

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (eds.) *Religionspädagogisches Kompendium*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Schlag, Thomas

Systematische Themen

in: Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (eds.) *Religionspädagogisches Kompendium*, pp. 389–402

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hg.) *Religionspädagogisches Kompendium* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Schlag, Thomas

Systematische Themen

in: Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hg.) *Religionspädagogisches Kompendium*, S. 389–402

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Systematische Themen

THOMAS SCHLAG

1. Grundsätzliche Überlegungen

Eine sachgemässe Behandlung systematischer Themen in der religionspädagogischen Praxis setzt grundsätzliche Bestimmungen und Klärungen zum Verhältnis von Religionspädagogik und Systematischer Theologie voraus. Religionspädagogische Reflexion und Praxis sind ohne den intensiven Bezug auf den Erkenntnishorizont der systematischen Theologie weder sinnvoll noch möglich. Eine evangelische Bildungstheorie, die sich nicht immer wieder ihrer theologischen Herkunft und Grundlagen versichert, wird auf Dauer ebenso profillos bleiben wie eine Bildungspraxis, die sich allein auf pädagogische Standards stützt und ein, sei es auch noch so variantenreiches, Methodenrepertoire zum Einsatz bringt. Die Rückbindung an das biblisch-reformatorische Erbe sowie die Auseinandersetzung mit seiner theologisch vielspältigen Wirkungsgeschichte stellt folglich die grundlegende Ausgangsperspektive und materiale Kernaufgabe moderner Religionspädagogik dar.

Dies ist zu betonen, weil in den vergangenen Jahrzehnten innerhalb der praktisch-theologischen Disziplin wie auch in der konkreten Praxis eine solche dezidiert theologische Perspektive erkennbar in den Hintergrund gerückt ist. Im Kontext der weitreichenden Säkularisierungs- und Religionsdiskurse seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, die innerhalb der Praktischen Theologie das Hauptaugenmerk immer stärker vornehmlich auf Aspekte und Erforschungen „gelebter Religion“ richten liessen, droht ein dezidiert theologischer Horizont kirchlicher Bildungspraxis aus dem Blick zu geraten.

Dies beeinflusst auch die Auseinandersetzung und den praktischen Umgang mit den systematischen Themen der Theologie nicht unwesentlich. Gottes- und Schöpfungslehre, Christologie und Trinität, Sünden- und Rechtfertigungslehre und erst recht die Eschatologie als „Lehre von den letzten Dingen“ galten und

gelten vielen Lehrkräften aufgrund ihrer Komplexität als alltagsfern und im Religionsunterricht nur noch schwer vermittelbar.

Mit einer solchen programmatischen Zurückhaltung in der Behandlung systematischer Themen wird zwar der generellen religionspädagogischen Zielsetzung entsprochen, die religiöse Bildungspraxis mit alltags- und lebensweltlichen Fragen zu verknüpfen und möglichst passgenau die existentiellen Interessen und Verstehensbedingungen der jeweiligen Zielgruppe zu berücksichtigen. Allerdings sind die religionspädagogisch fest und längst etablierten didaktischen Standards der Subjekt- und Lebensweltorientierung mindestens daraufhin zu überprüfen, wie diese mit der theologischen Bildungsaufgabe und -verantwortung evangelischer Bildung noch in einen konsistenten Zusammenhang gebracht werden können.

Nun wird in der unterrichtlichen Praxis durchaus auch auf Materialbestände der systematischen Theologie zurückgegriffen, was schon die einschlägigen Lehrpläne für den Religionsunterricht ebenso vorsehen wie etwa auch die unterschiedlichen Rahmenordnungen für die Konfirmationsarbeit. Die Frage ist allerdings, ob in konkreten Bildungsprozessen tatsächlich ausreichend differenziert vorgegangen wird und die Tiefenschärfe systematisch-theologischer Fragestellungen ausreichend in den Blick genommen ist. Zudem scheint es, als ob einzelne Themen und Inhalte der Theologie nicht selten vornehmlich auf ihre ethischen Implikationen hin zur Sprache gebracht werden und damit wesentliche ethisch relevante Bezugsaspekte etwa der Gotteslehre, Christologie oder Rechtfertigungslehre nicht integriert sind.

