

Zusammenfassung in Stichworten

- Der Religionsunterricht hat die Aufgabe, zentrales religiöses Verfügungswissen christlichen Glaubens nicht nur zu präsentieren, sondern für Schülerinnen und Schüler verständlich zu machen.
- Die elementaren Inhalte christlichen Glaubens müssen didaktisch so dargeboten werden, dass dadurch auch der subjektive Glaube der Kinder und Jugendlichen gefördert wird.
- Die Wahrheitsfrage in Glaubenswahrheiten ist dreifach ausdifferenziert: Sie betrifft die elementare Wahrheit der Sache (»Wahrheit an sich«), aber auch den Wahrheitsanspruch für die Lehrenden (»Wahrheit für mich«) und die Lernenden (»Wahrheit für meine Schülerinnen und Schüler«).

Prüfungsaufgaben

Glaube – was ist wesentlich?

1. Benennen und begründen Sie unverzichtbare elementare Glaubensinhalte, die im Religionsunterricht thematisiert werden müssen!
2. Erläutern Sie zentrale Zieldimensionen, auf die eine Auseinandersetzung mit den Essentials christlichen Glaubens im Religionsunterricht abzielt!
3. Zeigen Sie an einer unterrichtlichen Sequenz zu einem zentralen Glaubensinhalt, wie Sie die genannten Ziele didaktisch umsetzen würden!

Credo – ich glaube

1. Diskutieren Sie die Notwendigkeit und Problemfelder einer Auseinandersetzung mit dem christlichen Credo im Religionsunterricht!
2. Erläutern Sie Zielhorizonte einer Thematisierung des Credo im Religionsunterricht!
3. Konkretisieren Sie Ihre Überlegungen an einem Unterrichtsvorhaben im Religionsunterricht!

3.3 Gottesfrage

3.3.1 Grundsätzliche konzeptionelle Fragen

Bei etymologischen Klärungen des Religionsbegriffs wird meist auf die lateinische Wurzel einer Rückbindung (*re-ligare* = *sich zurückbinden*) an eine transzendente Größe verwiesen (vgl. Kap. 1.1.1). Auch in der Shell-Studie 2006 wurde Religiosität erstmals inhaltlich bestimmt: als »Glaube an Gott oder eine höhere Macht bzw. ein höheres Wesen« (Deutsche Shell Holding 2006, 208). Ein Fach, das sich mit dem Phänomen Religion beschäftigt, wird also immer wieder und unter verschiedenen Perspektiven (christlich-biblisch, existenziell, entwicklungsgeschichtlich, interreligiös, religionswissenschaftlich, religionskritisch) Bezug nehmen auf die Frage nach Gott. So sehen dies auch die Lehrpläne: »Die Frage nach Gott« lautet einer der sechs Gegenstandsbereiche in den länderübergreifenden Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht (2004 und 2006). Die Klärung der Gottesfrage ist ein dynamisches Geschehen, in das die Kinder und Jugendlichen mit ihren eigenen Anfragen an das Leben verwoben werden sollen. Wenn Kinder und Jugendliche sich mit zentralen Sinnfragen beschäftigen, dann stoßen sie unweigerlich auch auf die Frage nach Gott. Deshalb ermutigt der Religionsunterricht »die Kinder, nach sich, nach dem Zusammenleben mit anderen, nach dem Woher und Wohin des Lebens und in diesem Zusammenhang nach Gott zu fragen« (Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule 1998, 19).

Die Beschäftigung mit der Gottesfrage darf dabei nicht bei einer individualistischen Reflexion stehen bleiben; sie erfolgt vielmehr auch in Auseinandersetzung mit den vielfältigen Facetten einer christlich-biblischen Gottesvorstellung: Der Religionsunterricht »eröffnet Zugänge zur lebensbedeutenden und befreienden Kraft des Wortes Gottes in den biblischen Überlieferungen« (Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule 1998, 23). Wie bereits im Kapitel zuvor erläutert wurde, gehören zu den zentralen Wahrheiten christlichen Glaubens der Ausgang von der Person Jesu Christi und unter einem dogmengeschichtlichen Blickwinkel einer Entwicklung christlichen Gottesglaubens die Thematisierung der Trinität, in der die Einzigartigkeit der christlichen Gottesvorstellung deutlich wird: ein Gott, der als Urgrund allen Seins nicht radikal transzendent und getrennt von der Welt gedacht wird, sondern immer wieder initiativ wird, wenn es um die Beziehung zum Menschen geht. Dies konkretisiert sich in den Bundesschlüssen des Ersten Testaments und erhält seinen Höhepunkt in der Menschwerdung Jesu Christi. Christen glauben, dass nach Tod und Auferstehung Jesu Christi die Welt nicht gottfern bis zu seiner Wiederkunft am Jüngsten Tag verharret, sondern durchwoben ist vom guten Geist Gottes. Die heilsökonomische Perspektive des Trinitätsglaubens (was Gott Vater, Sohn und Geist jeweils für uns bedeuten) ermöglicht Kindern und Jugendlichen einen elementaren Zugang zur christlichen Gottesvorstellung.

