

Gottes Geistesgegenwart

Pneumatologische Reflexion des evangelischen Religionsunterrichts in der Grundschule

Von dem Fachbereich Erziehungswissenschaften
an der Universität Hannover
zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Philosophie
Dr. phil.
genehmigte Dissertation

von
Inge Petersen
geb. am 21.9.1949 in Brännighausen
wohnhaft in 31180 Ahrbergen
Johann-Sebastian-Bach-Str. 7

Referent: Prof. Dr. Friedrich Johannsen

Korreferenten: Prof. Dr. Ulrich Becker, Prof. Dr. Klaus Petzold

25. Juni 2001

Abstracts

Die vorliegende Arbeit zielt auf eine Veränderung der religionspädagogischen Arbeit in der Grundschule, in der die bisher vernachlässigte pneumatologische Fundierung Bedeutung gewinnt. Kinder der Grundschule sollen eine Kompetenz erwerben, die es ihnen ermöglicht, das eigene Leben und Erleben als in Gott gegründete Wirklichkeit zu deuten. Die Wahrnehmungsschulung führt zu einem Deutungsprozess, in dem Bilder eine leitende Aufgabe übernehmen. Eine angemessene religionspädagogische Elementarisierung geschieht durch das Denken in Bildern, bei dem Sprachbilder und Metaphern für Gott als Sprachangebote erscheinen, die zugleich eine sachgerechte theologische Fundierung bieten und als kindgerechte, elementare Sprachformen nicht simplifizieren oder einengen. Das Imaginieren Gottes führt nicht zum Festlegen, zum fundamentalen Festschreiben, sondern eröffnet einen Prozess, bei dem von Anfang an deutlich wird, dass alle Bilder und Denkmodelle als menschliche Versuche gelten, die Unverfügbarkeit Gottes und sein dynamisches Wirken anzusagen. Die besondere Stärke der Metapher liegt gerade darin, dass sie das Gedachte und Vorgestellte mit dem nicht Vorstellbaren und Unverfügbaren zusammenbringt, ohne die Differenz zu verschweigen. Die Metapher „Gottes Geist“ zeigt an, dass die Grenze des menschlichen Geistes erreicht und zugleich transzendiert wird.

Trinitarisches Denken kann bereits in der Grundschule die Multiperspektivität trainieren.

The work presented here aims at changing religious education in primary school, because the importance of a pneumatological basis in education has been neglected in the past. Children attending a primary school should acquire the capability of perceiving their own life and being as reality given by god. Training of this perception leads to a process of interpretation, in which pictures play a determining role. An appropriate classification according to religious education happens by metaphorical thinking. During this process metaphors for god appear and function both as a theological basis and a non-simplifying way of speaking which is apt for children. The imagination of god does not result in a fundamentally fixed picture, but starts a process in which all pictures and models become an attempt to clarify the unavailability and the dynamical action of god. It is the strength of the metaphor in particular to unify intentions and imagination with inconceivability and unavailability without neglecting its difference. The metaphor 'Gods Spirit' fixes a limit to human imagination and exceeds it at the same time.

The trinitarian way of thinking can train to accept multiple points of view starting already in primary school.

Schlagworte

Gottes Geist - Holy Spirit / Gods Spirit

Gottes Kraft - Gods Power

Grundschule - Primary School

Evangelischer Religionsunterricht – Religious education

Kirche und Schule - Church and school

Metaphern - Metaphors

Inge Petersen

Gottes Geistesgegenwart

Pneumatologische Reflexion des evangelischen
Religionsunterrichts in der Grundschule

Für meine Kinder Björn und Kirstin Lucke

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|---|-----------|
| 0 | Vorwort..... | 6 |
| 0.1 | Einleitung..... | 8 |
| 0.1.1 | Aufgabenstellung | 8 |
| 0.1.2 | Zielsetzung und Vorgehen | 10 |
| 1 | <Gottes Geist> im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule..... | 14 |
| 1.1 | <Gottes Geist> in den Rahmenrichtlinien der Grundschule | 14 |
| 1.2 | < Gottes Geist> in neuzeitlichen Unterrichtsentwürfen und Arbeitshilfen | 18 |
| 1.3 | <Gottes Geist> in zwei Arbeitsbüchern für Studierende und Lehrende | 32 |
| 1.4 | Empirische Untersuchungen zur Entwicklung von Gottesvorstellungen bei Kindern und Jugendlichen..... | 34 |
| 1.5 | Zusammenfassung | 38 |
| 2 | Systematisch-theologische Perspektiven für die religionspädagogisch verantwortete Rede von Gott..... | 41 |
| 2.1 | Deuten im Geiste des dreieinigen Gottes | 41 |
| 2.1.1 | Trinitarische Rede als deutliche Sprache | 41 |
| 2.1.2 | Wahrnehmen und Deuten in der Geistesgegenwart Gottes | 42 |
| 2.1.3 | Deutung als gemeinsame Lebens- und Glaubenspraxis | 46 |
| 2.1.4 | Die Deutungsperspektive der Beteiligten..... | 48 |
| 2.1.5 | Deutung im Geist Gottes als Bestimmungskraft des Lebens | 50 |
| 2.1.6 | Probleme religiöser Sprache aus sprachphilosophischer Perspektive..... | 54 |
| 2.1.7 | Religiöse Rede als logisch selbständiger Sprachbereich oder Alltagssprache in besonderer Verwendung..... | 63 |
| 2.1.8 | Gottes Wirklichkeit und menschliches Gottesverständnis als Reden und Denken über Gott | 64 |
| 2.1.9 | Thesen..... | 68 |
| 2.2 | Kraft als Atem Gottes..... | 69 |
| 2.2.1 | Biblische Aussagen zur Dynamik des Geistes Gottes..... | 69 |
| 2.2.2 | Die Feldmetapher - Herkunft und theologische Betrachtung..... | 73 |
| 2.2.3 | Die Rede vom Heiligen Geist in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft | 75 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 2.2.4 | Wahrnehmungen von Gottes Geist im modernen Bewusstsein | 77 |
| 2.2.5 | Ungreifbarkeit und Unbestimmtheit des Geistes Gottes..... | 84 |
| 2.2.6 | Erneuerung der Kräfte des Lebens..... | 86 |
| 2.2.7 | Die Unterbrechung des eingespielten Erfahrungsflusses | 87 |
| 2.2.8 | Die erwartete und spürbare Gegenwart Gottes..... | 88 |
| 2.3 | Das Kraftfeld des Heiligen Geistes im Pluralismus..... | 90 |
| 2.3.1 | Die Kirche als Netzwerk des Geistes Gottes in der Welt..... | 90 |
| 2.3.2 | Die Kirche als "Leib Christi" | 92 |
| 2.3.3 | Die Wirksamkeit des Geistes Gottes als Kraftfeld | 94 |
| 2.3.4 | Die Durchsetzungskraft Gottes in der Gemeinschaft | 94 |
| 2.4 | Erleben - Die stetige Neuschöpfung durch den Geist Gottes als Wiederkehr des göttlichen Glanzes in der Welt | 97 |
| 2.4.1 | Grundvertrauen als von Gottes Geist gewirkte Lebenspraxis | 97 |
| 2.4.2 | Theologisches Reden über die Sünde | 98 |
| 2.4.3 | Gottes Geist als versöhnende, lebenserneuernde Kraft zur Wiederkehr des Glanzes in der Welt | 101 |
| 2.4.4 | Sünde als menschliches Selbstrechtfertigungsstreben | 102 |
| 2.4.5 | Aktualität des Rechtfertigungsgedankens Luthers | 104 |
| 2.4.6 | Sünde als Verstoß gegen das Bilderverbot..... | 105 |
| 2.5 | Feministisch-theologische Perspektiven | 106 |
| 2.5.1 | Verstehens- und Deutungsprozesse | 106 |
| 2.5.2 | Kritische Anfragen feministischer Hermeneutik | 107 |
| 2.5.3 | Biblische Anthropologie..... | 108 |
| 2.5.4 | Chancen oder Grenzen des alten Kanons | 109 |
| 2.5.5 | Feministische Theologie - strukturelles Denken | 110 |
| 2.5.5.1 | Geschlechterdifferenz und das Reden über Gott..... | 110 |
| 2.5.5.2 | Sprache strukturiert unsere Wahrnehmung | 111 |
| 2.5.6 | Die Weiblichkeit des Geistes Gottes | 115 |
| 2.5.7 | Bedeutung der feministischen Perspektive für die Rede von Gottes Geist in der Grundschule | 120 |
| 2.6 | Zusammenfassung | 122 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 3 | Konkretion in der Religionspädagogik in der Grundschule | 127 |
| 3.1 | Religiöse Erfahrungen..... | 127 |
| 3.1.1 | Bildungsinhalt und Lernerfahrung..... | 127 |
| 3.1.2 | Religion als menschliches Grundphänomen, das sich grundlegend von menschlichem Wissen und Wollen unterscheidet..... | 129 |
| 3.1.3 | Der Erfahrungsbegriff in der Religionspädagogik | 131 |
| 3.1.4 | Kennzeichen religiöser Erfahrung | 132 |
| 3.1.5 | Die religiöse Orientierung in der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Kinder | 134 |
| 3.1.6 | Rechtfertigung und Erfahrung als didaktische Herausforderung | 137 |
| 3.1.7 | Erfahrungen mit der eigenen Religion in der Schule zur Förderung der kindlichen Identitätsentwicklung | 139 |
| 3.2 | Deutung als Elementarisierung | 145 |
| 3.2.1 | Kinder als Träger und Erzeuger von Denkprozessen..... | 145 |
| 3.2.2 | Individuelle Aneignung und Auseinandersetzung | 146 |
| 3.2.3 | Prozesscharakter der Elementarisierung..... | 149 |
| 3.2.4 | Gottesbilder im Vorschulalter – Anknüpfung an vorhandene Voraussetzungen | 150 |
| 3.2.5 | Elementarisierung als handlungsorientierter Unterricht..... | 156 |
| 3.2.6 | Deuten als Sprachhandlung | 158 |
| 3.2.7 | Metaphorische Rede als Deutungsvorgang | 162 |
| 3.2.7.1 | Poetisierung der religiösen Rede durch Metaphernbildung | 162 |
| 3.2.7.2 | Die poetische Kraft paulinischer Bilder..... | 164 |
| 3.2.7.3 | Poetische Bilder elementarisieren..... | 166 |
| 3.2.7.4 | Der didaktische Wert der Metapher..... | 167 |
| 3.2.7.5 | Metaphern der Trinität Gottes als Sprachangebote..... | 170 |
| 3.2.7.6 | Metaphern für das Heilshandeln Gottes – Neubeschreibung und Perspektiveneröffnung | 176 |
| 3.3 | Kraft - Religiöse Praxis in der Grundschule..... | 180 |
| 3.3.1 | Lernwege der Kinder..... | 180 |
| 3.3.2 | Zur didaktischen Auswahl der Unterrichtsinhalte | 181 |
| 3.3.3 | Vertrauen in Gottes heilende Zuwendung..... | 183 |
| 3.3.4 | Religiöse Wahrnehmungsprozesse in der Schulkultur | 184 |
| 3.3.4.1 | Begründung zum Exkurs über Peter Petersen..... | 184 |
| 3.3.4.2 | Peter Petersen - Reformpädagoge und Religionspädagoge | 185 |

| | | |
|---------|--|------------|
| 3.3.4.3 | Der Gegenwartsbezug der Reformideen Petersens..... | 188 |
| 3.3.5 | Gottes Nähe in der gottesdienstlichen Handlung | 190 |
| 3.3.6 | Rituale der Schulkultur als Brücke zum Erleben der Kraft Gottes | 193 |
| 3.3.7 | Religiöse Praxis und liturgische Elemente als Bestandteile des Religionsunterrichts..... | 198 |
| 3.3.8 | Installation im sakralen Raum - Andacht oder Unterricht | 201 |
| 3.3.9 | Stundenprotokoll einer Unterrichtsstunde nach einem Filmausschnitt zum Thema „Erfahrungen mit Gott“ | 203 |
| 3.3.10 | Reflexion der Unterrichtsstunde in der Kirche | 206 |
| 3.3.11 | Gottes Geist überwindet Grenzen im Gemeinschaftsleben der Schule | 208 |
| 3.3.12 | Gestaltungskraft des Religionsunterrichts im säkularen Schulalltag als Projektarbeit..... | 215 |
| 3.4 | Zusammenfassung und Ausblick..... | 219 |
| 3.4.1 | Gottes Geist als Deutungskraft..... | 219 |
| 3.4.2 | Das Netzwerk - Modell als Hoffnungsbild der Schule..... | 221 |
| 3.4.3 | Leitthesen mit pneumatologischer Akzentuierung für den Unterricht und das Schulleben in der Grundschule | 222 |
| 3.4.4 | Religionspädagogische Konkretionen mit pneumatologischem Akzent | 224 |
| 3.4.4.1 | Gottes Geist als Lebenskraft | 224 |
| 3.4.4.2 | Gottes Geist als individuelle und gemeinschaftliche Kraft | 224 |
| 3.4.4.3 | Gottes Geist als erneuernde Kraft | 227 |
| | Literatur | 232 |

0 Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist Ausdruck eines langen Suchprozesses, der mit der Abgabe dieser Dissertation eine abschließende Form findet. Jedoch wird meine Fragehaltung gerade im Blick auf neue Kooperationsformen zwischen Schule und Kirche auf praktischer und theoretischer Ebene auch in Zukunft nach neuen Antworten Ausschau halten. Denn es entspricht dem dynamischen Prozesscharakter der Gegenwart des Geistes Gottes in unserem Leben, die vorläufig erarbeiteten Antworten jederzeit erneut einer kritischen Reflexion zu unterziehen, um zu überprüfen, ob sie sich in der Praxis bewähren.

Vor zehn Jahren konstituierte sich eine Projektgruppe zur Vernetzung von Schule und Kirche im Kirchenkreis Sarstedt, die sich die Aufgabe stellte, zu selbst gewählten thematischen Schwerpunkten religionspädagogische Einheiten für den Kindergarten, für die Schule und für den Konfirmandenunterricht zu entwickeln. Die Erprobungsphase diente dazu, die religiöse Bildungsarbeit und das religionspädagogische Selbstverständnis der verschiedenen Personen in den jeweiligen Institutionen gegenseitig wahrzunehmen. Die Wahl des Themas „Gottes Geist“ überraschte mich. Religionspädagogisch geprägt durch Martin Stallmann, Hans Stock und Edith Stallmann hatte ich unterschiedliche Ansätze zu meinem eigenen Konzept verarbeitet. Stallmanns „Hermeneutischer Religionsunterricht“, Stocks „Elementarisierungskonzept“ und Edith Stallmanns Konkretion von Hans-Bernhard Kaufmanns „Problemorientiertem Unterricht“ verschmolzen zu meinem adressaten- und handlungsorientierten Unterricht. Die didaktische Themenwahl und die Durchführung des Unterrichts orientierte sich stets an der Lerngruppe und nicht an theologischen Vorgaben. Das eigene Studium, der Blick in die Richtlinien und der Gedanke an meine Schülerinnen und Schüler führten zunächst zu großer innerer Distanz meinerseits gegenüber der mehrheitlichen Themenwahl.

Eine Unterrichtseinheit, die ich zum Thema „Geist Gottes“ für eine zweite und für eine vierte Klasse in der Grundschule entwarf und im Rahmen eines Hospitationsseminars erprobte, kann als Beginn meiner Suchbewegung betrachtet werden. Seitdem beschäftigt mich die Frage, wie wir theologisch angemessen, persönlich glaubwürdig und religionspädagogisch verantwortet von Gottes Präsenz, seinem Wirken und Handeln in der Welt, mit Schülerinnen und Schülern reden, die mit christlich geprägten Begriffen und gelebten religiösen Formen kaum oder keine Erfahrungen gemacht haben. Jede Reduktion des christlichen Gottesbildes birgt die Gefahr einer theologischen Verengung, die Kindern und Jugendlichen zu einem in der eigenen Zukunft möglicherweise nicht tragfähigen Gottesbild verhilft, das keine Deutungskraft für das eigene Leben entfaltet. Nur wenn von Heranwachsenden die Bedeutung christlicher Deutungs- und Hoffnungsangebote für den eigenen Lebensprozess erfahren wird, kann die Relevanz Gottes als Hoffnung und Erneuerung gebende Orientierungskraft wirksam werden.

Die Glaubenserfahrungen der biblischen Tradition werden nur dort zu religionspädagogisch wirksamen Erfahrungen fortgeschrieben, wo geeignete Sprachformen und Handlungsmuster die Nähe Gottes in seinem Geist glaubhaft und überzeugend zum Ausdruck bringen. Der Gegenwartsbezug religiöser Rede braucht die Anschauungsform gelebter religiöser

Vollzüge, in der christliche Zeichen und christliche Deutungen nicht nur in Reflexion und Argumentation begegnen, sondern als Gebet, Anrede, Feier und Zuspruch Gottes Nähe in menschlich gestalteten Formen zur Sprache bringen.

Damit die Deutungskraft des christlichen Glaubens zur Orientierungskraft für Kinder und Jugendliche werden kann, brauchen wir eine systematisch-theologisch verantwortete Rede von Gott in der Grundschule, die die gegenwärtig in der Grundschule vorherrschende Reduktion des christlichen Gottesbildes korrigiert.

Im ersten Teil meiner Arbeit weise ich in exemplarischer Auswahl die Verkürzung der Gottesvorstellung im Rahmen des Curriculums des evangelischen Religionsunterrichts nach.

Im zweiten Teil entfalte ich aus unterschiedlichen Perspektiven systematisch-theologische Grundlagen einer Rede von Gottes Geist.

Im dritten Teil versuche ich, die gewonnenen Erkenntnisse für die religionspädagogische Praxis fruchtbar zu machen.

Da mir der Ertrag dieser Arbeit für die Praxis besonders am Herzen liegt, werden meine Überlegungen im dritten Teil auch von Hinweisen auf praktische Realisierungsversuche begleitet.

Unterrichtspraktische Erfahrungen mit dem von mir untersuchten religionspädagogischen Themenbereich habe ich durch folgende Tätigkeiten gewonnen:

1. In zwei verschiedenen Grundschulen habe ich mit selbst entwickelten Unterrichtseinheiten Erprobungen im Rahmen meiner Tätigkeit als Lehrerin durchgeführt.
2. In religionspädagogischen Kursen habe ich als Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum Vikarinnen und Vikare bei der Entwicklung von Unterrichtseinheiten fachlich begleitet und in Beratungsbesuchen und Prüfungen Unterrichtsstunden mit pneumatologischen Aspekten begutachtet.
3. Fortbildungsseminare für Lehrkräfte aller Schularten und Projekte zur Vernetzung von Schule und Kirche mit Hospitationsanteilen sind ein weiteres Erfahrungsfeld, das mir Einblicke in die unterrichtlichen Realisierungsmöglichkeiten der Rede von Gottes Geist im evangelischen Religionsunterricht bot.

Darüber hinaus wird ein Aspekt meiner Arbeit darauf gerichtet sein, die Notwendigkeit der wechselseitigen Kommunikation zwischen Schule und Kirche und deren pneumatologische Begründung herauszustellen. In dieser Hinsicht ist diese Arbeit der Abschluss meiner siebenjährigen Tätigkeit am RPI Loccum, bei dem die Vernetzung von Schule und Kirche einen Schwerpunkt meiner Arbeit bildete.

0.1 Einleitung

0.1.1 Aufgabenstellung

In der schulischen Öffentlichkeit konkurrieren unterschiedliche religiöse Wahrheitsansprüche. In der Grundschule begegnen sich Kinder unterschiedlicher Herkunftsfamilien. Neben differierenden lebensweltlichen Prägungen sind weitreichende Unterschiede zwischen kulturellen Milieus auch religiös begründet. Im Pluralismus der Weltanschauungen, Überzeugungen und Wahrheitsansprüche der Gegenwart kann es im evangelischen Religionsunterricht nicht darum gehen, auf die Wahrheitsfrage der christlichen Offenbarungsreligion zu verzichten, sondern die Konkurrenzsituation aufzunehmen, um die Strittigkeit der Wahrheitsansprüche in das Bewusstsein der Heranwachsenden zu heben. Grundschulkindern müssen auf eine sachgemäße Diskussion vorbereitet werden. Auch die im Unterricht thematisierten Wahrheitsansprüche der christlichen Religion sind offen für eine mögliche Bewährung in der Geschichte und im eigenen Leben. Kinder der Grundschule brauchen Hilfen, um in die religiöse Interpretation der Welt und in das religiöse Leben ihrer Gemeinschaft hineinzuwachsen. Im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts der Grundschule muss es darum gehen, Kindern ein religiöses Interpretations- und Lebensangebot zu vermitteln, das die Lerninhalte und Unterrichtserfahrungen nicht auf ein undifferenziertes Gottesbild einengt, das mit zunehmendem Lebensalter als überholt oder nicht tragfähig abgetan wird. Kinder der Grundschule sollen lernen, die Welt und das menschliche Leben als in Gott gegründete gegenwärtige Wirklichkeit zu erfahren, um Vertrauen und Stärkung für die eigene Gegenwart und Zukunft zu gewinnen. Ein trinitarisch differenziertes Gottesbild eröffnet die Möglichkeit, die Integration zukünftiger Erfahrungen und Erkenntnisse zuzulassen und den Dialog mit den anderen Religionen nicht abzuschneiden, sondern ihn in sachlichem Ernst und in Respekt zollender, toleranter Form durchzuführen. Gott als Trinität zu denken bedeutet eine mehrperspektivische Sicht einzuüben, die jede fundamentalistische Sicht in Frage stellt. Schnittmengen und Ausschlüsse, Grenzüberschreitungen und Abgrenzungen werden in den Sprachbildern der Trinität gleichsam spielerisch erprobt. Jede Festlegung Gottes auf ein oder zwei Personen verengt den Blick. Die Reduktion des Gottesbildes in der Grundschule auf die zwei Aspekte „Vater“ und „Sohn“ verkürzt unangemessen das nötige religiöse Erfahrungswissen von Grundschülerinnen und Grundschulern. Es ist nicht nur als schlichte grammatische Verkürzung des Gottesgedankens auf die maskuline sprachliche Form zu betrachten, sondern es engt die Rede von Gott ein, indem es Kindern, deren Vorstellungswelt an konkrete Erfahrungen gebunden sind, vor allem ein anthropomorphes Bild mit primär männlichen Aspekten vermittelt. Der Vorstellung des biblischen Gottesbildes, das Gott als Urheber, Schöpfer, Erhalter und Vollender der Welt und unseres Daseins sieht, kann eine solch verkürzte Darstellung nicht gerecht werden. Auch unter Berücksichtigung der Vorläufigkeit aller theologischen Erkenntnis muss die elementarisierte Darstellung des Gottesbildes in der Grundschule sowohl unserem trinitarischen Gottesbild

als auch der gegenwärtigen und zukünftigen Erfahrungswirklichkeit unserer Kinder und Jugendlichen entsprechen.