Offenbar spiegeln sich in den Lehrkräften selbst Phänomene und Dynamiken eines individuellen kritischen Zugangs zu Glaubensfragen, deren Wahrheitsgehalt sowie deren systematisch-theologischer Interpretation ab. Man kann aber auch die schärfere Problemanzeige formulieren, dass sich bei nicht wenigen Lehrpersonen gleichsam eine stille Verweigerung gegenüber den theologisch als sperrig empfundenen Grundgehalten eintreten kann. Dass auf „unterschiedliche Ressourcen protestantischer Tradition und Glaubensüberzeugungen didaktisch produktiv“¹ zurückgegriffen wird, ist jedenfalls nicht durchgängig der Fall. Die grundsätzliche Frage ist dann aber, ob der Religionsunter-

¹ A. Feige / B. Dressler / W. Lukatis / A. Schöll, ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000, 203.

richt selbst möglicherweise gerade einen theologischen Profilverlust des Faches befördert und damit zu seiner schleichenden Selbstsäkularisierung beiträgt.

Die systematisch-theologische Unterbestimmtheit der praktischen Theologie wird auch von Seiten der systematischen Theologie wahrgenommen und nicht selten kritisch in reserviert-abständiger Distanz kommentiert. Die Religionspädagogik gerät dann vornehmlich als bloße Anwendungslehre in den Blick, in der die systematisch-theologischen Einsichten bestenfalls repetiert oder nur bruchstückhaft und eklektisch in die Realität konkreter Bildungspraxis überführt, aber nicht mehr eigenständig mitkonstruiert würden.

Gegenüber den Tendenzen einer schleichenden Enttheologisierung ist allerdings seit einigen Jahren innerhalb der praktisch-theologischen Grundlagenreflexion eine deutliche Gegenbewegung zu konstatieren,² die einerseits überhaupt neu nach theologischer Interdisziplinarität fragt und andererseits Fragen des Glaubens³ und eines dezidiert christlichen Bildungsprofils erneut in den religionspädagogischen Fokus nimmt.⁴ So erscheint es an der Zeit, in den gegenwärtigen Debatten um Bildungsstandards und Kompetenzerwerb, in denen von religionspädagogischer Seite aus auf *religious literacy* abgezielt wird, die Kernaufgabe stärker als bisher systematisch-theologisch im Sinn einer *theological literacy*⁵ zu profilieren.

Notwendig ist folglich eine theologisch-hermeneutische Grundausrichtung der Religionspädagogik, bei der die Frage des Verstehens und der experimentellen Kommunikation systemati-

² Vgl. zu einer praktischen Fundamentaltheologie M. Meyer-Blanck, Die praktisch-theologische Grosswetterlage: Diskurse, Bezüge, Forschungsrichtungen, in: T. Schlag / T. Klie / R. Kunz (Hg.), Ästhetik und Ethik. Die öffentliche Bedeutung der Praktischen Theologie, Zürich 2007, 11-24, in religionspädagogischer Hinsicht P. Biehl / F. Johannsen, Einführung in die Glaubenslehre. Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch, Neukirchen-Vluyn 2002 und im Blick auf das hier im Zentrum stehende systematische Thema R. Englert u.a. (Hg.), Gott im Religionsunterricht, JRP 25 (2009), Neukirchen-Vluyn 2009.

³ Vgl. zuletzt C. Gennerich, Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2010.

⁴ Vgl. I. Schoberth, Diskursive Religionspädagogik, Göttingen 2009; M. Pirner, Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien, Stuttgart 2007.

⁵ Vgl. zur begrifflichen Profilierung R.L. Petersen / N.M. Rourke (Eds.), Theological Literacy in the Twenty-First Century, Grand Rapids 2002.

scher Themen und Inhalte um einer theologischen Sprachfähigkeit der Kinder und Jugendlichen willen neu in das Zentrum rückt und die damit der Gefahr einer blossen Anwendungsorientierung hinsichtlich dogmatischer Überlieferungsbestände entgeht.

In inhaltlichem Sinn steht im Zusammenhang systematischer Thematisierung die Grundfrage im Raum, ob und in welchem Sinn diese durch einen spezifischen Bezug auf das Erbe der protestantischen Theologie unter besonderer Perspektive der Rechtfertigungslehre konzipiert werden kann – und dies nicht im Sinn der konfessionellen Abgrenzung, sondern gerade in der Zielperspektive eines profilierten Dialogangebots über den wesentlichen Bezugshorizont des christlichen Glaubens. Dafür ist es einerseits richtig, von einer lebensweltlich gewendeten Rede von Gott unter den Bedingungen der menschlichen Wirklichkeit auszugehen. Zugleich muss aber auch der theologisch gewendete Blick auf die Lebenswelt und damit auf Gottes Wirklichkeit selbst ins Bewusstsein rücken. Es geht folglich innerhalb evangelischer Bildung einerseits um Prozesse radikalen Fragen wie auch um die Radikalität göttlichen Gefragt-Werdens bzw. um die Eröffnung kreativer Produktivitätsformen von Kindern und Jugendlichen im Verstehens-Horizont der kreativen Produktivität göttlichen Handelns. Diese doppelte Zielsetzung kann gerade aufgrund ihrer theologisch-allgemeinbildenden Bedeutung sowohl für schulische wie kirchliche Bildungsprozesse formuliert werden. Dies ist folglich nicht mit missionarischen Versuchen der indoktrinären Einweisung in einen bestimmten festgelegten Glaubensinhalt zu verwechseln, der in der Tat weder am Ort der öffentlichen Schule noch im kirchlichen Kontext einen sinnvollen Platz hat.

