

„Gott im Klassenzimmer“ – ein Entstehungsort christlicher Gottesrede?

Claudia Gärtner

In kaum einer Debatte über die Gottesfrage fehlen seit Jahren Aussagen wie „Religion ist Privatsache“ und „Den Kirchen laufen die Mitglieder weg“. Diese plakativen Sätze umreißen die derzeit unhintergehbare Ausgangslage jeglichen Nachdenkens über die Gottesfrage: Über Gott wird kaum mehr (öffentlich) gesprochen und die Kirche verliert rasant an Relevanz als ein möglicher Ort der Gottesrede. In dieser gegenwärtigen Situation stellt der Religionsunterricht (RU) an öffentlichen wie auch kirchlichen Schulen eine nahezu einzigartige Ausnahme dar: Grundgesetzlich abgesichert bietet er einen Ort, an dem prinzipiell alle konfessionell gebundenen Schülerinnen und Schüler über die Gottesfrage nachdenken. Mit dem Bestreben, den Islamischen RU verstärkt zu etablieren, besitzen auch immer mehr muslimische Heranwachsende einen institutionellen Ort des Nachdenkens über Gott. Um die Frage nach einer zeitgemäßen Gottesrede in der Welt von heute zu untersuchen, stellt somit der RU ein in mehrfacher Hinsicht einzigartiges theologisches „Laboratorium“ dar. Hier kommen sehr viele Kinder und Jugendliche zusammen, die einen mehr oder weniger intensiven konfessionellen und kirchlichen Bezug besitzen und die teils aus Milieus stammen, die den Kirchen weitgehend den Rücken zugewandt haben. Hier wird die Gottesfrage über viele Jahre biografiebegleitend immer wieder gestellt und diskutiert. Im RU kann die Gottesfrage somit mit sehr vielen, äußerst heterogenen Teilnehmenden über einen langen Zeitraum erforscht werden. Im Folgenden soll in einem ersten Schritt dieses „theologische Laboratorium“ differenzierter beschrieben werden, um anschließend zentrale Verschiebungen in der Architektur des Religiösen in Hinblick auf eine christliche Gottesrede im Klassenraum aufzuzeigen. Hieraus resultieren gewichtige Konsequenzen für Religionspädagogik und Theologie, die abschließend skizziert werden.

1. Religionsunterricht als „Laboratorium“ für christliche Gottesrede

Über Jahrhunderte diente der RU als Ort der Vermittlung theologisch und kirchlich definierter Gottesrede. In den letzten Jahren wird verstärkt gefragt, inwiefern der RU selbst als ein Ort der Theologie angesehen werden kann.¹ Dabei hat sich der Rückgriff auf Melchior Canos Lehre von den *loci theologici*² als hilfreich erwiesen. In diesem Horizont wird der RU teils als *locus proprius* wahrgenommen: „RU ist ein theologaler Ort. Hier realisiert sich kirchliche Gottesrede mit religionspädagogisch vermittelter Rückwirkung auf Theologie und Kirche, aber auch mit religionsdidaktisch zu reflektierender Auswirkung auf das Leben der beteiligten Mitglieder der Lerngruppe. [...] Hier geschieht Glaubensüberlieferung, er ist Ernstfall theologischer Vermittlung.“³ Oftmals wird der RU jedoch eher als *locus alienus* betrachtet, an dem eine „Präsentation des Glaubens nicht im Innen, sondern nur im Außen von Religion zur Verfügung“⁴ steht, an dem Heranwachsenden religiöse Traditionen im Horizont ihres eigenen Lebens auslegen und „dabei zu unter Umständen theologisch eigenständigen und vielleicht sogar innovativen Entdeckungen gelangen“⁵. Die Unterscheidung in *locus proprius* bzw. *locus alienus* ist nicht banal, charakterisiert sie doch zum einen den RU tendenziell als Teil kirchlicher Praxis, zum

¹ Vgl. Norbert Mette/Matthias Sellmann (Hg.), Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg i. Br. 2012; Norbert Mette, Religionsunterricht als Ort der Theologie, in: RpB 73 (2015) 80–90.

² Vgl. Melchior Cano, De locis theologicis libri duodecim, Löwen 1569; Bernhard Körner, Melchior Cano. De locis theologicis. Ein Beitrag zur theologischen Erkenntnislehre, Graz 1994.

