

Schweitzer, Friedrich: Gott im Religionsunterricht. Bestandsaufnahme - neue Herausforderungen - weiterführende Perspektiven zu einer Didaktik der Gottesfrage, in: Englert, Rudolf u.a. (Hg.): Gott im Religionsunterricht (= JRP 25), Neukirchen-Vluyn 2009, 241-263.

4.1

Friedrich Schweitzer

Gott im Religionsunterricht

Bestandsaufnahme – neue Herausforderungen –
weiterführende Perspektiven zu einer Didaktik der Gottesfrage

Welche Rolle soll die Gottesfrage im Religionsunterricht – noch – spielen? Wie können die mit der Gottesfrage verbundenen didaktischen Herausforderungen angesichts der für unsere Gegenwart im Blick auf die Gottesfrage bezeichnenden Voraussetzungen aufgenommen werden? Diese Fragen zielen ganz offenbar auf das Zentrum des Religionsunterrichts. Ein Religionsunterricht, der sich nicht mehr auf die Gottesfrage beziehen kann, hätte wohl von vornherein seinen Sinn verloren. Zugleich steht mit wachsender Deutlichkeit vor Augen, dass der Unterricht den Gottesglauben jedenfalls im herkömmlichen Sinne kaum mehr voraussetzen kann, weder bei den Kindern und Jugendlichen noch in Gesellschaft und Öffentlichkeit. Allerdings stellen sich die Verhältnisse durchaus widersprüchlich dar: Konstatieren die einen gleichsam ein Verschwinden als »Verdunstung« bereits der Frage nach Gott, so beobachten andere zumindest eine »Wiederkehr der Religion«, die auch eine »Wiederkehr der Götter« meinen kann.¹

Wie bei nur wenigen anderen Themen begegnet der Religionsunterricht bei der Gottesfrage einer überaus komplexen Thematik, die nach einer neuen religionsdidaktischen Würdigung verlangt. In welchem Sinne hier von einer *neuen* Würdigung oder von einer veränderten didaktischen Situation zu sprechen ist, macht schon eine sehr vorläufige Besinnung auf die im Religionsunterricht in den letzten Jahrzehnten ebenso geläufige wie umstrittene Form des Umgangs mit der Gottesfrage sichtbar. Seit der Umstellung des Religionsunterrichts auf Problemorientierung und Korrelation in den 1960er und 1970er Jahren stand eine erfahrungsbezogene Erschließung des Gottesglaubens im Zentrum, die sich im wesentlichen als zweipoliger Prozess begreifen ließ – als Prozess nämlich zwischen der biblischen Überlieferung oder dogmatischen Gotteslehre einerseits und den Erfahrungen und Fragen heutiger Menschen andererseits. Umstritten waren dabei zumeist weniger die beiden Spannungspole von Überlieferung und Erfahrung als vielmehr die Tendenz, mit dem Nachweis des »problemlösenden« Potentials des Glaubens eine rein funktionale Betrachtungsweise zu propagieren und sich damit auf den

¹ Vgl. dazu die Beiträge von *Norbert Mette* und *Eberhard Tiefensee* im vorl. Band sowie, exemplarisch, *Friedrich Wilhelm Graf*, *Die Wiederkehr der Götter. Religion in der modernen Kultur*, München 2004.

theologischen Irrweg eines »brauchbaren«, aber genau deshalb »verwechselbaren« Gottes zu begeben.² Aus heutiger Sicht steht freilich nicht nur ein solcher theologischer Funktionalismus in Frage, sondern bereits die vorausgesetzte Zweipoligkeit, die als Ausgangspunkt für die Bearbeitung der entsprechenden didaktischen Herausforderungen keineswegs mehr ausreichen kann. Zugespielt formuliert: Auf beiden Seiten – der der Tradition ebenso wie der der Situation – stellen sich die Verhältnisse im Blick auf den Gottesglauben plural dar. Tradition und Situation sind selbst Gegenstand kontroverser Diskussionen geworden, weshalb sich die didaktische Analyse längst nicht mehr darauf beschränken kann, wie beide miteinander verbunden oder »korreliert« werden können.

Der vorliegende Beitrag zielt auf eine grundsätzliche Klärung einer Didaktik der Gottesfrage im Religionsunterricht angesichts der veränderten Situation zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Zugleich nimmt er die Aufgabe wahr, am Ende des vorliegenden Bandes zur Gottesfrage im Religionsunterricht zusammenfassende Überlegungen zu bieten, die zugleich auf eine Eröffnung exemplarischer Zukunftsperspektiven zielen.

1 Nur noch Ungewissheiten – oder: Was kann eine Didaktik der Gottesfrage voraussetzen?

Als gewiss vorausgesetzt werden zu können scheint im Blick auf das Thema Gott zunehmend nur noch eines – die wachsende Vielzahl von Ungewissheiten.

Ihre religionsdidaktische Zuspitzung erfährt diese Situation dabei durch das Zusammentreffen unterschiedlicher Entwicklungen – in Theologie und Religionsforschung nicht weniger als in der Kultur der Gegenwart. Dabei können exemplarisch mindestens drei Hinsichten unterschieden werden: Erstens begegnet hier eine wachsende Unbestimmtheit in der Sache selbst, die aus gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Veränderungen resultiert. Zweitens hat die Religionskritik in der Wissenschaft aufgrund von Impulsen etwa aus der Evolutionstheorie und der Gehirnforschung eine neue Akzentuierung ausgebildet. Und drittens erscheinen heute in der Religionsdidaktik selbst gerade diejenigen Ansätze in Frage gestellt, die noch vor wenigen Jahren oder Jahrzehnten als zukunftsweisende Antwortversuche entwickelt wurden.

1.1 Neue Unbestimmtheiten: Gottesglaube in der Pluralität

Die Fragen und Kontroversen beginnen hier bezeichnender Weise schon bei der Zeitdiagnose. Im Anschluss an Werner H. Ritter u.a. spricht Nor-

2 Vgl. dazu die vor allem im katholischen Bereich stark rezipierte Darstellung bei Thomas Ruster, *Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion* (QD 181), Freiburg u.a. 2000.

bert Mette pointiert von einer »Gottesverdunstung«.³ Alternative Deutungen durchaus auch der dabei herangezogenen empirischen Befunde⁴ beziehen sich hingegen auf Pluralisierung und Individualisierung als Signatur des Glaubens in der Gegenwart. Demnach ist nicht einfach ein Verschwinden oder gar ein vollständiger Verlust des Gottesglaubens zu konstatieren, sondern eine Transformation dieses Glaubens. Dafür lassen sich als Beleg besonders Befunde aus qualitativen, zum Teil aber auch aus quantitativen Untersuchungen anführen.⁵ »Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört«, lautet eine der entsprechenden Äußerungen, die sogar zum Buchtitel avanciert ist.⁶

Der Streit um die sachgemäße Zeitdiagnose dürfte nicht ohne Klärung der für die jeweiligen Diagnosen maßgeblichen Voraussetzungen aufzulösen sein. Ganz allgemein ist zu konstatieren, dass der heute bei Kindern und Jugendlichen zu findende Gottesglaube umso weniger als religionsdidaktisch befriedigend angesehen wird, je stärker die Beobachtung von einer pointierten theologischen Position und Erwartungshaltung ausgeht.⁷ Auch hier gilt: je höher die Erwartungen, desto kritischer die Diagnose! Klare theologische Positionierungen können vor unkritischer Anpassung an gesellschaftliche Tendenzen bewahren – insofern bleiben sie religionspädagogisch unverzichtbar. Sie können jedoch auch den Zugang zu den spezifischen Ausdrucksformen des Glaubens in einer neuen Generation erschweren, eben weil sie die mit der eigenen Generationenlagerung verbundenen Plausibilitäten als Norm verwenden. Diese Problematik wird schon seit längerer Zeit diskutiert, sowohl im Blick auf Kinder (»Alter Gott für neue Kinder?«) als auch auf Jugendliche.⁸ Die

3 S. den Beitrag von Norbert Mette im vorl. Bd.

4 Bes. Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel, *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*, Gütersloh/Freiburg 2003.

5 In der genannten (katholischen) Untersuchung von Ziebertz u.a. besonders eindrücklich ist etwa die Beschreibung des Gottesglaubens bei Janine (344f.); auf dieses Beispiel mache ich unten noch zurück. Befunde aus anderer Perspektive, die für die religiösen Einstellungen evangelischer Jugendlicher aufschlussreich sind, bietet unsere Untersuchung Wolfgang Ilg / Friedrich Schweitzer / Volker Elsenbast, *Konfirmandenarbeit in Deutschland*, Gütersloh 2009 (im Erscheinen).

6 Annegret Reese, »Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört«. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität bei Singlefrauen, Gütersloh/Freiburg 2006.

7 Mette beruft sich in dieser Hinsicht auf die gerade im Blick auf das Gottesverständnis auch innerhalb der theologischen Diskussion scharf kritisch konturierte Position von Johann Baptist Metz. Andere, jedoch ebenfalls stark pointierte Prämissen finden sich auch im Falle von Th. Ruster, a.a.O.

8 Vgl. zur kritischen Diskussion Vreni Merz (Hg.), *Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation*, Freiburg/Schweiz 1994, Friedrich Schweitzer, *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Gütersloh 1998, 37ff.