2. Der Ansatz der Kinder- und Jugendtheologie als religionspädagogische Grundperspektive auf systematische Themen

Von diesen grundsätzlichen Überlegungen aus ist zu fragen, wie sich die systematischen Themen der Theologie in gelingende Bildungsprozesse am Ort von Schule und Kirche übersetzen lassen. Hier eröffnen der Ansatz und die Forschungen im Bereich der Kinder- und Jugendtheologie Möglichkeiten der kon-

kreten interdisziplinären Näherbestimmung und des didaktischen Transfers⁶. Dieser Ansatz hat für die Behandlung systematischer Themen eine doppelte Erkenntnisperspektive:

Kinder- und Jugendtheologie

Zum einen erschliesst sich im Kontext der *Kinder- und Jugendtheologie* eine neue Sicht auf die Subjekte theologischer Bildungsprozesse selbst. Diesen kann aufgrund ihrer eigenen Frage-, Such- und Deutungspotentiale eine erhebliche eigenständige und kreative Kraft in der Auseinandersetzung mit Grundfragen und Themen der Theologie zugetraut und auch im guten Sinn zugemutet werden.

Im Hintergrund steht die theologisch-anthropologische Grundannahme, der Kindheit und dem Jugendalter das substantielle Eigenrecht auf die Gestaltung und die eigenständige Deutung der individuellen Lebensführung unbedingt zutrauen zu können. Kinder und Jugendliche selbst können, so die folgenreiche Beobachtung, ihre eigenen existentiellen Grundfragen in theologisch konnotierten oder mindestens systematisch anschlussfähigen Ausdrucksformen zur Sprache und ins Spiel bringen. Dabei finden sie, so die weitergehende Beobachtung, Bilder, Vorstellungen und sprachliche Ausdrucksformen, die von erheblicher Tiefenschärfe sind und die zudem von den Erwachsenen selbst als inspirierende Deutungen und Imaginationen erfahren werden können. Ihre eigenen Gedanken, Gefühle und Bedürfnisartikulationen bilden wesentliche Faktoren für das Verstehen systematisch-theologischer Grundfragen.

Rücken Kinder und Jugendliche in ihrem inneren Diskurs moderner Individuen bzw. als Konstrukteure der jeweiligen Bildungsprozesse mit ihren je eigenständigen sinnhaften Deutungsmustern in den Fokus,⁷ so verändert dies den Blick auf die verhandelten theologischen Themen und damit die Bedeutung der Theologie selbst:

2.2 *Kinder- und Jugendtheologie*

⁶ Dazu jetzt *T. Schlag / F. Schweitzer*, Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologische Herausforderungen und didaktische Perspektiven, Neukirchen-Vluyn 2011.

⁷ Vgl. dazu in programmatischer Ausrichtung *G. Büttner* (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006.

Im Sinn einer Kinder- und Jugend*theologie* ist die Kommunikation über theologische Themen nicht als ein einseitiges, akademisch ausgerichtetes Gespräch zwischen erwachsenen Experten und jugendlichen Laien zu verstehen, sondern vielmehr als ein wechselseitiges, prozesshaftes Auslegungsgeschehen auf Augenhöhe. Nicht das äussere Kriterium einer bestimmten akademischen Qualifikation oder Gelehrtheit macht das Niveau und die Bedeutsamkeit theologischer Rede aus, sondern der gelingende Kommunikationsprozess über den jeweils verhandelten Sachverhalt selbst.

Durch die inzwischen beinahe klassische Unterscheidung einer Theologie *der* Kinder und Jugendlichen, *mit* Kindern und Jugendlichen sowie *für* Kinder und Jugendliche sind nicht unterschiedliche Qualitäten, sondern verschiedene, einander ergänzende, ineinander greifende und miteinander wirksame theologische Kommunikationsformen angesprochen. Zudem ist zu betonen, dass sich die theologische Kommunikation von Kindern und Jugendlichen keineswegs automatisch als eine explizite, gleichsam direkte theologische Rede manifestieren muss, was eine weitere hilfreiche Unterscheidung zwischen impliziten, persönlichen und expliziten Formen theologischer Kommunikation nahe legt.

