Markus: „...und er würfelt doch!“ Bemerkungen zum Zufall in Gottes Handeln und Sein. In: Evangelium und Wissenschaft 30 (2009) 40–52.

16 Wintzek, Oliver: Gott in seiner allwissenden Vorsehung auf dem Prüfstand der Kontingenz, Regensburg 2017, 67. Eine kontingente Welt bleibt deshalb eine, in der zu handeln ist. ‚Zufall‘ und ‚Schicksal‘ heben die Unbestimmtheit gerade auf (ebd., 66). Des-

Möglichkeitsraum für die Welt¹⁷ („Die Welt könnte so sein ...“) und damit einen Entscheidungsraum für den Menschen, in dem er frei agiert. Gott ist also heilsgeschichtlich mächtig, weil er in der gegenwärtigen Zeit t_i einen Möglichkeitsraum der Welt für die Zukunft t_{i+1} öffnet. Die Realisierung von t_{i+1} unterliegt der Freiheit des Menschen. ‚Vorsehung‘ ist ein immanentes und rückwärts angewandtes Konzept, das den Übergang beschreibt, wenn die Menschen diesen Möglichkeitsraum begehen.

- *Modell der menschlichen Freiheit auf göttlichem Grund (Farrer)*: In der ‚double-agency‘-Theorie verursachen beide Aktinstanzen eine Handlung je ganz. Während der Mensch empirisch erfahrbar handelt, meint Gottes Handeln in einer ontologischen Perspektive Orientierung, Sendung oder Leitung. Damit ist Gott als Ermöglichungsgrund für die Handlung genauso ganz verantwortlich wie der agierende Mensch.¹⁸
- *Modell der Freiheit für den günstigen Augenblick (Mainzer)*: Gottes Vorsehung ist eine gläubige Interpretation grundsätzlich kontingenter Momente, wenn wir uns glücklich von Wendungen und günstigen Momenten ergreifen lassen, die Gott für eine heilvolle Entwicklung öffnet und uns zu neuen Handlungsräumen inspiriert.¹⁹ Dieses Modell betont die Freiheit als eröffnende Kraft des Geistes Gottes.²⁰

halb ist dies auch weiterhin eine Paradoxiebearbeitung des Ausgangsproblems.

17 Vgl. ebd., 669.

18 Vgl. Bernhardt 1999 [Anm. 10], 334–345.

19 Vgl. Mainzer, Klaus: Der kreative Zufall. Wie das Neue in die Welt kommt. In: Audretsch, Jürgen / Nagorni, Klaus (Hg.): Zufall oder Fügung? Theologie und Naturwissenschaft im Gespräch, Evangelische Akademie Baden, Karlsruhe 2010, 9–23.

20 Vgl. Bernhardt 1999 [Anm. 10], 361–383.

(6) b ist voll erhalten, d. h., der Mensch ist autonom und die Welt ist seine Bühne.

c: Hinter den menschlichen Handlungen steht kein objektiv wirksames Ursache-Wirkungsnetz mehr, das die menschliche Handlung prädestiniert. Da die zu schaffenden innerweltlichen Ursache-Wirkungsnetze gerade nicht auf Gott bezogen werden dürfen und eine Topologie Gottes die Gegenwart Gottes an das menschliche Erkennen bindet, ist die menschliche Freiheit transzendental daran gebunden, dass es eine kategoriale Struktur im Erkennen gibt: Es gibt für das Individuum Handlungsmöglichkeiten. Freiheit bekommt als Freiheit eine zur Freiheit passende Orientierung im Subjekt. Gerade das Subjekt braucht für seine Freiheit eine vorausgesetzte heilvoll gedachte Orientierung. Wer Freiheit sagt, muss göttliche Vorsehung sagen!