Rede vom »Gottesglauben in der Pluralität« könnte, im Sinne einer veränderten Zeitdiagnose, hier eine größere Offenheit gewährleisten.⁹

Auch die Zeitdiagnose der Pluralität rechnet jedoch mit einer wachsenden religiösen Unbestimmtheit.¹⁰ Diese Unbestimmtheit lässt sich in verschiedenen Hinsichten weiter präzisieren:

Die Unbestimmtheit des Gottesglaubens und der Gottesvorstellungen lässt sich zunächst als Ausdruck der *religiösen Individualisierung* deuten. Wie zahlreiche Untersuchungen aus den letzten Jahrzehnten belegen, nimmt der Gottesglaube Jugendlicher unter dieser Voraussetzung eine Gestalt an, die von Subjektivierung und Biographisierung gekennzeichnet ist und die einen gleichsam schwebenden Charakter aufweist.¹¹

Die im eigenen Lebenszusammenhang ausgebildeten und gedeuteten Gottesbilder dürfen allerdings nicht vorschnell als bloße »Schwundprodukte« abgetan und kritisiert oder umgekehrt als Infragestellung einer theologischen Gotteslehre verstanden werden. Die verbreitete Annahme und Erwartung, dass theologische Aussagen und individuelle Glaubensüberzeugungen aufs Engste ineinander greifen oder gar zusammenfallen, führt grundsätzlich in die Irre. Im Anschluss etwa an Dietrich Ritschl¹² ist es sinnvoller, bei den Ausdrucks- und Reflexionsformen des Glaubens prinzipiell mit unterschiedlichen Ebenen und entsprechenden Differenzen zu rechnen. Das gemeinsam in und von der Kirche gesprochene und verantwortete Bekenntnis hat eine andere Funktion als der persönliche und gelebte Ausdruck des Glaubens oder dessen wissenschaftliche Deutung in der Theologie.

Gleichwohl ist auch mit Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Ebenen zu rechnen. So zeigen die Untersuchungen von Werner H. Ritter u.a., dass sich die Theodizee-Frage unter den Voraussetzungen eines individualisierten Glaubens entweder gar nicht mehr oder zumindest in anderer Weise stellt, als dies bei einem traditionellen Theismus vorausgesetzt werden kann.¹³ Religionsdidaktisch verallgemeinert bedeutet dies, dass ein *bestimmter* Gottesglaube didaktisch nicht vorausgesetzt werden kann. Zu beachten bleibt allerdings, dass dies nicht die Erwartung: »kein

9 Eine solche Zeitdiagnose wird in der Religionsdidaktik vielfach vertreten. Stellvertretend genannt seien *Karl Ernst Nipkow*, *Bildung in der Pluralität*. 2 Bde., Gütersloh 1998, *Friedrich Schweitzer*, *Rudolf Englert*, *Ulrich Schwab* und *Hans-Georg Ziebertz*, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft I)*, Freiburg/Gütersloh 2002.

10 Zur weiteren Begründung dieser Sicht vgl. *Friedrich Schweitzer* u.a., a.a.O., *Friedrich Schweitzer*, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie*, Gütersloh 2003.

11 Vgl. *Schweitzer*, *Die Suche*, 40f., große Aufmerksamkeit erzielte in dieser Hinsicht die Studie von *Klaus-Peter Jörns*, *Die neuen Gesichter Gottes. Was die Menschen heute wirklich glauben*, München 1997; vgl. im vorl. Band auch den Beitrag von *Ulrike Baumann*.

12 Noch immer aufschlussreich: *Dietrich Ritschl*, *Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken*, München 1984.

13 *Werner H. Ritter*, *Helmut Hanisch*, *Erich Nestler* und *Christoph Gramzow*, *Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*, Göttingen 2006; allerdings bleibt zu beachten, dass die in dieser Studie gezogenen weitreichenden Folgerungen nicht ohne weiteres von der zugrundeliegenden Datenlage gedeckt sind. Vgl. dazu auch den Beitrag von *Henrik Simojoki* im vorl. Bd.

Gottesglaube« begründen kann und dass auch die Theodizee-Frage keineswegs aus der Religionsdidaktik verabschiedet werden darf (dazu noch unten, 3.5).

Zu einem höheren Maß an Unbestimmtheit führen, wiederum besonders aus Sicht der theologischen Gotteslehre, auch die *veränderten Ausdrucksformen* des Bezugs auf Gott in *Kultur, Politik und Öffentlichkeit*. Eine Rückläufigkeit der Rede von Gott in diesen Bereichen lässt sich kaum behaupten. Der religiöse Gehalt populärer Kultur ist in den letzten Jahren mehrfach aufgezeigt worden.¹⁴ Seit dem 11. September 2001 gehört Religion mehr und mehr auch wieder zu den Standardthemen von Politik und Öffentlichkeit, was sich u.a. mit einem zunehmenden Interesse an Religion etwa in der Politikwissenschaft verbindet.¹⁵ Weitere Fragen betreffen beispielsweise die Mitgliedschaft der Türkei als islamisch geprägtes Land in der Europäischen Union oder den Bezug auf Gott in einer Europäischen Verfassung. Alle diese Ausdrucksformen halten den Gottesglauben oder zumindest den Bezug auf Gott auch öffentlich präsent und widersprechen damit den Annahmen einer prinzipiellen Privatisierung von Religion unter den Voraussetzungen der Gegenwart.¹⁶

Nicht zuletzt ist es aber die *Pluralität der Religionen*, die eine automatische Gleichsetzung der bei Kindern und Jugendlichen oder sonst in der Gesellschaft verbreiteten Gottesvorstellungen mit dem Gott der Bibel oder der christlichen Theologie ausschließt. Konnte sich das herkömmliche Bewusstsein noch mit der simplen Trias: *Glaube an Gott – Atheismus – Götzendienst* behelfen, werden nun Fragen nach dem *einen* Gott oder nach dem *selben* Gott in den verschiedenen Religionen virulent.¹⁷ Dabei scheint die inhaltliche Unbestimmtheit des Gottesverständnisses sich bei Jugendlichen häufig mit der allerdings nicht weiter reflektierten Annahme zu verbinden, dass sich die verschiedenen Religionen auf den selben Gott beziehen.¹⁸

14 Im vorliegenden Band wird dies gleich mehrfach thematisiert, vor allem in den Beiträgen von *Claudia Gärtner*, *Georg Langenhorst* und *Arthur Thömmes*.

15 Als aktuelles Beispiel aus dem Bereich der politischen Bildung vgl. exemplarisch *Siegfried Frech* und *Ingo Juchler* (Hg.), *Dialoge wagen. Zum Verhältnis von politischer Bildung und Religion*, Schwalbach 2009.

16 Vgl. dazu auch die grundlegende Darstellung von *José Casanova*, *Public Religions in the Modern World*, Chicago/London 1994 sowie im vorl. Band die Beiträge von *Hans-Joachim Sander* und, mit anderer Akzentuierung, *Folkert Rickers*.

17 Im vorl. Bd. wird diese Frage in den Beiträgen von *Edna Brocke*, *Hans Zirker* und *Lamya Kaddor* in auch didaktischer Weise zugespitzt: »Kann man einem ›Gott der abrahamitischen Religionen‹ beten?«

18 Vgl. dazu schon *Karl Ernst Nipkow*, *Ökumene – ein Thema von Jugendlichen?*, in: *Friedrich Johannsen* und *Harry Noormann* (Hg.), *Lernen für eine bewohnbare Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont*, Ulrich Becker zum 60. Geburtstag, Gütersloh 1990, 137–147; aus neuerer Zeit mit ähnlichen Befunden *Friedrich Schweitzer*, *Alberti Biesinger*, *Jörg Conrad* und *Matthias Gronover*, *Dialoge*

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Herausforderungen für den Religionsunterricht keineswegs geringer werden, wenn statt von einer »Gottesverdunstung« vom »Gottesglauben in der Pluralität« ausgegangen wird. Allerdings verschieben sich die Akzente, mit Folgen auch für die Didaktik, wie noch deutlich werden soll.

1.2 »Gott definitiv enträtselt«: Die neue Religionskritik

Enorme Öffentlichkeitseffekte haben in den letzten Jahren die einschlägigen Veröffentlichungen besonders von R. Dawkins, A. Newberg und V. Ramachandran erzielt.¹⁹ Zum Teil sind diese Publikationen aus dem Bereich der Naturwissenschaft ausdrücklich religionskritisch ausgerichtet und wollen – wie Dawkins – zum Atheismus bekehren, zum Teil »begnügen« sie sich damit, das religiöse oder theologische Gottesverständnis durch eine biologisch-genetisch Erklärung überflüssig zu machen.

Theologisch fällt es leicht, die entsprechenden Fehlschlüsse aufzudecken – alles Denken hat eine genetische oder gehirnphysiologische Grundlage –, ist deshalb aber noch längst nicht überflüssig. Und Ähnliches gilt natürlich für die von Dawkins behauptete »Gottes-Hypothese«, die er ja nur deshalb aufstellt, um sie widerlegen zu können. Für den Gottesglauben kommt es weder darauf an, dass dieser Glaube keine physiologischen, psychologischen oder genetisch-evolutionären Dispositionen anspricht – das ist aus der inzwischen jahrhundertealten Diskussion zwischen Theologie und Philosophie oder Theologie und den Sozialwissenschaften hinreichend bekannt –, noch meint der Schöpfungsglaube eine »Hypothese«, die gar im Sinne einer naturwissenschaftlichen Hypothese mit den Mitteln wissenschaftlicher Erkenntnis zu überprüfen wäre.²⁰ All dies scheint freilich nur wenig an der öffentlichen Aufmerksamkeit für solche Sichtweisen einer neuen Religionskritik zu ändern.