Diese mehrfache Binnendifferenzierung der Kinder- und Jugendtheologie soll auch für die im Folgenden zu entfaltenden Faktoren einer Unterrichtsvorbereitung und -planung zur Gottesfrage als eine wesentliche Bezugsgrösse zur Darstellung kommen. Dabei wird die Fokussierung auf das systematische Thema der Gottesfrage als exemplarische und paradigmatische Form des religionspädagogischen Umgangs mit systematisch-theologischen Themen begriffen. Im Sinn kategorialer Bildung können Kinder und Jugendliche anhand der Auseinandersetzung mit der Gottesfrage exemplarisch wesentliche Grundformen elementarer Annäherung und Deutung erfahren, was dann auch für die Beschäftigung mit anderen systematisch-theologischen Themen dienlich zu werden verspricht.

Dafür gilt grundsätzlich, dass eine zeitgemässe religiöse Bildungspraxis elementar von persönlichen Zugängen zu systematischen Themen und dem offenen Dialog darüber lebt und erst dann auch für die Jugendlichen selbst attraktiv wird.

Die Vermittlung und Aneignung systematisch-theologischer Problemstellungen ist folglich auf die ganze didaktische Variationsbreite angewiesen ist: Die Annäherung an systematische

Themen macht Zugänge des Wahrnehmens und Beschreibens (*Perzeption*), des Verstehens und Deutens (*Kognition*), des Gestaltens und Handelns (*Performanz*), des Kommunizieren und Urteilens (*Interaktion*) sowie des Teilhabens und Entscheidens (*Partizipation*) möglich und notwendig.

3. Konkretionen: Unterrichtsvorbereitung Gottesfrage

Für die konkrete Unterrichtsvorbereitung ist die didaktische Perspektive der Elementarisierung von besonderer Erschließungskraft. Denn durch dieses Unterrichtsprinzip einer wahrnehmungs- und inhaltsorientierten Fokussierung wird es möglich, die genannten didaktischen Zugänge zum theologischen Kompetenzerwerb sowie die weiterreichenden Rahmenbedingungen von Beginn an als konstitutive Grössen für die konkrete Planung zu berücksichtigen⁸:

3.1 Elementare Zugänge zur Gottesfrage

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass viele der einstmals selbstverständlichen religiösen Sozialisationserfahrungen und Zugänge zur Gottesfrage bei Kindern und Jugendlichen nicht mehr gegeben sind. Die Gottesthematik stellt in innerfamiliären Kommunikationszusammenhängen in der Regel bestenfalls nur noch ein Randthema dar. „Gott“ wird häufig nur noch dann zum Thema, wenn Familien unmittelbare Schicksalsschläge erleiden oder konkrete Katastrophen in das Bewusstsein rücken.

Von einer strukturierten, gar linearen Entwicklung des kindlichen Gottesbildes, wie sie etwa in strukturgenetischen Ansätzen entfaltet werden, kann insofern nur bedingt ausgegangen werden. Manche dieser Entwicklungsschemata noch deutlich von einer Situation geprägt, in der gerade die sozialen Überlieferungsformen des Religiösen von einer erheblichen Selbstverständlichkeit, Kontinuität und Homogenität geprägt waren. Davon kann im Blick auf die Gegenwart, wird diese als säkular, postmodern, spätmodern oder postsäkular bezeichnet, nicht mehr die Rede sein.

Dies bedeutet für die konkrete Unterrichtsvorbereitung, dass schon innerhalb einer Klasse auf einer gleichen Altersstufe einerseits mit sehr unterschiedlichen Gottesbildern, die eine erheb-

⁸ Vgl. M. Schnitzler, Elementarisierung – Bedeutung eines Unterrichtsprinzips, Neukirchen-Vluyn 2007.

liche Varianzbreite umfassen können, zu rechnen ist, andererseits aber auch damit, dass manche Kinder über keinerlei eigene Erfahrungen in dieser Hinsicht verfügen.⁹

Für die Unterrichtsvorbereitung bringt dies folglich zu allererst die Herausforderung mit sich, Zugänge zu finden, durch die die vorhandene Variationsbreite möglichst genau in den Blick genommen werden kann. Dafür können entwicklungspsychologische Einsichten zur Ausformung und Varianz von Gottesbildern zwar wichtige Deutungsmuster abgeben. Gleichwohl ist den je individuellen Vorstellungen, die Kinder und Jugendliche in die jeweilige Unterrichtssituation mitbringen, möglichst breiter Raum zu geben, ohne diese sogleich durch bestimmte Schemata eindeutig zu kategorisieren.