- *Modell der menschlichen Freiheit in transzendentaler Perspektive (Rahner)*: Gott ist transzendental tragender Grund der Welt, d. h., als unendliche Ursache ist er Konstitution der endlichen Ursache, also des Menschen in der Welt, ohne inneres Moment des Seienden zu sein. Menschliches Handeln ist nur im Horizont dieses Grundes allen Seins denkbar und durch die Kraft Gottes ermöglicht. Der Mensch ist frei, auf dieser Grundlage autonom zu agieren.²¹

In der obigen Spannung der theologischen Modelle kann die Paradoxie auch vollständig aufgegeben werden, sodass Modelle entstehen, die zu einem Thema in der Luft liegen, aber eben zugleich die Grenze der Theologie überschritten haben. Weil die Didaktische Rekonstruktion mit dieser Grenze weich umgeht, um

21 Vgl. Kocher, Richard: Herausgeforderter Vorsehungsglaube. Die Lehre von der Vorsehung im Horizont der gegenwärtigen Theologie, Emming 1999, 130ff.; vgl. Bernhardt 1999 [Anm. 10], 364f.

die Schüler/-innenvorstellungen lesen zu können, ist es wichtig, auch diese Modelle im Blick zu haben:

(7) Universalismus

Die Wirkmächtigkeit von Strukturen in der Welt, dass also auf die Welt und in der Welt präterminierende Kräfte wirken, wird als gegeben angenommen. Allerdings werden die Kräfte nicht personalisiert, d. h., die Macht wird nicht an Gott oder ein anderes Wesen gekoppelt („irgendwie eine höhere Macht“). Damit gibt es auch keine intentionale Steuerung mehr, sondern ‚Schicksal‘, das den Zufall eliminiert, ohne das Konzept der Vorsehung zu nutzen.²²

(8) Nihilismus

Der Nihilismus spricht der Welt jegliche sinnhafte Wirkstrukturen ab. Wo der Universalismus nicht personalisierte Wirkmächte kennt, liegt die Ursächlichkeit für die Ereignisse allein in der freien Entscheidung des Menschen. Ein größerer Zusammenhang, in den diese Ereignisse aufgehoben sind und hingeordnet werden, wird negiert.²³

Diese acht möglichen Modelle ordnen wir auf eine bestimmte *MetaStruktur*²⁴ hin. Die Modelle kippen vom radikal heilsmächtigen Gott (1) hin zum radikal autonomen Menschen (8), von einer Kooperation unter den Vorzeichen der göttlichen Allmacht (2) zu einer Kooperation unter den Vorzeichen der menschlichen Freiheit (5) sowie zwischen der zeitlichen Begrenzung der

menschlichen Freiheit (3) und der zeitlichen Begrenzung der göttlichen Heilsmacht (4). Die theistische Transzendenzanstößigkeit nimmt dabei von links nach rechts ab.

KONTEXTE: WELTBILDERKLÄRUNG, GOTT UND SCHÖPFUNG/ERLÖSUNG

Das theologische Thema der Vorsehung ist in mindestens drei Kontexten relevant, die auch im Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre auftreten. Neben der Welterklärung ist die Vorsehung Teil des Schöpfungs- bzw. Erlösungsverständnisses und des Gottesbildes. Die drei Kontexte leben davon, dass überhaupt ein theistisches Gottesbild konstruiert wird, in dem Schöpfung und Erlösung zusammengehalten werden, in dem Transzendenz und Immanenz gekoppelt werden und in Wirklichkeit als kontingent und von Sinnstrukturen getragen verstanden wird. Ohne diese Voraussetzungen kann der Zufall nicht mehr theologisch bearbeitet werden bzw. muss es auch gar nicht. Er bleibt einfach und konkurriert vielleicht noch mit Schicksalskonzepten, die nicht mehr theologisch anschlussfähig sind.