³ Markus Tomberg, Religionsunterricht als Praxis der Freiheit. Überlegungen zu einer religionsdidaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns, Berlin/New York 2010, 131.

⁴ Hans-Joachim Sander, Von der abduktiven Korrelation religiöser Zeichen zur Abduktion des Glaubens durch semiotische Präsenz von Religion, in: Hans-Georg Ziebertz/Stefan Heil/Andreas Prokopf (Hg.), Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzepte, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, Münster 2003, 53–66, 53.

⁵ Rudolf Englert, Wenn die Theologie in die Schule geht ... Inkulturationserfahrungen, die zu denken und zu lernen geben, in: Norbert Mette/Matthias Sellmann (Hg.), Religionsunterricht als Ort der Theologie (s. Anm. 1) 92–105, 101.

anderen stärker als säkularen Ort, an dem sich christliche Gottesrede bewähren muss.

Die Diskussionen über den theologischen Status des RUs werden weiterhin ergebnisoffen geführt und können hier nicht en detail nachgezeichnet werden.⁶ In den Debatten zeichnen sich vier Ortsbestimmungen des RUs in Hinblick auf Theologie ab,⁷ die auch für die Frage nach der christlichen Gottesrede im RU aufschlussreich sind.

a) RU wird als *Applikationsort* bzw. *Anwendungsfall* für Theologie verstanden, da die Theologie die primäre Bezugswissenschaft darstelle. Deshalb würden theologische Erkenntnisse didaktisch transformiert in den RU einfließen. Für die Frage nach Gott in der Welt von heute heißt dies, dass christliche Gottesrede resp. Gotteslehre elementarisiert in den RU eingespeist wird.

b) RU kann auch als *Bewährungsort* von Theologie betrachtet werden, an dem sie ihre Lebensrelevanz unter Beweis stellen muss. In dieser Perspektivierung wird geprüft, inwiefern die christliche Gottesrede für die Schülerinnen und Schüler relevant ist, inwiefern sie ihren individuellen Glauben erhellen und plausible Einsichten in Hinblick auf ihre Fragen und Anliegen bieten kann.

c) Im RU wird zudem selbst theologisch gearbeitet. Nach diesem Ansatz werden die Lernenden z. B. in Settings des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen selbst zu Laientheologinnen und -theologen, deren Ergebnisse von der wissenschaftlichen Theologie wahrgenommen werden. RU wird so zu einem *theologiegenerativen Ort*. Die Gottesvorstellungen und Gottesrede der Schülerinnen und Schüler fließen somit in das theologische Nachdenken über die Gottesfrage ein.

d) Auf einer anderen Ebene lässt sich der RU auch selbst als Ort und Gegenstand *theologischer Forschung* betrachten. Hierbei werden u. a. die drei genannten Verhältnisbestimmungen von RU und Theologie untersucht, wenn z. B. nach der Relevanz von theologischen Erkenntnissen für Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgeschehen gefragt wird oder wenn theologische Konstrukte der Lernenden erhoben werden.

In diesem vierfachen Sinne kann RU als ein Ort verstanden werden, an dem – wie in einem Laboratorium – theologisch und theo-

⁶ Vgl. Norbert Mette/Matthias Sellmann (Hg.), Religionsunterricht (s. Anm. 1).

⁷ Vgl. zum Folgenden Norbert Mette, Religionsunterricht (s. Anm. 1), 85f.

logiegenerativ gearbeitet wird. Um eine differenziertere Vorstellung davon zu erhalten, wie hier von Gott geredet und wie dies theologisch reflektiert werden kann, sei im Folgenden der Fokus auf die „Labormitarbeitenden“, die Lehrenden und Lernenden, gerichtet.