Kinder und Jugendliche zu weiteren Entwicklungsschritten im Blick auf das eigene Gottesbild und Gottesverständnis oder schon nur zu eigenen Artikulationen zu motivieren, muss folglich in grösstmöglicher Sensibilität geschehen und hat vor allem anderen unter der Massgabe zu erfolgen, was für das jeweilige Kind tatsächlich aktuell die lebensdienlichste Vorstellung und Form der Selbstexpression darstellt.

3.2 Elementare menschliche Erfahrungen mit der Gottesfrage

Anthropologisch gesehen zeichnet es den Menschen in seinen Grundgegebenheiten aus, sich immer wieder mit den wesentlichen Fragen der eigenen Herkunft, Gegenwart und Zukunft auseinanderzusetzen. Bereits jüngere Kinder können eine erhebliche Sensibilität und ein ausgeprägtes Bewusstsein dafür entwickeln, dass das eigene Leben und auch die sie umgebende Welt mehr als nur eine biologische, natürliche und selbstverständliche Gegebenheit darstellen. Sie sind in der Lage, die elementare Erfahrung der eigenen Existenz mit Fragen nach der Geschöpflichkeit und Bestimmung des Lebens im Sinn der Dimension eines „von woanders her“ zu verknüpfen. Elementare Lebens- und Orientierungsfragen sowie konkrete Schlüsselerfahrungen können Fragen der Schöpfung, Bewahrung und Begleitung und damit mindestens indirekt die Gottesthematik aufwerfen. Die je eigene Lebensführung hat folglich immer auch eine transzendenzoffene Seite.

⁹ Aufschlussreich hier etwa *K. Möller*, *Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener. Empirische Erkundungen in der Sekundarstufe II im Großraum Kassel*, Kassel 2010.

Allerdings ist gegenwärtig offenkundig, dass vor dem Hintergrund weitreichender Individualisierungsprozesse immer stärker solche Gottesvorstellungen dominieren, die den „eigenen Gott“ in das Zentrum religiöser Aufmerksamkeit stellen.¹⁰ Dabei greifen insbesondere Jugendliche völlig frei auf die Bilder- und Symbolwelten des weiten globalreligiösen Götterhimmels zurück und konstruieren sich auf religiöse Weise ihre eigene Religion und auch ihre Vorstellung von Gott.¹¹

Für die konkrete Unterrichtsplanung bedeutet dies, die vorhandenen elementaren Erfahrungen und Fragen zum konstitutiven Bestandteil der Auseinandersetzung mit der Gottesfrage zu machen – gerade auch solche Erfahrungen, die auf den ersten Blick weit entfernt von theologisch-systematischen Begrifflichkeiten zu sein scheinen.

Dazu gehört von Seiten der Lehrkraft ein möglichst offenes Einbeziehen solcher Alltagsbilder und -vorstellungen, in denen Kinder und Jugendliche eigene Antwortversuche auf die Gottesfrage anstellen oder sich an Antwortversuchen anderer orientieren. Die mediale populärreligiöse Jugendkultur spielt in ihren musikalischen, inszenatorischen und oftmals geradezu kulthafte rituellen Expressionsformen vielfältig auf transzendenz- und gottesbezogene Symbolik an und erzeugt damit unterschiedlichste Vorstellungen vom Göttlichen und Heiligen.¹² Diese gilt es als elementare, lebensbedeutsame Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen von Seiten der Lehrenden aus aufmerksam und möglichst vorurteilsfrei wahrzunehmen.

3.3 Elementare Wahrheiten im Kontext der Gottesfrage

Die Suche nach der elementaren, existentiell bedeutsamen Wahrheit der „Rede von Gott“ in konkreten Bildungsprozessen stellt einen wesentlichen Kern evangelischer Bildungsverantwortung dar. Bei der Thematisierung der Gottesfrage stellt sich die Frage nach der Wahrheit ganz konkret. Diese ist deshalb nicht

¹⁰ Vgl. *U. Beck*, *Der eigene Gott. Friedensfähigkeit und Gewaltpotential der Religionen*, Frankfurt a.M. 2008.

¹¹ Vgl. jüngst *B. Husmann*, *Das Eigene finden. Eine qualitative Studie zur Religiosität Jugendlicher*, Göttingen 2008; *H. Streib / C. Gennerich*, *Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher*, Weinheim 2011.

¹² Vgl. *H. Knoblauch*, *Populäre Religion. Auf dem Weg in die spirituelle Gesellschaft*, Frankfurt / New York 2009.

primär auf der kognitiven Ebene verhandelbar und kann schon gar nicht in Form dogmatischer Richtigkeiten erfolgen, sondern bedarf der intensiven persönlichkeitsorientierten wechselseitigen Auseinandersetzung.