KONTEXT 1: WELTBILDKLÄRUNG

Wenn Menschen aufgefordert werden, die Welt zu erklären und dabei auf eine religiöse Signatur zurückgreifen, dann werden Gott und Welt aufeinander bezogen. Diese Erklärungen können dabei die Welt und Gott auf unterschiedliche Weisen zuordnen: Zunächst können Gott und Welt als zwei geschlossene Räume verstanden werden, die durch die Transzendenz einerseits voneinander geschieden sind. Andererseits wird Gott als geschichtsmächtig gedacht, der von der Schöpfung her und auf die Vollendung der Welt hin auf die Welt wirken kann. Außerdem gibt es die Annahme einer geschlossenen Welt, deren Geschlossenheit der personalen Gegenwart Gottes eine Grenze setzt. Darüber hinaus wird die Transzendenz als Grenze von Realität und

22 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg/Riegel, Ulrich: Letzte Sicherheiten. Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher, Freiburg i. Br. 2008.

23 Vgl. ebd., 185.

24 Vgl. Reis, Oliver/Schwarzkopf, Theresa: Diagnose religiöser Lernprozesse. In: Dies.: Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen, Münster 2015, 15–124, 72–76.

Möglichkeit interpretiert. Die religiöse Perspektive markiert innerweltliche Phänomene als transzendent, über sich hinausweisend. Diese Strategie der Selbstthematizierung und Subjektivierung der religiösen Erfahrung ohne öffentliche Plausibilisierung erklärt, warum heute bei Welterklärungen nur noch rudimentär überhaupt auf einen personalen Gott Bezug genommen wird. Falls dies dennoch geschieht, dann so, dass die Räume wieder unterschieden werden und die Transzendenz radikal Gott von dem Weltwirken abtrennt (z. B. Deismus). Der Welterklärungskontext kommt deshalb weitgehend – eine bedeutsame Ausnahme ist zunehmend der Fundamentalismus – ohne Gott als Paradoxie-konstituierende Hypothese und damit auch Vorsehung aus.

KONTEXT 2: SCHÖPFUNG UND ERLÖSUNG

Wenn die Welt als Schöpfung bedacht wird, dann ist damit klassischerweise immer verbunden, dass ein Zustand von Welt als gottgewollt qualifiziert wird. Während die vormodernen theologischen Schöpfungskonzepte die faktische Weltentwicklung an die Schöpfungsordnung gebunden haben, stellt sich in der Moderne die Frage, ob nicht vielmehr in die Evolution hinein bestimmte Zustände als schöpfungsgemäß zu qualifizieren sind. Die klassischen Konzepte müssen die Frage beantworten, wie historische Einzelereignisse, die dem Heilswillen offensichtlich widersprechen, in so etwas wie eine kontinuierliche Heilsperspektive gebracht werden können. Die modernen Konzepte dagegen denken Schöpfung sehr stark von Erlösung her und betonen die singulären Schöpfungskenntnisse. Sie müssen aber verhindern, dass die Erkenntnisse bloße subjektive Deutungen sind und sie deshalb an tragende Sinnstrukturen zurückbinden.

KONTEXT 3: GOTTESFRAGE/THEODIZEE

Seitdem sich das Christentum in der Auseinandersetzung mit der Gnosis entschlossen hat,

Schöpfung und Erlösung, universale Wirklichkeitsstrukturen und Kontingenzeröffnung, Leichterklärung durch Tun-Ergehen-Zusammenhang und die Befreiung aus selbstverschuldeter Verstrickung in Jesus Christus als dem Logos zusammenzuhalten, bricht im christlichen Glauben die geschlossene Wirklichkeit auseinander und es wird die Frage nach Gott selbst virulent. Was ist das für ein Gott, der sich der Welt punktuell erfahrbar gütig zuwendet und der sich offenbar vor den Menschen und ihrer Situation verbirgt? In der Leidfrage und dem Versuch, Gott angesichts des Leides als Schöpfer und Erlöser zu rechtfertigen (Theodizee), wird die Spannung zwischen seiner Mächtigkeit auf die Wirklichkeit einzuwirken und seiner Güte, sich den Menschen heilvoll zuzuwenden, auf Gott selbst geworfen.