Eine eigene Frage ist es allerdings, wie weit Kinder und Jugendliche von solchen Diskussionen tatsächlich erreicht werden. Bekannt ist, dass populär-naturwissenschaftliche Weltbilder besonders im Übergang zwischen Kindheit und Jugendalter eine große Bedeutung gewinnen.²¹ Von

gischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg 2006, bes. 15ff.

¹⁹ Zu den entsprechenden Veröffentlichungen und ihrer Bewertung vgl. den Beitrag von Ulrich Lüke im vorl. Band.

²⁰ Vgl. *Evangelische Kirche in Deutschland* (Hg.), *Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. (EKD-Text 94), Hannover 2008.

²¹ Vgl. dazu etwa die Untersuchung von Reto Luzius Fetz, Karl Helmut Reich und Peter Valentin, *Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart u.a. 2001, mit anderer Ausrichtung auch Hans-Georg Ziebertz und Ulrich Riegel, *Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher* (RPG11), Gütersloh/Freiburg 2008 sowie Christian Höger, *Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von*

einer »neuen Atheismus-Welle«, wie sie vor allem Dawkins ausdrücklich begrüßen würde, kann jedoch nicht ausgegangen werden, insbesondere nicht im Blick auf die Kinder und Jugendlichen. Die Fragen, die aus der neueren naturwissenschaftlichen Forschung etwa im Blick auf das Schöpfungsverständnis erwachsen, sind ihnen allerdings – in einer freilich meist eher populärwissenschaftlichen Form (»Urknall«-Theorie als Protologie) – durchaus bewusst und müssen religionsdidaktisch sorgfältig aufgenommen werden.

1.3 »Religionspädagogik des Perspektivenwechsels« vor neuen Unsicherheiten

Im Zuge des sog. Perspektivenwechsels von den Erwachsenen hin zum Kind und des Eintretens für Kinder und Jugendliche als Subjekte sowie für das Eigenrecht heutiger Erfahrungen und Lebenswelten gegenüber allen dogmatischen und institutionellen Ansprüchen hat die Religionspädagogik gerade auch im Blick auf den Gottesglauben in den letzten Jahrzehnten Optionen und Positionen entwickelt, die einer Stärkung der Subjekte dienen sollen. Ausgangspunkt einer solchen Religionsdidaktik ist nicht die Kirche oder die Autorität der Tradition, sondern das Recht des Kindes auf Religion.²² Zu einer solchen Religionsdidaktik gehört nicht zuletzt die Forderung, die Theodizee-Fragen von Kindern und besonders von Jugendlichen ernst zu nehmen, sich auf kindliche Gottesvorstellungen in ihrer Andersartigkeit einzulassen und Gender-Aspekten im Gottesbild, vor allem bei Mädchen und Frauen, ausdrücklich Raum zu geben. In allen diesen Hinsichten sind inzwischen kritische Rückfragen sowie weiterreichende Forderungen aufgetreten, die bislang in der Religionspädagogik geläufige Auffassungen fragwürdig werden lassen²³:

– In den Gottesbildern und -vorstellungen von Kindern werden nicht mehr nur Unterschiede zu den Erwachsenen ausgemacht, sondern theologische Potentiale entdeckt, die – beispielsweise mit der Kindertheologie – ernst genommen und jedenfalls nicht als bloß »kindlich« oder gar »kindisch« abgetan werden sollen. Vor allem die Stufentheorien der religiösen Entwicklung sind in dieser Sicht abzulehnen, weil sie den Kindern zu wenig zutrauen.²⁴ Zugespitzt stellt sich die Frage, ob damit der Religionspädagogik das Kind *als Kind* abhandeln zu kommen droht.

Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse (Empirische Theologie 18), Berlin 2008.

²² Vgl. Friedrich Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Gütersloh 2005.

²³ Im vorl. Bd. vgl. dazu die Beiträge von Anton Bucher, Henrik Simojoki und Christina Leisering.

²⁴ Vgl. im vorl. Band bes. die Beiträge von A. Bucher und G. Büttner / K. Kammerer.

- Bei Kindern und Jugendlichen stoßen zumindest gegenwärtig die Perspektiven einer Feministischen Theologie und eines weiblichen Gottesbildes nicht (mehr) auf das erwartete Interesse. Sie erscheinen als Anliegen bloß der Erwachsenengeneration und erleiden damit im Unterricht dasselbe Schicksal wie andere Themen, deren Plausibilität für Erwachsene keine entsprechende Attraktivität für Kinder und Jugendliche nach sich zieht.
- Schon hingewiesen wurde darauf, dass die Theodizee-Frage zumindest in ihrer traditionellen Gestalt an Voraussetzungen im Gottesglauben gebunden scheint, die bei heutigen Kindern und Jugendlichen nicht mehr ohne weiteres gegeben sind.

Zum Teil weist die gegenwärtige religionspädagogische Diskussion allerdings erstaunlich wenig Klarheit im Blick auf das zu Grunde liegende Motiv einer Stärkung der Subjekte auf. So wird beispielsweise betont, was die Stufentheorien der religiösen Entwicklung – zumindest *angeblich* – Kindern und Jugendlichen *noch nicht* zutrauen, während eine reflektierte religionspädagogische Rezeption, wie sie teilweise schon vor 20 Jahren erreicht war²⁵, ebenso wenig berücksichtigt wird wie die schon für Jean Piaget zentrale These, dass Entwicklungsstufen genau dem Zweck dienen sollen, die Integrität kindlicher Weltbilder zum Ausdruck zu bringen.²⁶ Zudem führt die Überzeugung, dass man Kindern theologisch *alles* zutrauen sollte, zu der Gefahr, nun wieder wie in der Vergangenheit – ohne Berücksichtigung des Kindes – alle Themen der Theologie auch dann Kindern und Jugendlichen vorzusetzen, wenn eine Lebensbedeutung kaum zu erwarten steht.²⁷ Insofern besteht an diesem Punkt weiterer Klärungsbedarf: Ohne eine Vorstellung vom Kind oder vom Jugendlichen, und sei es in pluraler Gestalt, lässt sich eine Religionspädagogik ebenso wenig denken wie ohne die Gottesfrage.

25 Vgl. dazu exemplarisch nur die »Tübinger« Arbeiten zum Thema: *Karl Ernst Nipkow*, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, Gütersloh⁵1990, *Friedrich Schweitzer*, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh⁶2007, *Karl Ernst Nipkow, Friedrich Schweitzer und James W. Fowler* (Hg.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh³1992, *Friedrich Schweitzer, Karl Ernst Nipkow, Gabriele Faust-Siehl und Bernd Krupka*, *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh²1997.

26 Vgl. *Jean Piaget* zu seinen Pariser Erfahrungen in: *Jean Piaget – Werk und Wirkung*, München 1976, 24ff.

27 Dieser Vorwurf trifft m.E., trotz zahlreicher anders ausgerichteter Veröffentlichungen dieser Autoren, *Gerhard Büttner und Hartmut Rupp* (Hg.): *Theologisieren mit Kindern*, Stuttgart u.a. 2002 vor allem bei dem Versuch, in einer 5. Klasse das Thema des »freien bzw. unfreien Willens« durchzunehmen. Ganz ungewollt können in diese Richtung auch die Äußerungen von *Anna-Katharina Szogun*, *Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen* (Kinder erleben Theologie 2), Jena 2008, bes. 458f. verstanden werden (vgl. dazu auch *A. Bucher* im vorl. Band). Für den von dieser Autorin geforderten »Abschied« von den Stufentheorien zur religiösen Entwicklung fehlen freilich, wie *Michael Fiedler* im selben Band hervorhebt (545f.), schon die empirischen Grundlagen.

Gleichwohl steht außer Frage, dass die Religionsdidaktik in allen drei Hinsichten vor der Herausforderung steht, das mit dem Perspektivenwechsel Intendierte in neuer Weise zum Ausdruck und in der Praxis zum Tragen zu bringen. Die Forderung, Kinder und Jugendliche als Subjekte zu achten, hat nichts an Gültigkeit oder Gewicht eingebüßt. Sie muss jedoch in veränderter Art und Weise wahrgenommen werden.

2 Gottesfrage als Kerncurriculum – Profilierung durch Segen und Gebet – Gottesglaube »auf Probe«: Religionsdidaktische Antwortversuche in der kritischen Diskussion

Nachdem wir zunächst einige der Herausforderungen nachgezeichnet haben, denen der Unterricht bei der Gottesfrage in Gestalt diverser Ungewissheiten heute begegnet, sollen nun drei religionsdidaktische Antwortversuche herausgegriffen und soll ihre jeweilige Reichweite diskutiert werden. Dabei treten ebenso die Probleme dieser Antwortversuche hervor wie auch die Impulse, die sie für die Weiterarbeit enthalten und die dann im dritten und letzten Schritt meiner Überlegungen fruchtbar gemacht werden können.