Hier gilt es, die evangelische Theologie im Hinblick auf geeignete Antworten für Kinder neu zu befragen, um eine theologisch fundierte, didaktisch reflektierte und für die Zukunft tragfähige Konzeption zu entwickeln.

Der Religionspädagogik kommt die besondere Aufgabe der Brückenbildung zwischen der zeitgenössischen Theologie und der modernen Gesellschaft zu¹, deren Zielgruppe Kinder und Jugendliche sind, die in einer Welt des Wandels und der Veränderung heranwachsen und - sofern sie getaufte Christinnen und Christen sind - am evangelischen oder katholischen Religionsunterricht teilnehmen und von Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden, die unterrichtliche Konkretion in der Praxis leisten. Der evangelische Religionsunterricht der Grundschule bringt nicht lediglich zur Anwendung, was systematische, biblische oder historische Theologie erarbeitet oder bedacht haben. Die Auswahl didaktischer Inhalte wird von Religionslehrerinnen und -lehrern eigenständig verantwortet. Sie geschieht in Kenntnis systematisch-theologischer und biblischer Zusammenhänge, die im Blick auf die gegenwärtige und zukünftige Situation ihrer konkreten Lerngruppe reflektiert werden. Die Elementarisierung theologischer Zusammenhänge mit Blick auf die Bedingungen und Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern sind ein unabgeschlossener Prozess.² Die vielbeklagte Wirkungslosigkeit der Theologie in der Gegenwart, der zunehmende Rückgang der traditionsgeleiteten Kirchenbindung von Erwachsenen und die Marginalisierung des Religionsunterrichts in der innerschulischen und außerschulischen Öffentlichkeit³ scheinen auf eine mangelnde Rückbindung des Religionsunterrichts in der gegenwärtigen Öffentlichkeit hinzuweisen. Der Wirkungslosigkeit und dem „Prägnanzschwund von christlich gemeinter, aber in quasi wissenschaftlicher, spezialisierter Sprache artikulierter und für den Alltag irrelevanter Kommunikation“⁴ steht die religiöse Sinnsuche von Jugendlichen und Erwachsenen gegenüber, die in Freikirchen, Sekten und quasi religiösen Gemeinschaften Zuflucht suchen. In zahlreichen Sprach- und Lebensformen richtet sich menschliches Fragen auf die Grundlagen unserer Existenz, die Suche nach Erlösung und Heil und die Existenz Gottes. Eine Aufgabe der Religionspädagogik ist es, die Sondersprache von Theologie und Kirche in eine verständliche Kommunikation zu übersetzen. Es stellt sich die Frage, wie wir Kindern und Jugendlichen heute Gottes Wirklichkeit, die alle menschlichen Erfahrungen übersteigt und ihnen vorausliegt, in angemessener Sprache nahe bringen. Kinder brauchen auf dem Weg ihrer Identitätsfindung Sprach- und Orientierungsangebote, die in allen gegenwärtigen und zukünftigen Etappen

1 Hemel, Ulrich und Rothgangel, Martin, Die enzyklopädische Frage der Theologie am Ausgang des 20. Jahrhunderts, in: Ritter, Werner und Rothgangel, Martin (Hrsg.), Religionspädagogik und Theologie, Stuttgart 1998, S. 25.

2 Siehe unten meine Ausführungen zur Elementarisierung.

3 Auch Eltern, deren Kinder vom Ausfall des Religionsunterrichts betroffen sind, setzten sich nur selten für den Unterricht dieses Faches in der Schule ein, ganz im Gegensatz zum Ausfall des Mathematik- oder Deutschunterrichts.

4 Hemel und Rothgangel, a.a.O., S. 33

ihres Lebens tragfähig bleiben, so dass die Sehnsucht nach Transzendenz, die das vorfindlich Gegebene übersteigt, gestillt werden kann.⁵ Schulischer Religionsunterricht braucht die Kraft systematischer Fundierung⁶, um im Kontext gegenwärtiger Vieldeutigkeiten und Beliebigkeiten zu einer sachgemessenen, verständlichen und beachtenswerten Sprache zu gelangen, die in einer komplexen und unübersichtlichen Welt der Kinder ihren Horizont sinnstiftend und heilbringend erweitert. Systematische Theologie und Religionspädagogik sind in einem wechselseitigen Ineinander der Denkperspektiven aufeinander angewiesen. Es gibt keine Vor- oder Nachordnung. „Systematische Theologie ohne praktisch-theologische Reflexion ihrer Wirkung und Kommunikationsvoraussetzungen ist blind, und Praktische Theologie ohne die Kraft systematischer Fundierung ist leer. Wenn beide aber in ihrer jeweiligen enzyklopädischen Eigenart zusammenwirken, dürfen wir auf eine lebensweltlich geerdete und damit auch in postmodernem Kontext lebensfähige Theologie für Menschen von heute hoffen, die nicht nur etwas zu sagen hat, sondern auch Beachtung und Gehör findet.“⁷

Aufgabe dieser Arbeit ist es, einen religionspädagogisch verantworteten Begründungsrahmen für die Praxis des evangelischen Religionsunterrichts zu erstellen, der die Erweiterung des vorrangig binärisch reduzierten Gottesbildes zu einem trinitarisch differenzierten ermöglicht. Dabei wird es erstens darum gehen, eine theologisch sachgerechte, entwicklungspsychologisch angemessene, der komplexen Wirklichkeit entsprechende Rede von Gott und seinem Wirken und Handeln in der Welt zu entwickeln. Zweitens stellt sich die Frage nach einer sowohl kind- als auch sachgerechten Sprache, die die Komplexität theologischer Zusammenhänge nicht simplifiziert, sondern als religionspädagogische Wahrnehmungserweiterung Bedeutung gewinnt. Drittens soll die besondere Leistung eines pneumatologischen religionspädagogischen Ansatzes für die Wahrnehmung und Deutung der Wirklichkeit als orientierende Kraft, die auch den Umgang mit Differenz aus neuer Perspektive beleuchten kann, herausgearbeitet werden.

0.1.2 Zielsetzung und Vorgehen

Intention dieser Arbeit ist der Hinweis auf die Relevanz der vernachlässigten pneumatologischen Orientierung für eine gleichermaßen theologisch sachgemäße als auch den Herausforderungen der Gegenwart entsprechende Begründung und Praxis des evangelischen Religionsunterrichts in der Grundschule. Neuere an Aspekten der Sprachphilosophie, der Wahrnehmungslehre und der Phänomenologie orientierte systematisch-theologische Denkmodelle können für die Religionspädagogik fruchtbar werden. Gerade der sprachkritische Zugang befreit menschliches Denken aus jeder

⁵ Vgl., Hemel und Rothgangel, a.a.O., S. 34: „Grundlage dafür bildet die theologisch-anthropologische Annahme, dass jeder einzelne Mensch von einer ungestillten Sehnsucht, einer Suche nach Transzendenz, einem Hunger und Durst nach mehr als dem, was die zuhandene Wirklichkeit leisten kann, angetrieben und erfüllt wird.“

⁶ Hemel und Rothgangel, a.a.O., S. 35.

⁷ Hemel und Rothgangel, a.a.O., S. 35.

dogmatischen Fixierung, so dass systematisch–theologische Gedankengänge neue Impulse für religionspädagogische Überlegungen und die Unterrichtspraxis bieten. Die verantwortete Rede von Gott sensibilisiert für differenzierte Sprachangebote, mit deren Zeichen die Wahrnehmung der Wirklichkeit und ihre Deutung um die Perspektive des Handelns Gottes in der Welt erweitert wird.

In der Bibel finden wir zahlreiche divergierende Beschreibungen des Wirkens des Heiligen Geistes. Sowohl im jüdischen Denken des Alten Testaments als auch im Neuen Testament gehört der Geist Gottes selbstverständlich zur Gottesvorstellung, wird allerdings an keiner Stelle definiert oder systematisiert. Systematisch-theologisches Denken im Bereich der Pneumatologie ist der Versuch, die Fülle biblischer Aussagen zum Geist Gottes in einem gedanklichen Netzwerk zu ordnen, das wegweisend Texte aus der Theologiegeschichte und Glaubensaussagen für Gegenwart und Zukunft auslegt. Gerade die Verbindung mit einem sprachkritischen Zugang scheint geeignet, systematisch-theologische Gedankengänge für die religionspädagogische Praxis fruchtbar werden zu lassen. Neuzeitliche systematische Ansätze sollen vorgestellt und im Hinblick auf eine angemessene Elementarisierung für den Religionsunterricht der Grundschule befragt und diskutiert werden. Mit der Arbeit wird ein Ausblick auf eine mögliche Veränderung der gegenwärtigen Rahmenrichtlinien angestrebt. Darüber hinaus sollen Modellvorschläge für die Unterrichtspraxis vorgestellt werden.

Aus der Fülle der vorliegenden systematisch-theologischen Konzepte zur Pneumatologie⁸ habe ich Michael Welkers Werk „Gottes Geist“ ausgewählt, dessen gegenwartsbezogene Ausführungen Aspekte aufzeigen, die mit einer aktuellen religionspädagogischen Konzeption korrespondieren. Da Michael Welker die theologiegeschichtlichen Zusammenhänge der Tradition weiterführt und in seinem „Netzwerk des Heiligen Geistes“ das Bild vom „Krafffeld des Geistes Gottes“ aufnimmt, werde ich Wolfhart Pannenberg als Urheber dieser theologischen Metapher⁹ im Rahmen der Frage nach den biblisch-theologischen Aussagen über Gottes Wirklichkeit behandeln.

Aufbauend auf Wolfhart Pannenbergs Systematischer Theologie, schreibt Welker die biblisch-theologischen Zusammenhänge der Theologie des Geistes Gottes in Bezug auf die säkulare pluralistische Wirklichkeit der Gegenwart fort. Er stiftet einen Bezug zwischen den tradierten Metaphern und Erzählungen der Bibel und der Lebensrealität einer durch Teilsysteme gekennzeichneten Gesellschaft. Die vielschichtigen, aus unterschiedlichen Perspektiven differenziert zu betrachtenden Gegebenheiten und Bedingungen unserer Gesellschaft, in der Kinder heute heranwachsen, werden mit Gottes Wirklichkeit und seinem Handeln in der Welt durch seinen Geist gedanklich verbunden.

Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule ist stets Unterricht in und mit der Sprache, der dem „Wort“ eine zentrale Bedeutung einräumt. Aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive erhellend erscheint mir deshalb das sprachanalytische Vorgehen Ingolf U. Dalferths, der sich in seiner Darstellung mit dem Zusammenhang

⁸ Eine Übersicht und kritische Würdigung liefert Horst-Georg Pöhlmann in seinem Buch „Heiliger Geist - Gottesgeist, Zeitgeist oder Weltgeist“, Reihe Apologetische Themen, Band 10, Neukirchen-Vluyn, 1998.

zwischen Sprache und göttlicher Wirklichkeit und menschlicher Wirklichkeitswahrnehmung beschäftigt.

Das Rechtfertigungsgeschehen nimmt in der lutherischen Theologie eine zentrale Stelle ein. Die vom Geist Gottes gewirkte Wende des Menschen zu Gott, die nach christlicher Deutung nicht durch menschliche Kraft und Leistung herbeigeführt werden kann, wird in ihren theologischen Bezügen von Christoph Gestrinch in einer gegenwartsbezogenen Blickrichtung ausgelegt. Gestrinchs Hamartologie werde ich zur Entfaltung der „Rede vom Handeln Gottes im Leben der Menschen“ heranziehen, um zentrale theologische Aspekte des Rechtfertigungsgeschehens in ihrer pneumatologischen Verortung aufzuzeigen. Die heilende Veränderung der Neues schaffenden Liebe Gottes ist als Wirkung des Geistes Gottes zu explizieren.

Gerade der Rekurs auf unterschiedliche systematisch-theologische Denkansätze erscheint mir geeignet, eine sachgerechte religionspädagogische Fundierung der Rede vom Wirken des Geistes Gottes in der Welt aufzuzeigen, die sich einer verengten Einseitigkeit widersetzt. Die Fülle der durchaus gegensätzlichen und widersprüchlichen biblischen Zeugnisse setzt einer vereinheitlichenden dogmatischen Normierung selbst eine Grenze. Auch die klügste und ausgefeilteste Theologie fängt die Dynamik des Geistes Gottes nicht ein, denn der Wind des Geistes Gottes weht, wo er will und nicht (nur) dort, wo Theologinnen und Theologen ein geschicktes Sprachnetz auswerfen.

Mit Hilfe der genannten Autoren versuche ich, Antwort zu geben auf die Frage, wie eine theologisch sachgerechte und religionspädagogisch verantwortete Rede von Gott im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule aussehen kann. Folgende Leitfragen, die mir für eine gegenwartsbezogene religionspädagogische Konzeption systematisch-theologisch relevant zu sein scheinen, versuche ich im zweiten Teil der Arbeit zu klären.

1. Welche sprachtheoretischen Implikationen hat das Verständnis von Gottes Wirklichkeit und Gottes Handeln als Deutung realer Gegenwart?
2. Wie ist das trinitarische Gottesverständnis mit der Frage nach Gottes Wirklichkeit und Gottes Handeln verbunden?
3. Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Handeln Gottes und den Gegebenheiten und Bedingungen unserer Gesellschaft, in der Kinder heute heranwachsen?
4. Welche gegenwartsbezogene Relevanz hat das theologische Zentralthema der Rechtfertigung des sündigen Menschen für die pneumatologische bzw. trinitätstheologische Perspektive?

Anhand der vier Leitfragen versuche ich aus verschiedenen Perspektiven einen systematisch-theologischen Zusammenhang im Blick auf eine gegenwartsbezogene Rede vom Handeln und Wirken Gottes in der Welt zu entwickeln, um den im ersten Teil meiner Arbeit festgestellten Defiziten im Blick auf das im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule vermittelte Gottesbild einen pneumatologisch fundierten Ansatz

⁹ Pannenberg will den Begriff „Kraftfeld“ nicht als Metapher verstanden wissen. An anderer Stelle werde ich auf den Begriff „Metapher“ näher eingehen.

gegenüberzustellen, auf dessen Grundlage der theologischen Reduktion des Gottesbildes angemessen begegnet werden kann.

Im Rahmen der differenzierenden, trinitarischen Rede von Gott sollen kritische Anfragen der feministischen Theologie aufgenommen werden. Ein Exkurs über das Sprechen in feministischer Perspektive deckt die in der christlichen Tradition einseitig männlich dominierte Perspektive des Redens von Gott auf. Eine explizit feministische Pneumatologie liegt bisher nicht vor und wird möglicherweise niemals geschrieben werden, da der Geist Gottes in biblischen Zeugnissen nicht in männlicher Form auftritt, an der feministische Kritik Anstoß nehmen könnte. Für das feminine Wort „ruah“¹⁰ des Alten Testaments und das im Neuen Testament geschlechtsneutral verwendete Wort „pneuma“ verwendet die deutsche Übersetzung die Bezeichnung „Gottes Geist“ oder „Heiliger Geist“, die trotz der maskulinen Grammatik niemals eindeutig männlich qualifiziert werden kann. Die Fülle weiblicher Assoziationen und Bilder sowie die geschlechtsunabhängige Beschreibung des dynamischen Wirkens der göttlichen Kraft, die die Systematische Theologie herausstellt, bieten Ansätze, die Freiheit des Pneuma jenseits geschlechtsspezifischer Einseitigkeit aufzuspüren.

Der Exkurs zielt darauf, die sprachliche Sensibilität zu schärfen, damit jede Einseitigkeit oder Diskriminierung eines Geschlechts im Grundschulunterricht vermieden wird. Sprachbilder, die die weibliche Erfahrungswelt einbeziehen, werden besonders hervorgehoben, um die tradierte Diskriminierung von Weiblichkeit auszuschließen. Gerade die Rede von „Gottes Geist“ bietet Chancen, eine theologisch verantwortete und religionspädagogisch angemessene Spracherziehung zu leisten, die einer geschlechtsspezifischen und anthropomorphen Engführung entgegenwirkt.

Die Arbeit zielt darauf, Ausblicke für eine gegenwartsbezogene Religionspädagogik zu entwickeln, in der ein trinitätstheologisch fundiertes Gottesbild seinen Platz hat, das zugleich die männlich-anthropomorphe Engführung überschreitet und der Fülle geschlechtsneutraler und weiblicher Vorstellungen Raum bietet.

Der an der religionspädagogischen Praxis orientierte Blick lenkt implizit die Sichtung und Auswahl des systematisch-theologischen Materials im zweiten Teil, kommt aber explizit im dritten Teil dieser Arbeit zum Tragen, der eine neue trinitätstheologische Akzentuierung des evangelischen Religionsunterrichts vorschlägt, so dass die Rede von Gottes Geist sowohl im Unterricht als auch in den rituellen und liturgischen Vollzügen der Schulgemeinschaft zur Sprache kommt.

10 Zur Entwicklung des Begriffs siehe: Helen Schüngel-Straumann, *Ruah bewegt die Welt, Gottes schöpferische Lebenskraft in der Krisenzeit des Exils*, Stuttgart 1992, S. 9ff.

1 <Gottes Geist> im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule

1.1 <Gottes Geist> in den Rahmenrichtlinien der Grundschule¹¹

Die 1976 in Kraft gesetzten niedersächsischen Rahmenrichtlinien für das Fach Evangelische Religion in der Grundschule haben auch heute noch Gültigkeit. Die Beschreibung der Aufgaben und Ziele des evangelischen Religionsunterrichts, die Hinweise zur Unterrichtsorganisation und der vorgelegte Themenkatalog offenbaren die Randständigkeit des trinitarischen Gottesbildes in der Grundschule, denn die Rede vom Heiligen Geist wird ausgespart. „Biblische Geschichten eröffnen den Schülern den Zugang zu Gott, zu Jesus Christus und zur christlichen Überlieferung und helfen ihnen, Zuspruch und Anspruch des Evangeliums kennenzulernen, anzunehmen und ihre Erfahrungen und Fragen aufzunehmen.“¹² Die christliche Botschaft wird in ihren Inhalten auf die Rede von Gott und Jesus Christus reduziert. Für die Rede vom Heiligen Geist scheint allein die Bezugswissenschaft Theologie zuständig zu sein. Die religionspädagogische Praxis wird davon jedoch nicht nennenswert berührt. Bei der Durchsicht des Themenkatalogs und seiner Zuordnung zu den Schuljahren fällt auf, dass Gott und Jesus eigenständige Themenbereiche sind, die den Schuljahren 1 bis 4 zugeordnet sind. Dem Heiligen Geist ist dagegen kein eigenständiger Unterrichtsbereich zugeordnet.¹³ Einen alle vier Schuljahre übergreifenden Zeitraum nehmen in diesem Themenkatalog außer „Gott“ und „Jesus“ nur die Unterrichtseinheiten „Feste und Feiern“, „Passion und Auferstehung“ und „Weihnachten“ ein. Bei der expliziten Formulierung der Lernziele zu den übergeordneten Themen findet sich kein Hinweis auf den Heiligen Geist. In dem Unterrichtsbereich „Vertrauen und Glauben“ finden wir die Zielformulierung: „Erfahren, dass Christen in ihrem Glauben auf Gott und Jesus Christus vertrauen und daraus Zuversicht und Hoffnung für ihr Leben schöpfen.“¹⁴ Als weitere Differenzierung finden wir den Hinweis: „Aus biblischen Geschichten herausfinden, was es heißt, an Gott und an Jesus Christus zu glauben.“¹⁵ Der dritte Artikel des Glaubensbekenntnisses wird nicht erwähnt. Die Rede vom Glauben an den Heiligen Geist ist kein Thema im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule. Diese grundlegende Reduktion des trinitarischen Gottesbildes wird lediglich an zwei Stellen der Rahmenrichtlinien durchbrochen. Bei der Formulierung der Inhalte finden wir zum Thema „Kirche“ den Satz: „Gottes Geist ermutigt zu öffentlicher Predigt.“¹⁶ Dem Themenbereich „Passion und Auferstehung“ ist neben Karfreitag, Ostern und Himmelfahrt auch Pfingsten

11 Anmerkung zum Sprachgebrauch: „Die Rede von der Person des Heiligen Geistes“ ist die präzise Sprachform, die ich im Folgenden abkürze als <Heiliger Geist> oder als <Gottes Geist>. Die Benennungen <Gottes Geist> und <Heiliger Geist> werde ich synonym verwenden.