2. Verschiebungen in der Architektur des Religiösen

Der Glaube an Gott ist in vielen empirischen Studien untersucht worden, mit leicht schwankenden Ergebnissen, die sich auch durch die Art und Weise des Forschungszugangs begründen lassen. Angesichts des kirchlichen Mitgliederschwunds und der wachsenden Säkularität in Deutschland ist es bemerkenswert, dass immer noch mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen an einen Gott glaubt.⁸ Auch der Anteil der Jugendlichen, die einen Glauben an Gott bzw. an ein göttliches Prinzip dezidiert ablehnen, ist eher gering. Selbst bei den Konfessionslosen (ca. 30 % in Deutschland) sprechen sich nur 63 % explizit gegen einen Gottesgedanken aus. Hervorzuheben ist jedoch, dass ein personalisiertes Gottesbild eher schwach ausgeprägt ist (26 %).⁹ Noch eklatanter werden diese Zahlen, wenn es um ein dezidiert biblisches Gottesbild geht, worüber es allerdings nur wenige empirische Untersuchungen gibt. Für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten können Hans-Georg Ziebertz und Ulrich Riegel feststellen, dass der Glaube an einen Gott der Bibel nur noch selten eine starke (4,9 %) bzw. prinzipielle (15,5 %) Zustimmung erfährt.¹⁰ Etwa ein Viertel der Jugendlichen ist diesbezüglich unsicher. Was bedeutet dies für eine christliche Gottesrede im RU? Wäre nicht von Lehrkräften z. B. eine biblisch inspirierte Gottesrede in den RU einzuführen, um einen vermeintlichen Glauben ebenso wie gedankenlosen Unglauben zu reflektieren und Scheinsicherheiten aufzubrechen, wie dies im immer noch bedeutsamen Beschluss zum RU der Würzburger Synode formuliert

⁸ Vgl. Friedrich Schweitzer/Golde Wissner et al., *Jugend Glaube Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*, Münster 2018, 73.

⁹ Vgl. Klaus Hurrelmann/Gudrun Quenzel/Matthias Albert (Hg.), *Shell Jugendstudie 2015*, Frankfurt a. M. 2015, 253f.

¹⁰ Vgl. Hans-Georg Ziebertz/Ulrich Riegel, *Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher*, Gütersloh/Freiburg i. Br. 2008, 207–210.

wurde?¹¹ Ein solches Reden von Gott im RU greift jedoch zu kurz, wenn man die Gottesvorstellungen von Jugendlichen in einen größeren religiösen Kontext stellt.

Traditionsabbruch, Individualisierung, Pluralisierung, Bricolage, Privatisierung, Ästhetisierung, Funktionalisierung – mit diesen und ähnlichen Schlagworten wird die gegenwärtige Religiosität vielerorts zutreffend umschrieben. Nicht nur die Heranwachsenden, sondern auch die Religiosität der Lehrerinnen und Lehrer im konfessionellen RU ist hiervon explizit oder implizit geprägt. Die Auswirkungen auf den konfessionellen RU werden in der Religionsdidaktik intensiv reflektiert. In äußerster Klarheit und Konsequenz beschreibt Rudolf Englert die Veränderungen des Religiösen, die für den RU und seine Didaktik wie auch die Theologie eine immense Herausforderung bedeuten.¹² Er verwendet zur Beschreibung die Metapher der Architektur. Das Religiöse bestehe demnach aus unterschiedlichen, durchaus flexiblen Bauelementen, die stets aufeinander abgestimmt sein müssten.¹³ Gegenwärtig seien die architektonischen Verschiebungen gravierend, so dass das religiöse Gebäude zusammenzubrechen drohe. Als zentralen Eingriff in die Gebäudestatik wertet Englert die immense Erosion des Dogmatischen und die damit zugleich schwindende Reflexion religiöser Überzeugungen. Menschen „tun sich schwer mit der Dogmatik bzw. mit der lehrhaften Seite des Glaubens“¹⁴, objektive Religion verflüssige sich in vielfältige Ausprägungen subjektiver Religion. Mit dieser Subjektivierung bzw. Individualisierung erodiert auch der Wahrheitsanspruch von Religionen, denn für religiöse Individuen ist nicht „Wahrheit, sondern Wirkung [...] das entscheidende Kriterium für den Wert von Religion.“¹⁵ Die Erosion des Dogmatischen geht nach Englert mit einer Verschiebung des Religiösen in Richtung des Ästhetischen, des Emotionalen, des Ökonomischen und des Praktischen einher.¹⁶ Auch die Gottesfrage

¹¹ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Der Religionsunterricht in der Schule*, Bonn 1974 Art. 2.5.1.

¹² Vgl. *Rudolf Englert*, *Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation*, Ostfildern 2018.