Im Kontext interreligiösen Lernens (vgl. Kap. 3.7) muss die Frage des Gottesglaubens und der Trinität schließlich auch vergleichend betrachtet werden, beispielsweise

im Blick auf den strengen Monotheismus des Islams oder auf die apersonalen Transzendenzvorstellungen bei fernöstlichen Religionen.

Von einem korrelativen Ansatz aus sind außerdem die entwicklungspsychologischen und religionssoziologischen kontextuellen Voraussetzungen zu bedenken: So hängt die Art und Weise einer individuellen Rekonstruktion Gottes von den jeweiligen kindlichen bzw. jugendlichen Vorstellungen von Gott ab (siehe Kap. 1.3), über die die einschlägigen religionspsychologischen Studien Auskunft geben, die aber unter einer kinder- und jugendtheologischen Perspektive immer auch mit der konkreten Lerngruppe eingeholt werden müssen. Zudem stellt sich die Frage, wie die Personalität Gottes verstehbar werden kann, wenn man sie im Kontext zunehmend apersonaler Vorstellungen von Gott zu verbinden versucht. Laut der Shell-Studie 2015 glauben 26% der Jugendlichen an einen persönlichen Gott; 21% glauben an eine überirdische Macht, mehr als die Hälfte der Jugendlichen ist also nicht mehr von einem Transzendenzglauben überzeugt. Und selbst katholischen Jugendlichen ist in den letzten Jahren der Glaube an Gott unwichtiger geworden (Shell Deutschland Holding 2015, 253; siehe Kap. 1.4.3). Auch gesamtgesellschaftlich lässt sich eine Abnahme des Glaubens an einen personalen Gott und die Zunahme von abstrakten Gottesvorstellungen feststellen.

Der Gottesglaube Jugendlicher im Sinne der individuellen Religion

- **»Schwebender« Charakter:** Von Gott wird kaum mit Begriffen der christlichen Tradition gesprochen, sondern mit solchen aus der eigenen Erfahrungs- und Sprachwelt und ohne sich festlegen zu lassen.
- **Subjektivierung:** Gott wird gefunden in Abgrenzung und mit Bezug auf das Innere des Subjekts.
- **Verortung jenseits aller menschlicher Vorstellungen – Kirchenkritik:** Gott soll aus den Fesseln menschlicher Fixierungen befreit werden.
- **Gottesglaube als Projektion oder Fiktion:** Gott wird »durchschaut« als Fiktion menschlicher Wünsche.
- **Biografisierung:** Der Gottesglaube wird auf die eigene Erziehung zurückgeführt.
- **Zentrale Bedeutung der Theodizee:** Die Frage nach der Gerechtigkeit Gottes angesichts des Leids in der Welt wird als die zentrale »Einbruchsstelle« für den Gottesglauben bezeichnet.
- **Spannung zwischen (naturwissenschaftlich eingefärbter) Entmythologisierung und Denken in Komplementarität:** Evolutionstheorie und Schöpfungsglauben lassen sich nicht immer komplementär miteinander verbinden.
- **Frage nach dem Ursprung der Welt:** Die Frage nach dem »Woher« des Menschen und der Welt ist die zweite große »Einbruchsstelle« für den Gottesglauben heute.
- **Lebensgeschichtliche Einbindung (in Grenzsituationen):** Wo das Leben brüchig wird, scheint die Gottesfrage auf.