Diesem Anspruch auf eine persönlichkeits- und beziehungsorientierte Bildung kann allerdings sachgemäss nur dadurch entsprochen werden, dass der Wahrheitsfrage durch eine möglichst offene Form der Wahrheitssuche entsprochen wird.

Im Übrigen gilt diese notwendige Offenheit auch für solche Äusserungen, in denen insbesondere Jugendliche fundamentale Kritik an jeglichen Gottesvorstellungen und -bildern zum Ausdruck bringen oder bei denen von einem – wenigstens Zeit weisen – Verlust ihres Gottesglaubens auszugehen ist. Gerade solche Selbstpositionierungen Jugendlicher sind nicht nur ernst zu nehmen und zu respektieren, sondern bieten auch erhebliche Möglichkeiten intensiver Dialoge über die zur Diskussion stehenden Fragen.¹³

In diesem Sinn sind für die Unterrichtsplanung interaktive und partizipative Gestaltungsmöglichkeiten nicht nur eine unter mehreren Optionen, sondern stellen einen elementaren Bestandteil gelingender systematisch-theologischer Kommunikation „über Gott“ im Kontext der eigenen Lebensführung dar. Eine Einübung in den differenzierten Umgang mit der Wahrheitsfrage bietet darüber hinaus einen wesentlichen religionspädagogischen Beitrag zur zivilisierenden Kraft der Religion,¹⁴ insofern durch ihn die Geltungsansprüche des eigenen Glaubens in ein sinnvolles Verhältnis zu den Traditionen und Vollzügen anderer Religionen gesetzt werden können.

3.4 Elementare theologische Strukturen der Gottesfrage

Wie ausgeführt, stellt bereits eine gemeinsame Suchbewegung im Blick auf die Gottesfrage einen sachgemässen systematisch-theologischen Annäherungsweg dar. Dies entbindet jedoch nicht von der Frage, welche konkreten Inhalte von Seiten der Lehrenden in diese Kommunikationsprozesse eingespielt werden sollten. In dieser Hinsicht ist es notwendig, immer auch eine möglichst breite Informationsbasis über die zu diskutierenden Sachverhalte herzustellen, um so auch den anspruchsvollen und fordernden Charakter evangelischer Bildung zu verdeutlichen.

¹³ Vgl. dazu immer noch *K.E. Nipkow*, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987, hierzu v.a. 88ff.

¹⁴ Vgl. *R. Schieder*, *Sind Religionen gefährlich?*, Berlin 2008.

Notwendig ist deshalb für die Unterrichtsplanung die Zielsetzung eines kognitiv gestützten Kompetenzerwerbs als Basis für gelingende Selbstorientierung wie für den ernsthaften, substantiellen und weiterführenden Dialog über die Gottesthematik. Dass damit gerade keine dogmatisch-indoktrinäre Frontalbelehrung gemeint sein kann und gemeint sein darf, ergibt sich aus dem bisher Ausgeführten unmittelbar.

Dies gilt nicht nur für den Bereich formaler Bildung, also das schulische Unterrichtsgeschehen, sondern auch in den vermeintlich non-formalen Bildungsangeboten, etwa der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Konfirmationsarbeit, die gerade aufgrund ihrer kirchlich-konfessionellen Verankerung in besonderer Weise auf die Plausibilisierung ihrer Grundlagen angewiesen ist.

Die besondere Herausforderung einer inhaltsbezogenen Unterrichtsvorbereitung zur Gottesfrage besteht darin, dass sogleich eine kaum noch überblickbare Themenvielfalt und Stofffülle im Raum ist: Diese reicht von der Frage der Existenz Gottes, die Traditionen unterschiedlicher Gottesbeweise und Gotteskritik über die Frage der Gottesprädikationen und -eigenschaften, monotheistische und trinitarische Gottesvorstellungen bis hin zur Deutung göttlichen Handelns bzw. Nicht-Handelns im Kontext der Theodizee. Zudem ist daran zu erinnern, dass die Geschichte Gottes in unterschiedlicher Weise auch von bewussten Funktionalisierungen und Missbräuchen „im Namen Gottes“ gekennzeichnet ist.

In systematischer Hinsicht kommt es deshalb darauf an, in Verknüpfung mit den Interessenlagen der Schülerinnen und Schüler die facettenreichen biblischen Überlieferungen und theologischen Interpretationen Gottes in ihrem spannungsvollen Reichtum zum Vorschein zu bringen. Die unterschiedlichen Gedankenfiguren des anwesenden und abwesenden, des allmächtigen und leidenden, des fernen und des nahen Gottes sind nicht gegeneinander in Position zu bringen, sondern in ihrem historischen Gewordensein und ihrem möglichen Bezug aufeinander zu verdeutlichen.