12 Rahmenrichtlinien für die Grundschule, Hrsg.: Niedersächsisches Kultusministerium 1984 Hannover S. 4.

13 Themenübersicht a.a.O., S. 8.

14 Themen und Ziele der Rahmenrichtlinien für die Grundschule, a.a.O., S. 37.

15 Rahmenrichtlinien für die Grundschule, a.a.O., S. 37.

16 Rahmenrichtlinien für die Grundschule, a.a.O., S. 27.

inhaltlich zugeordnet. Hier finden wir das Stichwort „Ausgießung des Heiligen Geistes“ und Hinweise auf Apg 2,1 - 13, Apg 2, 14 - 36 und Apg 4,1 - 21.

Die angegebenen Textstellen enthalten drei Erzählungen, die von der „Ausgießung des Heiligen Geistes“ und den ihr folgenden wahrnehmbaren individuellen und gemeinschaftlichen Veränderungen berichten.

Das Pfingstwunder ermöglicht eine alle Erwartungen durchbrechende Verständigung. Vom Geist Gottes erfüllte Menschen erfahren eine geistige Veränderung, die zur Zunahme individueller Fähigkeiten führt und sie zu gemeinschaftsfördernder Kommunikation zwischen ethnisch, kulturell und religiös differenzierten Menschengruppen befähigt. Die sich unmittelbar daran anschließende „Pfingstpredigt“ des Petrus stellt einen Bezug zwischen dem Alten und dem Neuen Testament her. Das Pfingstereignis wird als Erfüllung der in Joel 3,1- 5 angekündigten Verheißung gedeutet. Menschen beiderlei Geschlechts, jeden Alters und jeden Standes werden vom Geist Gottes verändert, so dass sie Visionen entwickeln, Zukunftspläne schmieden und sich wie Menschen mit prophetischer Gabe der Zukunftsgestaltung annehmen. Die kraftvolle Predigt und die sichtbaren, gemeinschaftsfördernden, Grenzen überwindenden Ereignisse werden auf das Kraftgeschehen des Geistes Gottes zurückgeführt. Apg 2,33 gibt einen expliziten trinitarischen Verweis. Die sichtbaren und hörbaren Ereignisse werden mit dem Heiligen Geist, der zugleich der Geist Gottes und der Geist Christi ist, in Verbindung gebracht. Im Luthertext heißt es: „Da er (Jesus Christus) nun durch die rechte Hand Gottes erhöht ist, und empfangen hat den verheißenen heiligen Geist vom Vater, hat er diesen ausgegossen, wie ihr hier seht und hört.“ Die dritte Erzählung schildert, wie Petrus und Johannes sich trotz juristischer Repressalien bis zur Gefangennahme nicht entmutigen lassen, sondern geistesgegenwärtig und unerschrocken handeln, so dass sie zum Zeichen werden für ihre Gegner. Die Gesetzeshüter haben die offenkundigen Zeichen ebenfalls gesehen und können sie nicht leugnen (Apg 4,16), doch sie verweigern den Anhängern Jesu die Deutung. Doch dem Verbot, zu reden und zu lehren im Namen Jesu Christi, widersetzen sich Petrus und Johannes. Erfüllt vom Geist Gottes gewinnen sie Kraft und Freiheit gegenüber jeder weltlichen Bevormundung und jeder gedanklichen Einengung. Sie können es nicht lassen, von den Ereignissen zu reden, die sie gesehen und gehört haben (Apg 4,20) und diese Zeichen als Handeln Gottes in der Welt zu deuten.

Die drei Textstellen enthalten wesentliche pneumatologische Aussagen, die in den Richtlinien allerdings nicht deutlich formuliert werden.

Eine vorhandene Grenzen überwindende Kommunikation, das alle Menschen einschließende Heilshandeln Gottes und die Befähigung zur Deutung der wahrgenommenen Zeichen als ein trinitätstheologisch zu verstehendes Geschehen, das Gottes Handeln in der Welt durch seinen Geist unmissverständlich zur Sprache bringt, müsste in den Richtlinien an dieser Stelle benannt werden. Doch die Lernzielformulierung zu den drei Textstellen lautet nur: „In der Pfingstgeschichte hören, wie die Jünger ihren Glauben bekennen und von der Auferstehung Jesu predigen.“ Der Hinweis auf die Ermutigung zu öffentlicher Predigt als ein durch Gottes Geist gewirktes Geschehen und der Bezug zum Glaubensbekenntnis der

Jünger sind richtig, greifen aber zu kurz, da sie die Kraft des Geistes Gottes auf ein binnenkirchliches Sprachgeschehen reduzieren, die realitätsverändernde, alte Wirklichkeiten transzendierende und neue Wirklichkeiten hervorbringende Dynamik jedoch nicht explizit benennen. Die in den angebotenen Textstellen enthaltenen pneumatologischen Verweise werden für Zielformulierungen oder thematische Differenzierungen nicht genutzt.

Im Anhang der Rahmenrichtlinien wird ein Liederkatalog unverbindlich vorgeschlagen, in dem für das dritte und vierte Schuljahr das Lied „Am hellen Tag kam Jesu Geist“ aufgenommen wurde.

Der kurze Einführungstext zur Liedauswahl¹⁷ betont den wichtigen Stellenwert des Liedes im Religionsunterricht und begründet dies mit der Bedeutung des Singens, das individuelles und gemeinschaftliches Erleben ermöglicht. Es wird empfohlen, die angemessene Liedauswahl durch die Fachkonferenz zu treffen und in der Schule das Erlernen bestimmter Lieder als verbindlich zu erklären.

Angehängt an die eigentlichen Richtlinien werden damit wesentliche Aspekte aufgenommen, die den von mir aufgestellten pneumatologischen Intentionen entsprechen. Neben der Förderung der sinnlichen Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, werden Erfahrungen mit der liturgischen Form angeboten, die das Erleben als individuelles und gemeinsames Vollziehen und Empfinden betonen. Wenn die Richtlinien vom verbindlichen Katalog der Schule sprechen, so wird deutlich, dass eine Konzeption anvisiert wird, in der nicht nur der evangelische Religionsunterricht im engen Sinn gemeint ist, sondern möglicherweise das gemeinsame Feiern der Schule in den Blick genommen wurde, bei der alle Kinder durch ausreichende Text- und Melodiekennntnis sinnenfroh die Gemeinschaftsgestaltung mitvollziehen können.

Nicht als Anhang, sondern als gegenwärtig bedeutsame, zentrale Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichts sind Angebote zu benennen, die Erfahrungen mit den Gestaltungsformen der gelebten Religion ermöglichen. Der Geist, in dem dies geschehen sollte, taucht zwar im Liedtext als Titel auf, doch eine nach gegenwärtigem, systematisch-theologischem Verständnis mögliche Begründung geht aus dem halbseitigen Text auf Seite 44 nicht hervor. Die Titelzeilen der Lieder für das erste und zweite Schuljahr enthalten die Wörter „Gottes Geist“, „Heiliger Geist“ oder „Jesu Geist“ nicht. Dass „Jesu Geist“ bei der Auswahl der Lieder für Klasse 3 und 4 eine Spitzenstellung einnimmt und an erster Stelle erscheint, ist positiv zu gewichten, doch eine programmatische pneumatologische Ausrichtung ist damit nicht verbunden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in der 46 Seiten umfassenden Schrift, die noch heute als Rahmenrichtlinien für die Grundschule Rechtsgültigkeit hat, die dritte Person des trinitarischen Gottesbildes als „Gottes Geist“ (S. 27), „Heiliger Geist“ (S. 31) und „Jesu Geist“ (S. 45/Anhang) auftaucht, doch aus der vorliegenden Konzeption geht weder

eine gedankliche Zusammenführung der drei Begriffe noch eine trinitätstheologische Differenzierung des in der Grundschule zu vermittelnden Gottesverständnisses hervor. Die sprachliche Reduktion der Trinität Gottes auf die Personen „Gott“ und „Jesus“ oder „Vater“ und „Sohn“ verkürzt die Glaubensaussagen des christlichen Bekenntnisses und verengt den Blick auf theologische Zusammenhänge, denn es reduziert das Geistgeschehen der Pfingstgeschichte ausschließlich auf Bekenntnis und Predigt.

Die vorliegenden Rahmenrichtlinien bilden eine inhaltliche Rechtsnorm für den evangelischen Religionsunterricht, an der sich niedersächsische Religionslehrerinnen und –lehrer orientieren. Ihre pädagogische Praxis schließt sich weitgehend den gültigen Rahmenrichtlinien an.

Da die inhaltliche Verfasstheit der Richtlinien für den Religionsunterricht von den Religionsgemeinschaften mitverantwortet werden, haben die Verantwortlichen der evangelischen Kirche dieser Marginalisierung der Rede vom Heiligen Geist im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule zugestimmt. Die Aussparung der Rede vom Heiligen Geist ist nicht auf die mangelnde theologische Kompetenz von Religionslehrerinnen und –lehrern zurückzuführen, sondern sie ist durch Erlass und kirchliche Zustimmung gesetztes religionspädagogisches Programm.¹⁸

Die konzeptionelle Einordnung der Richtlinien ist nicht eindeutig vorzunehmen. Die Vorbereitungsarbeit zur Erstellung des Textes und das Erscheinungsjahr 1976 deuten auf die Phase des problemorientierten Religionsunterrichts hin. Einige Unterrichtseinheiten zeigen in der Themenformulierung, in der Lernzielbeschreibung und im Auflisten der Inhalte auch deutliche Spuren des problemorientierten Ansatzes.¹⁹ Daneben gibt es Themen, die sich deutlich der biblischen Erzähltradition verpflichtet fühlen und dies auch in der Benennung der Unterrichtseinheit ausdrücken. Einige Themen tragen männliche Namen: Abraham, David, Jakob und Esau, Jona, Josef. Jesus und Gott lassen sich in diese Kette einfügen. Weibliche Identifikationsangebote bieten weder die angebotenen Gottesvorstellungen noch die exemplarisch herausgehobenen Personen der Tradition. Die Richtlinien vermitteln ein anthropomorph-männlich dominiertes Gottesbild und weisen die unter Gottes Schutz gestellten Personen ebenfalls als männlich aus. Im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule brauchen Mädchen und Jungen in gleicher Weise inhaltliche Angebote, die jede geschlechtsspezifische Einseitigkeit vermeiden. Die Rede vom Gottes Geist legt das Gottesbild nicht auf die Kategorien „Mensch“ oder „Mann“ fest, sondern weist auf eine Kraft hin, durch die sich Gott den Menschen verständlich macht, im menschlichen Leben zur Geltung kommt und im individuellen und gemeinschaftlichen Leben in Erfahrung bringt. In der weitgehend der biblischen Hermeneutik verpflichteten Unterrichtseinheit sollen die vorhandenen kindlichen Gottesvorstellungen erweitert werden durch die Konfrontation mit alttestamentlichen und neutestamentlichen Erzählungen.

17 Anhang, in: Rahmenrichtlinien für die Grundschule, Evangelische Religion, a.a.O., S. 44.

18 An dieser Stelle wird die Frage nach der Bedeutung der Systematischen Theologie im Rahmen der Ausbildung von Religionslehrerinnen und –lehrern der Grundschule tangiert. Siehe dazu: Ingrid und Wolfgang Schobert, Theologische Kompetenz für den Religionsunterricht, Systematische Theologie in der Ausbildung von Religionslehrern, in: Werner Ritter, Martin Rothgangel (Hrsg.) Religionspädagogik und Theologie, enzyklopädische Aspekte, Stuttgart 1998, S. 280 – 289.

19 Dies wird an den Themen „Freundschaft“ und „Streiten - sich vertragen“ besonders deutlich. Rahmenrichtlinien a.a.O., S. 18 und S. 35.

Bei der Beschreibung der Unterrichtsinhalte wird das Subjekt Gott mit dem Verb „behütet“, „schützt“, „ermutigt“ und dem Adverb „unsichtbar“ kombiniert,²⁰ so dass sprachlich bereits das Handeln Gottes benannt wird, doch ein expliziter Hinweis auf „Gottes Geist“ bleibt aus, so dass die bestehenden Chancen der trinitarischen Erweiterung nicht aufgegriffen wurden. Die Erzählungen Jesu aus dem Neuen Testament sollen die kindlichen Gottesvorstellungen dahingehend erweitern, dass von dem gnädigen Gott, der wie ein guter Vater ist, gesprochen wird. Angeboten werden dazu die Textstellen Lukas 15,11 - 32; Lukas 16,19 - 31; Lukas 18, 9 - 14.

Im letzten Abschnitt des Themas „Gott“ wird das Leid in der Welt lindernde Handeln der Menschen mit der Gottesrede in Verbindung gebracht. Die übergeordnete Lernzielformulierung für diesen Bereich lautet: „Über die Macht und Güte Gottes und die Macht und Verantwortung der Menschen nachdenken.“ Gottes Handeln und menschliches Handeln werden in der Lernzielformulierung nebeneinander gesetzt. In den Begriffen „die Macht und Güte Gottes“ klingen deutlich pneumatologische Aspekte des Handeln Gottes in der Welt an, die jedoch an dieser Stelle nicht explizit auf die dritte Person der Trinität bezogen werden.

1.2 <Gottes Geist> in neuzeitlichen Unterrichtsentwürfen und Arbeitshilfen

Am Beispiel von "Religionsunterricht praktisch" soll nun genauer untersucht werden, inwieweit der Geist Gottes thematisiert wird oder ob er explizit als Schwerpunkt einer Unterrichtseinheit eine Rolle spielt.²¹

Aus der Fülle der vorliegenden Religionsbücher für die Grundschule wurde dieses Werk aus mehreren Gründen ausgewählt.

Erstens durchbricht es die gängige Zweiteilung üblicher Schulbücher, die in der Regel aus einem Lese- und Arbeitsbuch für die Hand der Kinder und einem methodisch-didaktischen Ratgeber für Lehrkräfte bestehen. Adressaten der Unterrichtsbände für die Praxis sind Lehrerinnen der Grundschule. Die ausführlichen Unterrichtseinheiten werden theologisch und didaktisch begründet, so dass die sachliche Fundierung der Unterrichtsvorschläge offengelegt wird. Dies erleichtert die Untersuchung der Frage, in wieweit die dritte Person des trinitarischen Gottesbildes religionspädagogisch bei der Themenfindung oder bei der didaktischen Begründung berücksichtigt wird.

Zweitens weist sich dieses Werk für den evangelischen Religionsunterricht der Grundschule bereits an einigen Stellen durch deutliche Hinweise auf den Heiligen Geist aus.

²⁰ Richtlinien a.a.O., S. 22.

²¹ Hans Freudenberg (Hrsg.), Religionsunterricht praktisch, Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Grundschule, 1. Schuljahr, Göttingen 4. Aufl. 1994,
Ders., Religionsunterricht praktisch, 2. Schuljahr, Göttingen 3. Aufl. 1992.
Ders., Religionsunterricht praktisch, 3. Schuljahr, Göttingen 1991.
Ders., Religionsunterricht praktisch, 4. Schuljahr, Göttingen 3. Aufl. 1992.

Drittens ist die besondere Konzeption des Werkes aus der Unterrichtspraxis und der Lehrerfortbildung hervorgegangen und hat als Praxishilfe für die Unterrichtsvorbereitung weite Verbreitung gefunden.

Nach einer Sichtung der Themen der vier klassenspezifischen Bände werden die Unterrichtssequenzen nach ihrer pneumatologischen Relevanz befragt. Darüber hinaus gilt mein besonderes Interesse der Verknüpfung von didaktischer Inhaltsauswahl und methodischen Vorschlägen, um die Bedeutung des vorgelegten Materials als praktisches Arbeitsmittel zur Differenzierung des kindlichen Gottesbildes im Blick auf eine trinitarisch orientierte Vorstellung von Gott zu ermitteln, bei der jede Einseitigkeit vermieden wird.

Ein klarer Aufbau kennzeichnet jeden einzelnen Band sowie die Gesamtkonzeption. Die vier Bände sind im Sinne eines Spiralcurriculums²² aufeinander bezogen. In jedem Einzelband werden zehn Unterrichtseinheiten ausführlich vorgestellt.²³ Für die jahreszeitliche Stoffverteilung und die Unterrichtsorganisation bieten die vier Bände für die Arbeit in der Grundschule hervorragende Planungshilfen, so dass ausgehend von diesen Vorschlägen, Chancen bestünden, erstens den Prozesscharakter des religiösen Lernens, zweitens die Verzahnung von Leben und Lernen als Wahrnehmung der (jahres-)zeitlichen Veränderung im schulischen Alltag und ihre pneumatologische Dimension und drittens die Möglichkeiten der Kooperation von Schule und Kirche deutlich in den religionspädagogischen Blick zu rücken. Weiterführende Hinweise dieser Art und eine pneumatologische Deutung werden nicht angeboten.

Der Heilige Geist taucht in den für die erste Klasse vorgesehenen Unterrichtseinheiten nicht auf.²⁴

In den genannten Themen bieten sich zahlreiche Anknüpfungspunkte, gemäß der von mir genannten Intentionen eine pneumatologische Akzentuierung vorzunehmen.

Geht es in der Anfangsunterrichtseinheit „Anfangen: Wir lernen uns sehen“ um die Wahrnehmung der eigenen Situation zu Beginn des ersten Schuljahres und um das Sehen

22 Themen und Inhalte vorangegangener Schuljahre werden in nachfolgenden wieder aufgegriffen, differenziert und auf altersangemessenem Niveau weitergeführt. Dies wird beim Thema Schöpfung deutlich. Vergleiche Thema 1.9 „Gottes Schöpfung entdecken: Staunen - danken - loben“ für Klasse 1 und Thema 4.1 „Schöpfung als Geschenk und Aufgabe: In Gottes Händen ist das Leben geborgen“ für Klasse 4.

23 Jedes Kapitel beginnt mit einer theologisch-didaktischen Grundlegung des Schwerpunktthemas. Anschließend werden die Intentionen der Unterrichtseinheit und die für das Eigenstudium der Lehrerin und des Lehrers notwendigen Literaturangaben gegeben. Es folgen Hinweise auf mögliche Verknüpfungen mit anderen Unterrichtseinheiten oder Ausblicke auf andere Lernbereiche. Eine mögliche Verlaufsplanung der Unterrichtseinheit und Hinweise zur thematischen Behandlung in Schulbüchern werden genannt. Anschließend werden Medien zur unterrichtlichen Behandlung vorgestellt.

24 Die Themen des ersten Bandes lauten:

- 1.1 Anfangen: Wir lernen uns sehen
- 1.2 Wie Jesus die Menschen sieht: Kindersegnung / Zachäus, Bartimäus
- 1.3 Verlorenes wird von Gott gesehen: Der gute Hirte
- 1.4 Von Menschen, die sehen gelernt haben: Sankt Martin / Nikolaus / H. Gmeiner
- 1.5 Weihnachten: Licht in der Dunkelheit
- 1.6 Abraham: Ich werde mit dir sein
- 1.7 Beten: Reden wie mit einem Freund
- 1.8 Ostern: Ein Fest der Freude über das Leben
- 1.9 Gottes Schöpfung entdecken: Staunen - danken - loben
- 1.10 Kinder in anderen Ländern: Kommt, ich zeig' euch wie wir leben.

der Mitschülerinnen und Mitschüler, so entspricht dies meiner Vorstellung, die sinnliche Wahrnehmung der Kinder auf konkrete Situationen zu richten. Nach spielerischen Aktionen, bei denen vielfältige Sinneseindrücke gewonnen werden können, sollte den Kindern ein Referenzrahmen angeboten werden, der die gewonnen Wirklichkeitseindrücke mit der Rede von Gottes Geist konfrontiert. Die individuelle und gemeinschaftliche Kraft der Klasse, die subjektiven Begabungen und die zahlreichen Fähigkeiten der Kinder sollten in kindgemäßer Form als von Gottes Geist geschenkte Gaben zur Sprache kommen. Dies kann in unterrichtlichen Gestaltungen, in der Metasprache als ein Reden über besondere Vorzüge oder beklagte Schwächen, aber auch in rituellen und liturgischen Formen zum Ausdruck kommen. Die paulinische Metapher vom Leib und den Gliedern ist geeignet, die Dynamik des Zusammenhangs zwischen Individualität und pluraler Gemeinschaft altersangemessen und visuell kraftvoll zu veranschaulichen.²⁵ Individualität und Gemeinschaft sind in diesem Bild keine Gegensätze, sondern bedingen einander. Kinder sollten sich in der Schule von Anfang an von einer Gemeinschaft getragen fühlen, die von einer Kraft konstituiert und bewahrt wird, die wir im trinitarischen Verständnis als „Gottes Geist“ benennen.