(vgl. Schweitzer 1996, 41)

3.3.2 Religionspädagogische Aspekte

Bilderverbot – Gottesvorstellungen

Sind Gottesvorstellungen und ein Austausch darüber überhaupt legitim – angesichts des biblischen Bilderverbots (Ex 20,4f)? Gerade im interreligiösen Dialog, wo beispielsweise im Islam Darstellungen Gottes verboten sind und im Judentum ein Aussprechen des Gottesnamens vermieden wird, drängt sich diese Frage auf. Theologisch-exegetisch kann das Problem insofern gelöst werden, als darauf verwiesen wird, dass mit dem biblischen Bilderverbot Schnitzbilder gemeint sind, also Götterstatuen, die kultisch verehrt werden. Dies bringt die neue Einheitsübersetzung deutlicher zum Ausdruck, denn die Übersetzung lautet nun: »Du sollst dir kein Kultbild machen ...« (Ex 20,4). In der jüdisch-christlichen Tradition gibt es kein generelles Kunstverbot, sondern eine Tabuisierung des Götzendienstes, da man um die Macht religiöser Bilder weiß, die häufig mit der sie repräsentierenden Wirklichkeit verwechselt werden. Der Gott Israels setzt sich durch die Offenbarung selbst ins Bild und entzieht sich jeder Vereinnahmung durch die Menschen. Die christliche Dogmatik geht davon aus, dass jede annähernde Aussage über Schöpfer und Geschöpf zugleich eine immer noch größere Unähnlichkeit enthalte (4. Laterankonzil, 1215). Von diesen theologischen Eckdaten aus sind Gottesvorstellungen dann nicht nur gestattet, sondern auch individuell und kollektiv notwendig. Die christlich-biblische Tradition verfügt über eine faszinierende Palette unterschiedlicher Gottesvorstellungen; deren metaphorische Vielfalt regt an zum eigenen Sich-Ausdrücken, zum Nachdenken und Reden über das Unsagbare. Mit diesen Vorstellungen der Tradition müssen die sozial und entwicklungspsychologisch bedingten Gottesvorstellungen der Kinder und Jugendlichen in einen produktiven Dialog gebracht werden.

Anthropomorphe Gottesbilder im Kindesalter

»Der alte Mann mit Bart« – das sei die dominante Gottesvorstellung von Kindern im Grundschulalter. In der religionspädagogischen Forschung bezweifelt man die starren Anthropomorphismen bei der kindlichen Gotteskonstruktion. Sie sind gleichermaßen beeinflusst von den visuellen Vorgaben der umgebenden Kultur, wenn man an viele Gottesdarstellungen in Kirchen und Kapellen denkt, und von einer Didaktik, die eine konkret-menschliche Vorstellung von Gott fördert (»malt, wie ihr euch Gott vorstellt«). Wie bereits oben angemerkt (Kap. 1.3.2), eröffnen sich neue Vorstellungswelten, wenn man andere Suchwege nach Gott einschlägt. Empirische Forschungen haben ergeben, dass Kinder sich Gott durchaus als Person, nicht aber als Mensch vorstellen; erst diese Weite ermöglicht, dass sie ihn auch (und eben nicht ausschließlich!) als Mensch aus Fleisch und Blut denken können! Sie sind auch weit flexibler in der Offenheit für andere Gotteskonzepte, als ihnen oft zugestanden wird. Zudem sollte man bei der Deutung von kindlichen Gottesbildern vorsichtig sein: Gelegentlich verbergen sich hinter einem anthropomorph anmutenden Gottesbild weit differenziertere Vorstellungen und bei manchen symbolischen weisen Kinder in nachfolgenden Gesprächen Gott durchaus deutlich menschliche Eigenschaften zu (Grillhösl-Schrenk 2018).

Deismus im Jugendalter

Die Gottesferne im Jugendalter wird aus religionspsychologischer Sicht erklärbar mit dem Abschied vom Kinderglauben, der notwendigerweise auch zu einer Distanzierung von kindlichen Glaubenswelten führt. Ob dies ausschließlich zu einer deistischen Positionierung führt, wie dies Fritz Oser (siehe Kap 1.3) in seinen Stufen des religiösen Urteils annimmt, ist umstritten.

Nachvollziehbar ist eine deistische Konfigurierung über die zunehmende Selbstverantwortung, von der aus eine mehr oder weniger radikale Ausgrenzung der Verantwortlichkeit Gottes erfolgt. Wenn Gott im Jugendalter eine Bedeutung erlangt, dann hat dies mit der innersten Mitte der Jugendlichen, eigenen Lebensfragen inmitten der Brüchigkeit des Alltags und der Identitätsentwicklung zu tun.