Von dieser Perspektive aus können durchaus auch kritische Interventionen der einzelnen Lehrkraft notwendig werden, wenn etwa von Bildern eines per se unbarmherzigen, strafenden, auf Vergeltung abzielenden Gottes ausgegangen wird oder bestimm-

te Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen einen erkennbar problematischen oder gar menschenfeindlichen Charakter in sich tragen.

Dies führt somit auf die Frage der sichtbaren und miterlebba- ren Konkretionsebene der Gottesfrage und damit auf theologi- sche Lern- und Vollzugsformen, in denen sich gleichsam eine didaktische Interdisziplinarität religionspädagogischer und sys- tematischer Perspektiven ereignen kann.

3.5 Elementare Vollzugs- als Lernformen im Horizont der Gottesfrage

Die Annäherung an die Gottesfrage bedarf aufgrund der viel- fach ausgefallenen Sozialisationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen einer erheblichen didaktischen Bandbreite, die weit über kognitiv gestützte Lernformen hinausgeht. Wenn religiöse Bildung elementar als staunenswerte Vertrauens- und Bezie- hungs-Bildung verstanden und hier der experimentelle und offe- ne Charakter theologischer Kommunikation über die Gottesfrage herausgestellt wird, so leuchtet ein, dass gelingende Bildungser- fahrungen ihrerseits ganzheitlicher Zugänge bedürfen.

Diese können im Blick auf die Gottesfrage das gemeinsame Feiern und eigenständige Bekennen, Annäherungen an den Raum gottesdienstlichen und göttlichen Geschehens etwa im Modus der Kirchenraumpädagogik oder auch erzählungs-, kom- munikations- sowie inszenierungsorientierte Formen umfassen.¹⁵ Im Blick auf die Gottesfrage erscheint hier der *Bibliolog* als eine besonders geeignete, innovative Form der Auseinandersetzung mit systematischen Fragen, insofern hier in perzeptiver, kogniti- ver, performativer, interaktiver und partizipativer Weise eigene Entdeckungsmöglichkeiten biblischer Texte und Motive möglich werden.

Im Vorgang des gemeinsamen Erzählens und Deutens werden zugleich die üblichen Grenzziehungen zwischen formaler und informeller Bildung mindestens relativiert. Die Bibel kann vom Lesetext zum Lebenstext,¹⁶ die gemeinsame lesende, hörende und feiernde Einübung sowie das experimentierende Sprechen¹⁷

¹⁵ Vgl. dazu U. Pohl-Patalong, *Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule*. Bd. 1: Grundformen; Bd. 2: Aufbauformen, Stuttgart 2009.

¹⁶ Vgl. M. Kumlehn, *Vom Lesetext zum Lebenstext. Bibeldidaktik im Konfir- mandenunterricht*, in: B. Dressler / T. Klie / C. Morg (Hg.), *Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung*, Hannover 2001, 59-72.

¹⁷ Vgl. S. Altmeyer, *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kon- text religiöser Bildung*, Stuttgart 2011.

zu einer neuen gemeinsamen Lebenserfahrung der Kinder und Jugendlichen werden¹⁸, und Entdeckungen, wie etwa in Gedichten ausdrucksstark *von* Gott gesprochen wird, können zu einem wirkungsvollem eigenen Reden *zu* Gott führen.¹⁹

Eine weitere gut denkbare elementare Vollzugs- als Lernform stellt im Blick auf die Gottesfrage auch eine intensive Beschäftigung mit erkennbaren Wirkungen der Geschichte Gottes mit den Menschen dar. Anhand des weiten Feldes diakonisch-kirchlicher Praxis lässt sich der Zusammenhang göttlichen Wirkens, spiritueller Identitätsfindung²⁰ und mitmenschlicher Solidarität elementar anschaulich und erfahrbar machen. So lässt sich die jüngst laut gewordene Forderung nach einer „jugendsensiblen Kirche“²¹ gerade von einer solchen partizipatorischen Annäherung an die Gottesfrage nochmals neu in den Blick nehmen. Dass dafür eine erhebliche theologische Kompetenz und Sprachfähigkeit auf Seiten der Lehrenden und auch deren Bereitschaft gehört, eigene reformatorische Positionen auf theologisch sachgemässe und einsichtige Weise zu vertreten, versteht sich von selbst.