2.2 Erhebung der Schüler/-innenvorstellungen

Da über Schüler/-innenvorstellungen zum Zufall bzw. zur Vorsehung an sich wenig bekannt ist – u. a. auch deshalb, weil die Lehrpläne der Marginalisierung des Vorsehungskonzepts folgen –, werden wir in diesem Beitrag bestehende Forschungsergebnisse heranziehen.

Entsprechend der Kontexte, aus denen sich die Schüler/-innen für den ‚Fall Vorsehung‘ bedienen, werden hier Auszüge aus Untersuchungsergebnissen zu Welterklärungsmodellen, Schöpfungs- und Erlösungsverständnissen und Gottesbildern bei Kindern und Jugendlichen vorgestellt.

WELTERKLÄRUNGEN VON KINDERN UND JUGENDLICHEN

Ziebertz und Riegel haben in ihrer Untersuchung zu den Weltbildern Jugendlicher sieben Weltbildprofile erkannt, die eine unterschiedlich starke Zustimmung bei den Jugendlichen fanden. Von den religiösen Weltbildern werden nur der Deismus und der Universalismus positiv bewertet. Vorstellungen, die Immanenz und

Transzendenz koppeln, werden abgelehnt. Ansonsten stehen aber nicht religiöse Weltbilder im Fokus, die auf Transzendenzansprüche verzichten und die das evolutionistische Weltbild als ein „Produkt natürlicher Prozesse“ sehen.²⁵

Gennerich erhebt, dass Jugendliche aktuelle Erfahrungen im Denken radikal von Gottes Willen entkoppeln. An diesen Willen Gottes wird zwar in einzelnen Situationen festgehalten (Gebete in schwierigen Situationen), allerdings wird ihm keine Wirkkraft in der Welt zugeschrieben. Der Mensch erfährt keinen handelnden Gott. Das Modell trennt die Denk- und Glaubenswelt radikal voneinander, d. h., der Mensch denkt und erfährt sein Leben, kann aber gleichzeitig sagen, dass er an einen handelnden Gott glaubt, dem aber ein wirkliches Eingreifen in die Welt abgesprochen wird.²⁶

SCHÖPFUNGS- UND ERLÖSUNGSVERSTÄNDNISSE BEI KINDERN UND JUGENDLICHEN

Den Ursprung der Welt denken Jugendliche in kosmologischen oder schöpfungstheologischen Kategorien. Höger konnte hier sechs Welt-erklärungen qualitativ herausarbeiten, sodass beispielsweise Weltschöpfung als Urknalltheorie sowie der Kreationismus oder der exklusive Naturalismus nebeneinanderstehen.²⁷

25 Vgl. Ziebertz/Riegel 2008 [Anm. 22], 179–185.

26 Vgl. Gennerich, Carsten: Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgröße für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2009.

27 Vgl. Höger, Christian: Einstellung zum Ursprung von Welt und Mensch. Bausteine für eine Schöpfungstheologie Jugendlicher. In: Faix, Tobias/Riegel, Ulrich/Künkler, Tobias (Hg.): Theologien von Jugendlichen, Berlin 2015, 207–224.

THEODIZEEPOSITIONEN BEI KINDERN UND JUGENDLICHEN

Stögbauer hat sieben theoretische Konzepte zu Deutungsversuchen Jugendlicher zur Theodizeefrage erhoben: vom *Bekenner*, der Gottes unterstützende Anwesenheit in Notsituationen als gegeben ansieht, über den *Sympathisanten*, der zwar das Leid überrascht aufgenommen hat, allerdings damit nicht die guten Seiten Gottes infrage stellt, hin zum *Polemiker*, der Gott als „kosmische[n] Tyrann“ versteht.²⁸

Diese Einblicke stellen punktuell die aktuellen Kenntnisse über die Vorstellungen und Einstellungen der Kinder und Jugendlichen zu den drei Kontexten dar, in denen die Vorsehung grundsätzlich Relevanz besitzt und aus denen sich die Schüler/-innen in den entsprechenden Unterrichtssituationen bedienen werden. In der folgenden Analyse des Unterrichtstranskripts zeigt sich, welche Auswirkung das Vorwissen um diese Vorstellungen und Einstellungen bei den Schülerinnen und Schülern haben kann.