In der Unterrichtseinheit "Gottes Schöpfung entdecken: Staunen - danken - loben" finden wir keinen expliziten Verweis auf Gottes Geist als Schöpfungskraft. Gleichwohl ist es sachgemäß, den Schöpfungpsalm 104 in den Mittelpunkt der theologischen und didaktischen Überlegungen zu rücken und ihm in der Verlaufsplanung einen besonderen Raum zu geben. Erschaffung und Bewahrung der Schöpfung ist als ständig neuer Prozess des Lebengebens Gottes zu verstehen. Wie der Psalmbeter sollen die Kinder das staunende Entdecken der Handschrift Gottes in scheinbar Alltäglichem und Selbstverständlichem erfahren. Bei der zusammenfassenden Interpretation von Vers 27 bis 35 wird auf Gottes bleibende Fürsorge verwiesen, die sich darin zeigt, dass Gott Leben gibt, erhält und erneuert. "Leben ist Atem Gottes" heißt es mit einem Verweis auf Vers 29 des Psalms. Der an dieser Stelle zu erwartende Hinweis auf den Geist Gottes als Lebensatem Gottes bleibt aus. Mit dem Satz "Leben wird in der Konsequenz vielfältiger Erfahrungen zur Grundmelodie verdankten Lebens" schließt die Psalminterpretation.

In Anlehnung an diese Unterrichtsvorschläge haben sich in den letzten Jahren zahlreiche Unterrichtsversuche mit diesem Psalm im Rahmen von Religionspädagogischen Tagen oder im Rahmen der Praktika der Vikarskurse ergeben. Es bietet sich geradezu an, Gottes Schöpfungsgeist als lebensspendende Kraft im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema Schöpfung zu benennen. Sprachfähigkeit in Glaubensfragen muss von Kindern und Jugendlichen in einer Sprache erworben werden, die auch in den nachfolgenden Jahrgängen sich als tragfähig erweisen kann und für Differenzierungen offen ist.

²⁵ Erprobungen in Kindergärten, Grundschulen und mit Erwachsenen im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen des Religionspädagogischen Instituts Loccum zeigen, dass die Metapher 1. Kor 12,12ff altersunabhängig ihre besondere Kraft entfaltet.

In der Unterrichtseinheit 2.4 des zweiten Bandes²⁶ "Jesu Spuren folgen: Jesus in Galiläa - Jüngerberufung - Heilung des Gelähmten" finden wir einen expliziten Hinweis auf den Heiligen Geist. Jesu Wirken in Galiläa nach der Perikope Lk 4,16-30 und die Jüngerberufung nach Mk 1,16-20 und Mk 2,13-17 stehen im Mittelpunkt der theologischen und didaktischen Überlegungen. Der Text beginnt mit dem Hinweis auf die programmatische Bedeutung der Antrittspredigt Jesu in seiner Heimatstadt Nazareth. "Nach Taufe und Versuchung setzt hier die öffentliche Wirksamkeit Jesu 'in der Kraft des Geistes' ein", heißt es im Text. In Klammern erfolgt ein Hinweis auf Lk 4,14 und Lk 3,21f und Lk 4,1.²⁷

Diese Textstellen, die das kraftvolle Wirken des Geistes Gottes an, in und durch Jesus explizieren, kommen jedoch im weiteren Verlauf der theologisch-didaktischen Überlegungen und der Unterrichtseinheit nicht weiter zum Tragen. Im folgenden wird auf die von Jesus zitierten und ausgelegten Jesajastellen Jes 21,1f und Jes 58,6 verwiesen.²⁸

Es folgt die Jüngerberufung Mk 1,16 bis 20; Mk 2,13 bis 17 und die Heilung des Gelähmten Mk 2, 1 bis 12.

Die angegebenen Textstellen können als pneumatologische Verankerung der primär christologisch orientierten Unterrichtseinheit gelesen werden. Gottes Handeln in der Welt begann vor dem Auftreten Jesu in dieser Welt. Es findet in Jesu Wirken seinen klarsten Ausdruck. Die lukanischen Textverweise belegen, dass Jesu Wirken in der Welt nicht ohne die Wirksamkeit der Kraft des Heiligen Geistes denkbar ist. Im sichtbaren Zeichen der

26 Der für das zweite Schuljahr konzipierte Band "RU praktisch" weist folgende Unterrichtseinheiten aus:

- 2.1 Wege gehen - Brücken bauen
- 2.2 Der verlorene Sohn: Fortgehen und heimkehren
- 2.3 Damals in Kapernaum: Vom Leben, Arbeiten, Feiern zur Zeit Jesu
- 2.4 Jesu Spuren folgen: Jesus in Galiläa - Jüngerberufung - Heilung des Gelähmten
- 2.5 Weihnachten: Unterwegs nach Bethlehem
- 2.6 Josef: Israel erzählt von Josefs Weg
- 2.7 Psalm 23: "... und ob ich schon wanderte im finstern Tal"
- 2.8 Passion: Jesu Weg zum Kreuz
- 2.9 Ostern: Mit den Jüngern unterwegs - Ostern entdecken
- 2.10 Menschen gehen neue Wege: A. Schweitzer - H. Keller - Mutter Teresa.

27 Die von der Lehrkraft selbst nachzuschlagenden Textstellen lauten:

- Lk 4,14: Und Jesus kam in der Kraft des Geistes wieder nach Galiläa, und die Kunde von ihm erscholl durch alle umliegenden Orte.
 Lk 3,21 und 22: Und es begab sich, als alles Volk sich taufen ließ und Jesus auch getauft worden war und betete, da tat sich der Himmel auf, und der heilige Geist fuhr hernieder auf ihn in leiblicher Gestalt wie eine Taube und eine Stimme kam aus dem Himmel: Du bist mein liebe Sohn, an dir habe ich Wohlgefallen.
 Lk 4,1 und 2a: Jesus aber, voll heiligen Geistes, kam zurück vom Jordan und wurde vom Geist in die Wüste geführt und vierzig Tage lang von dem Teufel versucht.

28 In Jes 60,1 und 2 heißt es: Mache dich auf, werde licht; denn dein Licht kommt, und die Herrlichkeit des Herrn geht auf über dir! Denn siehe, Finsternis bedeckt das Erdreich und Dunkel die Völker; aber über dir geht auf der Herr, und seine Herrlichkeit erscheint über dir. Jes 58,6: Das aber ist ein Fasten, an dem ich Gefallen habe: Laß los, die du mit Unrecht gebunden hast, laß ledig, auf die du das Joch gelegt hast! Gib frei, die du bedrückst, reiße jedes Joch weg!

Es wird darauf verwiesen, dass das zentrale Motiv der Befreiung hier nicht als politische Befreiung zu verstehen sei, sondern als Kunde für die Armen, die Erfüllung der prophetischen Verheißung in der Person Jesu zu erkennen.

In dem ausgeschmückten Erzählvorschlag, den Anlage 4 der Unterrichtseinheit bietet, heißt es: Jesus geht nach vorn und liest einen Abschnitt aus dem Propheten Jesaja. Mit einem silbernen Thorazeiger fährt er über die hebräischen Schriftzeichen. Aufmerksam hören die Leute von Nazareth die Worte aus alter Zeit: "Gottes Geist ist bei mir", sagt der Prophet. "Er hat mir den Auftrag gegeben, die Traurigen zu trösten und den Armen die frohe Botschaft zu bringen. Die Gefangenen werden frei sein, die Blinden werden wieder sehen können." (Jes 61,1 und 2).

Taufe ist Gottes dynamische Kraft präsent und bekundet die Gotteskindschaft Jesu. In der Versuchungsgeschichte mobilisiert der Heilige Geist die Widerstandskraft Jesu gegen teuflische Verführung.

Der explizite Hinweis auf die Wirkmächtigkeit jener Kraft, die im biblischen Kontext als „Heiliger Geist“ bezeichnet wird, könnte deutlich machen, dass Gott die Verbindung zum Menschen stiftet.

Die beiden Jesajatextstellen können ebenfalls als Bilder für ein Kraftgeschehen gelesen werden. Die Schattenseiten des menschlichen Daseins, „Finsternis“ und „Dunkelheit“ werden durch Gottes Handeln neu beleuchtet und von seiner Kraft ins rechte Licht gehoben und von seinem Glanz erhellt.

Das Wegreißen des Jochs, das niederdrückt, ist ein eindrucksvolles Bild, das den kraftvollen Vollzug der Befreiung veranschaulicht. Die angebotenen Textstellen verweisen auf sichtbare Veränderungen, die durch Gottes Handeln hervorgerufen werden.

Im Zentrum der Unterrichtseinheit "Ostern: Mit den Jüngern unterwegs - Ostern entdecken" steht die Perikope Joh 21,1 bis 14. Es wurde bewusst eine in den traditionellen Religionsbüchern und in den in der Praxis realisierten Osterunterrichtseinheiten nicht vorkommende Perikope gewählt. Die Erscheinung des Auferstandenen am See Genezareth vor sieben Jüngern wird mit einer miraculösen Handlung verbunden.

Einleitend weist der Verfasser darauf hin, dass Joh 21 ein sekundärer Nachtrag zum Johannesevangelium ist, das ursprünglich mit Kapitel 20 abschloss. In einer Klammeranmerkung wird auf die spürbare Spannung der miraculösen Auferstehungserzählung vom Fischzug im Gegensatz zu Joh 20,20 hingewiesen, in dem von der Bevollmächtigung der Jünger mit dem Heiligen Geist und ihrer Beauftragung zum apostolischen Dienst die Rede ist. In Joh 20,21 und 22 heißt es:

„Da sprach Jesus abermals zu ihnen: Friede sei mit euch! Wie mich der Vater gesandt hat so sende ich euch. Und als er das gesagt hatte, blies er sie an und spricht zu ihnen: Nehmt hin den heiligen Geist!“

Nur in einer Klammerbemerkung dieses Kapitels wird auf den Heiligen Geist verwiesen. Zum Abschluss der Sachanalyse erfolgt ein Verweis auf den ersten Band von "RU praktisch", in dem wir auf S. 122 ebenfalls eine Unterrichtseinheit zum Thema Ostern finden. Hier wird darauf hingewiesen, dass das Wesentliche am Thema Auferstehung die Befähigung sei, Menschen positiv zu verändern. Am Beispiel der Emmausgeschichte wird deutlich, dass aus schleppenden, müden Menschen ohne Hoffnung zukunftsgewisse Menschen werden können. "So gesehen ereignet sich Auferstehung in unser Leben mit seinen Ängsten und Zweifeln und Abbrüchen hinein: Erschöpftem Leben wird neuer Atem zugeführt." Die lebenserneuernde Schöpfungskraft des göttliche Geistes scheint implizit angesprochen. Ein ausdrücklicher Verweis bleibt jedoch aus.

Die deutlichste pneumatologische Akzentuierung zeigt der Band für das dritte Schuljahr.²⁹ Bereits im Vorwort kommt der Heilige Geist zur Sprache: "Gottes guter Geist bestimmt nicht nur das gemeinsame Leben im Haus dieser Welt, sondern lässt zuvor verschlossene Türen öffnen (vgl. 3.8 und 3.9), zerbrochene Gemeinschaft heilen (vgl. 3.3.), lädt zur Geschwisterlichkeit ein, die sich auch dem andersartigen und beschädigten Leben öffnet und ihm liebevoll Raum gibt."³⁰

Auf den gemeinschaftlichen Aspekt der Rede von Gottes Geist und auf die Neuschaffende, heilende Wirkung wird explizit verwiesen, doch weiterführende Erläuterungen und eine gezielte pneumatologische Fundierung bleiben aus. Zudem muss an dieser Stelle gefragt werden, ob die angebotene Formulierung „Gottes guter Geist“ durch das Adjektiv „gut“ nicht die Tendenz einer moralischen Qualifizierung des menschlichen Verhaltens im Kontext der Rede von Gott denken lässt. Sprachangebote für Lehrkräfte, die Gottes Wirken in der Welt charakterisieren, sollten schöpferische gedankliche Möglichkeiten eröffnen, ohne den Verdacht einer theologischen Reduktion aufkommen zu lassen. Die stetige Neuschöpfung durch den Geist Gottes zur Rechtfertigung des Menschen und zur Wiederkehr des göttlichen Glanzes darf nicht simplifiziert werden. Eine sachgerechte systematisch-theologische Bezugnahme und eine adäquate Sprachform sind nötig, damit der evangelische Religionsunterricht in der Grundschule nicht in den Verdacht einer moralischen Funktionalisierung gerät.

In der Unterrichtseinheit 3.3 "Evangelisch - katholisch - Ökumene: Auf gute Nachbarschaft" finden wir den Hinweis: "In besonderer Weise ist die Trennungslinie schmerzlich, die Christen voneinander scheidet. Jede Konfessionalisierung spaltet die Einheit des Evangeliums und den einen, unteilbaren Leib Christi auf, belastet und verrät die Einheit der Gemeinde, die Jesus im 'Hohenpriesterlichen Gebet' gleich viermal reklamiert (Joh 17,11,21,22,23)."³¹ Nach einem historischen Diskurs werden gegenwärtige Kontroversen benannt, die einer ökumenischen Verständigung weiter im Wege stehen. Hier wird insbesondere der Glaubensbegriff thematisiert. Dem unfehlbaren Lehramt der Katholischen Kirche, die den verbindlichen Glauben verkündigt, stehe nach evangelischer Anschauung allein die Wirksamkeit des Heiligen Geistes gegenüber, der durch das lebendige Wort Gottes den Glauben stifte. Eine absolute Wahrheit, über die eine institutionelle Instanz entscheiden könnte, gibt es nicht. Das Eintreten für Gerechtigkeit, Frieden und die

29 Das für das dritte Schuljahr konzipierte Unterrichtswerk enthält folgende Themenschwerpunkte:

- 3.1 Kirche: Ein Haus für viele
- 3.2 Gleichnisse: Den Himmel auf die Erde bringen
- 3.3 Evangelisch - Katholisch - Ökumene: Auf gute Nachbarschaft
- 3.4 Weihnachten: "... und wohnte unter uns"
- 3.5 Mose: Gott führt und befreit
- 3.6 Israel als Königreich: Geschichten von Saul, David und Salomo
- 3.7 Beten: Herr, tue meine Lippen auf! (Vatrerunser)
- 3.8 Pfingsten: Türen öffnen sich - Feuer und Flamme sein
- 3.9 Miteinander leben: Türen öffnen zu Kranken, Behinderten, Trauernden, Alten (Der barmherzige Samariter)
- 3.10 Bibel: Die gute Nachricht weitersagen.

30 Religionsunterricht praktisch, 3. Schuljahr, a.a.O., S. 6.

31 Religionsunterricht praktisch, 3. Schuljahr, a.a.O., S. 35.

Bewahrung der Schöpfung sei als zwingende Gemeinschaftsaufgaben aller Konfessionen zu benennen. Die gemeinsame Verantwortung für die Welt erfordere ökumenisches Lernen, um aktuelle und zukünftige Aufgaben gemeinsam zu lösen. "Ökumenisches Lernen heißt aber auch: Hinhören und hinsehen lernen und entdecken, was und warum andere anders glauben."³² Die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit einem anderen Glaubensverständnis muss ebenso gefördert werden wie die Toleranz zur Akzeptanz und Annahme des Andersgläubigen als Bruder und Schwester in Christus. Luthers Erkenntnis des Gnadenhandelns Gottes zur Rechtfertigung des Menschen im Glauben sollte nach Meinung des Verfassers nicht als evangelisches Sondergut betrachtet werden, sondern der Grundgedanke des Angenommenseins muss über die Konfessionsgrenzen hinweg als zentraler biblischer Aspekt einen freimütigen, angstfreien Dialog fördern. Das Vertrauen in die Wirksamkeit des Heiligen Geistes steht unausgesprochen hinter den didaktischen Reflexionen und den benannten Intentionen der Unterrichtseinheit.

In der Unterrichtseinheit 3.8 "Pfingsten: Türen öffnen sich - Feuer und Flamme sein" wird der Heilige Geist erstmals ausdrücklich in den Mittelpunkt gerückt. Als "Fest der Sendung des Geistes und Geburtstag der christlichen Kirche (Apg2)" wird das Pfingstfest benannt. Dem Begriff Geist fehlt zwar an dieser Stelle das göttliche oder heilige Attribut, doch durch den expliziten Bezug zum Pfingstereignis ist der eindeutig pneumatologische Bezug ausgewiesen. Im folgende Text heißt es: "Im öffentlichen und religiösen Bewusstsein ist Pfingsten eher geringwertig angesiedelt, der dritte Artikel ist lange Zeit theologisches Stiefkind gewesen. Nur eine Minderheit kennt die religiösen Wurzeln und den spezifischen Sinngehalt des Pfingstfestes. Bei einer Befragung im Jahr 1986 wussten nur 31 % (und auch die zum Teil nur unzureichend) um den religiösen Ursprung. Katholiken erwiesen sich als besser informiert als evangelische Christen. Pfingsten - ein Bildungsproblem?"³³ Die Vermutung liegt nahe, dass auch zehn Jahre später kein besseres Ergebnis bei einer Umfrage erzielt werden kann.

Die folgenden Sachinformationen für Lehrerinnen und Lehrer lenken den Blick auf das perspektivische Sehen und den Prozess der Umdeutung im Überlieferungsgeschehen. Sie verweisen auf den Bezug des christlichen Pfingstfestes zu dem sieben Wochen nach dem Passah-Fest stattfindenden jüdischen Wallfahrtsfest, dem Schavuot oder Wochenfest, dem zwei Deutungsaspekte zukommen. Einerseits ist es Erntefest, bei dem Feldfrüchte im Tempel dargebracht werden. Andererseits wird seit dem Exil mit dem Fest die Erinnerung an den Sinaibund aufrechterhalten.³⁴ Die neue inhaltliche Ausrichtung des jüdischen Pfingstfestes durch die junge christliche Gemeinde wird in RU-praktisch als "Fest der Geistesgegenwart" bezeichnet.³⁵ Abschließend werden unter fünf Spiegelstrichen fünf

32 Religionsunterricht praktisch, 3. Schuljahr, a.a.O., S. 36.

33 Religionsunterricht praktisch, 3. Schuljahr, a.a.O., S. 152.

34 Die sprachliche Ableitung der Festbezeichnung aus dem hellenistisch-jüdischen Sprachgebrauch als Zahlangabe wird erläutert. Pentekostä bezeichnete den 50ten Tag nach dem Passah-Fest. Über den mittelhochdeutschen Begriff Pfingesten fand der Begriff Eingang in den heutigen Sprachgebrauch und wurde für das 50 Tage nach Ostern stattfindende Fest übernommen.

35 Religionsunterricht praktisch, 3. Schuljahr, a.a.O., S. 152.

alttestamentliche und unter vier Spiegelstrichen neutestamentliche Aspekte der biblischen Geist-Tradition zusammengetragen. Als erstes erfolgt ein Hinweis auf den Schöpfungsgeist Gottes mit folgenden Worten: "Am Anfang der Schöpfung (Gen 1, 2) schwebt Gottes Geist 'auf dem Wasser'. Als Ursprung und Träger des Lebens erfüllt er die Leere und belebt das Nichts; er ordnet das Chaos und bringt Licht in die Finsternis."³⁶

Der zweite Aspekt bezieht sich darauf, dass Gottes Geist Menschen überkommt und sie von Grund auf verwandelt, aber den Menschen auch wieder entzogen werden kann. Es erfolgt eine Bezugnahme auf biblische Gestalten und die entsprechenden Textstellen. Josef, Saul und David werden erwähnt. Die angegebenen Textstellen sind Gen 41, 38, 1 Sam 10, 6.10, 1 Sam 16, 13 und Kapitel 10, 6 und Kapitel 16, 14. An dritter Stelle wird auf die Propheten und ihren Geistbesitz als Zeichen göttlicher Vollmacht verwiesen. Eine Klammerangabe verweist auf Jes 41, 1. Die Joel-Ankündigung (Joel 3, 1) wird als Ankündigung der Geistausgießung als vierter alttestamentlicher Aspekt genannt. Der fünfte Aspekt der messianischen Endzeitankündigung (Jes 11, 2), bei dem der Geist auf den Messias geholt wird und Klugheit, Einsicht, Stärke und Gottesfurcht hervorbringen wird (Jes 42, 1 und 61, 1) schließt den Hinweis auf die alttestamentlichen Textstellen ab.

Für die christologische Akzentuierung des göttlichen Geistes im Neuen Testament wird zunächst die Taufe Jesu, der den Geist empfängt, mit dem Hinweis auf Mk 1, 10 benannt. Auf die Heilungstaten Jesu als Beweis der Macht des göttlichen Geistes wird mit folgenden Worten hingewiesen: "Die von allen guten Geistern Verlassenen" erfahren in der Nähe Jesu die heilenden Kräfte seines guten Geistes (Mk 1, 2ff.; 5, 1ff.; 9, 14ff.; Matth 9, 32ff.); an ihm scheiden sich die Geister."³⁷

Der dritte Aspekt der neutestamentlichen Überlieferung verweist auf die Auferstehung mit folgenden Worten: "Gottes Leben stiftender Geist erweckt den gekreuzigten Christus zu neuem, unvergänglichen Leben."³⁸

Der vierte Aspekt thematisiert in Anlehnung an Apostelgeschichte 2, 42ff den gemeinschaftsstiftenden Geist: "Die frühen Christen entdeckten die verbindende Kraft des Geistes: sie teilen Brot und Besitz miteinander, auch Freude und Leid."³⁹ Zur Systematisierung des biblischen Bedeutungsspektrum werden folgende Begriffe genannt, die Erscheinung und Wirksamkeit des Heiligen Geistes charakterisieren sollen. Verwandlung, Bewegung, Erneuerung, Zuwachs an Energien und Gewinn an Lebensmöglichkeiten, neuer Wind, Zukunftsvisionen, Authentisches, unverwechselbares Leben sind Aspekte der Ausgießung des Heiligen Geistes, die auch in Apostelgeschichte 2 mitschwingen. Die lukanische Pfingstgeschichte wird als Verdichtung und Verstärkung der alttestamentlichen Aussagetendenz gedeutet. Wind und Feuer sind als metaphorische

³⁶ Religionsunterricht praktisch, 3. Schuljahr, a.a.O., S. 152.