4. Fazit

Eine religionspädagogische Beschäftigung mit der Gottesfrage lebt von der Kunst des differenzierten und differenzierenden Umgangs mit den dafür massgeblichen biblischen Überlieferungstraditionen und theologischen Interpretationen. Die theologische Qualität konkreter Kommunikationsprozesse über systematische Fragen bemisst sich wesentlich über die Formen der Qualität der Kommunikationsprozesse selbst.

Dies bedeutet für das komplexe systematische Thema der Gottesfrage, dass Vermittlungs- und Aneignungsprozesse erheblich von einer je für sich miterlebbarer Beziehungsqualität ge-

¹⁸ Vgl. dazu auch *M. Fricke*, Von Gott reden im Religionsunterricht, Göttingen 2007, v.a. 74ff; *H. Kessler / G. Doyé* (Hg.), Den Glauben denken, feiern und erproben. Erfolgreiche Wege der Gemeindepädagogik, Leipzig 2010.

¹⁹ Vgl. *G. Langenhorst*, Gedichte zur Gottesfrage. Texte – Interpretationen – Methoden. Ein Werkbuch für Schule und Gemeinde, München 2003, 14.

²⁰ Vgl. dazu das Verständnis spiritueller Erziehung als „Verbundenheit mit einem Höheren, Göttlichen aufbauen“, *A.A. Bucher*, Wurzeln und Flügel. Wie spirituelle Erziehung für das Leben stärkt, Düsseldorf 2007, 176ff.

²¹ Vgl. *Rat der EKD* (Hg.), Kirche und Jugend. Lebenslagen – Begegnungsfelder – Perspektiven. Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh 2010, etwa 18ff.

prägt sein müssen – wobei sich diese Qualität sowohl auf die gelingende Beziehung zu sich selbst, zwischen ihnen und den Lehrenden wie auch auf die darin mitklingende Beziehung Gottes zu den Menschen manifestiert.²²

Gerade im Horizont der Rede von der Gottebenbildlichkeit des Menschen lassen sich diese Beziehungsqualitäten evangelischer Bildung im Blick auf die Gottesfrage bildungstheoretisch so fundieren, dass anthropologische und theologische Perspektiven miteinander verknüpft sowie religionspädagogische und systematisch-theologische Perspektiven miteinander verbunden werden können.

Schliesslich können die Einsichten der religionspädagogischen Praxis im Blick auf die Gottesfrage auch die systematische Theologie dazu motivieren, Themen und Schwerpunkte ihrer eigenen Arbeit nochmals im praktischen Interesse zu überprüfen und Neuausrichtungen vorzunehmen. Gerade in einer solchen profilierten interdisziplinären Neuorientierung lässt sich zudem von religionspädagogischer Seite aus die Problematik eines drohenden Wirklichkeitsverlusts der Theologie konstruktiv benennen und bearbeiten²³.

Die Plausibilität religionspädagogischer Theoriebildung und Praxis und ihre Gesprächsfähigkeit mit den anderen theologischen Disziplinen wird sich darin erweisen, ob es ihr überzeugend gelingt, die Einheit und Vielfalt theologischer Themen und Disziplinen immer wieder neu vermittelnd miteinander ins Gespräch zu bringen und dies an allen möglichen Orten, an denen Kinder und Jugendliche auf der Suche nach Lebenssinn und Orientierung sind.

5. Literatur und Materialien zur thematischen Unterrichtsvorbereitung

Christlich Pädagogische Blätter 121 (2008), H. 1, Gott: Fragen, Graz 2008.

F. Fischer, Bilder lesen und Gott entdecken. Unterrichtshilfe zur Gottesfrage / Gottesthematik in den Jahrgangsstufen 5 – 10, Donauwörth 2007.

P. Freudenberger-Lötz, „Wer bist du, Gott? Eine Unterrichtseinheit zur Gottesfrage für die Klassen 3-6, Stuttgart 2001.

²² Vgl. *R. Boschki*, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003.

²³ Vgl. *M. Rothgangel / E. Thaidigsmann* (Hg.), Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs, Stuttgart 2005.

P. Kliemann / A. Reinert, Thema: Gott. Material für den Unterricht in der Oberstufe, Lehrerkommentar und Texte – Hintergründe – Informationen, Stuttgart 2009.

E. Lade, Religion unterrichten: Die Frage nach Gott, Kissing 2005.

H. Leewe / R.A. Neuschäfer, Ich hatte von dir nur vom Hörensagen vernommen. Gottesbilder. Religionsunterricht praktisch. Sekundarstufe II, Göttingen 2005.

W. Trutwin, Neues Forum Religion. Gott. Arbeitsbuch Theologie. Religionsunterricht Sekundarstufe II, Düsseldorf 2008.