2.1 »Gotteserfahrung« als Kerncurriculum: Der Vorschlag der Denkschrift der EKD

Einen bedeutsamen und schon durch den Ort der Veröffentlichung hervorgehobenen religionsdidaktischen Antwortversuch bietet die Denkschrift der EKD »Identität und Verständigung« von 1994.²⁸ Wie schon der im Untertitel hervorgehobene Bezug auf den »Religionsunterricht in der Pluralität« zeigt, werden auch hier die Herausforderungen der Pluralität ins Zentrum gestellt. Weiterhin reagiert die Denkschrift bereits auf die oben beschriebenen Herausforderungen, zumindest in bestimmter Hinsicht. Leitend ist die Wahrnehmung einer ausfallenden religiösen Sozialisation:

»Religiöse Sozialisation und konfessionelle Prägungen werden in der Familie immer weniger erlebt ... Weil eine dichte christliche Erziehung oder auch nur eine allgemeinere religiöse Sozialisation in vielen Familien nicht mehr stattfindet, führt der Religionsunterricht der öffentlichen Schule immer öfter zu einer Erstbegegnung mit Glauben, Religion und christlicher Überlieferung. Hierdurch wird der Religionsunterricht vielfach zu einem Alphabetisierungsprozess. Man kann von einem neuen Prinzip *alphabetisierenden Lernens* sprechen, das auf die *Grundelemente des Christentums* bezogen ist.«²⁹ Diese inzwischen häufig zu hörende Deutung ist allerdings nicht ganz schlüssig: »Alphabetisierung« bedeutet, dass das Alphabet und mithin das Lesen und Schreiben gelernt werden soll. Dies leuchtet insofern nicht ohne weiteres ein, als es Kindern und Jugendlichen heute bereits an einer religiösen Sprache zu

28 *Evangelische Kirche in Deutschland*, *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift*, Gütersloh 1994.

29 Ebd., 54.

fehlen scheint und nicht erst an der Fähigkeit, diese Sprache zu lesen oder zu schreiben.

Die Denkschrift setzt weiterhin deutlich eine Glaubenskrise voraus – im Hintergrund stehen die Wahrnehmungen von »Jugend ohne Gott« und eines »Erwachsenwerdens ohne Gott«.³⁰ Dennoch behalte – so die These – die »Frage nach Gott« gerade für Jugendliche eine zentrale Bedeutung: »Von der Gottesfrage kommen sie nicht so leicht los. Sie treibt noch insgeheim um und ist wichtiger als die Kirchenfrage«.³¹ Genannt werden folgende Fragen, die sich deutlich an K.E. Nipkows Auswertung von Schüleräußerungen in seinem Buch »Erwachsenwerden ohne Gott?« anlehnen:

»Was ist das Geheimnis des Anfangs von allem Sein?
Was kommt nach dem Ende: Gibt es ein Weiterleben nach dem Tode?
Warum ist das Leben zwischen Anfang und Ende voller Leiden?
Was bedeutet dabei der Glaube an Gott? Existiert Gott oder ist er nur eine Fiktion?
Wie hilft hier die Kirche, die sich mit ihrer Theologie als gottkundig ausgibt?
Wie steht es mit der Gerechtigkeit als ethischen Grundproblem?«³²

Zu der Vorstellung und Forderung nach einem entsprechenden *Kerncurriculum* kommt es dann durch zwei zusätzliche Thesen, nämlich zum einen, dass diese Fragen ein »bestimmtes Gefüge« bilden, das deutlich mache, »was die religiöse Suche trotz aller Säkularisierung existentiell wachhält«; zum anderen ist es die Überzeugung, dass »die um Gott kreisenden *Erwartungen und Anfragen* ... sämtlich vor *zentrale Themen der Theologie*« führen, was dann mit dem Hinweis auf Schöpfungsglaube, Eschatologie, Christologie, Ekklesiologie und christliche Ethik inhaltlich gefüllt wird.³³

Diese Vorstellung zu einem »Kerncurriculum« gibt Anlass zu gewichtigen Rückfragen. Der in der Denkschrift angeführte Fragenkatalog lässt deutlich erkennen, wie sich die Dinge inzwischen weiterentwickelt haben. So fällt auf, dass die Frage nach Gott in den Religionen dort ebenso fehlt wie die zentrale Problematik einer religiösen Individualisierung, in deren Horizont die Verbindung von Gott und Kirche in neuer Weise problematisch wird. Man kann sich sogar fragen, ob es sich dabei wirklich um *spätere* Entwicklungen handelt oder ob die Denkschrift in dieser Hinsicht nicht einfach noch zu optimistisch war. Waren die Erwartungen der Jugendlichen an die Kirche vor 15 Jahren tatsächlich noch so hoch? Fast zeitgleich werden in der Religionspädagogik Befunde berichtet, die sich etwa in folgender Äußerung einer Jugendlichen – Margret E. – zusammenfassen lassen: Sie könne »nicht sagen, dass ich

30 Wilfried Bergau, Der Traditionsabbruch bei Jugendlichen – Ursachen und Folgen, in: Die neuen Schüler – Jugend ohne Gott? (Arbeitshilfen für den evangelischen Religionsunterricht), Hannover 1989, 17–46, Nipkow, Erwachsenwerden, a.a.O.

31 Ebd., 17.

32 Ebd., 18.

33 Ebd., 17–19.

mich ohne Glauben sehe ... ich kann mich noch nicht auf diesen Gott konzentrieren, der so in der Kirche halt stattfindet oder da auch gepriesen wird«.³⁴ Zumindest durch die knappe Form der Darstellung kann die Denkschrift den Eindruck erwecken, als sei der Weg von den Fragen der Jugendlichen hin zu einem Kerncurriculum nicht allzu weit. Das in der Denkschrift identifizierte »Gefüge«, das den Äußerungen Jugendlicher entnommen werden soll, ähnelt bei näherer Betrachtung noch sehr dem traditionellen Katechismus oder einer christlichen Dogmatik. Der Versuch, Fragen und Äußerungen Jugendlicher theologisch zu interpretieren, bleibt m.E. überzeugend – auch im Sinne einer Theologie von Kindern und Jugendlichen. Die Schwierigkeiten einer solchen Interpretation, die kaum ohne Einbrüche, Umbrüche und Aporien zu haben ist, sollten jedoch deutlich zum Ausdruck gebracht werden. Darauf komme ich noch zurück.

Schließlich arbeitet die Denkschrift, nun auch im Blick auf das Gegenüber von Religionsunterricht einerseits und Fächern wie Ethik und Philosophie andererseits³⁵, mit der Unterscheidung zwischen »Gottesfrage« und »Gottese Erfahrung«. Insofern zielt das vorgeschlagene Kerncurriculum auf eine Profilierung des Religionsunterrichts durch den Bezug auf Erfahrungen mit Gott.³⁶

Auch in dieser Hinsicht ist zu fragen, ob der gewählte Begriff der Erfahrung geeignet ist, einen religionsdidaktisch gangbaren Weg zu eröffnen. Dass der Religionsunterricht vom christlichen *Glauben* ausgeht und dass er daraus seine spezifische Perspektive gewinnt, leuchtet ein. Die Konzentration auf *Erfahrungen* mit Gott dürfte aber gerade bei den heutigen Kindern und Jugendlichen auf Schwierigkeiten treffen, führt sie doch schnurstracks zu dem Problem, wie Gott sich in ihrem Leben *erfahrbar* macht und zeigt. Schon den Ergebnissen Nipkows zufolge finden die meisten Kinder und Jugendlichen solche Erfahrungen in ihrem Leben nicht. Darüber hinaus bleibt die Grenze zwischen Gottesfrage und Gottese Erfahrung bereits in der Bibel durchaus fließend, was an bestimmten Stellen wie den Reden im Hiob-Buch oder der Areopag-Rede (Apg 17,16ff.) nur besonders markant hervortritt. Angesichts der Tendenzen heutiger Religiosität könnte es im Blick auf Jugendliche, aber auch auf Kinder gerade darauf ankommen, den *fragenden* – und also nicht immer schon *sicher antwortenden* – Charakter von Bibel und Theologie neu zu verdeutlichen. Auch darauf komme ich noch zurück.

2.2 Profilierung des Gottesglaubens durch Segen und Gebet?

In eine andere Richtung als die soeben genannte Problematisierung des Begriffs der »Gottese Erfahrung« zielt der Vorwurf, die in der EKD-Denkschrift erhobene Forderung nach einem »Kerncurriculum« bleibe »abstrakt«. Sie begnüge sich mit einer »Schulreligion« und mit bloßen »Lehren«, erreiche folglich nicht die wirklich gelebte Religion und die für ein christliches Verständnis entscheidende Form des Gottesglaubens.