³⁷ Religionsunterricht praktisch, 3. Schuljahr, a.a.O., S. 152.

³⁸ Religionsunterricht praktisch, 3. Schuljahr, a.a.O., S. 152.

Materialisierung Zeichen für Gottes Gegenwart. Der Verfasser des Textes von RU-praktisch bezeichnet sie als "begreifliche Symbole für den unbegreiflichen Gott".⁴⁰ Die zentralen Bilder der Pfingstgeschichte werden genauer erläutert. Das hebräische Wort für Wind wird als ein Synonym für Atem, Hauch, Geist, Seele oder Leben vorgestellt, das das Unsichtbare und nur von seinen Wirkungen her zu erkennende Geschehen des göttlichen Handelns charakterisiert. In diesem Zusammenhang wird auf das Bild des Leben schaffenden Gottes in Gen 2, 7 verwiesen. Hier bläst Gott dem Menschen seinen Odem in die Nase, um ihn zum lebendigen Wesen werden zu lassen.

Die Phänomene Wind oder Wettersturm werden im Alten Testament häufig mit Gotteswahrnehmungen verbunden. Als Beispiele werden Hesekeil und Hiob angeführt. Im Hes 1, 4 kündigen Sturm, Wind und Feuer die Gottesvisionen Hesekiels an. Hi 38, 1 spricht davon, dass Jahwe auf Hiobs Klage mit einem Wettersturm antwortet. In Hes 37, 5.9 ff finden wir auch das Zeichen des göttlichen Lebensatems, der Tote zu neuem Leben erweckt.

Anschließend werden Beispiele für den metaphorischen⁴¹ Gebrauch des Feuers im Alten Testament genannt.

Exodus 3, 2 erzählt von dem brennenden Dornenbusch, in dem Gott Mose erscheint und sich gleichzeitig vor ihm verbirgt. Exodus 14, 20.24 spricht von der Feuersäule, die das Volk Israel wegweisend durch die Wüste führt. Die Gotteserscheinung am Sinai wählt das Bild des im Feuer auf den Berg herabfahrenden Gottes (Exodus 19, 18). In Jesaja 66, 15ff wird Gottes Zorn und Schelten mit den Feuerflammen in Verbindung gebracht.

Das Bild der Feuerzunge in Apostelgeschichte 2 verweist auf zwei Aspekte. Zungen stehen für die Sprache als Mittel der Verkündigung und der ökumenischen Verständigung und bilden damit den Gegensatz zur babylonischen Sprachverwirrung, die uns in Gen 11 begegnet. Licht und Wärme gebende Flammen werden als sich verzehrende Liebe gedeutet.

Sturm und Brausen sind Ausdruck des raumausfüllenden Geschehens. Zerteilende Feuerzungen veranschaulichen, dass jeder einzelne vom Heiligen Geist erfüllt wird. Begeistern kann das Predigen in anderen Sprachen. Die Glossolie, das geistbegabte, unverständliche Zungenreden, wird von Lukas zum Reden in fremden Sprachen umgedeutet. Das Pfingstwunder ist Einlösung der Verheißung des Auferstandenen an die Jünger, ihnen die Kraft des Heiligen Geistes zufließen zu lassen und gleichzeitig "Motiv der Kirche aus allen Völkern".⁴² Stichwortartig wird die Leben und Gemeinschaft stiftende Funktion des Heiligen Geistes zusammengefasst. Sie verwandelt geistlose Verhältnisse,

39 Religionsunterricht praktisch, 3. Schuljahr, a.a.O., S. 152.

40 Religionsunterricht praktisch, 3. Schuljahr, a.a.O., S. 153.

Der Begriff „Symbol“ wird weder problematisiert noch in seiner hier angesprochenen Verwendung genauer erläutert.

41 Auf den Begriff „Metapher“ werde ich an anderer Stelle eingehen.

42 Religionsunterricht praktisch, 3. Schuljahr, a.a.O., S. 153.

heilt zerbrochene Gemeinschaft, lässt Menschen eine neue Sprache miteinander finden, erfüllt eine erschöpfte Schöpfung mit neuen Worten, entfacht ausgebrannte Träume zu neuer Glut. Als zusammenfassende These wird die Losung des 24. Deutschen Evangelischen Kirchentages aus dem Jahr 1991 "Gottes Geist befreit zum Leben" genannt.

Für die unterrichtliche Umsetzung, die als nicht ganz einfach bezeichnet wird, werden drei Schritte empfohlen. Zunächst soll der Bildgehalt der Metaphern Wind und Feuer durch sinnliche Erlebnisse und Erfahrung ihrer Wirkungen entschlüsselt werden, um die Bildsprache der Bibel zu verstehen. Im zweiten Schritt wird eine kindgemäße Erzählvorlage der Apostelgeschichte 2 auf die Sprachbilder Wind und Feuer als Zeichen für Gottes Geist und Gegenwart verweisen, die in kreative Prozesse umgesetzt werden sollen. Der dritte Schritt der unterrichtlichen Umsetzung wird als Lernziel folgendermaßen formuliert: "Die SS lernen, in Alltagsbegebenheiten Lösungssituationen zu erarbeiten, die das Wirken des Heiligen Geistes heute konkretisieren."⁴³ Anschließend werden im 2. Kapitel dieser Unterrichtseinheit unter der Überschrift "Intentionen" die Ziele der Unterrichtseinheit zum Thema Pfingsten noch einmal benannt. Fünf zentrale Aspekte werden formuliert. Das Erfassen des Symbolgehaltes von Wind und Feuer, die Beschreibung der Wirkungen von Wind und Feuer, die Deutung der Bilder als Wirken des Heiligen Geistes, die Wahrnehmung der Pfingstgeschichte unter dem Aspekt, "dass hier Menschen durch Gottes Leben stiftenden Geist verändert werden"⁴⁴ sowie die Wirkungen des Geistes in Alltagssituationen sind Schwerpunkte der Unterrichtseinheit.

In der anschließenden Verlaufsplanung werden konkrete Unterrichtsschritte vorgestellt. Meditative Übungen zur Aktivierung der inneren Vorstellungswelt und handlungsorientierte Unterrichtsphasen im Freien sollen sinnliche Erfahrungen mit Wind und Feuer ermöglichen, bevor die Sprachbilder in der Apostelgeschichte genauer untersucht werden. Es folgen Hinweise auf bildnerische Gestaltungsmöglichkeiten und das Lied "Unser Leben sei ein Fest, Jesu Geist in unserer Mitte".

Die Sensibilisierung der Kinder durch Wahrnehmungsübungen vor dem Hören der Apostelgeschichte und dem Deuten der in ihr enthaltenen Sprachbilder ist didaktisch und methodisch sachgerecht, doch die zur Textanalyse und zur Sprachbildbetrachtung vorgesehenen Arbeitsblätter, die als Kopiervorlagen Verwendung finden sollen, müssen sowohl theologisch als auch didaktisch ebenso wie die Gedichte von Heinz Bielefeld problematisiert werden. Eine inhaltliche Reduktion aus thematischer Fülle darf in einer dritten Klasse nicht zu einer moralisierenden Engführung werden, wie dies im Gedicht vom Wind und vom Feuer geschieht.

Im Kontext einer Unterrichtseinheit, die Gottes schöpferische Kraft im Leben der Menschen zur Sprache bringt, stellt sich die Frage, in welchem Umfang und in welcher Art und Weise

⁴³ Religionsunterricht praktisch, 3. Schuljahr, a.a.O., S. 153.

⁴⁴ Religionsunterricht praktisch, 3. Schuljahr, a.a.O., S. 154.

die schöpferischen Kräfte der Kinder angesprochen werden. Die Vorgabe eines genormten Arbeitsblattes, das die Kinder zum Nachvollziehen der in kleinen Schritten vorausgedachten Unterrichtssequenzen führt, fordert von den Kindern nur das innere Abschreiten des Vorstrukturierten. Fruchtbarer und thematisch angemessener wäre eine Unterrichtsorganisation, die Schülerinnen und Schülern Raum, Zeit und Anregungen bietet, eigene kreative Potentiale zu entfalten. Der Unterricht sollte Kinder ermutigen, selbst zu strukturieren, zu planen, zu entdecken und zu gestalten. Die gezeigten Aktivitäten sollten nicht vorschnell an den Normvorgaben der Lehrkraft gemessen werden, damit die schöpferische Individualität nicht eingeengt, sondern zur Geltung gebracht werden kann.

Die ersten beiden Intentionen der Unterrichtseinheit legen die Idee eines fächerübergreifenden Unterrichts nahe, der Deutsch, Sachkunde und Kunst in die Planung mit einbezieht.

Die unterrichtspraktischen Vorschläge erfahren in dem Abschnitt "Transfer zur Klärung der Frage: Wie können die Wirkungen des Heiligen Geistes heute aussehen?" eine inhaltliche Einengung, die die freisetzende schöpferische Kraft des Heiligen Geistes auf ein moralisierendes Verständnis seiner Wirkungen im zwischenmenschlichen Bereich reduziert. Der Geschichte von der verhaltensauffälligen Angelika, der der Lehrer mit Verständnis und Geduld begegnet, so dass die Mitschülerinnen und Mitschüler seinem Vorbild folgend dem Mädchen zum Geburtstag mit Geschenken und Freundlichkeiten begegnen, erinnert an die Bemühungen des alten problemorientierten Unterrichts, das schnelle Rezept für eine praktische Handlungsanweisung zu suchen und allgemeinverbindlich anzubieten. Der als Tafelanschrieb präsentierte Satz "Gottes Geist wirkt in den Menschen, wenn sie sich verstehen" soll anschließend von den Kindern anhand der Erzählung aus dem Jahr 1968 belegt werden und durch weitere Beispiele bestätigt werden. Der Erkenntnisprozess ist vorgegeben, die Kinder sollen ihn nachvollziehen. Forschendes, entdeckendes Lernen, ein Erspüren der Wirkungen des Heiligen Geistes im eigenen Erfahrungshorizont findet nicht statt. Ist es den Kindern gelungen, die Erkenntnis des Lehrers durch passende Beiträge zu bestätigen, so wird die Bearbeitung der als Anlage 8 präsentierten Kopievorlage empfohlen. Die vorgegebenen Bilder zeigen sogenannte "vorfingstliche" Situationen,⁴⁵ die drei Beispiele aus dem Schulalltag zeigen. Das erste Bild zeigt drei Kinder, die mit je einem Springseil springen, und ein Kind, dessen geschlechtliche Identifizierung nicht eindeutig ist, steht am linken Bildrand im Abseits. Das zweite Bild zeigt ein über ein Holz oder über eine andere rechteckige Stolperschwelle gestürztes Kind, vermutlich ein Junge, der sich das Knie aufgeschlagen hat. Tränen und Blutstropfen fallen in Augenhöhe vom Kopf auf den Boden. Das dritte Bild zeigt Jungen, die mit geballten Fäusten aufeinander losgehen. Ein Mädchen bewegt sich, der Bildbetrachterin den Rücken zuweisend, an diesen Jungen vorbei auf die Schuleingangstür zu. Das Mädchen trägt auf dem Rücken einen Tornister und in der Hand einen Turnbeutel. Eine Szene vor Unterrichtsbeginn ist dargestellt.

45 Religionsunterricht praktisch, 3. Schuljahr, a.a.O., S. 156.

Die drei für den Schulalltag durchaus typischen Szenen legen sofort eine Lösung nach dem Helferprinzip fest. Hilfe für den Außenseiter, den Verletzten und die beiden Streitenden müssen zwangsläufig als Inhalte des Fortsetzungsbildes gedacht werden. Diese simplifizierende Festlegung des Geistes Gottes führt eindimensional zu einer moralisierenden Engführung und einer Vereinnahmung des Geistes Gottes durch unseren Willen und unser sittlich-gerechtes Wollen. Meine eigene Unterrichtserfahrung bestätigt, dass Kinder ohne einengende Bildvorgaben vielfältigere Aspekte unserer Lebenswelt benennen können, die die Kategorie des menschlich Machbaren überschreitet und eine Ahnung der Vielfalt der Wirkungen des göttlichen Geistes im menschlichen Leben aufblitzen lässt. Zwar ist es nötig, theologisches Denken und Alltagserfahrung miteinander zu konfrontieren, doch bei einer eindimensionalen Verengung wird Elementarisierung missverstanden und zur verfälschenden Simplifizierung.

Auch im vierten Band der Unterrichtsreihe „Religionsunterricht praktisch“ finden wir keine pneumatologische Weiterführung.⁴⁶ Es ist auffällig und für diese Unterrichtskonzeptionen geradezu charakteristisch, dass in der Unterrichtseinheit zum Thema Schöpfung, mit dem Untertitel "In Gottes Händen ist das Leben geborgen" das Wort Heiliger Geist oder Geist Gottes weder in den theologischen und didaktischen Aspekten noch in dem für die Hand der Kinder umgearbeiteten priesterschriftlichen Schöpfungsbericht auftaucht. Die zentralen schöpfungstheologischen Aussagen, das schöpferische Tun Jahwes und das bewahrende Schöpferhandeln in der Geschichte werden nicht explizit mit dem Heiligen Geist benannt. Es wird darauf verwiesen, dass der jahwistische Schöpfungsbericht Teil eines umfassenden Erzählzusammenhangs ist, "der die Entstehung Israels durch Gottes Handeln von der Schöpfung bis zur Landnahme thematisiert."⁴⁷ Jahwes Führung und sein universaler Heilswille sind zentrale Anliegen der vom Jahwisten entfaltenden Grundgedanken. Den gesteigerten menschlichen Verfehlungen, die im Sündenfall, im Brudermord, in der Noah-Erzählung und in der Geschichte zum Turmbau zu Babel ihre verdichtete Form finden, korrespondiert die Steigerung des göttlichen Heilswillens. Die Klammeranmerkung verweist auf Gen 4, 15, den Schutz des Mörders Kain, Gen 6, 8, die Verschonung Noahs vor der Sintflut, Gen 9, 8ff, den neuen Bund Gottes mit allen Lebewesen der Erde sowie auf Gen 12, 13ff, die Segensverheißung Gottes an Abraham und seinen Nachkommen. Die dritte Person des trinitarischen Gottesbildes wird in dieser schöpfungstheologischen Unterrichtseinheit ausgesperrt.

46 Der vierte Band der Unterrichtsreihe „Religionsunterricht praktisch“ enthält die Unterrichtseinheiten mit folgenden Themen:

- 4.1 Schöpfung als Geschenk und Aufgabe: In Gottes Händen ist das Leben geborgen
- 4.2 Dritte Welt: Voneinander lernen - Miteinander teilen
- 4.3 Noah, die Arche und der Regenbogen: Das Leben kann noch einmal beginnen
- 4.4 Friede: "Shalom" für dich und mich, für Dorf und Stadt
- 4.5 Weihnachten: " ... und Friede auf Erden"
- 4.6 Brot des Lebens: Durch Teilen und Vertrauen wird ein jeder satt
- 4.7 Tod und Auferstehung Jesu: Leben wird es geben
- 4.8 Sammlung und Ausbreitung der Gemeinde: Die Botschaft des Lebens von Jerusalem nach Rom tragen
- 4.9 Jona: Ninive soll leben
- 4.10 Muslime: Was andere Glauben - Wie andere leben.

Religionsunterricht praktisch, 4. Schuljahr, Göttingen 3. Aufl. 1992.

In der Unterrichtseinheit "Dritte Welt: Von einander lernen - miteinander teilen" geht es um die unterrichtlichen Möglichkeiten, Ursachen und Bedingungen für Armut und Reichtum in der Welt aufzuspüren, um in Konfrontation mit zahlreichen Aspekten der biblischen Botschaft Möglichkeiten der praktischen Hilfeleistung in den Blick zu nehmen. In den theologisch-didaktischen Anmerkungen findet sich ein Verweis auf das paulinische Bild vom Leib und den Gliedern, der jedoch nicht in den Vorschlägen zur praktischen unterrichtlichen Realisierung aufgenommen wird.⁴⁸

"Aus der Empfehlung des Apostels 'Einer trage des anderen Last' (Gal 6, 2) und dem Bild vom Leib, der sich aus vielen Gliedern und Organen zusammensetzt, die einander brauchen und die leiden, 'wenn ein Glied leidet' (1. Kor 12, 12ff), entwickelt die Jerusalemer Gemeinde ihr Modell, in dem Menschen freiwillig ihr Hab und Gut miteinander teilen und so konkret sichtbar ihr Einssein in Christus in einer neuen, glaubhaften Form des Zusammenlebens ausdrücken (Apg 4, 32 - 37). Dieses Modell hat durch 2000 Jahre Kirchengeschichte immer wieder Menschen inspiriert und fasziniert. Es waren und sind zumeist einzelne oder kleine Gruppen, die sich das Modell zu eigen gemacht haben und sich anderer im Zeichen der göttlichen Liebe angenommen haben und annehmen."⁴⁹

In der Unterrichtseinheit kommen Aspekte des Erbarmens und des rettenden Handelns Gottes zur Sprache, die systematisch-theologisch der Pneumatologie zuzuordnen wären. Dieser Bezug ist in der unterrichtlichen Umsetzung nicht zu erkennen.

Schwerpunkt der problemorientierten Unterrichtseinheit ist die Sensibilisierung für die Nöte der Entwicklungsländer und die Notwendigkeit konkreter Hilfeleistung. Der Unterricht gerät in Gefahr theologisch zu verkürzen und auf den moralischen Appell ausgerichtet zu werden.

In der Unterrichtseinheit zur Arche Noah finden wir noch einmal einen Hinweis auf Gottes Handeln von der Schöpfung bis zu Landnahme, die der Jahwist thematisiert. Noch einmal wird betont, dass die Steigerung des göttlichen Heilswillens als Antwort auf die Zunahme der menschlichen Verfehlungen zu deuten ist. In der Noah-Geschichte wird erfahrbar, dass "Gott kein Gott des Endes, sondern immer neuer Anfänge" ist.⁵⁰

Problematisch erscheint mir in den didaktischen Anmerkungen folgende Interpretation: "Noah kann schließlich auch noch im folgenden zur Modellfigur werden: Er tut mit aller Beharrlichkeit das Seine. Das Entscheidende aber überlässt er Gott: 'Und der Herr schloss hinter ihm zu'⁵¹ (7,16), d. h., Gott sichert die Arche und ihre Insassen gegen die todbringenden Fluten ab." Dass ein Vertrauen in die verlässliche, schützende und bewahrende Kraft Gottes gerade für Grundschul Kinder mit dieser Textstelle zu belegen ist,

47 Religionsunterricht praktisch, 4. Schuljahr, a.a.O., S. 7.

48 Unterrichtsversuche in Grundschulen haben gezeigt, dass gerade diese Metapher durch handlungsorientierte Verfahren fruchtbar zu machen ist und bereits Kinder im ersten Schuljahr zu neuer Erkenntnis leitet.

49 Religionsunterricht praktisch, 4. Schuljahr, a.a.O., S. 22.

50 Religionsunterricht praktisch, 4. Schuljahr, a.a.O., S. 46.

51 Religionsunterricht praktisch, 4. Schuljahr, a.a.O., S. 47.

ist zu bezweifeln. Viele Kinder dieser Alterstufe können noch keine Übertragung leisten und werden bei einem wörtlichen Verständnis des Textes bleiben.

Die didaktischen Überlegungen schließen mit einem Hinweis auf die mögliche Gestaltung eines Schulgottesdienstes. Der Verweis auf eine Verknüpfung von Unterricht und Gottesdienst ist lobenswert, doch die Formulierung, dass die Verleiblichung des Glaubens beispielhaft sinnfällig gemacht werde, halte ich für eine didaktisch unzulässige Formulierung und nicht nur für eine sprachliche Ungeschicklichkeit. Bei der Vorbereitung eines Gottesdienstes muss es um die Gestaltung eigener Erkenntnisse und Ideen der Schülerinnen und Schüler gehen und nicht nur um das Einüben des im Unterricht Thematisierten, wie hier vorgeschlagen wird. Die Gestaltung eines Gottesdienstes, die Vorbereitung und der Vollzug der Handlung ist ein Aspekt der Erprobung religiöser Gestaltungsmöglichkeiten. Im Vollzug der religiösen Handlung kann eine Intensivierung des religiösen Erlebens durch die Freude an der Gestaltung und eine Wahrnehmungserweiterung im Hinblick auf eine Transzendierung eigener Möglichkeiten erfahren werden.