Die dunklen Seiten Gottes

Was ist das für ein Gott, der die Verstocktheit des Pharaos erst dadurch lösen kann, dass er ein Volk mit Plagen quält? Der die Streitmacht der Ägypter im Meer ertränkt? Der eine Sintflut über die Welt kommen lässt und nicht eingreift, als sein Prophet die Ermordung von Priestern eines anderen Gottes anordnet (2 Kön 10)? Der es zulässt, dass sein Sohn am Kreuz stirbt?

Es ist ebenso problematisch, mit einem strafenden Gott Angst einzuflößen, wie es gefährlich ist, die dunklen Seiten Gottes auszublenden. Wer nur vom lieben Gott spricht, reduziert ihn und die eigene Religiosität auf einen »Weichspüler-Glauben«. Ein solcher Gottesglaube trägt nicht, wenn die globalen und individuellen Katastrophen ins Leben einbrechen. Gott ist auch der Unbegreifliche.

Als ein Gott, der das Unrecht nicht will, wird er aber auch zum entschiedenen Gott. Die in der Bibel geschilderten Gottesvorstellungen sind ebenso wenig wie manche Ansichten über den Menschen und einzelne ethische Weisungen von ihrer Entstehungszeit, dem damit verbundenen kulturellen Kontext und ihren Autoren zu trennen: Mit Recht müssen heute fanatische Gottesvorstellungen abgewehrt werden, die suggerieren, dass im Namen Gottes auch Unrechtstaten geschehen dürften.

Das Theodizee-Problem

Wie lässt sich die Vorstellung von einem der Welt wohlgesonnenen Gott mit den verschiedenen Leiderfahrungen zusammenbringen? Hier setzt die Theodizee-Frage an, der Versuch, angesichts von Naturkatastrophen und durch Menschen unmittelbar hervorgerufenen Situationen des Leids die Frage nach Gott ganz radikal zu stellen.

Im Laufe der Theologiegeschichte wurden verschiedene Ansätze entwickelt, die je eigene Fragwürdigkeiten beinhalten:

- **Prüfung** – Leid als die Strafe Gottes und als Erziehungsmittel; Reifen am Leid.
- **Freiheit** – Leid als Folge der Begleiterscheinung einer gottgewollten selbstständigen Evolution und der Freiheit des für seine Handlungen verantwortlichen Menschen.

- **Unerklärbarkeit** – Leid bleibt absurd und unerklärbar; Gott ist aber ein Gegenüber, bei dem man sich beklagen kann.
- **Solidarität** – Gott ist im Leid solidarisch; das wird radikal deutlich im Leiden des Sohnes Gottes selbst am Kreuz.

Die heutige Theologie ist sehr zurückhaltend mit der unmittelbaren Beantwortung der Theodizeefrage; die meisten Antwortversuche erweisen sich in der Situation des Leids als wenig tragfähig. Vielmehr gilt es, Wege zu eröffnen, die zu eigenen tragfähigen Antworten führen – diese sind weniger diskursiver als vielmehr spiritueller Art. Die Modellerzählung von Ijob zeigt: Der Weg durch die Not hindurch und aus ihr heraus führt zur Wirklichkeit, die wir Gott nennen (vgl. Mendl/Schwienhorst-Schönberger/Stinglhammer 2006).

3.3.3 Didaktische Perspektiven

Um die oben angeschnittenen Problemfelder angemessen zu bewältigen, ist eine Vielfalt bei der Rede von Gott zu pflegen, die die grundsätzliche Überzeugung, dass Gott den Menschen und der Welt wohlgesonnen ist, mit den dunklen Seiten und der Unbegreiflichkeit Gottes zu verbinden sucht (siehe auch Ritter 2006; Oberthür 1998).

Unangemessene Handlungsstrategien	Angemessene Handlungsstrategien
Die Verdrängung von Tod und Leid.	Die »Warum?«-Frage als existenzielle Herausforderung wertschätzen und fördern.
Die präzise Beantwortung der Theodizee-Frage.	Die Kompetenz der Kinder und Jugendlichen beim Ringen um Antworten anerkennen.
Die verkürzte Rede vom »lieben« Gott.	Eine differenzierte Rede von Gott wachhalten.
Das Reden zur falschen Zeit.	Pünktliches Handeln und Reden.