34 Ccmenius-Institut (Hg.), Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E., Gütersloh 1993, 193.

35 Vgl. dazu den Beitrag von Barbara Brüning im vorl. Band.

36 EKD, a.a.O., 79.

Diese Kritik wird vor allem von Christian Grethlein vorgebracht.³⁷ Grethlein beruft sich dabei auf die Confessio Augustana, in deren Artikel 7 er die »theologischen Grundsätze evangelischer Kirche« finden will – eine Auffassung, die allerdings insofern problematisiert werden muss, als in diesem Artikel zwar bekanntlich das Verständnis von Kirche bestimmt wird, nicht aber die »Grundsätze evangelischer Kirche« insgesamt. Artikel 7 ist für Grethlein jedoch insofern konstitutiv, als er dort den Verweis auf »konkrete Praxisvollzüge« findet (Verkündigung des Evangeliums, Verwaltung der Sakramente), die ihm auch Vorbild für die Bestimmung der Aufgabe des Religionsunterrichts im Blick auf den Gottesglauben sein sollen: »Während es in der Confessio Augustana um eine konkrete, im Leben und Sterben bewährte Religion geht, die elementarisierend anhand zweier Praxisvollzüge vorgestellt werden kann, begegnet in »Identität und Verständigung« eine Schulreligion, die sich an der »Gottesfrage« abarbeitet und wesentlich aus Lehren besteht.«³⁸ Konkretisiert wird dies dann mit dem Hinweis auf »Beten und Gesegnet-Werden« als den Grundvollzügen des Christseins, die dem Religionsunterricht sein Profil geben sollen – in Grethleins Formulierung sogar als »Kernkompetenzen« dieses Unterrichts.³⁹

Auch dieser Versuch einer Profilierung reagiert auf die beschriebenen problematisch gewordenen Verhältnisse der religiösen Sozialisation, insbesondere darauf, dass »eine selbstverständliche Vertrautheit der Schüler/innen mit der Praxis christlicher Religion« nicht mehr vorausgesetzt werden kann.⁴⁰ Er nimmt aber wohl kaum genügend ernst, welche Fremdheit und welche Zugangsprobleme für einen Unterricht entstehen, der sich auf den »Gott« beschränkt, der – im Anschluss an die zitierte Jugendliche (Margret E.) formuliert – »so in der Kirche halt stattfindet«. Gemeinsames Beten und Gesegnet-Werden dürften zumindest für die allermeisten Jugendlichen Vollzüge sein, die sich vor allem mit dem kirchlichen Christentum verbinden. Ihr Wunsch ist es gerade nicht, in dieses Christentum eingeführt zu werden.

Die These, dass Gebet und Segen eine lebensweltlich »hervorragende Bedeutung« hätten, wird bei Grethlein denn auch nicht wirklich belegt, besonders nicht im Blick auf die Kinder und Jugendlichen.⁴¹ Die empirischen Hinweise, die gegeben werden, bleiben eher zufällig; auch das Beispiel, an das dabei viele vielleicht denken könnten – der Segen bei der Konfirmation –, kann zwar als ein wichtiges, aber keineswegs als das einzig dominante Motiv angesprochen werden.⁴² So sind es eher Grethleins

37 Christian Grethlein, Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005, 182f., vgl. *ders.*, »Religiöse Kompetenzen« oder »Befähigung zum Christsein« als Bildungsziel des Religionsunterrichts? Thesen zur Diskussion um das Bildungsziel des Evangelischen Religionsunterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59 (2007), 64–76, bes. 66.

38 Grethlein, Fachdidaktik, a.a.O., 182.

39 Grethlein, »Religiöse Kompetenz«, a.a.O., 76.

40 Ebd., 66, im Orig. kursiv.

41 Vgl. ebd. 75.

42 Vgl. schon Wolfgang Huber, Johannes Friedrich und Peter Steinacker (Hg.), Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2006, 71; ähnliche Befunde zeigt hier auch unsere eigene Studie: Wolfgang Ilg, Friedrich Schweitzer und Volker Elsenbast, Konfirmandenarbeit, a.a.O. sowie, bezogen auf Württemberg, Colin Cramer, Wolfgang Ilg und Friedrich

Ziele, die sich aus einer bestimmten religionspädagogischen und theologischen Position ergeben, die einen solchen Unterricht leiten, weniger hingegen die Wahrnehmung heutiger Jugendlicher. Günter R. Schmidt beschreibt die entsprechende Position so: »Christlicher Unterricht zielt auf kognitiv-assensuelle Teilhabe am Leben der Kirche, das verstehende und zustimmende Mittragen ihrer Lebensäußerungen.«⁴³

So zutreffend hier die Schwierigkeiten erkannt werden, die einem herkömmlichen Unterricht zur Gottesfrage begegnen, wenn er die Vertrautheit mit kirchlich-gottesdienstlichen Vollzügen voraussetzen will, so wenig erweist sich der Versuch als tragfähig, diese Vertrautheit durch Praxisvollzüge im Unterricht nun selbst herstellen zu wollen. Der im nächsten Abschnitt aufgenommene, gleichsam alternative Versuch, den Unterricht unter anderen Vorzeichen durch Praxisvollzüge zu profilieren, macht dies auf seine Weise deutlich.

2.3 An Gott glauben – »auf Probe«?

Der dritte religionsdidaktische Antwortversuch, der hier aufgenommen werden soll, gehört in den Bereich der sog. Performativen Religionsdidaktik.⁴⁴ Besonders Bernhard Dressler hat hervorgehoben, dass es sich dabei um eine »Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch« handle.⁴⁵ Diese Religionsdidaktik reagiere auf eine Situation, in der es – eben angesichts mangelnder Vertrautheit mit religiösen Traditionen und ihrer Praxis – darauf ankomme, »Religion allererst zu zeigen«, nämlich »in ihren Vollzügen.«⁴⁶ Religionsunterricht soll auf diese Weise zu einer »didaktischen Inszenierung von Religion« werden – als »Probeaufenthalt in religiösen Welten.«⁴⁷ Ziel ist dabei eine Wahrnehmungs- oder Deutungskompetenz, die daraus erwächst, dass in diesem Unterricht gelernt werden kann, die Welt »anders zu sehen als vorher.«⁴⁸ Der Unterricht ermögliche das Einnehmen einer spezifischen Perspektive – der Perspektive von Religion oder Glaube. Darin liege sein Bildungsgewinn.⁴⁹

Schweitzer, Reform von Konfirmandenarbeit – Wissenschaftlich begleitet. Eine Studie in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, Gütersloh 2009, 196.

43 Günter R. Schmidt, Christentumsdidaktik. Grundlagen des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule, Leipzig 2004, 168.

44 Vgl. Silke Leonhard und Thomas Klie (Hg.), Schuplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003, Thomas Klie und Silke Leonhard (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008.

45 Bernhard Dressler, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: Klie/Leonhard, Schuplatz, a.a.O., 152–165.

46 Ebd., 157.

47 Ebd., 159.

48 Bernhard Dressler, Blickwechsel. Religionspädagogische Einwüfe, Leipzig 2007, 152.

49 Zum weiteren Hintergrund vgl. *ders.*, Unterscheidungen. Religion und Bildung (Theologische Literaturzeitung Forum 18/19), Leipzig 2006.

Die für Dresslers Bildungsverständnis leitende Metapher, die in verschiedenen Varianten immer wieder eingesetzt wird, ist die eines »Probedenkens«, eines sich Einlassens auf religiöse Praxisvollzüge »auf Probe«, einer »probeweisen« Partizipation an ihnen. Das »Probeweise« soll dabei – hier tritt ein markanter Unterschied zu Grethleins Auffassungen (s.o., 2.2) hervor – gerade die schulische und didaktische Qualität des Unterrichts insofern sichern, als es diesen von einer gleichsam naiven, also »unmittelbaren« Partizipation unterscheidet: Denn »der Vollzug einer Religion« sei »in der Schule und in unterrichtlichen Lernprozessen wiederum nicht unmittelbar möglich, nicht ohne reflexive Distanzspielräume. Sonst wäre Religionsunterricht doch eben Kirche in der Schule.«⁵⁰

Im vorliegenden Zusammenhang einschlägig ist insbesondere Dresslers Versuch, die spezifische Wahrnehmungskompetenz auch durch den Bezug auf Gott zu beschreiben. Dazu wird formuliert: »im Religionsunterricht wird vielmehr gelernt, was es bedeuten könnte, die Welt wahrzunehmen, »etsi deus daretur« (als wenn es Gott gäbe)«. ⁵¹ Eben dies ist gemeint, wenn ich in der Überschrift zu diesem Abschnitt die Frage aufwerfe, ob hier »probeweise an Gott geglaubt« werden solle.

Dass dies im Rahmen der Performativen Religionsdidaktik durchaus so gemeint ist, zeigt beispielsweise ein entsprechender Beitrag von Uwe Habenicht, der beschreibt, wie der menschliche Körper im Religionsunterricht »experimentell« als »Wohnort des Heiligen Geistes« – probeweise also – erfahren werden soll.⁵² Auch abgesehen davon, dass ein solcher Unterrichtsversuch vielfältige theologische und pädagogische Rückfragen aufwirft und dass besonders der Heilige Geist sich kaum »probeweise« inszenieren lässt – wie möchte er sonst »wehen, wo er will«? –, auf jeden Fall stellt sich hier erneut das Problem der »Gotteserfahrung«. Traut sich eine Performative Religionsdidaktik am Ende zu, Erfahrungen mit Gott »herstellen« zu können – so wie Dressler (wohl ungewollt unvorsichtig) formuliert: »dass religiöse Erfahrung in der Schule erst hergestellt bzw. konkretisiert werden muss«?⁵³

Kann etwas, worüber der Religionsunterricht didaktisch *verfügt*, wirklich im Ernst noch Gott genannt werden? Dazu kommen weitere Rückfragen an die Didaktik des Probeweisen: Denn gerade beim Gottesglauben lässt sich die Unterscheidung zwischen »Ernst und Vorläufigkeit« nicht durchhalten, zumindest nicht im Blick auf das biblisch-christliche Verständnis.⁵⁴

50 Dressler, Darstellung, a.a.O., 159.

51 Dressler, Blickwechsel, a.a.O., 154.

52 Uwe Habenicht, Gott im Körper. Ein experimenteller Unterrichtsversuch zum menschlichen Körper als Wohnort des Heiligen Geistes, in: Klie/Leonhard, Schauplatz, a.a.O., 274–282.