Zusammenfassung

Die kritische Durchsicht der vier von Hans Freudenberg herausgegebenen Unterrichtsbände „Religionsunterricht praktisch“, die Unterrichtsentwürfe und Materialien für den evangelischen Religionsunterricht der Grundschule bereitstellen, bieten zwar zahlreiche pneumatologische Aspekte, die Anknüpfungspunkte für eine theologisch fundierte und religionspädagogisch angemessene Rede von Gottes Geist böten, doch eine explizite thematische Behandlung findet sich nur im Band für das dritte Schuljahr. Damit wird die in diesem Unterrichtswerk kritisierte Behandlung des dritten Glaubensartikels als „theologisches Stiefkind“ weiterhin fortgeschrieben. Fundierte systematisch-theologische Bezüge und eine sachgerechte didaktische Reflexion der implizit behandelten Themen, die das Wirken des Geistes Gottes als lebensspendende, -erhaltende und -erneuernde Kraft ansprechen, liegen nicht vor. Wenn im Rahmen der Unterrichtseinheit „Pfingsten“ „Gottes Geist“ ausdrücklich bezeichnet wird, so steht die Unterrichtseinheit doch in der Gefahr, in einer theologischen Reduktion im Sinne einer moralischen Engführung eher didaktisch zu verkürzen als angemessen zu elementarisieren.

Bei den Unterrichtsprozessen sollte es weniger um ein nachvollziehendes, einübendes Lernen als um die selbstständige Entwicklung und Gestaltung eigener Erkenntnisse und Ideen gehen. Dem dynamischen Prozesscharakter des Geistes Gottes entspricht eine Unterrichtsorganisation, die den schöpferischen Kräften in den schulischen Lernprozessen mehr Raum gibt.

Die Chancen, den evangelischen Religionsunterricht mit Hilfe der angebotenen Vorschläge für die Praxis pneumatologisch sachgerecht zu akzentuieren, bieten sich nur einer Lehrkraft, die im Rahmen einer Ausbildung an der Universität oder im Zuge einer Fortbildungsveranstaltung gezielt eigene Schwerpunkte setzt. Da Fortbildungs-

veranstaltungen nur gelegentlich dieses Thema aufgreifen und die regionale und die zentrale Fortbildung nur von einem geringen Prozentsatz aller Lehrerinnen und Lehrer, die evangelischen Religionsunterricht erteilen, wahrgenommen werden, kann auf diesem Weg keine grundlegende Veränderung erwartet werden. Auch die Neueinstellung junger Lehrkräfte wird in den folgenden Jahren nicht zu einem Bedeutungsgewinn der Pneumatologie im didaktischen Horizont der evangelischen Religionslehrerinnen führen, denn die Relevanz der Rede von Gottes Geist scheint auch an den für die Ausbildung von Grundschullehrkräften zuständigen Universitäten eher gering zu sein.

1.3 <Gottes Geist> in zwei Arbeitsbüchern für Studierende und Lehrende

Ulrich Becker, Friedrich Johannsen und Harry Noormann haben mit dem "Neutestamentlichen Arbeitsbuch für Religionspädagogen", das 1993 bei Kohlhammer erschienen ist, zweifellos ein hilfreiches und an dieser Stelle zu würdigendes Arbeitsbuch für Studierende und Praktiker der Religionspädagogik vorgelegt. In 15 Kapiteln wurde eine Auswahl von Themen bearbeitet, die eine elementare und exemplarische Bedeutung für die religionspädagogische Praxis besitzen. An dieser Stelle soll nicht diskutiert werden, ob die von den Verfassern anvisierten problemorientierten und symboldidaktischen Zugänge, als deren Grundlage die ausgewählten Themen dienen sollen, einer konzeptionellen Ausweitung, Ergänzung oder Erneuerung bedürfen, sondern hier soll untersucht werden, inwieweit das Thema "Gottes Geist" in einer neuzeitlichen religionspädagogischen Konzeption eine theologische Rolle spielt.

Das Register im Anhang weist unter dem Stichwort "Geist" 31 Seiten aus, die dieses Wort enthalten.⁵²

Die letzten zwei Sätze des Vorwortes lauten:

„Das `Jahr mit der Bibel´ (1992) ist auch ein Jahr des Ausbruches von Hass und Gewalt gegen Flüchtlinge und Zuwanderer geworden. Nur wenn die Erschließung der Überlieferung zugleich die Abgrenzungstradition des Christentums ideologiekritisch in den Blick nimmt, wird der Rückgriff auf das Neue Testament den Geist des Evangeliums als eine Quelle befreiender Umkehr und Erneuerung wahrnehmen.“⁵³

Dem Vorwort ist zu entnehmen, dass die Konzeption des Buches den Geist des Evangeliums als eine Quelle befreiender Umkehr und Erneuerung gegen Aggression, Diskriminierung und Zerstörung und für ein friedliches Nebeneinander von Einheimischen und Zugewanderten betrachtet. Der Rückgriff auf das Neue Testament soll der Freisetzung

⁵² Dies sind die Seiten 11, 12, 42, 44, 46, 49, 50, 106, 128, 129, 134, 143, 144, 155, 158, 174, 189, 200, 205, 208, 223, 230, 236, 237, 239, 241, 242, 244, 258, 260, 265.

Das Stichwort Taufe finden wir auf den Seiten 81, 102, 106, 114, 153, 163, 168, 169, 172, 186, 208, 217, 239, 241, 265, 273.

der friedensstiftenden göttlichen Dynamik dienen. Die säkularen Probleme der Gegenwart werden hoffnungsvoll mit dem Geist des Evangeliums konfrontiert. Es bleibt offen, ob der „Geist des Evangeliums“ als Hinweis auf „Gottes Geist“ zu betrachten ist.

Der trinitarische Bezug wird selbstverständlich vorausgesetzt und die Rede von Gottes Geist ist implizit gegeben, doch an keiner Stelle des Buches findet sich ein expliziter Exkurs auf die dynamische Kraft des trinitarischen Gottesbildes oder ein pneumatologischer Verweis.

Dass die Pneumatologie im Rahmen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an den Universitäten außerhalb Niedersachsens gegenwärtig kaum eine Rolle spielt, belegt das 1999 ebenfalls bei Kohlhammer erschienene Buch „Einführung in das Studium der Evangelischen Theologie“, das von den Autoren Roman Heiligenthal, Friedrich Lemke, Rolf Schieder und Thomas Martin Schneider herausgegeben wurde.⁵⁴ Das Werk, das sich ausdrücklich an Lehramtsstudierende wendet, gibt nach einer allgemeinen Einführung einen theologischen Überblick, der über das Alte Testament, das Neue Testament, die Kirchengeschichte und die Systematische Theologie informiert. Den vier grundlegenden theologischen Kapiteln folgt ein Kapitel Religionspädagogik/Fachdidaktik. Weder die theologischen Ausführungen noch die religionspädagogisch-fachdidaktischen Erläuterungen weisen explizit auf pneumatologische Zusammenhänge hin. Im Rahmen der Systematischen Theologie versucht Friedrich Lemke unter dem Kapitel 5.1 Dogmatik (Glaubenslehre) „das Charakteristische des christlichen Glaubens in einem Satz zum Ausdruck“ zu bringen: „Der christliche Glaube ist auf die in der Bibel bezeugte, aber von ihr unterschiedene Offenbarung Gottes in der Geschichte Israels und im Auftreten und Geschick Jesu von Nazareth bezogen.“⁵⁵ In diesem durch Dickdruck hervorgehobenen Satz, der als Kernsatz christlicher Glaubenslehre außerdem durch einen rechteckigen Rahmen hervorgehoben wird, findet der Heilige Geist keinen Platz. Im Anschluss daran werden vier wesentliche Fragestellungen der Systematischen Theologie formuliert, die sich aus dem genannten Grundsatz ergeben. Auch hier wird die Pneumatologie nicht thematisiert. Allerdings folgt dann der Abdruck des apostolischen Glaubensbekenntnisses, in dem der Satz „Ich glaube an den Heiligen Geist, eine heilige katholische/christliche/allgemeine christliche Kirche, Gemeinschaft der Heiligen, Vergebung der Sünden, Auferstehung der Toten und das ewige Leben.“⁵⁶ enthalten ist. Es folgt ein historischer Exkurs und ein Hinweis auf die Zeitgebundenheit der Formulierung. „Ob das Apostolikum für uns heute diese Geltung haben kann, ob seine Aussagen uns Antworten auf die genannten Fragen geben können, das muss im Einzelnen geprüft werden. Diese Überprüfung darf mit Recht von gegenwärtigen Auslegungen des Bekenntnisses erwartet

53 Becker, Johannsen, Noormann, a.a.O., S. 11.

54 Roman Heiligenthal, Friedrich Lemke, Rolf Schieder und Thomas Martin Schneider, Einführung in das Studium der Evangelischen Theologie, Stuttgart, Berlin, Köln 1999.

55 Friedrich Lemke, a.a.O., S. 214.

56 Friedrich Lemke, a.a.O., S. 214.

werden.“⁵⁷ Die Auslegung von Wolfhart Pannenberg zum Glaubensbekenntnis⁵⁸ wird nachdrücklich, durch Dickdruck verstärkt, zur Anschaffung empfohlen.

Nach dieser ersten expliziten Benennung des Heiligen Geistes auf der Seite 214 im Rahmen des Glaubensbekenntnisses folgen noch dreizehn weitere Erwähnungen als „Heiliger Geist“ oder als „Gottes Geist“ im Kontext ekklesiologischer Merkmale.

Im Rahmen der Frage nach der Bedeutung der Bibel wird in einem historischen Rekurs auf die Inspirationslehren der alten Kirchen verwiesen. Es wird auf den Textverweis im zweiten Timotheus-Brief hingewiesen. „In 2 Tim 3,16 heißt es: ‚Jede von Gott eingegebene [griech. theopneustos] Schrift ist auch nützlich zur Belehrung, zur Widerlegung, zur Besserung, zur Erziehung in der Gerechtigkeit‘. Diese ‚Theopneustie‘, wurde als Einwirkung des göttlichen Geistes auf einen empfangenden Menschen verstanden; dabei war die eigene geistige Selbsttätigkeit des Empfangenden nicht ausgeschlossen, etwa im Blick auf einen Stil, auf sein Erinnerungsvermögen, auf sein Empfinden.“⁵⁹ Im Kontext der Darstellung unterschiedlicher historischer Vorstellungen wird in Abgrenzung zur Theopneustie die von der Orthodoxie entwickelte enge Inspirationstheorie vorgestellt, die drei Momente enthält: „Impulsus ad scribendum oder amandatum divinum (der Anstoß zum Schreiben oder der göttliche Auftrag) - suggestio rerum (die Eingebung der Sachen) - suggestio verborum (die Eingebung der Worte); die biblischen Zeugen sind Schreiber des göttlichen Geistes, der ihnen die Hand führt, die Verschiedenheit des Stils etwa erklärt sich aus der Akkomodation (der Anpassung) des Geistes an die Schreiber. Diese ‚Verbalinspiration‘ begründet die affectiones (die Eigenschaften) der Schrift: die auctoritas (Autorität) - die perspicuitas (Klarheit und Verstehbarkeit) - die perfectio seu sufficientia (Vollkommenheit oder Vollständigkeit) - die efficacia (Wirksamkeit).“⁶⁰

Zweimal wird der göttliche Geist in diesem Kapitel im Rahmen der Frage nach der Bedeutung der Bibel benannt. In beiden Zusammenhängen wird die Zeitgebundenheit der jeweiligen Vorstellungen deutlich. Es stellt sich die Frage, ob mit der Unhaltbarkeit der Verbalinspirationslehre auch gleichzeitig die Rede vom göttlichen Geist grundsätzlich zu den geschichtlich überholten Aussageformen gelegt wird.

1.4 Empirische Untersuchungen zur Entwicklung von Gottesvorstellungen bei Kindern und Jugendlichen

Studien, die detaillierte Informationen über das Gottesbild von Kindern liefern, bilden einen neuen Forschungszweig innerhalb der Religionspädagogik, der erst in den Kinderschuhen steckt.

57 Friedrich Lemke, a.a.O., S. 215.

58 Wolfhart Pannenberg, Das Glaubensbekenntnis, ausgelegt und verantwortet vor den Fragen der Gegenwart, Gütersloh 1991.

59 Friedrich Lemke, a.a.O., S. 217.

60 Friedrich Lemke, a.a.O., S. 218.

Helmut Hanisch⁶¹ hat die Entwicklung von Gottesvorstellungen bei Kindern und Jugendlichen untersucht, die in unterschiedlichen politischen, kulturellen und religiösen Kontexten aufgewachsen sind.

Den Ertrag der Vergleichsstudie werde ich nicht in vollem Umfang darstellen oder in ihrem methodischen Vorgehen kritisieren, sondern nur daraufhin befragen, welche konkreten Gottesvorstellungen Kinder im Grundschulalter ausbilden und in welchem Maße Konzepte vom Handeln und Wirken Gottes in spezifisch religiös-kulturellen Kontexten auftreten. Darüber hinaus gibt die Studie Aufschluss über die Veränderung des Gottesbildes im Blick auf eine pneumatologische Differenzierung, in der die lebensgeschichtlich bedeutsame Kraft und Stärke Gottes zur Sprache kommt.

Bei der Untersuchung wurden Vergleichsgruppen von 7 bis 16 Jahre alten Kindern und Jugendlichen aus Süd- und Ostdeutschland gewählt.

Die erste Stichprobe stammt aus dem Kirchenbezirk Heidenheim auf der Schwäbischen Alb. Volksskirchliche Strukturen kennzeichnen das vorherrschende Milieu. Der Besuch eines kirchlichen Kindergartens, die Teilnahme am Religionsunterricht der Grundschule und der weiterführenden Schule, die kirchliche Bindung durch den Konfirmandenunterricht und die Mitgliedschaft von kirchlichen Kinder- und Jugendgruppen sowie das Feiern von Kasualien und christlichen Festen im Kirchenjahr gehören für die meisten Probanden zur Biographie und schaffen erleichternde Voraussetzungen für eine christliche Erziehung.⁶²

Die Herkunftsorte der zweiten Stichprobe sind Leipzig, Dresden und Zwickau. Das Umfeld der Probanden ist durch ein religiöses Desinteresse geprägt. Die Eltern gehören der zweiten DDR-Generation an, die ohne Beziehung zum kirchlichen Leben und ohne explizite Beschäftigung mit theologischen oder religiösen Fragen aufgewachsen sind. Antikirchliche und antireligiöse Propaganda haben zur Marginalisierung von Religion geführt.⁶³

Bereits der Blick auf die Beschreibung der beiden so unterschiedlich religiös sozialisierten Stichproben lässt vermuten, dass die religiöse oder atheistische Einflussnahme der verschiedenen Sozialisationsinstanzen Elternhaus, Kindergarten, Schule die Entwicklung des Gottesbildes prägen. In der ehemaligen DDR gab es keinen staatlich organisierten Religionsunterricht.

Die Ergebnisse bestätigen die Vermutung einer unterschiedlichen Entwicklung, überraschen jedoch im Blick auf die Tatsache, dass jedes Kind eine Gottesvorstellung oder ein Äquivalent ausbildet. Allerdings halten sich kindlich-märchenhafte Gottesvorstellungen, die für die ersten Grundschuljahre durchaus charakteristisch sind, bei atheistisch erzogenen Kindern, die nicht an Gott glauben, länger als bei Heranwachsenden, die durch eine religiöse oder theologische Kommunikation Anregungen zur Differenzierung ihres Gottesbildes erhalten, so dass sich ihre Vorstellungen von den naiv-anthropomorphen zu reflektierten nicht-anthropomorphen oder symbolischen Vorstellungen heranbilden, die anschlussfähig sind an die religiös-weltanschaulichen Diskussionen der Gegenwart. Aus religionspädagogischer Perspektive ist eine naiv-primitive Religionskritik, die aus einem

61 Helmut Hanisch, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 1996.

62 Helmut Hanisch, a.a.O., S. 13.

63 Helmut Hanisch, a.a.O., S. 14.

theologisch unzulänglich reduzierten Gottesbild resultiert, ebenso abzulehnen wie eine unkritische Religionsaffirmation, die beide zu einer fundamentalistischen Verengung tendieren.⁶⁴

Die Vergleichsstudie zeigt, dass im Alter von 7 bis 10 Jahren und weit über die Grundschulzeit hinaus anthropomorphe Gottesdarstellungen, die Gott in menschlicher oder menschenähnlicher Gestalt abbilden, in beiden Stichproben dominieren. Erst ab dem 12. Lebensjahr ist ein leichter Rückgang dieser Vorstellung bei religiös sozialisierten Probanden zu verzeichnen. Die anthropomorphen Repräsentationen sowohl der religiös als auch der nicht religiös geprägten Kinder und Jugendlichen sind überwiegend von der Vorstellung bestimmt, dass Gott ein männliches Wesen ist. Bezogen auf die Gesamtstichprobe stellen 43,3% der religiös sozialisierten Personen und 66,7% der atheistisch sozialisierten Gott als Mann dar. Nicht-anthropomorphe Repräsentationen gewinnen als symbolische Darstellungen ab dem 8. Lebensjahr bei religiös erzogenen Kindern an Bedeutung und überwiegen im Alter von 16 Jahren. Hier ist ein deutlicher Unterschied zu den atheistisch geprägten Heranwachsenden zu verzeichnen. Sie entwickeln nur vereinzelt symbolische Darstellungen von Gott.

Bei der Analyse der Bildinhalte zur Darstellung Gottes wurde von den Untersuchenden auch die Kategorie "Gott als Geist" herangezogen. "Unter diesem Bildinhalt werden alle Zeichnungen zusammengefasst, die Gott mit menschlichen Zügen zeigen, aber ohne erkennbare Details wie z.B. Gesicht oder auch ausgeprägte Gliedmaßen. Weiterhin haben wir unter dieser Kategorie Darstellungen subsumiert, die Gott als Wolke auf Gesicht oder als gespenstartiges Wesen erkennen lassen."⁶⁵

Die Subsumierung der Bilder unter dieser sehr verschiedene Aspekte integrierenden Kategorie geschah ausschließlich über die Deutung der kindlichen Zeichen durch die Untersuchungsgruppen. Kommentare zu den Bildern, die die Zeichnenden selbst bei anderen Kategorien wie "Gott als Mann", "Gott als Frau", oder "Gott als Gesicht" gegeben haben, liegen bei den Geistdarstellungen nicht vor. Außerdem wurden mit den Kindern und Jugendlichen keine Gespräche über ihre Darstellungen geführt⁶⁶, so dass die Zuweisungen durchaus hypothetisch sind. Darüber hinaus fehlt die kategoriale Bestimmung im Hinblick auf die Aspekte "Kraft", "Kraftfeld" oder "Dynamik", die - wie im systematisch-theologischen Teil zu zeigen sein wird - von besonderer Relevanz im Blick auf den Geist Gottes sind.

Eine unter pneumatologischen Gesichtspunkten sehr eingeschränkte Geistdarstellung findet sich bei religiös geprägten Heranwachsenden in fast allen Altersstufen in geringer Anzahl. Insgesamt wählen nur 16,2% der Probanden eine geistähnliche Darstellung. Bei 8-, 14- und 16jährigen zeigen sich allerdings nur verschwindend geringe Zahlen, so dass das

64 Heinz Schmidt, Vorwort in: Helmut Hanisch, a.a.O., S. 12.

65 Helmut Hanisch, a.a.O., S. 35.

66 Vgl. den Hinweis von Helmut Hanisch in: ders., a.a.O., S. 20.

Säulendiagramm zur Veranschaulichung der Forschungsergebnisse überhaupt keine visuelle Darstellung ausweist.⁶⁷

Die Deutungen Hanischs gehen je nach Alterzuordnung der Zeichnungen in sehr unterschiedliche Richtungen. Die Zeichnungen jüngerer Kinder werden als undifferenzierte Vorstellungen von Gott gedeutet und mit den kognitionspsychologischen Forschungsergebnissen Fowlers in Verbindung gebracht, während bei älteren Probanden von ihren Geistdarstellungen ausgehend auf ein entwickeltes Bewusstsein geschlossen wird, was sich darin zeigt, "dass Gott nicht sichtbar ist und deshalb als Geist gezeichnet werden muss".⁶⁸ Die erheblichen Schwankungen zwischen den Darstellungen von Jungen und Mädchen werden lediglich als Beobachtungen festgehalten, jedoch nicht gedeutet. Die Forscher schlussfolgern: "Dabei lässt sich ebenfalls kein eindeutiger geschlechtsspezifischer Zusammenhang erkennen."⁶⁹

So wird dasselbe Phänomen, Gott als Geist bildnerisch zur Sprache zu bringen, einmal mit einem undifferenzierten Denken und im zweiten Fall mit einem differenzierten, höheren Bewusstsein in Verbindung gebracht. Da ein Einfluss der kognitiven Entwicklung nur hinsichtlich formaler Denkstrukturen erkennbar ist, jedoch die Stufen des religiösen Urteils im Sinne Osers oder die Entwicklung des Glaubens nach der Stufenfolge Fowlers nur bedingt festgestellt werden konnte, bleibt fraglich, ob die kognitive Entwicklung für die Darstellung Gottes als Geist verantwortlich ist.