Gott ist weit: »Gott« im Grundschullehrplan

Bereits in der Grundschule sollte die Frage nach Gott auf vielfältige Art wachgehalten werden, indem sie von verschiedenen Perspektiven aus angegangen wird. Lehrpläne thematisieren die Gottesfrage auf eine differenzierte Weise; so bietet beispielsweise der bayerische Grundschullehrplan folgende Blickwinkel an:

- jesuanisch: z.B. Jesus bringt Gottes Reich, vertraut auf den Vater, betet zum Vater;
- symbolisierend: z.B. Gott als gute Eltern, Licht barmherzig; liebend und begleitend;
- biblisch: z.B. biblische Erzählungen von Gott – verlässlich, rettend, befreiend, verzeihend;

- dialogisch: z.B. mit Gott reden, beten, danken, bitten, klagen;
- reflektierend: über Gott nachdenken, der unbegreifliche Gott, die Theodizee-Frage;
- individuell: z.B. eigene Gottesbilder kundtun;
- interreligiös: z.B. Gottesvorstellungen anderer Religionen.

Von der Gottesvergiftung zur Gottesnarkotisierung

Bei Kindern dominiert heute die Vorstellung eines freundlichen, helfenden und behütenden Gottes. Dieser Glaube an den »guten« Gott hat das alte Gottesbild eines strafen-den Aufpasser-Gottes (»Pass auf, kleines Auge, was du siehst ...«) abgelöst. Das über-mächtige, drohende Gottesbild, das lang die religiöse Erziehung beherrschte und dessen Folgen Tilmann Moser in seinem autobiografischen Buch »Gottesvergiftung« (1976) drastisch beschrieben hat, scheint weitgehend verschwunden. Kinder stellen sich Gott als eine positive Größe vor, bei der sie sich geborgen fühlen können. Diese positive Tendenz ist aber auch ambivalent, weil die Frage angebracht ist, ob diese ein-seitige Vorstellung von Gott ausreicht, um beispielsweise die Theodizee-Frage ange-messen zu beantworten. Mit der Vorstellung eines ausschließlich »guten« Gottes läuft man Gefahr, eine »Eiapopeia-Religiosität« (Ralph Sauer) zu erzeugen, die schließ-lich nicht mehr ernst genommen wird (vgl. Ritter 2008; Büttner 2008).

Das sieht auch eine 16-jährige Schülerin so: »Ich habe nie verstanden und reagiere immer noch mit Wut und Ärger, wenn Christen vom »lieben« Gott reden, als ob es nicht so viele Formen des Elends in der Welt dieses Schöpfers gäbe! Wenn er nun lieb ist, alles gut meinte und am Anfang machte, wie sie immer sagen, und wenn er auch noch all-mächtig ist – ja dann soll er das Leiden doch beenden. Wozu dient es ihm denn sonst!« (Willert 1997, 7).

Die Gottesfrage im Kindes- und Jugendalter

Kindesalter

- absolut bestimmender Gott
- Do-ut-des-Glaube (»Kuhhandel«)
- mythisch-wörtlicher Glaube

Jugendalter

- Deismus – Selbstverantwortung
- Biografisierung
- Kirchendistanz
- schwebender Charakter
- synthetisch-konventionell (Patchwork – Peergroup)

Abschied vom Gott des Kinderglaubens

Insofern ist vor einer billigen, einfältigen, eindimensionalen Gottesrede zu warnen; lei-der ist sie weit verbreitet. Die Gottesfrage angesichts des Leids in der Welt erweist sich als »Einbruchsstelle für den Gottesglauben« (Karl Ernst Nipkow), von der die Glaubwür-digkeit eines christlichen Gotteskonzepts abhängt – gerade in der Phase, in der der Abschied vom Gott des Kinderglaubens ansteht.

»Der Gott mit dem Schlüsselbund, der auf alle Fragen eine Antwort bereithält, der Gott mit dem Taschentuch, der uns in all unserem Leiden tröstet, der Gott mit dem Portemonnaie als Quelle all unserer Sicherheit – diese Götterbilder mussten früher oder später zu Grabe getragen werden«, äußert der Christ in Shafique Keshavjees Wettstreit der Re-ligionen »Der König, der Weise und der Narr« (2000, 50). Bereits in der Grundschule sollte deshalb eine differenzierte Rede von Gott gepflegt werden, die den Abschied vom Gott des Kinderglaubens und die Entwicklung eines jugendgemäßen Gottesglaubens auszubilden hilft; im Jugendalter gilt es, die Rede von Gott auf vielfältige Weise unter-richtlich einzuspielen, z.B. mit Spuren der Gottesrede in der Gegenwartsliteratur (vgl. Langenhorst 2009) oder in multimedialen Erscheinungsformen, und diese in ein span-nungsreiches Gefüge zwischen biblischer Gottesrede, provozierenden Fremd- und Ge-gendarstellungen und eigenen Hypothesen zu bringen.