¹³ Vgl. *Rudolf Englert*, *Was wird aus Religion* (s. Anm. 12) 32–34.

¹⁴ *Rudolf Englert*, *Was wird aus Religion* (s. Anm. 12) 76.

¹⁵ *Rudolf Englert*, *Was wird aus Religion* (s. Anm. 12) 60.

¹⁶ Vgl. *Rudolf Englert*, *Was wird aus Religion* (s. Anm. 12) 100–146.

wird in ihrem Kern von diesen Verschiebungen betroffen, denn Englert bewertet diese nicht allein als Zeichen einer Pluralisierung des Christentums, sondern sieht die Gefahr, dass ein gemeinsames christliches Bekenntnis an Gott kaum noch möglich sei und „dass aus der Erbmasse eines dogmatischen Christentums tatsächlich religiöse Parallelkulturen entstehen.“¹⁷

3. Gottesrede im Klassenzimmer?

Was bedeuten diese Verschiebungen für die Frage, inwiefern das Klassenzimmer ein Entstehungsort für eine zeitgemäße Gottesrede darstellen kann? Englert selbst leitet aus seinen Analysen Konsequenzen ab, die sowohl für das unterrichtliche Reden von Gott als auch für eine theologische Gotteslehre herausfordernd sind. Er plädiert im Sinne einer tragfähigen Architektur des Religiösen dafür, folgende Dimensionen (neu) auszutarieren:¹⁸

a) *Erfahrung und Tradition*: Ohne Erfahrungen der Selbsttranszendenz, ohne ein Gespür dafür, dass sich das Leben nicht in Immanenz erschöpft, besitzen christliche Gottesrede und christliche Tradition keinen Resonanzraum, sie bleiben emotional leer und weitgehend bedeutungslos. Umgekehrt gilt aber auch: Ohne Gottesrede und religiöse Traditionen gibt es keinen religiösen Referenzrahmen und Deutungshorizont für diese Erfahrungen. Der RU steht vor der Herausforderung, dass viele Schülerinnen und Schüler kaum noch religiös relevante resp. gedeutete Erfahrungen in den Unterricht einbringen können, die dann im RU im Horizont der christlichen Gottesrede gedeutet oder reflektiert werden können. Die performative Religionsdidaktik ist ein Ansatz, entsprechende Erfahrungen mit konkreter Religion im RU zu initiieren.¹⁹ Die bislang vorliegenden empirischen Einblicke in diesen Ansatz

¹⁷ Rudolf Englert, Was wird aus Religion (s. Anm. 12) 152.

¹⁸ Vgl. im Folgenden angelehnt an Rudolf Englert, Was wird aus Religion (s. Anm. 12) 293–308 und konkretisiert in Hinblick auf christliche Gottesrede.

¹⁹ Vgl. Thomas Klie/Silke Leonhard (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008; dies. (Hg.), Schaulplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003; Hans Mendl, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München ³2017.

zeigen aber auch seine Grenzen auf.²⁰ Der RU ist kein genuiner Ort, an dem religiös relevante Erfahrungen gemacht werden. Hier sind andere religiöse Lernorte wie Gemeinde oder Familie deutlich stärker gefragt.

b) *Gefühl – Rationalität*: Nicht nur im Bereich des Religiösen stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang von Gefühl und Rationalität neu. Auch angesichts einer kognitivistischen Wende in der Emotions- theorie und von Resonanztheorien ist zu fragen, inwiefern eine Unterscheidung von Gefühl und Rationalität zutreffend ist oder inwiefern (religiösen) Gefühlen nicht auch ein epistemischer Gehalt zukomme. Nach Englert sind religiöse Gefühle „epistemisch gehaltvolle ‚Aus- künfte‘ darüber, welche Einstellung wir zur Welt als Ganzes einneh- men sollen“²¹. Für die Religionspädagogik kann hieraus folgen, dass die Auseinandersetzung mit der christlichen Gottesrede sowohl an- hand von rationaler Durchdringung, als auch verstärkt durch „die *Pflege* dieser Traditionen, und zwar eben in Formen, die nicht nur den Verstand, sondern auch das ‚Herz‘ ansprechen“²², geschieht.