Der insgesamt geringe Nachweis von Gottesdarstellungen als Geist ist möglicherweise eher mit den eingeschränkten Sprach- und Imaginationsangeboten zu verbinden, die die religiös-kulturelle Umwelt, insbesondere der schulische Religionsunterricht, bereithält. Die Metapher "Gottes Geist" fällt in dieser empirischen Untersuchung deutlich hinter der Vorstellung von "Gott als Vater oder Sohn", d.h. "Gott als Mann" zurück. Zieht man die Untersuchungsergebnisse der Vergleichsgruppe aus Ostdeutschland heran, so reduziert sich die Darstellungsanzahl noch einmal beträchtlich. Im Grundschulalter tauchen keine aussagefähigen Ergebnisse in der Kategorie "Gott als Geist" auf. Erst bei 11- bis 14jährigen finden wir dieses Motiv in geringer Anzahl, wobei Jungen im Alter von 11, 13 und 14 Jahren dieses Motiv häufiger wählen als Mädchen im gleichen Alter. Für 15- und 16jährige beiden Geschlechts spielt die Geistvorstellung keine Rolle mehr.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Vorstellung Gottes als Geist bei Kindern im Grundschulalter nicht verbreitet ist. Der prozentuale Anteil der Kinder und Jugendlichen, die eine Darstellung Gottes als Geist in ihren Bildern wählten, liegt bei den religiös sozialisierten Heranwachsenden nur um 6% höher als bei den im atheistischen Umfeld Aufgewachsenen. Die Kategorienbeschreibung der Untersuchungsgruppe weist darauf hin, dass die Bilder der Kinder nicht mit den pneumatologisch zu identifizierenden Gottesbildern zu verbinden sind. Der Grundschulunterricht muss zunächst die bei den Kindern konkret bestehenden Gottesvorstellungen ermitteln, um sie in elementarisierenden Unterrichtssequenzen

67 Vgl. Tabelle 6 und Figur 4 zur Kategorie "Gott als Geist" in: Helmut Hanisch, a.a.O., S. 37.

68 Helmut Hanisch, a.a.O., S. 37.

69 Helmut Hanisch, a.a.O., S. 38.

behutsam mit theologisch sachgerechten Sprachangeboten und Sprachbildern zu konfrontieren, die es Kindern ermöglichen, die eigenen Vorstellungen zu differenzieren und theologisch zu fundieren.

Helmut Hanischs Vergleichsuntersuchung über die Gottesbilder süd- und ostdeutscher Kinder und Jugendlicher weist deutlich auf Grenzen eines entwicklungshemmenden, theologisch unzulänglichen Gottesbildes hin, das darüber hinaus in einem atheistischen Kontext zu einer naiv-primitiven Religionskritik führt.

Die Pneumatologie bietet Ansätze, um bereits in der Grundschule die Grundlagen zu schaffen für ein über die Grundschulzeit hinauswirkendes, auch im Jugendalter ausbaufähiges und im Erwachsenenalter tragfähiges Gottesbild. Der evangelische Religionsunterricht in der Grundschule muss die Anschlussfähigkeit der theologischen Vorstellungen an die kindlichen Bilder garantieren und gleichzeitig die Anschlussfähigkeit an die Vorstellungen des Jugendalters und an die zunehmende Differenzierung der lebensweltlichen Bezüge eröffnen.

1.5 Zusammenfassung

Obgleich gegenwärtig über Art und Umfang der Rede von Gottes Geist in niedersächsischen Grundschulen noch keine repräsentativen Ergebnisse vorliegen, kann davon ausgegangen werden, dass der „Heilige Geist“ als Thema im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule weitgehend ausgespart wird, denn schon die gegenwärtig gültige Erlassgrundlage marginalisiert die Rede von „Gottes Geist“. Die Rahmenrichtlinien für die Grundschule schreiben das Gottesbild als „Gott Vater“ und „Gottes Sohn“ fest. Punktuelle Veränderungen sind eher die Ausnahme und greifen lediglich dort, wo Aus- und Fortbildung die Theologie des Heiligen Geistes religionspädagogisch in den Blick nehmen.⁷⁰

Pneumatologische Inhalte und über die ausdrücklich benannten Themen hinausweisende Aspekte lassen sich, wie oben nachgewiesen wurde, in dem untersuchten Unterrichtswerk „Religionsunterricht praktisch“⁷¹ für die Grundschule durchaus finden, doch ein expliziter Hinweis auf Gottes Geist zeigt sich nur im dritten Band zum Thema „Pfingsten“. Doch auch hier fehlt eine systematisch-theologische Fundierung.

70 Religionspädagogisches Projekt im Kirchenkreis Sarstedt im Jahr 1992 und die daraus erwachsene Arbeitshilfe des Religionspädagogischen Instituts Loccum: Lena Kuhl (Hrsg.), Auf der Suche nach Gottes Geist - Feuer, Sturm, Taube und Co. mit einer Arbeitskartei Pfingsten für die Freie Arbeit, Loccum 1994.

71 Hans Freudenberg (Hrsg.), Religionsunterricht praktisch, Göttingen 4. Aufl. 1994, Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Grundschule, 1. Schuljahr.
Ders., Religionsunterricht praktisch, 2. Schuljahr, Göttingen 3. Aufl. 1992.
Ders., Religionsunterricht praktisch, 3. Schuljahr, Göttingen 1991.
Ders., Religionsunterricht praktisch, 4. Schuljahr, Göttingen 3. Aufl. 1992.

Symptomatisch für die Behandlung der Pneumatologie in den gegenwärtigen Unterrichtskonzeptionen ist die Aufnahme von Texthinweisen zum Heiligen Geist nur als Klammerbemerkungen.⁷²

Zahlreiche Themen implizieren das Wirken des Heiligen Geistes als lebensspendende, lebenserhaltende und lebenserneuernde Schöpfungskraft, doch eine deutliche inhaltliche und sprachliche Schwerpunktsetzung bleibt aus. Eine sprachkritische Auseinandersetzung im Hinblick auf die angebotenen Zeichen, Bilder und Texte fehlt. Die Begriffe Metapher und Symbol werden nicht erläutert.

Bei der Behandlung des Pfingstfestes ist von der Sendung des Geistes die Rede, der sprachlich nicht als göttlicher oder heiliger Geist qualifiziert wird. Obgleich festgestellt wird, dass der dritte Artikel lange Zeit theologisches Stiefkind gewesen ist und Bildungsdefizite im Blick auf Pfingsten konstatiert werden, scheint die Anlage des Gesamtcurriculums die angesprochenen Defizite noch nicht beheben zu wollen. Die Attribuierung des Geistes Gottes als „gut“ und das angebotene Unterrichtsmaterial erhärten den Verdacht einer unzulässigen theologischen Engführung. Außerdem stellt sich im Blick auf Gottes schöpferische Kraft die Frage, ob eine didaktisch und methodisch sachgerechte Umsetzung die schöpferischen Kräfte der Kinder in dem unterrichtlichen Gestaltungsprozess deutlicher in Erscheinung treten lassen könnte.

Obgleich konstatiert werden muss, dass das „Neutestamentlichen Arbeitsbuch für Religionspädagogen“ keine systematisch-theologische Intention verfolgt und das Neue Testament selbst an keiner theologischen Systematisierung interessiert ist, lässt sich zusammenfassend sagen, dass das trinitarische Gottesbild eher beiläufig benannt als explizit hervorgehoben wird. Gottes Geist taucht in Zitaten der Bibel oder in Zitaten anderer Autoren auf. Hinweise auf eine Weiterführung werden nicht gegeben.

Das Buch „Einführung in das Studium der Evangelischen Theologie“ für Lehramtsstudierende scheint den geringen Stellenwert der Pneumatologie zu belegen. Der systematische Teil ist pneumatologisch defizitär. Gottes Geist wird als ekklesiologisches Merkmal abgehandelt und mit heute überholten, zeitgebundenen Vorstellungen in der Kirchengeschichte in Verbindung gebracht

Helmut Hanischs Untersuchung zeigt, dass die Metapher „Gottes Geist“ bei religiös sozialisierten Kindern deutlich hinter der Vorstellung „Gott als Vater oder Sohn“ zurückliegt. Der zahlenmäßige Anteil der von Kindern gemalten Geistbilder ist so gering, dass davon ausgegangen werden kann, dass eine trinitarische Differenzierung des Gottesbildes im Grundschulalter nicht verbreitet ist.

Empirische Untersuchungen lassen trotz des geringen Datenmaterials und gewisser methodischer Probleme, die vor allem darin bestehen, zwischen dem vom Kind Gemeinten und Dargestellten und der Deutung der Untersuchenden nicht klar zu unterscheiden, den

⁷² Siehe oben Ausführungen vom 3. Band, S. 22ff in dieser Arbeit.

Schluss zu, dass das Sprachbild „Gottes Geist“ auch bei Grundschulkindern außerhalb Niedersachsens nicht verbreitet ist. Helmut Hanischs Untersuchung über die Gottesbilder von Kindern in unterschiedlichen religiös-kulturellen Kontexten, zeigt, dass auch Kinder, die in einem atheistischen Umfeld aufwachsen, Vorstellungen von „Gott“ entwickeln. Die von ihnen gemalten und imaginierten Vorstellungen nehmen aber Bezug auf ein märchenhaftes, phantastisches, für ein individuelles und gemeinschaftliches Glaubensleben jedoch irrelevantes Bild. Die Annahme einer lebensbegleitenden, lebensbedeutsamen und heilenden Kraft, die Leben konstituiert und verändert, wird jedoch nicht damit verbunden. Die Vergleichsstudie Hanischs belegt, dass bei Kindern im Grundschulalter eine anthropomorph-männliche Vorstellung von Gott dominiert.

2 Systematisch-theologische Perspektiven für die religionspädagogisch verantwortete Rede von Gott

2.1 Deuten im Geiste des dreieinigen Gottes

2.1.1 Trinitarische Rede als deutliche Sprache

Die Trinitätslehre bewahrt die unaufhebbare Differenz zwischen Gott und unserem Denken über Gott.⁷³ Sie bietet keine Theorie Gottes, sondern bestimmt den Erfahrungshorizont christlicher Gottesrede. Die vielfältigen sprachlichen Artikulationen in den Formen Gebet, Bekenntnis, Verkündigung und Erzählung biblischer Botschaft werden in einer Kurzformel zentriert, in der das, was Christen mit „Gott“ ansprechen, seinen summarischen Ausdruck findet. Die Trinitätslehre hält fest, dass das, was mit „Gott“ bezeichnet wird, über menschliches Denken und menschliche Erkenntnis hinausgeht, da die Selbstidentifikation Gottes in Jesus Christus und durch den Geist Gottes stets auf die Grenzen menschlichen Denkens verweist. Trinitarische Rede impliziert grundlegend die Dynamik, dass Gott sich in Jesus Christus bekannt gemacht hat und durch seinen Geist immer wieder neu schöpferisch und heilsam wirkt. Die Trinität widersetzt sich jeder generalisierenden Begriffsbestimmung, die Gott zum abstrakten Denkgebilde werden lässt, sondern bietet einen Weg, Gott konkret, auf die Welt und die eigene Wirklichkeit bezogen zu denken. Nach Dalferth kann die christologische Beschreibung des Gottesgedankens als semantische Gestalt betrachtet werden. Die pneumatologische Akzentuierung gewährleistet dagegen seine pragmatische Funktion.⁷⁴ Gottes schöpferisches, heilendes und bewahrendes Handeln, das in der Geschichte Jesu Christi erschlossen wurde, gewinnt nicht als theoretische Lehre Bedeutung, sondern nur im lebenspraktischen Vollzug. Biographisch bedeutsam und als Orientierungskraft wirksam wird der menschliche Gottesgedanke und die Rede von Gott erst dort, wo Gottes Nähe und sein Handeln in der eigenen Lebensgeschichte erfahren werden. Steht „Jesus Christus“ in der trinitarischen Formel für die Identifizierbarkeit und Erkennbarkeit Gottes, so kennzeichnet „Gottes Geist“ den Gegenwartsbezug seines Handelns. Gott macht sich immer wieder neu erfahrbar und ansprechbar. Gott sorgt durch seinen Geist dafür, dass Menschen in seinen Wirkungsbereich hineingenommen werden und sich selbst als seine Geschöpfe verstehen, die Gott zwar stets neu ignorieren, aber immer wieder neu von ihm gesucht und geliebt werden.

Trinitarisches Denken verdeutlicht den christlichen Gottesgedanken. Die Rede von „Gottes Geist“ nimmt die pragmatische Ausrichtung, den lebenspraktischen Gebrauch des Wortes „Gott“ im menschlichen Leben, in den Blick. Dadurch kann die orientierende Kraft Gottes im eigenen Leben zum Ausdruck gebracht werden.

⁷³ Ingolf U. Dalferth, *Gott: philosophisch-theologische Denkversuche*, Tübingen 1992, S. 19.

⁷⁴ Ingolf U., Dalferth 1992, a.a.O., S. 20.

Die Differenzierung Gottes als Trinität verdeutlicht Gottes Relation und Selbstunterscheidung. Klarheit und angemessenes Verstehen werden nicht durch abstrakte Begriffskonstruktionen gewonnen, sondern durch Erzählungen und Sprachbilder, die unsere Vorstellungen leiten.

In seinem Werk, „Gedeutete Gegenwart: zur Wahrnehmung Gottes in den Erfahrungen der Zeit“, spricht Ingolf U. Dalferth zwar nicht explizit vom „Geist Gottes“, doch seine Gedanken über die schöpferische und selbst unerschöpfliche Liebe, die sich den Menschen selbst erschließt und sie in seinen göttlichen Lebensvollzug hineinzieht, machen deutlich, dass seine theologischen Ausführungen mit der pneumatologischen Dimension zu vermitteln sind. Wirken und Wirklichkeit Gottes sind in Dalferths systematisch-theologischen Überlegungen unmittelbar miteinander verbunden, so dass aus allen Sätzen nach meiner Interpretation die pneumatologische Fundierung deutlich wird, auch wenn die Metapher „Gottes Geist“ von ihm nicht verwendet wird. Da der Mensch sich nicht aus eigener Initiative Gott annähern kann, gelingt die Wahrnehmung Gottes nur durch Gottes Entgegenkommen in seinem Geist.

Das folgende Kapitel dient zugleich als Versuch einer systematisch-theologischen Begründung, warum gerade die Rede von Gottes Geist geeignet ist, die Perspektive der christlichen Glaubensdeutung aufzuzeigen und der Bestimmungs- und Orientierungskraft Gottes Ausdruck zu verleihen.

Zur Spezifizierung dieser Position nehme ich im folgenden Kapitel weitere Überlegungen von Ingolf U. Dalferth auf. Dabei geht es darum, aus systematisch-theologischer Perspektive folgende Aspekte zu klären:

1. Menschliche Lebenserfahrung geht stets von unmittelbarer sinnlicher Wahrnehmung aus, die in einem spezifischen Sinnhorizont gedeutet wird.
2. Christliche Lebens- und Weltdeutung beruht auf einem nicht hintergehbaren Glaubensgrundsatz, der ein Deutungsdenken hervorbringt, der überall mit Gottes Gegenwart rechnet.
3. Der Glaube an den dreieinigen Gott lässt sich nur adäquat aus der Binnenperspektive beschreiben. Diese Sicht der Beteiligten gilt es offenzulegen und theologisch zu deuten.

2.1.2 Wahrnehmen und Deuten in der Geistesgegenwart Gottes

Im alltäglichen Leben eines Menschen führt die gerichtete und ungerichtete Aufmerksamkeit zu vielfältigen Wahrnehmungen. „Leben ist wahrnehmen - nicht nur, aber immer auch.“⁷⁵ Sehend, fühlend, hörend, riechend und schmeckend gewinnen Menschen unterschiedliche Eindrücke von sich selbst und der sie umgebenden Wirklichkeit. Eigene Verarbeitungsstrategien, vorausgegangene Erfahrungen, subjektive Lerngeschichten,

kulturelle Prägungen der Gemeinschaft und persönliche Wertschätzungen prägen die über die Sinne möglichen Wahrnehmungen. Diese unzähligen, unterschiedlichen und vielschichtigen Eindrücke sind niemals isolierte Fakten, die auf einer neutralen Festplatte gespeichert werden und von dort ohne innere Beteiligung abgerufen werden können. Die Aufnahme der Sinneseindrücke, die Verarbeitung der Wahrnehmungen und der Umgang mit dem individuell verfügbaren Material ist ein komplizierter mentaler Prozess, der mit den im Vergleich zum menschlichen Geist simpel erscheinenden technischen Prozessen moderner Informationsverarbeitungsmaschinen nicht vergleichbar ist. Der Umgang mit subjektiv erworbenen und verarbeiteten Wahrnehmungen führt stets zu einem Deutungsakt, der weitere Wahrnehmungen und Handlungen beeinflusst. Das technische Bild eines fortwährenden Rückkopplungsprozesses oder eines unentwegten Schwingens zwischen Wahrnehmung und Deutung mag dieses Geschehen veranschaulichen. Dalferth weist - wie im folgenden Zitat sichtbar wird - auf den engen, unauflösbaren Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und Deutung hin. „Wir nehmen nichts wahr, ohne es zu deuten. Wir deuten stets in bestimmter Weise. Und diese Weise verdankt sich den Deutungsmustern, in denen wir heimisch sind.“⁷⁶ Nach trinitätstheologischem Verständnis finden diese Wahrnehmungen in der Gegenwart des Geistes Gottes statt. Sie sind selbst Ausdruck der Geistesgegenwart Gottes im menschlichen Leben.

Als Geschöpfe Gottes machen Menschen unterschiedliche Wahrnehmungen im Fühlen, Erleben und Denken, die aus dem Glaubensbezug zum dreieinigen Gott als Geschehen in der Präsenz Gottes zu deuten sind. Die Wahrnehmungsfähigkeit ist Teil des menschlichen Lebens und kann zur Wahrnehmung Gottes führen, wo die Glaubensperspektive dies zulässt. Auch dort, wo Menschen Gottes Existenz nicht wahrzunehmen meinen oder nicht wahrhaben wollen, ändert dies nach trinitätstheologischer Deutung nichts an der Gegenwart Gottes, die Leben konstituiert und somit Wahrnehmungen erst ermöglicht. Wirklichkeit und Gegenwärtigkeit Gottes werden nicht durch die menschliche Wahrnehmung erzeugt. Die vorhandene Wirklichkeit Gottes ist Voraussetzung, nicht Folge der menschlichen Wahrnehmung.

Gott ist mehr als die Funktion unseres Gottesgedankens. Gottes Gegenwart kann fühlend, erlebend oder denkend von Menschen wahrgenommen werden. Im Umgang mit eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen oder in der Kommunikation mit anderen Menschen, in der eigenen Biographie oder in anderen Lebensgeschichten können deutliche oder unbestimmte Deutungen der Gegenwart Gottes möglich werden. „Wer wahrnimmt, hat es immer auch mit Gottes Gegenwart zu tun. Man muss das nicht merken. Man kann es ignorieren oder bestreiten. Man kann auch das nur, weil Gott gegenwärtig ist. Noch die Negation von Gottes Gegenwart zehrt von dem, was sie negiert.“⁷⁷ Die vorhandene und im christlichen Glauben bezeugte Gegenwart Gottes wird jedoch nicht an allen Orten und von allen Menschen als solche wahrgenommen. Kontingenzen und Veränderungen werden von

75 Ingolf U. Dalferth, *Gedeutete Gegenwart: Zur Wahrnehmung Gottes in den Erfahrungen der Zeit*, Tübingen 1996, S. 1.

76 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 1.

77 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 3.

Menschen als Lebensanfragen betrachtet, die je nach vorhandener Deutungsperspektive zu unterschiedlichen Antworten führen. Gleichbleibendes wird nicht wahrgenommen. Erst Veränderungen irritieren und beanspruchen unsere Aufmerksamkeit. „Was immer gleich bleibt und in keiner Weise jemals ver-rückt wirkt, wird von uns auch nicht (noch nicht oder nicht mehr) wahrgenommen.“⁷⁸ Erst die Veränderung und die Differenz ermöglichen aufmerksame Wahrnehmung. „Wie alles andere bedarf auch Gottes Gegenwart der Differenz, um von uns wahrgenommen werden zu können.“⁷⁹ Zwar gibt es kein Wahrnehmen ohne Gottes Gegenwart, doch die Art und Weise, wie Gott gegenwärtig ist und wie Menschen Gottes Gegenwart wahrnehmen, ist sehr unterschiedlich. Einerseits ist Gott nicht jeden Augenblick auf dieselbe Weise gegenwärtig, andererseits ist die menschliche Existenz aus sich selbst heraus nicht in der Lage, Gott ohne weiteres wahrzunehmen. Die theologische Sprache verwendet den Begriff der Sünde, um die existentielle Distanz des Menschen zu Gott auszudrücken. Gott selbst ermöglicht dem Menschen die Wahrnehmung seiner Existenz. „Auch von uns kann Gott deshalb nur wahrgenommen werden, weil und insofern wir zuerst von ihm wahrgenommen sind. Und wir nehmen ihn nur in dem Maße wahr, als wir wahrzunehmen lernen, dass, wie und als was wir von ihm wahrgenommen sind.“⁸⁰

Dieser Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von Veränderung und Differenz und dem Bewusstsein der geschöpflichen Abhängigkeit des Menschen von Gott wird in Kapitel 2.4 als von Gottes Geist gewirkte Bewegung und Erneuerung zu betrachten sein, die eine neue Perspektive eröffnet.