2.3 (Re-)Analyse der Didaktischen Strukturierung

Das von Schöll analysierte Transkript dokumentiert ein Unterrichtsgespräch, das ein Lehrer mit seiner siebten Klasse im evangelischen Religionsunterricht einer Hauptschule führt. Aufhänger für das Gespräch ist die zu Beginn des Beitrags zitierte Dilemmageschichte. Der Lehrer fordert die Schüler/-innen auf, sich zu entscheiden, ob die Frau mit ihrer Aussage, dass Gott ihr den Lottogewinn bereitet hat, oder ob die Kinder mit ihrer Zufallstheorie Recht haben. Der Lehrer geht im Kern von einer theistischen Vorstellung aus: „Gott hat überall seine Hand im Spiel“. Auf diese Vorstellung hin bewertet der Lehrer die Schüler/-

28 Vgl. Stögbauer, Eva: Zweifeln, Sympathisieren, Relativieren. Das Verhältnis von Gott und Leid bei Jugendlichen. In: Faix/Riegel/Künkler 2015 [Anm. 27], 179–190.

innenäußerungen. Er geht damit sogar so weit, dass es zu einer Konzeptverschmelzung kommt.

47 L: Das Wort Schicksal, da steckt das Wort schicken drin. Wer schickt

48 Schnipsen

49 Sw: Gott

Der Lehrer setzt das Gott-Argument so hoch an, dass dieses das Schicksalskonzept in sich aufnimmt und somit die Unterscheidung zwischen einem heilsmächtigen Gott und einem universalistischen Schicksalsgedanken aufgehoben wird. Im Gegensatz dazu steht der Sowohl-als-Auch-Modus, der bei den Schülerinnen und Schülern zu finden ist (z.B. 18 Sm: Das kommt drauf an, wie stark man an Gott glaubt.). Die Schüler/-innen vertreten gar nicht die befürchteten antitheistischen Modelle Nihilismus und Universalismus. Hier und an weiteren Stellen

„tritt der Kontrast zwischen Lehrer und Schüler deutlich zutage. Der Lehrer will klare Grenzen ziehen und eine Hierarchie einführen, in der Gott der oberste Platz zukommt, der Zufall spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Die Schüler suchen nach einem Standpunkt, der Optionen sowohl für das Handeln Gottes als auch für den Zufall eröffnet.“²⁹

Idealtypisch ist allerdings die Reaktion der Schüler/-innen auf die Betonung des Theismus, die diesen deistisch abschwächt. Hier ist bereits zu erkennen, wie wichtig die Erhebung der Schüler/-innenvorstellungen ist. Im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs³⁰ wird dies jedoch noch deutlicher. Als ein Schüler auf die Idee kommt, das Konzept der Prädestination konsequent zu vertreten (203–239) – also das für den Unterricht scheinbar präferierte Konzept –, hält der Lehrer dagegen und kämpft nun gegen das erste Modell, das Gott absolut heilsmächtig denkt. Überrascht von der Position des Schülers erstarrt der Lehrer in seinen Handlungsmöglich-

keiten und wechselt in den Konfrontationsmodus. Dies geschieht so intensiv und engagiert, dass der Lehrer sein eigenes Anfangsargument aushebelt (239 L: Überleg dir mal, was du sagst, junger Mann. Wie schlimm des ist.). Da ihm keine Meta-Struktur zur Verfügung steht und ihm seine eigene Position nicht klar ist, schwenkt er ohne klaren Zielpunkt in der Matrix, nach rechts'. Da er aber auch hier dichotom gegenüber dem radikalen Theismus denkt, kommen die kooperativen Modelle als neuer Standpunkt nicht in den Blick – was auch Schöll bemerkt. An dieser Stelle lässt sich ablesen, welche Auswirkungen es für den Unterricht haben kann, wenn weder die Perspektive der Schüler/-innen noch die fachliche Perspektive mitbedacht werden. Denn die Dichotomie der Lehrkraft entspricht weder den Vorstellungen der Schüler/-innen, die immer wieder in einen Sowohl-als-Auch-Modus streben, noch der theologischen Modellierung des Zufalls. Die Vorsehung koppelt gerade die Heilswirksamkeit Gottes und die menschliche Freiheit aneinander, in der eben auch der Zufall gedacht werden kann. Die Schüler/-innen erkennen besser als der Lehrer, wo er gelandet ist; nämlich bei einer ungeklärten Transzendenz-Immanenz-Kopplung, die sie wieder idealtypisch ablehnen. Der Lehrer missinterpretiert den Widerstand erneut als Ablehnung des Theismus und beginnt zum Ende der Unterrichtssequenz in Bekenntnisformeln zu reden:

280 L: Also, immerhin, wir sind schon dabei zu sagen, ich glaube an Gott, ich glaube an Gott, der das und das tut.

Es scheint fast so, also wollte der Lehrer mit dem Unterrichtsgespräch auf diesen Glaubenssatz hinarbeiten, wenn er sein individuelles Bekenntnis auf die Klasse überträgt und sie im Anschluss noch zwei Mal zum Widersagen auffordert. Der Lehrer gibt hiermit ein in schulischen Kontexten unerwünschtes Lernanliegen aus. Er möchte die Perspektiven der Schüler/-innen im Sowohl-als-Auch-Modus dem Hauptargument ‚Gott macht alles‘ innerhalb seiner

29 Schöll 2012 [Anm. 1], 267.

30 <https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/> (Stand: 17.11.2018).

Entweder-oder-Logik unterwerfen bzw. mit ihm überschreiben. In dieser Logik entgeht ihm, dass die theologische Reflexion gerade darauf abzielt, den heilsmächtigen Gott und den freien Menschen in einer eigenständigen Welt zu koppeln. Für ihn ist klar, dass Gott als Gegenpart zum irdischen Zufall gesetzt wird. Einige Schüler/-innen halten das Handeln Gottes an der Welt und die Freiheit des Menschen jedoch in einer Sowohl-als-Auch-Logik zusammen. Sie bedienen sich dafür an Verständnissen und Erklärungen aus den Kontexten der Weltbilder sowie den Gottesbildern. Sie bräuchten eine Hilfe dabei, Immanenz und Transzendenz so zu verbinden, dass die Rationalitätsansprüche an Wirklichkeit gewahrt bleiben – worum die Modelle (4) bis (6) ringen.

In welchen Kontexten die Frage nach dem Zufall relevant wird, ist für den Lehrer ebenfalls nicht geklärt. Die Schüler/-innen – aber auch intuitiv der Lehrer – regen durch verschiedene Aussagen Kontextwechsel an. Das Ausgangsdilemma des Lottospiels ist ein Versuch, die Welt zu erklären. Sind die Ereignisse in dieser Welt zufällig oder gottgewollt oder sogar -gefügt? Durch die Konzeptverschmelzung des Lehrers von Vorsehung und Schicksal wird die Frage in der Entweder-oder-Logik eindeutig beantwortet. Die Welterklärung erfolgt also innerhalb des Glaubenssystems. Der Kampf des Lehrers gegen die radikale Prädestinationsvorstellung des Schülers endet, als ihm bewusst wird, dass der Schüler ein deistisches Gottesbild vertritt. Gott hat den Wecker aufgezogen oder die Kerze angezündet, der nun läuft und die nun brennt. In diesem Moment verschiebt sich der Kontext. Es geht nicht mehr darum, das Weltbild, sondern das Gottesbild zu klären. Dieser Kontextwechsel ist weder für den Lehrer noch die Schüler/-innen transparent. So wissen die Schüler/-innen nicht genau, wie sie zu agieren haben bzw. vor welchem Hintergrund sie ihre Argumente formen sollen, um den Erwartungen des Lehrers entsprechend zu antworten.