c) *Handeln – Glaube*: Angesichts der Individualisierung von Reli- gion gewinnt die personale Zeugenschaft an Bedeutung. Weniger theologische Schriften als authentische Gläubige wirken überzeu- gend. Christliche Gottesrede bewährt sich somit im konkreten Zeug- nis. Dies ist dem Christentum zutiefst zu Eigen, lebt und tradiert es sich doch durch und in Wort, Schrift und Tat über die Jahrtausende. Dabei ist jedoch die bleibende Differenz zwischen Zeugen und Be- zeugtem zu berücksichtigen. Authentisches Zeugnis gibt es nur in durchaus subjektiver, individueller Brechung des Bezeugten. Christ- liche Gottesrede muss sich somit in Wort und Tat im menschlichen Zeugnis bewahrheiten, was nur bedingt im RU eingelöst werden kann, z. B. durch die Einladung von überzeugten Christinnen und Christen oder den Besuch außerschulischer Lernorte wie Gemeinde, Kloster oder christlichen Sozialprojekten.

Erfahrung und Tradition, Gefühl und Rationalität, Handeln und Glauben sind somit Dimensionen, die für religiöse Bildung unerläss-

²⁰ Vgl. Bernhard Dressler/Martina Kumlehn, Martina/Thomas Klie (Hg.): Unter- richtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012.

²¹ Rudolf Englert, Was wird aus Religion (s. Anm. 12) 283.

²² Rudolf Englert, Was wird aus Religion (s. Anm. 12) 161.

lich sind, die jedoch im RU nicht alle im gleichen Umfang eingespeist bzw. sorgfältig miteinander in Beziehung gesetzt werden können.

Spätestens seit der Würzburger Synode wird der RU weitgehend auf eine rationale Durchdringung fokussiert, es geht um verantwortliches Denken und Verhalten in Hinblick auf Religion und Glaube, um Reflektieren, Deuten und Urteilsfähigkeit.²³ Nun kann es weder theologisch noch pädagogisch eine Lösung sein, auf kognitive Standards zu verzichten, da „Pluralität und Selbstrelativierungsfähigkeit zum Glauben ebenso gehören wie Wahrheits- und Geltungsansprüche. Die Frage ist nur: Mit welcher Resonanz und Nachhaltigkeit können auf Konsistenz beharrende Bildungsprozesse noch rechnen?“²⁴

Wie kann es somit gelingen, weder den theologischen Anspruch auf Konsistenz, Rationalität und Wahrheit in der Gottesfrage aufzugeben, noch die gegenwärtige Religiosität der Heranwachsenden zu übergehen? Für die Religionsdidaktik bzw. für die Lehrkräfte resultiert hieraus die Aufgabe, aus der jüdisch-christlichen Tradition und Theologie Quellen zu erschließen, die für die heutigen religiösen Erfahrungen, Vorstellungen und Haltungen relevant sind, und diese kontextorientiert didaktisch zu transformieren.²⁵ Es ist somit z. B. zu fragen, welche Traditionen christlicher Gottesrede geeignet wären, um einen christlichen Referenz- und Deutungsrahmen für die äußerst pluralen und oftmals auch vagen Gottesvorstellungen zu bieten, die Heranwachsende heute besitzen. Welche spirituellen oder mystischen Traditionen der Gottesrede könnten den heutigen Bedürfnissen nach religiösem Gefühl nachkommen, ohne dabei einen rationalen Anspruch preiszugeben? Welche Formen ästhetisch geprägter Gottesrede lassen sich in (christlicher) Kunst, Musik, Literatur oder Bibel finden, die der ästhetischen Selbstexpression von Heranwachsenden entsprechen? Und inwiefern können Zeugnisse gelebten Glaubens das praktische Wirksamwerden der Gottesrede

²³ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Der Religionsunterricht in der Schule*, Bonn 1974 Art. 2.5.1.

²⁴ *Bernhard Dressler*, *Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen*, Leipzig 2018, 115f.

²⁵ Vgl. zum Verhältnis von Relevanz und Fachlichkeit im RU *Claudia Gärtner*, *Auf der Suche nach Fachlichkeit und Relevanz. Religionsdidaktik zwischen Theologizität und lebensweltlicher Kontextorientierung*, in: *theo-web* 17 (2/2018) 215–229 (<https://doi.org/10.23770/tw0073>).

authentisch darstellen, ohne sich dabei auf gesellschaftliches Engagement oder Lebenshilfe zu reduzieren?