53 Dressler, Blickwechsel, a.a.O., 49 (Herv. F.S.). In der persönlichen Kommunikation hat Bernhard Dressler mich darauf hingewiesen, dass er an dieser Formulierung nicht festhalten wolle.

54 So zu Recht Grethlein, Fachdidaktik, a.a.O., 266, allerdings ohne spezifischen Verweis auf den Gottesglauben.

3 Perspektiven: Ungewissheit als Problem und als Chance für die Religionsdidaktik

In einem letzten Schritt möchte ich versuchen, die Religionsdidaktik der Gottesfrage dadurch weiterzuführen, dass die Einsichten aus der kritischen Würdigung religionsdidaktischer Antwortversuche zusammen mit weiteren Beobachtungen und Überlegungen noch einmal auf die beschriebenen Herausforderungen – also die zunehmende Ungewissheit in der Gottesfrage – bezogen werden. Dabei ist nicht beabsichtigt, ein in sich geschlossenes Gesamtbild zu erreichen, wohl aber sollen die Umrisse eine veränderte Didaktik der Gottesfrage in fünf Hinsichten perspektivisch erkennbar werden: im Blick auf eine veränderte Grundhaltung des Unterrichtens, den Erfahrungsbezug des Unterrichts, den Autonomieanspruch Jugendlicher, die Profilierung in der Pluralität sowie einen Unterricht, für den die Antwort auf die Gottesfrage nicht immer schon ausgemacht ist.

Dabei konzentriere ich mich auf den schulischen Religionsunterricht und seine Didaktik. Eine Analyse von Situation und Aufgaben etwa für eine entsprechende Didaktik der Konfirmandenarbeit würde zusätzliche Überlegungen und Argumente erforderlich machen, auf die im vorliegenden Rahmen nicht eingegangen werden kann.⁵⁵ Deutlich sollte auch der exemplarische Charakter der folgenden Perspektiven sein, die sich anhand von Themen (etwa Kontingenzerfahrungen im eigenen Leben: Krankheit – Sterben – Tod) oder bestimmter religionsdidaktischer Ansätze (Kinder- und Jugendlichentheologie, Elementarisierung) weiter konkretisieren ließen.

3.1 Noch einmal: »Jugend ohne Gott?« – oder: Von der Notwendigkeit einer veränderten Grundhaltung des Unterrichtens

Spätestens seit den vor mehr als 20 Jahren aufgebrochenen religionspädagogischen Diskussionen über eine »Jugend ohne Gott« sowie über die von den Unterrichtenden als grundlegend erfahrenen Schwierigkeiten, Religion für solche Jugendliche oder auch für Kinder ohne christliche Sozialisation zu unterrichten⁵⁶, steht auch die Frage nach den Zielen und Aufgaben des Religionsunterrichts insgesamt neu zur Debatte. Soll der Religionsunterricht vor allem dazu dienen, einen von den Schülerinnen und Schülern – auf der Grundlage der religiösen Sozialisation im

55 Vgl. dazu die neue Reihe »Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten« (Gütersloher Verlagshaus, 2009ff.). Bislang liegen vor: F. Schweitzer und V. Elsenbast (Hg.), Konfirmandenarbeit erforschen. Ziele – Erfahrungen – Perspektiven, Gütersloh 2009; C. Cramer, W. Ilg und F. Schweitzer, Reform, a.a.O. Im Herbst 2009 erscheint der Band: W. Ilg, F. Schweitzer und V. Elsenbast, Konfirmandenarbeit in Deutschland, a.a.O. Diese Veröffentlichungen enthalten u.a. wichtige Befunde zum Gottesglauben von Jugendlichen in der Konfirmandenarbeit, die durchaus auch für den Religionsunterricht bedeutsam sind. Die befragten Jugendlichen besuchen in aller Regel auch den Religionsunterricht.

56 Vgl. Bergau, a.a.O.

Elternhaus oder in der Gemeinde – in den Unterricht gleichsam mitgebrachten christlichen Glauben zu befestigen? Ist er zumindest abhängig von der Möglichkeit, eine vorab gegebene konfessionelle Glaubenspraxis reflektieren zu können? Oder gilt auch für den Religionsunterricht, was für alle Fächer in der Schule auf die eine oder andere Art und Weise zutrifft: Der Unterricht soll etwas erschließen, was ohne diesen Unterricht nicht oder jedenfalls kaum zugänglich wäre? Im zweiten Falle – und diese Auffassung besitzt m.E. die größere Plausibilität, weil sie der Logik der Einrichtung besonderer Bildungsmöglichkeiten entspricht – entscheidet nicht das Maß immer schon in die Schule mitgebrachter Glaubensüberzeugungen über den Sinn des Religionsunterrichts, sondern es sind die in Unterricht und Schule selbst ermöglichten Erkenntnisse und Begegnungen mit Fragen, Themen und Erfahrungen, auf die es ankommt.

Eine solche Bestimmung der Aufgaben von Religionsunterricht ist keineswegs nur das Produkt modern-säkularer Verhältnisse des 21. Jahrhunderts. Bereits in der Reformationszeit wurden evangelische Bildungsangebote in der Schule gerade damit begründet, dass vor allem das Elternhaus kein solches Angebot gewährleiste. Viele Eltern, so Martin Luther, dächten nur an den »Bauch« – an die eigenen materiellen Bedürfnisse und an die Karriere der Kinder.⁵⁷

Eine didaktische Auffassung, die von einem den Kindern und Jugendlichen allererst zu erschließenden Sachverhalt aus denkt, verführt allerdings immer wieder – und keineswegs nur im Religionsunterricht – dazu, die Kinder und Jugendlichen ausschließlich unter der Perspektive der im Fach jeweils angestrebten schulischen Kenntnisse oder, wie heute formuliert wird, Kompetenzen wahrzunehmen. Für den Religionsunterricht gilt dann: Wo keine Vertrautheit mit der christlichen Glaubenstradition gegeben ist, da ist »nichts« mehr vorauszusetzen – »gar nichts«!⁵⁸ Und doch ist längst bekannt, dass auch Kinder, die beispielsweise nicht mit der in der Schule verlangten Mathematik vertraut sind, durchaus mathematisch denken können. Ähnlich gilt auch für den Religionsunterricht: Fehlende Vertrautheit besonders mit kirchlichen Vollzügen bedeutet noch lange nicht, dass die Kinder und Jugendlichen keine religiösen Fragen, Vorstellungen, Orientierungsbedürfnisse oder Deutungskompetenzen hätten – wenn eben vielleicht auch deutlich andere als diejenigen, auf die sich der Religionsunterricht als normative Voraussetzung bezieht.

57 Die entsprechenden Texte sind leicht greifbar bei Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer (Hg.), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd. 1: Von Luther bis Schleiermacher (Theologische Bücherei 84), München 1991.

58 Als fast beliebiger Beleg für solche heute weit verbreiteten Lehrerwahrnehmungen und -äußerungen sei verwiesen auf Saskia Hütte und Norbert Mette, Religion im Klassenverband unterrichten: Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen, Münster 2003.

Von einer veränderten Grundhaltung des Unterrichtens ist deshalb in einem doppelten Sinne zu sprechen:

- Zum einen geht es darum, den Sinn der eigenen Tätigkeit nicht oder nicht länger davon abhängig zu machen, dass die Kinder und Jugendlichen einen bestimmten (Gottes-)Glauben mitbringen.⁵⁹ Zugespitzt: *Religionsunterricht, der den christlichen Gottesglauben zum Thema macht, ist gerade dann oder deshalb interessant und wichtig, wenn oder weil dieser Glaube bei den Kindern und Jugendlichen nicht vorausgesetzt werden kann.*
- Zum anderen muss stets bewusst bleiben, dass die Kinder und Jugendlichen durchaus auf Gott bezogene Vorstellungen, Bilder und Überzeugungen mitbringen. Dabei kann im vorliegenden Zusammenhang offen bleiben, in welchem Sinne es sich dabei wirklich um deren »eigene« Vorstellungen, Bilder und Überzeugungen handelt – das gilt zunächst nur im Verhältnis zu den Unterrichtenden, schließt aber Prägungen durch andere Einflüsse keineswegs aus. Insofern gilt: *Gerade ein Religionsunterricht, der nicht mit einer allgemeinen Verbreitung des christlichen Glaubens als Voraussetzung rechnet, muss offen sein für den Glauben und die religiösen Überzeugungen der Kinder und Jugendlichen.* Dass Kinder »nichts« mitbringen, trifft jedenfalls nicht zu – es ist vielmehr immer etwas ganz Bestimmtes, was bei solchen Defizitbeschreibungen vermisst wird.

Damit stehen wir erneut vor einer Grundfrage, durch welche die Religionsdidaktik der letzten 40 Jahre – seit der Wendung zu Problemorientierung und Korrelation – in kontroverser Weise geprägt war:

3.2 »Gott im Leben von Kindern und Jugendlichen«: Themen für den Religionsunterricht aus lebensweltlichen Erfahrungen gewinnen?