»Gott gibt es nur im Vokativ« (Martin Buber)

Wie kann diese Gottesfrage beständig wach gehalten werden – als eine, die nicht nur existenziell betrifft, sondern sich auch in entsprechenden Verhaltensweisen und religiö-sen Vollzügen konkretisiert, ohne deren Vollzug die Eigenart christlicher Gottesbegeg-nung nicht verständlich werden kann?

Vertreter einer performativen Religionsdidaktik (siehe Kap. 4.7) meinen, dass im Re-ligionsunterricht nicht nur über Gott reflektiert werden, sondern auf maßvolle Weise auch eine Weltsicht kultiviert werden sollte, die sich in konkreten religiösen Vollzügen niederschlägt: der Akt der Selbstüberschreitung und Orientierung auf ein Du hin. Nach christlichem Verständnis ist diese Du-Anrede nicht ritualisiert-inhaltsleer, sondern be-stimmt von einer Grunddynamik, dass die Betenden ihr Leben und alles, was sie bewegt, vor Gott bringen. Dies bedeutet, dass die Befähigung zum Beten in enger Verbindung mit der Fähigkeit zur Wahrnehmung der Welt und des eigenen Lebens betrachtet werden muss. Die grundlegende Ingebrauchnahme religiöser Sprache in der Form des Gebets muss als Kommunikationsform auch geschult werden. In den kirchlichen Bildungsstan-dards für den Religionsunterricht sind deshalb auch Kompetenzfelder ausgewiesen, die nicht nur die Kenntnis von Gebetsformen, sondern auch deren Anwendung vorsehen (vgl. RE, 161–179).

Jesus Christus im Kindes- und Jugendalter

Das Jesusbild der Kinder und Jugendlichen hängt mit dem jeweiligen Weltbild und den entwicklungspsychologischen Ausprägungen des Denkens zusammen. Kinder (1.–3. Jahrgangsstufe) sehen zunächst in Jesus noch einen »Hyperzauberer«, der in jeder Situation helfen kann. Allmählich (4.–7. Jahrgangsstufe) schwindet das Vertrauen, dass Jesus eingreifen kann. Jesus verliert in der Vorstellung der Kinder seine übernatürlichen Kräfte und seine göttlichen Prädikate, er wird entmythologisiert.

Die Christologie von Kindern und Jugendlichen

1.–3. Klasse	Artifizialismus: Jesus hilft! Konkret! Alles geht gut aus!	Gott und Jesus eng verbunden; unscharfe Verhältnisbestimmung
4.–7. Klasse	Jesu/Gottes Hilfe in Übereinstimmung mit den Naturgesetzen; subjektorientierter Blick: Jesus gibt Mut, Situationen zu bestehen	Deutliche Trennung Jesus/Gott. Gebet als Kommunikationsmedium zwischen beiden. Gott: der Mächtigere
8.–9. Klasse	Subjektorientierte Christologie als individuelle Erfahrung	Die Bedeutung des »besonderen Menschen« im Zusammenhang mit Gott

Im Jugendalter werden die kindlichen Vorstellungen von Gott abgelehnt, wie das Zitat eines 17-Jährigen zeigt: »Ich fand den Religionsunterricht in der Grundschule noch witzig. Altes Testament, Gott lässt mal wieder den Rauch rein, Schlachten und Geschichten, das war interessant. Dann kam Jesus, und plötzlich war alles wie im Blumen-Sonnens-Lutscherland. Keine Gewalt, Nächstenliebe, wenn dir einer die Jacke klaut, gib ihm die Hose auch noch – ja, ja, ganz klasse« (Ziegler 2001, 124). Jesus wird nur akzeptabel als ein besonderer Mensch, der zwar in einer innigen Gottesbeziehung steht, aber auch Fehler und Schwächen hat. Gerade in der Phase des Übergangs benötigen Kinder perspektivische Jesuskonzepte (z.B. Jesus als Freund), die mit den Jugendlichen mitwachsen können und die ihnen Beziehungsmöglichkeiten zu Jesus Christus eröffnen, die an den eigenen Erfahrungen anknüpfen und diese zugleich radikal sprengen. Jugendliche, die die Relevanz Jesu für ihr Leben bejahen, sehen in Jesus (1) ein Leit- und Vorbild, (2) eine Bezugsperson, der man im Gebet alles anvertrauen kann, (3) einen Tröster, Beistand und Beschützer und (4) einen Helfer und Ratgeber (vgl. Ziegler 2001). Didaktisch empfiehlt es sich, die Pluralität verschiedener christologischer Zugänge bei Jugendlichen und das Angebot biblischer Texte und deren Interpretation als Herausforderung zu entdecken, die zu einer persönlichen Positionierung führen sollte.