4. Konsequenzen für Religionspädagogik und Theologie

Es greift zu kurz, eine vorgefundene christliche Gottesrede in die Sprache der Jugendlichen zu übersetzen oder zu vereinfachen,²⁶ um diese in einem Diskurs mit den Schülerinnen und Schülern anzuwenden. Gerade angesichts der Erosion des Dogmatischen kann der RU nicht mehr als *Anwendungskontext* einer vorgegebenen christlichen Gottesrede betrachtet werden. Diese ist nicht mehr per se als Lerngegenstand im RU gesetzt. Dressler bestimmt die Bedeutung von Theologie für den RU vielmehr funktional. Sie müsse zielen auf eine „Förderung des christlichen Glaubens, insofern dessen Lebens- und Gestaltungsbedingungen ohne eine solche Förderung beeinträchtigt wären.“²⁷ Christliche Gottesrede ist somit im RU legitimiert, wenn sie zur religiösen Bildung der Lernenden beiträgt, wenn sie hilft, eine eigene religiöse Identität zu entwickeln sowie in beruflichen, gesellschaftlichen und sozialen Kontexten kompetent in Hinblick auf Religion(en) handeln zu können.²⁸ Nur wenn sie ihre Relevanz für (religiöse) Bildung und Handlungsbefähigung von Heranwachsenden erweist, kann christliche Gottesrede Teil schulischen Lernens sein.

Vor diesem Hintergrund lassen sich auch die Debatten um das Verhältnis von Religionspädagogik zur Theologie verstehen. Spätestens seit den 1960er Jahren versteht sich das Fach interdisziplinär, mit Theologie und Pädagogik als wichtigste Bezugsdisziplinen. Doch wie kann angesichts der beschriebenen fundamentalen architektonischen Verschiebungen, angesichts der Erosion des Dogmatischen und der christlichen Traditionen, der Religionspluralität und Konfessionslosigkeit, die „Theologizität“ des Faches bestimmt werden? Die entsprechenden religionspädagogischen Debatten sind weitgehend noch ergebnisoffen und teils kontrovers. Als ein Minimumkonsens zeichnet sich ab, dass dogmatisch-propositionelle

²⁶ Vgl. Claudia Gärtner, *Suche* (s. Anm. 25).

²⁷ Bernhard Dressler, *Religionsunterricht* (s. Anm. 24) 181.

²⁸ Vgl. Claudia Gärtner, *Suche* (s. Anm. 25).

Wahrheitsaussagen nicht mehr normativ in den Bildungsprozess eingebracht werden können,²⁹ wobei weitgehend offen ist, wie dann überhaupt die „Kommunikation propositionaler Sachverhalte“³⁰ möglich ist. Wie kann dann eine christliche Gottesrede in die Praxis religiöser Bildung eingebracht werden? Ein Ansatz besteht darin, unter Theologizität eine theologische Hermeneutik der Praxis³¹ zu verstehen, in deren Horizont Lernende ihr Welt- und Selbstverständnis theologisch deuten können. Auch eine christliche Gottesrede kann so in religiöse Bildungsprozesse eingebracht werden und muss sich dann kontextuell als plausibel bewähren. In diesem Sinne lässt sich der RU als ein *Bewährungsort* christlicher Gottesrede betrachten.

Der Ansatz des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen setzt noch expliziter an den Gottesvorstellungen der Heranwachsenden an und lässt sich weniger als Bewährungsort, sondern vielmehr als *Entstehungskontext*, als *theologiegenerativer Ort* verstehen. Ausgangspunkt des RUs ist hierbei nicht die christliche Gottesrede, sondern das Nachdenken von Schülerinnen und Schülern über ihre Glaubenseinstellungen und -überzeugungen mit dem Ziel, diese zu reflektieren und vertieft zu entfalten. Ein solches Vorgehen ist nicht nur religionspädagogisch, sondern auch theologisch plausibilisierbar. Denn es ist weitgehend unstrittig, dass „Gottes Offenbarwerden sich in geschichtlicher Kontingenz und damit gebunden an konkrete Existenz ereignet. In konkreten Biographien ereignet sich diese Erschließung, so dass das, was diese Biografie ausmacht, die hermeneutische Basis darstellt.“³² Dieses eher allgemein gehaltene systematisch-theologische Fundament wird jedoch angesichts der beschriebenen gegenwärtigen Religiosität herausgefordert und angefragt.