Seit dem »Abschied« von der Korrelationsdidaktik⁶⁰, die noch fest mit der Möglichkeit einer Themengenerierung aus Erfahrungen rechnete und die den Weg von der Lebenswelt zur kirchlichen Dogmatik als durchaus gangbar ansah⁶¹, gilt eine solche Koppelung von Religionsdidaktik und Erfahrung oder Lebenswelt als problematisch. Der korrelative Weg habe

59 Das scheint mir der bleibende Gewinn der neueren religionsdidaktischen Diskussion nicht nur zur Gottesfrage zu sein. Allerdings kann gegen viele der dabei eingesetzten Begründungen eingewendet werden, ob es so etwas wie *den* plakativ evozierten »Traditionsabbruch« wirklich gibt.

60 Georg Hilger und George Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend, Schule, Religion, München 1993 (bes. den Beitrag von Rudolf Englert, 97ff.).

61 Zumindest im Rückblick können solche Einschätzungen für Darstellungen wie die bei Georg Baudler, Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten, Paderborn 1984 nicht ohne Weiteres abgewiesen werden.

sich als wenig realistisch erwiesen. In der Realität sei in der Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher kaum noch mit christlichen Residuen zu rechnen, an die sich religionsdidaktisch-korrelativ anknüpfen ließe⁶² – zu gering sei inzwischen die Anschlussfähigkeit zwischen Glaube und Erfahrung. Der Versuch, aus der Erfahrung Themen für den Religionsunterricht zu gewinnen, erscheint damit gescheitert.

So liegt es umgekehrt – wie schon deutlich geworden ist – nahe, den Stier gleichsam bei den Hörnern zu packen, um nun vollends auf die »Fremdheit« der biblischen und christlichen Überlieferung zu setzen. Denn fremd müsse ein christlicher Gottesglaube Kindern und Jugendlichen erscheinen, die nicht mehr im Umkreis eines selbstverständlichen Christentums aufwachsen. Wie im letzten Abschnitt gezeigt, sind allerdings auch die Schwierigkeiten und Risiken einer solchen Didaktik des Christlichen als Fremdem deutlich geworden. Schon rein begriffslogisch gesehen öffnet die unbestimmte Kategorie des »Fremden« als allem, was Kinder und Jugendliche nicht kennen, leicht das Tor für sämtliche Bestände etwa der Tradition.

Demgegenüber versuchen komplexere didaktische Modelle eines, wenn man so will, »postkorrelativen« Religionsunterrichts wie etwa die »abduktive Religionsdidaktik«⁶³ oder der weiter entwickelte Elementarisierungsansatz⁶⁴, über die einfache Alternative *Korrelation oder Fremdheit* dadurch hinauszukommen, dass sie vielgestaltigere und flexiblere Verbindungsmöglichkeiten zwischen Erfahrungen und Themen zulassen. Dazu einige Beispiele:

Schon bei der ersten empirischen Untersuchung zur Elementarisierung im Religionsunterricht erwies sich der direkte Weg von den Erfahrungen zur Gottesfrage oder auch umgekehrt als problematisch.⁶⁵ Zu viele andere Aspekte spielen für den Unterricht und für die Wahrnehmungen der Kinder und Jugendlichen eine Rolle – nicht zuletzt ihre jeweilige sehr unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeit, die Gottesbilder in der christlichen Tradition zu deuten. Darüber hinaus belegen spätere Untersuchungen zum Thema, dass nicht nur die Unterrichtenden, sondern auch die Kinder und Ju-

62 Sehr pointiert *Burkard Porzelt*, *Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz*, Graz 1999.

63 Vgl. *Hans-Georg Ziebertz* u.a. (Hg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster/Hamburg 2003.

64 Hier denke ich vor allem an die »Tübinger« Arbeiten, die in den letzten Jahren in Anknüpfung an Karl Ernst Nipkows frühe Grundlegungen den Elementarisierungsansatz weiterführen; vgl. bes. *Friedrich Schweitzer* mit weiteren Beiträgen von *Karl Ernst Nipkow*, *Albert Biesinger* u.a., *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele*, Neukirchen-Vluyn 2007, *ders.* mit weiteren Beiträgen von *Ulrike Baumann* u.a., *Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von »gutem Religionsunterricht« profitieren*, Neukirchen-Vluyn 2008.

65 *Friedrich Schweitzer* u.a., *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*. Gütersloh 1997, 63ff.

gendlichen selbst elementarisierend tätig sind, nämlich indem sie auswählen und sich darauf beziehen, was ihnen selbst zentral und entscheidend erscheint.⁶⁶

Weitere Analysen – etwa zum Thema Schöpfung oder zur »Bindung« Isaaks⁶⁷ – legen ein dialogisches oder sogar konfrontatives Elementarisierungsverständnis nahe. Elementarisierende Themengenerierung aus der Erfahrungswelt ist nicht gleichzusetzen mit der Suche nach Entsprechungsverhältnissen, die lediglich noch identifiziert werden müssten. Stattdessen erweist sich Elementarisierung als ein aktiver und kreativer Prozess von beiden Seiten her – von Lehrer- und Schülerseite zugleich.

Genau darauf zielt auch die »abduktive Religionsdidaktik«, wenn sie mit der Figur der Abduktion den beiden didaktisch gleichermaßen problematischen Vorstellungen von Induktion (Ausgehen *nur* von der Erfahrungswelt) und Deduktion (Ausgehen *allein* von der Überlieferung) entkommen will.

In noch einmal anderer Weise haben wir unter dem Thema »Gott – Abgott – falscher Gott? Das muss doch jeder selbst entscheiden!« zu zeigen versucht, wie ein elementarisierender Religionsunterricht zur Gottesfrage dialogisch-kritisch an die Äußerungen von Jugendlichen anschließen kann.⁶⁸

Diese Hinweise sollen veranschaulichen, wie das oben im Blick auf die Denkschrift der EKD zu problematisierende, weil allzu rasch zwischen den Bereichen von Lehre und Lebenswelt hin und her gehende didaktische Denken produktiv weitergeführt werden kann. Die Annahme, die Themen der christlichen Dogmatik oder des Katechismus ließen sich ohne Weiteres in der Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher wiederfinden, muss mit zwei konstitutiven Schwierigkeiten rechnen, die jedenfalls eine bruchlose Durchführung entsprechender Versuche von vornherein ausschließen: Die Kinder und Jugendlichen selbst erkennen sich in der Tradition nicht so einfach wieder, und statt von klaren Entsprechungen sollte eher von spannungsvollen Verhältnissen ausgegangen werden. Und normative Ansprüche kommen dabei nicht nur aus der Tradition, sondern werden auch von den Kindern und Jugendlichen vertreten.

3.3 »Gott statt Autonomie«? – Freiheitspotentiale des Glaubens und die Entwicklungsbedürfnisse Jugendlicher

Empirische Befunde zum Gottesglauben oder zum Gottesbild von Jugendlichen werden heute vielfach so interpretiert, dass sie den »Abschied«⁶⁹ von einem solchen Glauben belegen – bis hin zur »Gottesverdunstung« und dem »Vergessen, dass man Gott vergessen hat«. Bei genauerer Betrachtung, wie sie besonders bei qualitativen Daten möglich

66 Vgl. *T. Ziegler*, a.a.O.

67 *Oliver Kliss*, *Hat Gott die Welt geschaffen? Schöpfungsglaube und Naturwissenschaft in Klasse 9*, in: *Schweitzer*, *Elementarisierung im Religionsunterricht*, a.a.O., 47–70, *Sara Moschner*, *Im Namen Gottes darf nicht mehr getötet werden*, in: *Schweitzer*, *Elementarisierung und Kompetenz*, a.a.O., 37–51.

68 *Peter Kliemann* und *Friedrich Schweitzer*, *Religion unterrichten lernen. Zwölf Fallbeispiele*. Neukirchen-Vluyn 2007, 62ff.

69 Schon als provokativer Titel bei *C. Höger*, a.a.O., allerdings mit Fragezeichen.

ist, ergibt sich freilich vielfach ein Bild, der zu wichtigen Differenzierungen zwingt: Am eindeutigsten fällt die Ablehnung bei Jugendlichen bei derjenigen Form von (Gottes-)Glauben aus, die sie als Lehre oder als den Glauben der Kirche wahrnehmen. An den Gott, den die Kirche lehre oder der »in der Kirche so stattfindet«⁷⁰, können und wollen sie nicht glauben – und sie finden dies, im Unterschied zu früheren Zeiten sozialer Glaubenskontrolle, auch ganz »normal« oder selbstverständlich. Schließlich dürfe doch wohl jeder glauben, was er will! Ebenso stark abgelehnt wird aber auch ein Gottesbild, das *menschliche Autonomie* ausschließt. Vor dem Hintergrund der Entwicklung von Identität und Glaube im Jugendalter leuchtet dies unmittelbar ein: Angesichts der Entwicklungsaufgabe, selbstständig zu werden und eigene Lebenspläne auszubilden, kann ein Glaube, der Autonomie ausschließt, kaum einleuchten. Dazu zwei in ihrer Ausrichtung sehr unterschiedliche Beispiele:

Das erste stammt von der bereits erwähnten Janine⁷¹, das zweite von Dirk, beides Jugendliche aus der Sekundarstufe II:

Janine sagt, sie glaube nicht an Gott, sondern eher an eine »höhere Macht«. »Ich glaube nicht, dass es ›einen‹ Gott gibt, der die Welt und die Menschen erschaffen hat, der allgegenwärtig ist und über uns ›alle‹ wacht, und für den ›alle‹ gleich sind ... Was ich an dem göttlichen Gedanken nicht gut finde, dass es jemand ist, der mich leitet, der mich quasi wie eine Marionette in der Hand hält, dass ich ein Schicksal habe, das mir absolut vorbestimmt ist und ich daran nichts ändern kann«.