Lernen an Jesus heute (nach Langenhorst 2002 und Mendl 2017)

- **Jesus als Lehrer diakonischer Liebe:** Jesus predigt und lebt seine vorbehaltlose Solidarität mit den Ausgegrenzten und den am Rande der Gesellschaft Stehenden.
- **Jesus als Prophet:** Die Geschichte des Lebens Jesu ist auch die Geschichte eines unerbittlich konsequenten Mahners – wiederum in Wort und Tat.
- **Jesus als Mahner des Gotteswichtigen:** Die Konsequenz des Predigers Jesu, der sich immer wieder in die Einsamkeit und ins Gebet zurückzieht und dessen Entscheidung für das Lebenswichtige für ihn lebensgefährlich wird, beeindruckt.
- **Jesus als Lehrer der Gottesbeziehung:** Jesus lehrt und lebt, wie mit Gott in Beziehung zu treten ist und wie aus dieser Verbindung Leben und Glauben gestaltet werden kann.
- **Jesus, ein menschenfreundlicher und lebensfroher Mensch:** Jesus verheißt nicht nur die Fülle des Lebens (Joh 10,10), er hat sie selber auch gelebt: gefeiert, gegessen, getrunken. Diese kommunikative und sinnliche Dimension des Menschseins fasziniert!
- **Jesus und die Torheit des Kreuzes:** Jesus selbst zählt zu den von außen betrachtet »gebrochenen Biografien« (Mendl 2015a, 184f; 234–244); sein Scheitern am Kreuz war eine unverständliche »Torheit« (1 Kor 1,23f) und fordert heraus, über die Vorstellung von gelingendem Leben nachzudenken.

Heiliger Geist – eine Randfigur?

Dass die dritte trinitarische Person, der Heilige Geist, in Unterricht und Gemeinde wenig thematisiert wird und reichlich vage bleibt, hängt neben der Unklarheit, was man sich unter dem Heiligen Geist denn nun vorzustellen habe, auch mit einem nur gering ausgeprägten pfingstlichen Brauchtum sowie mit der Krise des Sakraments der Firmung zusammen. Die oben bereits skizzierte heilsökonomische Deutung, nach der der Geist als »Gott mit uns« die Zusage der Anwesenheit Gottes inmitten der Welt darstellt, verlangt weniger nach einer explizit reflexiven Erklärung als vielmehr nach einer mystagogischen Gestaltung des Religionsunterrichts.

Die spirituelle Dimension des Modus einer Weltwahrnehmung und -deutung durch Religion konkretisiert sich in der Überzeugung, dass die Wirklichkeit vielschichtig und transparent auf die ganz andere Wirklichkeit hin ist, die in der Religion Gott genannt wird. In meditativen Übungen, Ritualen und Gebeten, aber auch in der Beschäftigung mit biblischen Erzählungen, in denen vom Geist Gottes die Rede ist, mit Biografien und Texten der Mystiker kann im Unterricht das aufscheinen, was mit der Wirklichkeit des Heiligen Geistes gemeint ist (vgl. KatBl 139 (2014), Heft 2: Heiliger Geist).

Wege der Annäherung an die Gottesfrage

Rudolf Englert (Englert 1997) sieht folgende Wege einer Thematisierung der Gottesfrage im Religionsunterricht, die sich in ihrer Verbindung miteinander wechselseitig erschließen:

1. Der Weg über die Geschichte Gottes mit den Menschen (biblische Personen, Erzählungen von Menschen in der Christentumsgeschichte, die sich von Gott berufen gefühlt haben).
2. Der Weg über die eigene religiöse Erfahrung (unterrichtlich begrenzt möglich, aber als reflektierende Basis und Konstrukt für die Wahrnehmung und Bewertung von fremden Erfahrungen immer mitschwingend).
3. Der Weg über das Experiment des Lebens (Fragen des Lebens berühren sich unweigerlich mit der Frage, »woran mein Herz hängt« und verdeutlichen die Nähe und Ferne zum Anspruch des ersten Gebots).