Auch der Lehrer setzt keine sicheren Lernimpulse. Er fällt von Kontext in Kontext und dabei von Modell in Modell.

Die mehrperspektivische fachliche Klärung bietet aber auch die analytische Möglichkeit zu sehen, dass selbst die didaktische ‚Sowohl-als-Auch‘-Position von Schöll als Kooperationsmodell theologisch stabil nur im Schöpfungskontext in der sequenziellen Verknüpfung von *creatio ex nihilo* und der *creatio continua* gedacht werden kann. Und selbst dort trägt sie deistische Züge, die den Zufall entweder an die menschliche Freiheit bindet oder den Zufall als für den Menschen uneinsichtiges Element des vollständigen Systems Gottes deutet. Nimmt man die Sowohl-als-Auch-Logik ernst, steckt man schon zwischen zwei Modellen: ‚Menschliche Freiheit auf göttlichem Grund‘ oder ‚Menschliche Freiheit als Gabe Gottes‘, die ganz unterschiedliche Gottesontologien behaupten. Das Transkript zeigt, dass die Vorstellungen der Schüler/-innen durchaus zwischen beiden Modellen schwanken, aber nicht wegen einer abstrakten Sowohl-als-Auch-Strategie, sondern weil es darum geht, Gottes Wirkmächtigkeit mit ihrem Autonomieerleben zusammenzubringen. In dieser Spannung aktivieren sie durchaus noch weitere Modelle, die aber unbefriedigend bleiben, weil sie zu radikal sind. Nur die drei Modelle ‚Freiheit für den günstigen Augenblick‘, ‚gottgewollte Ursachenlosigkeit‘ und ‚Menschliche Freiheit in transzendentaler Perspektive‘ werden nicht aktiviert, weil sie Ontologien voraussetzen, die den Schülerinnen und Schülern bisher nicht begegnet sind und ihnen vom Lehrer als Impuls auch nicht geboten werden. Die Schüler/-innen verfolgen also vielleicht tatsächlich eine ‚Sowohl-aus-auch‘-Logik, aber nicht im Sinne des *einen* kooperativen fachlichen Modells – wie Schöll annimmt –, sondern im Austarieren der verschiedenen Modelle.

Der Lehrer hat dagegen durchaus verschiedene Modelle aktiviert, indem er intuitiv in die Gegenposition der Meta-Struktur springt.

Er hat im Grunde auf unkonventionelle Weise den Boden dafür bereitet, was wir als Format das *Diskurslernen* bezeichnen.³¹ Hier werden die unterschiedlichen Perspektiven mit fehlenden so ergänzt, dass die ganze Komplexität der Frage strukturiert sichtbar wird. Im Diskurs sind die Stärken und Schwächen der einzelnen Perspektiven zu klären. Es gibt nicht mehr die eine richtige Position, sondern Positionierungen aus guten Gründen. In der Argumentationsfähigkeit zeigt sich trotz des Charakters einer nicht mehr abschließend zu beantwortenden Frage eine beschreibbare fachliche Rationalität.³² Vor dem Hintergrund der Pluralität der religiösen Denkmodelle zur Vorsehung könnten die Schüler/-innenvorstellungen gerade in ihrer Vielfältigkeit genutzt werden, um in den unterschiedlichen Kontexten bewusste Lernsettings zu gestalten. Das Format des Diskurslernens ist vielleicht die anspruchsvollste Formatierung des Lernprozesses, andere denkbare Formate könnten im *Gedankenexperiment* ein extremes Modell austesten oder im Spiel von *Instruktion und Aneignung* ein neues Modell in das Wissenskonstrukt integrieren (z. B. das der gottgewollten Ursache).