²⁹ Vgl. Thomas Schlag/Jasmine Suhner, Was erschließt die Perspektive der Theologizität? Erkenntnisse und Herausforderungen, in: dies. (Hg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik*, Stuttgart 2017, 179–190, 183.

³⁰ Thomas Schlag/Jasmine Suhner, *Perspektive* (s. Anm. 29) 185.

³¹ Vgl. Friedrich Schweitzer, *Das Theologische der Religionspädagogik. Grundlagen und Herausforderungen*, in: Thomas Schlag/Jasmine Suhner (Hg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung* (s. Anm. 29) 9–21, 15.

³² Magnus Striet, *Kindertheologie? Eine Verunsicherung*, in: Anton A. Bucher et al. (Hg.), „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. *Kinder erfahren und gestalten Spiritualität* (Jahrbuch für Kindertheologie 6), Stuttgart 2007, 9–17, 15.

Denn nimmt man die Glaubenserfahrungen und -einstellungen der Heranwachsenden ernst, dann stehen diese nicht selten in deutlicher Spannung zur christlichen Gottesrede. Wie lässt sich religionspädagogisch verantwortet mit solchen Glaubensvorstellungen umgehen? Aus theologischer Perspektive folgert Magnus Striet hieraus: „Dass es hier auch zu Verzeichnungen Gottes kommen kann, ist klar. Norm aller christlichen Rede von Gott bleibt aber die im Leben Jesu offenbar gewordene und bis ins Äußerste hinein bewährte Menschenfreundlichkeit Gottes.“³³ Diese Schlussfolgerung eines systematischen Theologen überrascht nicht, wirft aber die Frage auf, wie diese Norm in das Theologisieren eingebracht werden kann, insbesondere vor dem Hintergrund, dass Heranwachsende diese Norm in der Regel nicht mehr normativ rezipieren.

Weder die Religionspädagogik noch Dogmatik stellen sich m. E. in der gebotenen Schärfe den Anfragen, die aus der wachsenden Anzahl religionspluraler und nicht-religiöser Weltdeutungsmodelle bzw. Lebenslogiken resultieren. An die christliche Gotteslehre gewandt: Inwiefern wird die religiöse und weltanschauliche Vielfalt und die damit einhergehende Erosion des Dogmatischen als *sensus fidelium* betrachtet und entsprechend reflektiert? An die Religionspädagogik gewandt: Wie lässt sich die christliche Gottesrede und Gotteslehre, die zitierte Norm der in Jesus zum Ausdruck kommenden Menschenliebe Gottes angesichts der Heterogenität heutiger Glaubensvorstellungen legitimieren und religionsdidaktisch ins Spiel bringen? Welchen (normativen) Anspruch besitzt Gottesrede und Gotteslehre für RU und Religionspädagogik?³⁴ Das Gespräch zwischen Religionspädagogik und Systematischer Theologie steht hier noch am Anfang.

Deutlich wird aber schon jetzt, dass die Rede vom RU als Anwendungsort von Theologie resp. christlicher Gottesrede angesichts der gegenwärtigen Architektur des Religiösen kaum noch aufrechtzuerhalten ist. Vielmehr muss sich christliche Gottesrede im RU bewähren, was ihr oftmals jedoch nicht mehr gelingt. Und auch die Vorstellung des RUs als theologiegenerativer Ort ist nicht ohne

³³ Magnus Striet, *Kindertheologie* (s. Anm. 32) 15.

³⁴ Vgl. Claudia Gärtner, *Alles nur eine Frage der Sprache? „Jugenddogmatik“ als Herausforderung für Religionspädagogik und Dogmatik*, in: *RpB* 69 (2013) 43–52.

Brisanz. Entsteht doch in diesem „Laboratorium“ – wie die kurzen Einblicke in das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen gezeigt haben – oftmals eine Gottesrede, die nicht leicht mit der christlichen Glaubenstradition in Einklang zu bringen ist. Vielleicht ist der RU weniger ein Entstehungs- als ein Irritationskontext christlicher Gottesrede – mit derzeit offenem experimentellen Ausgang.