»Wie viele Wege zu Gott gibt es?« Papst Benedikt XVI. antwortete auf diese Frage des Journalisten Peter Seewald: »So viele, wie es Menschen gibt. Denn auch innerhalb des gleichen Glaubens ist der Weg eines jeden Menschen ein ganz persönlicher« (Ratzinger 1996, 35). Wenn im Religionsunterricht Gott thematisiert wird, so müssen die christlichen und außerchristlichen Gottesvorstellungen konstruktiv und provozierend mit solchen subjektiv verbindlichen Wahrheiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler in einen Dialog gebracht werden.

Literatur

LexRP Leiden, 1206–1211; NHRPG Leiden – Theodizee, 98–101; **RD GS II.2 Gott, Gottesbilder und Kinder, 169–187**; II.3 Jesus Christus – elementare Zugänge zwischen »Jesulogie« und »Christologie«, 188–203, II.8 Kinder und die »großen Fragen« – Nachdenken und Philosophieren im RU, 264–280. WR Dreifaltigkeit/Trinität; Gott; Heiliger Geist; Jesus Christus.

Weiterführende Literatur

Englert, Rudolf / Schweitzer, Friedrich (Hg.), Jesus als Christus im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie, Göttingen 2017; Mendl, Hans / Schwenhorst-Schönberger, Ludger / Stinglhammer, Hermann, Wo war Gott, als er nicht da war?, Münster 2006; Pemsel-Maier, Sabine, Gott und Jesus Christus. Orientierungswissen Christologie, Stuttgart 2016; Ziegler, Tobias, Abschied von Jesus, dem Gottessohn? Christologische Fragen Jugendlicher als religionspädagogische Herausforderung, in: Büttner, Gerhard / Thierfelder, Jörg (Hg.), Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus, Göttingen 2001, 106–139.

Zusammenfassung in Stichworten

- Die Gottesfrage kann im Religionsunterricht nur angemessen reflektiert werden, wenn die entsprechenden entwicklungspsychologischen Eckdaten und die religionssoziologischen Tendenzen, die den Rückgang eines personalen Verständnisses von Gott nahelegen, wahrgenommen werden.
- Ziel ist es, den Reichtum, die Vielfalt und die Sperrigkeit des christlich-biblischen Gottesverständnisses und des Trinitätsglaubens so einzubringen, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem Gottesglauben herausgefordert werden.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die beständige Beschäftigung mit der Gottesfrage eine entwicklungsgemäße reflektierte Gottes-, Jesus- und Geistvorstellung erlangen.

Prüfungsaufgaben

Die Frage nach Gott wachzuhalten bildet eine wichtige Intention des Religionsunterrichts in der Grundschule.

1. Erläutern Sie diese These, indem Sie sie von inhaltlich ähnlichen Formulierungen (z.B. zum Glauben an den christlichen Gott führen, den Glauben von Menschen kennen) absetzen.
2. Welche konkreten Chancen und Herausforderungen ergeben sich aus einer entsprechenden Thematisierung der Gottesfrage für die Entwicklung des Gottesbildes von Kindern?
3. Skizzieren Sie eine Unterrichtssequenz, in der Sie aufzeigen, wie die Frage nach Gott im Religionsunterricht wachgehalten werden kann!

»Wie konnte Gott das zulassen?«, fragen schon Kinder nach den kleinen und großen Katastrophen des Lebens.

1. Formulieren Sie mögliche Antworten auf die Theodizee-Frage und bewerten Sie diese hinsichtlich ihrer theologischen Tragfähigkeit!
2. Ein Vater kommt in Ihre Sprechstunde und vertritt die Position, Grundschulkinder sollte man mit Ereignissen und Bildern, die die Themenfelder Leid und Tod berühren, verschonen. Was antworten Sie ihm?
3. Mit welchen Strategien würden Sie die Fragen der Kinder anlässlich einer Leiderfahrung aufgreifen, um mit ihnen in ein konstruktives Gespräch zu kommen? Welche weitere Aktionen und Handlungen halten Sie für kindgemäß und sinnvoll?