3. ...und darum Fachdidaktik

Die COACTIV-Studie hat für den Mathematikunterricht gerade die Bedeutung des fachdidaktischen Wissens herausgearbeitet.³³ Entscheidend ist die fachdidaktische Rahmung des Fachwissens, in der Gegenstände modelliert werden, so dass die Schüler/-innen vom Unterricht profitieren können. Interessant an diesen Studien ist, dass hohes fachdidaktisches Wissen den epistemologischen Zugang zum Fachverständnis selbst verändert.³⁴ Für den Religionsunterricht existiert solche Forschung in dem Maße nicht, aber auch hier legen kleine Untersuchungen zur Lehrer/-innentheologie und den Unterrichtsvorstellungen bei Lehramtsstudierenden nahe, dass sich die theologischen Konzepte und die damit verbundene Frage nach dem Geltungsanspruch der Gegenstände auf den Unterricht auswirken.³⁵ Auch

31 Vgl. Reis, Oliver: „Öffnen kann ja jeder!“ – von der hohen Kunst des Schließens beim Theologisieren mit Kindern. In: Roose, Hanna/Schwarz, Elisabeth E. (Hg.): „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“. Kindertheologie und Unterricht (Jahrbuch für Kindertheologie 15), Stuttgart 2016, 44–55, 52.

32 Vgl. Schwarzkopf, Theresa: Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen, Stuttgart 2016.

33 Vgl. Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike/Blum, Werner u.a. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011; vgl. Neubrand, Michael/Jordan, Alexander: Mathematikbezogenes Lehrerwissen. Konzepte und Ergebnisse aus der COACTIV-Studie. In: Beiträge zum Mathematikunterricht. Vorträge auf der 41. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 26.3. bis 30.3.2007 in Berlin, Hildesheim 2007, 424–427; vgl. Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 469–520.

34 Vgl. Schmotz, Christiane/Blömeke, Sigrid: Zum Verhältnis von fachbezogenen und epistemologischen Überzeugungen bei angehenden Lehrkräften. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (2009) 148–165.

35 Vgl. Reis, Oliver: „Ich denke, dass Gott die Welt gemacht hat, oder was sonst?“ – Religionslehrende und ihre Konzepte von „Schöpfung“. In: Dieterich, Veit-Jakobus/Büttner, Gerhard (Hg.): „Weißt du wieviel Sternlein stehen?“ Eine Kosmologie (nicht nur) für Religionslehrer/innen, Kassel 2014, 152–168; Kondring, Caroline/Reis, Oliver: „An der Uni lernst du nichts!“ – Eine Lernumgebung zum Konzeptwechsel in der Lehrerbildung. In: Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver u.a. (Hg.): Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Bd. 3: Lernumgebungen, Hannover 2012, 88–107.

die Analyse des Transkripts macht deutlich, dass eine wirkliche Fachdidaktik, die die Bedeutungsstruktur, den Geltungsanspruch und die pragmatische Funktion eines Gegenstandes im Rahmen der Meta-Struktur reflektieren würde, besser in der Lage wäre, schülerorientierte Lernprozesse anzuregen. Dann müssten Äußerungen nicht lose verknüpft werden und die Lehrenden nicht spontan ohne Rahmung und ohne Rekonstruktionsmöglichkeiten auf die Schüler/-innenäußerungen reagieren. Auf der einen Seite können zwar scheinbar alle mitreden und ihre Meinung äußern. Auf der anderen Seite gibt es dann doch die richtigen

Glaubenssätze, die offensichtlich dem Diskurs entzogen sind. Was für ein Wissen führt die Lehrkraft ein? Theologisches Wissen, das selbst dogmatisch geworden ist? Religiöse Überzeugungen, die über dem Diskurs stehen? Die didaktisch-methodische Unordnung steht in enger Verbindung zu einer unklaren Ordnung des theologisch-religiösen Wissens und den Geltungsansprüchen der verschiedenen Wissensformen. Fachdidaktische Prozesse z.B. im Sinne der Didaktischen Rekonstruktion erhöhen die Anforderungen an die Unterrichtsvorbereitung erheblich, erhöhen aber auch die Lernqualität gerade zu den komplexen theologischen Fragen.

Dr. Oliver Reis

Professor für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

Dr. Theresa Kohlmeyer

Wiss. Mitarbeiterin am o.g. Lehrstuhl