Bei Janine wird ein Gottesglaube – ihrem Urteil zufolge ist es der christliche Glaube – abgelehnt, weil er menschliche Autonomie ausschließt. Sie will keine Marionette sein!

Bei Dirk führt eine parallele Auffassung dazu, dass er eine bestimmte populärnaturwissenschaftliche Theorie der Weltentstehung – er kenne sie aus »Jurassic Park« – ebenso entschieden kritisiert:

D: Und, ja eine andere Theorie ist halt, dass es vorbestimmt ist. Aber da glaube ich eigentlich überhaupt nicht daran ... dass irgendetwas vorbestimmt ist, weil der Gedanke widerstrebt mir, jetzt auch persönlich auf mich bezogen.

Weil sich, dann könnte ich mir eigentlich ja nicht aussuchen, was mal aus mir wird. Und das finde ich (immer?) ziemlich großen Schwachsinn.

Ich will mir schon selber aussuchen können, was aus mir wird und was ich machen soll, mal irgendwann.⁷²

70 So noch einmal das Zitat von Margret E. (Nachweis bei Anm. 34).

71 H.-G. Ziebertz u.a., *Religiöse Signaturen*, a.a.O., 344.

72 Aus dem Anhang der Untersuchung von C. Höger, a.a.O., zu finden unter http://www.opus-bayern.de/uni-wuerzburg/volltexte/2007/2478/pdf/Anhang_Diss_Hoeger.pdf. Hier leicht gekürzt wiedergegeben.

Das Verlangen nach Autonomie ist für das Welt- und Menschenbild dieser Jugendlichen von grundlegender Bedeutung. Ein Religionsunterricht, der dies nicht beachtet, dürfte kaum Chancen auf positive Resonanz bei Dirk oder auch bei Janine finden.

Was diesen Jugendlichen offenbar nicht vor Augen steht, ist der theologisch zentrale Gedanke, dass der christliche Gottesglaube sowie das biblische Schöpfungsverständnis menschliche Autonomie allererst begründen und verbürgen. Für die Religionsdidaktik der Gottesfrage liegt darin die Herausforderung, genau diesen Zusammenhang weit stärker zum Tragen zu bringen – im Sinne einer Konstitution menschlicher Freiheit durch den Bezug auf Gott als Grundthema des Religionsunterrichts zur Gottesfrage.

3.4 »Welcher Gott eigentlich?« Notwendige Profilierungen in der Pluralität

Die religiöse Pluralität bringt es mit sich, dass auch das Gottesverständnis an Eindeutigkeit verliert. Immer weniger kann vorausgesetzt werden, dass Menschen dasselbe meinen, wenn sie von Gott sprechen. Im Blick auf persönliche Gottesbilder war das wohl schon immer so – viel mehr jedenfalls, als man sich in Kirche und Theologie vielfach einzugestehen bereit war. Auf diese Form der Pluralisierung zielten nicht zufällig schon die Bemühungen von Religionspädagogen und Praktischen Theologen wie F. Niebergall mit der Forderung, die tatsächliche Gestalt von Kirche und damit die in ihr gegebene religiöse Vielfalt wahr- und ernstzunehmen⁷³.

Sehr viel stärker ist hierzulande inzwischen jedoch auch der Einfluss nicht-christlicher Auffassungen von Gott geworden, vor allem etwa des Islam. Strittig ist hier naturgemäß vor allem das trinitarische Gottesverständnis, das im Koran besonders im Blick auf die Gottessohnschaft Jesu Christi abgelehnt wird.

Auch hier fallen erfolgreiche Verhältnisbestimmungen in der religionspädagogischen Praxis allerdings schwer. Am Beispiel des Themas Jesus Christus oder »Gott in Christus« ist leicht zu erkennen, dass die Glaubensweisen heutiger Jugendlicher in Deutschland zumindest in bestimmten Hinsichten dem Islam näher stehen als der Christologie.⁷⁴ In welchem Sinne Jesus Gott oder göttlich sein soll, ist für sie nicht leicht einzusehen, obwohl sie ihn zugleich vielfach als den oder jedenfalls als einen »Sohn Gottes« ansehen.⁷⁵

73 Vgl. nur etwa Friedrich Niebergall, *Die evangelische Kirche und ihre Reformen*, Leipzig 1908.

74 Vgl. vom Vf.: *Christus und die Welt der Religionen – Aufgaben interreligiöser Lernens*, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 15 (1999), 159–172.

75 Vgl. die Befunde bei Tobias Ziegler, *Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie*, Neukirchen-Vluyn 2006.

Auch hier gilt, dass die wachsende Uneindeutigkeit kein Hindernis für den Religionsunterricht sein muss. Um es erneut thetisch auszudrücken: *Der Religionsunterricht wird vielmehr gerade dann interessant, wenn er Unterschiede im Gottesverständnis aufzeigt, einschließlich der Konsequenzen für den Menschen und für die menschliche Lebensführung.*

In anderer Weise gilt dies auch im Blick auf die *Zivilreligion* oder für die zivilreligiöse Inanspruchnahme unterschiedlicher Gottesverständnisse. Auf die Auseinandersetzungen um Gott in der Europäischen Verfassung sowie um eine EU-Mitgliedschaft der Türkei wurde bereits oben verwiesen.

3.5 »Die Gottesfrage ist offen – Etsi non daretur!« Ein Religionsunterricht, für den nicht alles schon ausgemacht ist

Besonders B. Dressler hat – wie oben dargestellt – im Rahmen seines Verständnisses der sog. Performativen Religionsdidaktik die Auffassung vertreten, der Religionsunterricht lebe davon, dass er den Kindern und Jugendlichen das Angebot macht, sich »probeweise« auf Gottes Existenz einzulassen – darauf also, dass es Gott geben könnte (etsi daretur).

Es leuchtet ein, dass sich damit die für den Religionsunterricht charakteristische Perspektive der Welterschließung plausibel kennzeichnen lässt. Die Gefahr einer solchen Position liegt zugleich darin, dass sie ziemlich genau den geläufigen Schülererwartungen an den Religionsunterricht entspricht – damit aber auch den damit verbundenen Befürchtungen und der dadurch ausgelösten Langeweile. Solche Erwartungen beziehen sich darauf, dass es im Religionsunterricht eben immer schon ausgemacht sei – oder besser: ausgemacht erscheine –, dass der Unglaube am Ende stets den Kürzeren ziehen muss. Besonders für Jugendliche ist dies bekanntlich wenig überzeugend. Sie wünschen sich eine ergebnisoffene Auseinandersetzung, auch mit dem Glauben an Gott.

Kann eine solche Ergebnisoffenheit religionsdidaktisch verantwortet werden? Schon die Vorstellung einer – in der Schule – immer nur »probeweise« möglichen Voraussetzung des Glaubens an Gott ist wohl durchaus auch so zu verstehen. Damit sie aber mehr ist als eine bloß didaktische Kautel, muss sie in der Sache selbst – also der Gottesfrage – begründet und weitergeführt werden. Theologisch ist dies durchaus sachgemäß. Denn der eschatologische Vorbehalt gilt ja nicht nur für alle menschlichen Realisierungsformen etwa in der Ethik. Er gilt auch für die vom Gottesglauben implizierte Gotteserkenntnis, die »in der Zeit« nicht einholbar ist. Insofern bleibt auch der Glaube an Gott ein Vorgriff, dessen Plausibilität angesichts der Erfahrung in einer unerlösten Welt zu tiefst infrage steht.

Damit kommen wir am Ende noch einmal zurück auf das Problem der Theodizee, das religionsdidaktisch in exemplarischer Weise die Offenheit der Gottesfrage in der Geschichte zum Ausdruck bringt. Die Herausforderung etwa einer »Theologie nach Auschwitz« meint ja viel mehr

und anderes als die Frage, ob sich die Theodizeefrage in heutigen Schüleräußerungen so noch wiederfinden lässt.⁷⁶ Am Ende meines Beitrags stelle ich deshalb eine Passage von Shalom Ben-Chorin⁷⁷, der zunächst ein Kirchenlied zitiert:

»Lobe den Herren, der alles so herrlich regieret,
der dich auf Adlers Fittichen sicher geführtet,
der dich erhält, wie es dir selber gefällt;
hast du nicht dieses verspüret?«

Bleibt uns der Lobpreis nicht in der Kehle stecken, wenn wir auf die Aschenfelder von Auschwitz blicken, wenn wir die Massengräber von Bergen-Belsen sehen, die Krematorien von Treblinka und Dachau, und all die anderen Schreckensorte einer unbewältigten Vergangenheit? Können wir da unser Los als lieblich bezeichnen und unser schönes Erbe da rühmen? Können wir da lauthals singend deklarieren, dass Gott alles so herrlich regieret?«

⁷⁶ Zu dieser Auseinandersetzung vgl. im vorliegenden Band den Beitrag von H. Sijojoki, aber auch den von M. Fricke.

⁷⁷ Shalom Ben-Chorin, Als Gott schwieg. Ein jüdisches Credo, Mainz 1986, 22.