Dort wo Gottes Gegenwart als diese wahrgenommen wird, spricht die christliche Theologie von Offenbarung. Dalferth verweist auf den engen Zusammenhang zwischen Offenbarung und Interpretations- oder Sprachpraxis. Es gibt keine zeitliche und räumliche Vor- oder Nachordnung zwischen beiden. Zeichen bringen Gottes Offenbarung erfahrbar zum Ausdruck. Offenbarung und Sprache rücken bei Dalferth gleichsam als simultanes Geschehen zusammen. Das folgende Zitat kennzeichnet diesen unlösbaren Zusammenhang: „Offenbarung findet nicht zunächst statt und wird dann auch noch mehr oder weniger gelungen zur Sprache gebracht, sondern sie ereignet sich, indem sie zur Sprache kommt, und ist das, als was sie zur Sprache kommt. Auch Gottes Gegenwart wird als solche nicht wahrgenommen und dann auch noch zur Sprache gebracht, sondern diese Wahrnehmung vollzieht sich in dem, was zur Sprache gebracht wird, und ist das, was zur Sprache kommt. Sie findet in der Sprache statt, nicht ohne sie, und sie kann auch nur in der Sprache von dem, wie und als was sie zur Sprache kommt, unterschieden werden.“⁸¹

Da die Offenbarung Gottes nur in Sprachprozessen ausgedrückt werden kann und kommunizierbar wird, bedeutet dies, dass sie in spezifischer Gestalt und Form auftritt.

78 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 3.

79 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 3.

80 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 4.

81 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 4.

„Offenbarung gibt es daher nur in und durch Sprach- und Interpretationsprozesse, nicht ohne diese, und es gibt sie so nur in Gestalt bestimmter, nicht irgendwelcher Interpretationen.“⁸² Offenbarung ist also einerseits ein bestimmtes Sprach- und Interpretationsgeschehen, das stets umstritten ist, weil unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten den Menschen zur Verfügung stehen und gegeneinander ausgespielt werden können. Andererseits gibt es Offenbarung nur als Gottes Selbstoffenbarung. Sie wird dem Wirken des göttlichen Geistes zugeschrieben. Die Wahrnehmung der eschatologischen und endgültigen Gegenwart Gottes als Gottes wirksame Liebe wird durch das Wirken des Heiligen Geistes ermöglicht. Die zentrale Christusbotschaft besteht nicht allein darin, dass Gott gegenwärtig ist, sondern in der Art und Weise seiner Gegenwart. Gott wird als sich selbst erschließende Liebe, die uns in ihren göttlichen Lebensvollzug einbezieht, deutlich. Sie wirkt als schöpferische Liebe, die selbst unerschöpflich ist. Nichtwahrnehmen und Wahrnehmungsverweigerung und das Ende menschlicher Wahrnehmung durch den Tod begrenzen sie nicht. Wird Gott nicht wahrgenommen, so ist dies kein Beweis für seine Abwesenheit oder Nichtwirklichkeit, sondern Anzeichen seiner verborgenen Anwesenheit. „Gott ist nicht nur da gegenwärtig, wo er wahrgenommen und ausdrücklich bemerkt wird, und wir können es nicht wahrnehmen, ohne gerade die Verborgenheit von Gottes Gegenwart zu bemerken. Wir können aber überhaupt nichts wahrnehmen und bemerken, wäre Gott nicht gegenwärtig. Und deshalb ist nicht nur Gottes Offenbarung, die der Glaube als seine präzise Verborgenheit, unter dem Kreuz Jesu Christi wahrnimmt, sondern auch Gottes Verborgenheit, die wir als Nichtwahrnehmung Gottes erleben, ein Modus der Gegenwart Gottes.“⁸³ Gottes immanente und transzendente Gegenwart kann in der eigenen Lebenspraxis entdeckt werden, sofern der christliche Glaubensbezug in der Gegenwart des Geistes Gottes diese Deutungsperspektive eröffnet. Menschliche Wahrnehmungs- und Erkenntnisunfähigkeit ist als Teil des geschöpflichen Lebens Ausdruck der allen Lebensäußerungen innewohnenden Kraft Gottes. Damit implizieren Ingolf U. Dalferths Äußerungen einen universalen Ansatz, der in gleicher Weise jede atheistische Weltansicht sowie jede religiöse und säkulare Lebensform zum Zeichen der immanenten Gegenwart des Geistes Gottes werden lässt. Möglichkeiten und Grenzen menschlicher Glaubens- und Erkenntnisfähigkeit sind in diesem Deutungsrahmen selbst Ausdruck der wirkenden, jedoch noch nicht erkannten Geistesgegenwart Gottes.

Die systematisch-theologischen Überlegungen Dalferths können Hilfestellungen bieten, wie die Wahrnehmung Gottes zur Sprache gebracht werden kann. Sie können die Wahrnehmung selbst nicht stellvertretend für andere Menschen leisten. Der Versuch einer Vorbereitung der Wahrnehmung durch das Bereitstellen eines geeigneten Sprach- und Interpretationsrahmens, der die Aufmerksamkeit lenkt, hat stets nur wegweisenden oder propädeutischen Charakter. Systematische Theologie kann nur sensibilisieren. Die Wahrnehmung Gottes kann sie nicht stellvertretend für andere durchführen.

⁸² Ingolf U. Dahlfert, a.a.O., S. 5.

⁸³ Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 5-6.

Wahrnehmen ist ein Grundzug des menschlichen Lebens, der aktiv, passiv und reflexiv alle Lebensvollzüge prägt. Es ist mehr als ein kognitiver Akt der Umwelterschließung. Wahrnehmungen bewirken Veränderungen, da wir stets in irgendeiner Weise auf das reagieren, was wir wahrgenommen haben. „Wir können im Wahrnehmen nicht auf etwas reagieren, ohne durch es verändert zu werden. Diese Veränderung vollzieht sich je nach Entwicklungsstand unserer Zeichen- und Sprachfähigkeit nicht zuletzt dadurch, dass wir das Wahrgenommene deuten und als etwas bestimmen.“⁸⁴ Die Wahrnehmung von Gottes Gegenwart geschieht nur dort, wo Menschen über einen entsprechenden Sinnhorizont und Sprachhintergrund verfügen. Die Wahrnehmungen können interpretiert und als Gottes Gegenwart zur Sprache gebracht werden. Gottes Gegenwart kann nicht abstrakt oder isoliert wahrgenommen werden, sondern stets in, unter und mit anderen Wahrnehmungen. Die systematische Theologie bietet ein Deutungsdenken, das überall mit Gottes Gegenwart rechnet. „Ist Gott aber einer Gegenwart gegenwärtig, dann ist er jeder Gegenwart gegenwärtig, und nehmen wir Gottes Gegenwart überhaupt irgendwo wahr, dann können wir nicht anders, als überall mit ihr zu rechnen.“⁸⁵ In allen Lebensbereichen kann auf unterschiedliche Art und Weise mit der Wahrnehmung von Gottes Gegenwart gerechnet werden. Gottes uneingeschränkte, unwiderrufliche, erbarmende Liebe vollzieht sich auch dort, wo sie ignoriert, verschüttet, abgelehnt oder unbemerkt bleibt. Die säkulare Wirklichkeit gerät nicht in einen Widerspruch zur Geistesgegenwart Gottes, sondern sie kann als Wahrnehmungsbedingung betrachtet werden, in der es Gottes Wirken zu entdecken gilt.

2.1.3 Deutung als gemeinsame Lebens- und Glaubenspraxis

Kinder der Grundschule sind mit kirchlicher Glaubenspraxis nicht vertraut. Theologisches Deutungsdenken und die Verwendung einer explizit religiösen Sprache sind eher die Ausnahme. Wenn Eltern ihre Kinder nicht taufen lassen und sie dennoch zum Religionsunterricht anmelden, so ist dies häufig neben organisatorisch-pragmatischen Gründen Ausdruck der eigenen Suchbewegung. Als in religiösen Fragen Unkundige oder in kirchlich-institutioneller Hinsicht Indifferente wollen sie dem Kind die spätere eigene Wahl offen halten.

Im folgenden soll die gegenwärtig verbreitete individualistische, private, religiöse Sinnsuche von gemeinsamer, öffentlicher Glaubens- und Lebenspraxis unterschieden werden. In der religiösen Praxis wird aus der Sicht der Beteiligten die Deutungsperspektive zur Sprache gebracht. In der reflexiven Rede der systematischen Theologie wird sie begründet. Religiöse Handlungen und reflexives Reden aus dem Glauben sind stets gedanklich zu unterscheiden von der beide bedingenden Wirklichkeit Gottes. Diese Differenz, auf die in Dalferths theologischen Überlegungen wiederholt hingewiesen wird, sollte in der Grundschule zentraler Bezugspunkt der didaktischen Reflexion sein.

⁸⁴ Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 7.

⁸⁵ Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 8.

Dem Bedeutungsrückgang christlicher Kirchen und der Verminderung ihrer institutionellen Bindungskraft scheint eine religiöse Suchbewegung in umgekehrter Proportionalität zu entsprechen. Religion ist als Selbsterfahrung wieder gefragt.⁸⁶ Religiöse Erlebnisse und spirituelle Erfahrungen werden häufig unabhängig und im Gegensatz zu traditionellen Frömmigkeitsstilen gesucht. Sekten und nichtchristliche Angebote scheinen eine vorhandene Nachfrage zu bedienen. Gelegentlich wird die subjektivistische Selbstbedienungsmentalität im Zeitalter der „Cafeteria-Religion“ beklagt.⁸⁷ „Migration, Mission und Massenmedien haben in unserer Gesellschaft zu einer Situation geführt, die jedem und jeder erlaubt, sich ein eigenes Sinn-Menü aus einem reichhaltigen und unüberschaubaren religiösen Angebot zusammenzustellen: Versatzstücke von Weltreligionen und Naturmythen, stressmindernde Meditationsrituale und esoterische Spekulationen, ein Häppchen Buddhismus und etwas Mystik nach Feierabend - das alles gehört zur Cafeteria-Religion der Gegenwart. 'Was Gott ist bestimme ich!' lautet die Devise, sofern dabei überhaupt noch von Gott die Rede ist, und diese Devise wird nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb der christlichen Kirchen ausgiebig gelebt.“⁸⁸ Die Gottesfrage scheint wie alle Glaubensfragen zu einer reinen Privatangelegenheit reduziert zu werden. Die Frage, ob Gott so ist, wie er individuell bestimmt wird, spielt keine Rolle mehr. Von öffentlichem Interesse scheinen allenfalls noch Geschmacksfragen in Sachen des Glaubens zu sein. Der Öffentlichkeit der verfassten Kirche steht die Privatheit von Religion gegenüber. Religiöse Überzeugungen werden zu einer Sache des privaten Geschmacks, bei dem eine rationale Unterscheidung nach Unglauben, Glauben und Aberglauben überflüssig wird. Wenn christliche Glaubens- und Lebenspraxis etwas anderes bedeuten als religiöse Sinnbefriedigung in Selbstbedienungsmentalität, dann muss die Theologie Problemstellungen und Fragen der Gegenwart aufnehmen und theologische Entwürfe bereithalten, die die Anfragen und Bedürfnisse der Menschen ernst nimmt. Die Problembeschreibungen und Argumentationsmuster der Theologie sind häufig noch an den Anfragen der Aufklärungsvernunft orientiert. Dies gilt nach Dalferth auch für Pannenberg's systematischen Entwurf.⁸⁹ „Nicht mehr die kritischen Anfragen einer universalistischen Einheitsvernunft sind heute die primäre Herausforderung, sondern der ungebremsste religiöse Individualismus und hedonistische Subjektivismus, dem alles gleich gültig zu werden droht, solange es nur der eigenen emotionalen Befriedigung dient.“⁹⁰

Ogleich Menschen selbst bestimmen, was Gott ist und was sie glauben, bleiben sie stets auf kulturell vorgegebenes, auf Traditionen und auf Horizonte der Gemeinschaft bezogen. Religion ist wie Sprache und Kultur ein Gemeinschaftsphänomen, das subjektive Gedanken und Überzeugungen formt.⁹¹ Private Überzeugungen und subjektives Erleben sind wesentliche Aspekte in der lebensgeschichtlichen Biographie, doch Religion erschöpft sich nicht in ihnen. Der subjektive Deutungsrahmen und die persönliche religiöse Rede werden

86 Psychologie heute, Juli 1995: Was Gott ist, bestimme ich! Religion als Selbsterfahrung.

87 Heiko Ernst, Die Cafeteria-Religion, Psychologie heute, a.a.O., S. 3.

88 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 13.

89 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 17.

90 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 17.

91 Vgl. Wittgensteins Kritik des Privatsprachenarguments in: Philosophische Untersuchungen, a.a.O., Abschnitt 243, 245, 269, 275, 358.

in der Gemeinschaft erworben und in Verwendungszusammenhängen geprägt. Christliche Kirchen sind als Erlebnismgemeinschaften und als Zusammenschluss religiös Gleichgesinnter unzutreffend beschrieben. Gemeinschaftliche Lebenspraxis und Gemeinschaftszusammenhänge spielen eine große Rolle, doch der Verweis auf die Gemeinde ist nicht genug. Weder Individuen noch Gemeinschaften können bestimmen, was Gott ist. Das Gottesverständnis bildet sich in der gemeinschaftlichen Kommunikation, in der gemeinsamen Lebens- und Gottesdienstpraxis heraus. Glaubensgemeinschaften sind stets kulturell mit anderen Öffentlichkeiten verbunden. Diese Vernetzung geschieht durch den Gebrauch von Zeichen und Sprachen.⁹²

2.1.4 Die Deutungsperspektive der Beteiligten

Glaubensüberzeugungen, religiöse Praxis und religiöse Handlungen können nur angemessen aus der Teilnehmerperspektive erfasst werden. Sie können nicht als abstrakte Meinungen behandelt werden, über deren Wahrheit oder Falschheit prinzipiell zu entscheiden ist. Der abstrakte Universalismus einer konsequenten Beobachterperspektive ist nicht möglich. „Kein Beobachter kann nur beobachten, immer ist er auch Beteiligter. Der blinde Fleck des Beobachters bleibt prinzipiell uneinholbar: Wir sind, irgendwie und irgendwo immer auch beteiligt.“⁹³ Jede theologische Rede hat immer mit der Sicht Beteiligter zu tun. Sie legt stets über eine bestimmte Einstellung zur Wirklichkeit Rechenschaft ab. Einer neutralen Wirklichkeitsbeschreibung wird nicht eine zusätzliche religiöse Dimension hinzugefügt, sondern sie beschreibt die Wirklichkeit aus einer bestimmten Perspektive und erschließt diese Wirklichkeit als Welt, der Gott gegenwärtig ist. „Wer Menschen, Mäuse oder Misteln als Geschöpfe bezeichnet, beschreibt sie nicht genauer oder besser als die Wissenschaften, sondern bringt seine Einstellung zum Ausdruck, wie man sich ihnen gegenüber angesichts der Gegenwart Gottes angemessen zu verhalten hat. Diese Einstellung ist aber weder willkürlich noch unfundiert. Sie gründet in der - durchaus strittigen - Wahrnehmung der Gegenwart Gottes in unserer Wirklichkeit, die Christen im trinitarischen Bekenntnis auf den kürzesten Nenner bringen.“⁹⁴ Voraussetzung dieses Bekenntnisses, das als Konkretion Gottes als Liebe zu deuten ist, ist die Annahme, dass Gott selbst Grund dieser Wahrnehmung ist. Die Wahrnehmenden sehen sich selbst in Gottes Wirken einbezogen. Sie nehmen Gott selbst in ihrer Lebenswirklichkeit wahr. Sie erfahren sein Wirken als Neues schaffende Liebe. Gottes Geist eröffnet die Bedingungen der Wahrnehmung seiner Gegenwart. Gottes Gegenwart kann nur wahrgenommen werden, wenn Gott selbst als Grund dieser Wahrnehmung erkannt wird. Gottes Gegenwart, deren Spuren sich in der Wirklichkeit als Gottes Neues schaffende Liebe wahrnehmen lassen, ist

92 „Wir leben nicht in verschiedenen Welten, sondern wir sind permanent dabei, uns in der Kommunikation mit anderen gemeinsame Welten und dadurch auch unsere eigene Welt zu erschließen. Nur weil wir gemeinsame Welten haben, haben wir auch eine eigene, als Einzelne und als Gemeinschaften.“ Dalferth a.a.O., S. 21.

93 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 23.

94 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 24.

die vorgängige Wirklichkeit, an der sich die Wahrheit des Denkens und Redens von Gott entscheidet.

Auch dort, wo sich Gottes Wirklichkeit zu Wort meldet, bleibt ein deutlicher Verweis auf die Differenz zwischen Gottes Wirklichkeit und unseren Erfahrungen mit ihr. Was für die religiöse Dimension gilt, hat auch in anderen Lebensbereichen Gültigkeit. Menschliche Wirklichkeit wird stets im Lebensbezug von Beteiligten erfahren. Nur in einzigartigen, konkreten, unwiederholbaren Momenten erschließt sich uns im Mitvollzug die Lebenswirklichkeit. Gottes Wirklichkeit erschließt sich nur im Mitvollzug des Glaubens.

Erst wenn Glaubende sich von Gottes Wirklichkeit bestimmen lassen, wird die Wahrnehmung seiner Gegenwart möglich. Im Kontrast zu dem Motto: „Was Gott ist, bestimmen wir“, können Glaubende formulieren: „Was wir sind, bestimmt Gott“. Obgleich Aussagen über Gott nur aus der subjektiven oder gemeinschaftlichen Perspektive möglich sind, besagt diese Sicht der Beteiligten nicht, dass die Betroffenen selbst entscheiden, was Gott ist. Die Wahrheit des Gottesgedankens und des Gottesverständnisses entscheidet sich ausschließlich an Gottes Wirklichkeit. Gottesverehrung ist stets eine Angelegenheit der Gemeinschaft und niemals nur im Bereich des Privaten angesiedelt. Das Gottesverständnis muss die Praxis der Verehrung Gottes berücksichtigen und stets mitbedenken, dass Gott ausschließlich um seiner Gottheit willen verehrt wird. „Gott kann nicht mein oder unser Gott sein, wenn er nicht auch der Gott anderer ja aller anderen sein könnte.“⁹⁵

Glaubensüberzeugungen sind stets zeitbedingt und müssen innerhalb einer Gemeinschaft und zwischen verschiedenen Gemeinschaften zur Diskussion gestellt werden. Kommunikationsprozesse bewirken durch Anfragen, Vergleiche und Konflikte Korrekturen und Veränderungen. Kommunikationsprozesse innerhalb einer Gemeinschaft und mit anderen Öffentlichkeiten begründen jedoch nicht die Wahrheit des Gottesverständnisses. Die Wahrheit verdankt sich stets der eschatologischen Präsenz Gottes.⁹⁶ Um die eigene Wahrheitsgewissheit zu bestimmen und sich darüber zu verständigen, brauchen wir die sprachliche Kommunikation. Die Kommunikation Gottes mit den Menschen und die Kommunikation der Menschen untereinander sind zu unterscheiden. In beiden können Kraft und Wirkungen des Heiligen Geistes angenommen werden.

Die Wirklichkeit Gottes begegnet uns nur als sprachlich und zeichenhaft erschlossene Wirklichkeit. Gott liegt unserem Benennen, Beschreiben und Verehren voraus und wird nicht durch unser Imaginieren und unsere Bezeichnungen hervorgebracht. Eine abstrakte Entgegensetzung von Sprache und Wirklichkeit verbietet sich ebenso wie ein Auflösen Gottes in semantische Phänomene. Die Wahrheit Gottes beruht nicht auf unseren sprachlichen Prozessen, sondern in der Übereinstimmung unserer Beschreibungen mit der Wirklichkeit Gottes. Gott wird in seinem Wirken für uns wahrnehmbar. Er ist unendliche

⁹⁵ Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 28.

⁹⁶ Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 29.

schöpferische Liebe, die allem vorausgeht und in nichts aufgeht. Sie lässt sich nicht in der Abstraktion, sondern nur in der Konkretion bestimmen. „Christlicher Glaube lebt davon, dass das so ist. Er bekennt, aus der Wahrnehmung der Gegenwart Gottes zu leben, die sich in und durch Christus in bestimmter Weise erschlossen hat und im Wirken seines Geistes so immer wieder erschließt: Er wüsste nicht nur nichts Wahres von Gott zu sagen, es gäbe ihn überhaupt nicht, wäre er nicht durch Gottes Gegenwart gewirkt. Das lässt sich nur aus der Perspektive der Beteiligten sagen. Aber es setzt die eigene Perspektive nicht mit der Wirklichkeit Gottes in eins, sondern unterscheidet sie selbstkritisch von ihr.“⁹⁷ Um wahr von Gott zu reden, muss kritisch zwischen unserem Gottesverständnis und Gottes Wirklichkeit unterschieden werden. Die Rede über Gott fällt nicht mit Gottes Wirklichkeit zusammen. Sie erschöpft sich nicht in unseren Meinungen und Aussagen über sie. Gottes Wirklichkeit geht unserer Rede über sie voraus. Aussagen über Gott dürfen nicht nach unseren Bedürfnissen, Absichten und Vorlieben funktionalisiert werden. Was wir über Gott zur Sprache bringen, muss von seiner Wirklichkeit her korrigierbar bleiben. Die Kraft der lebensorientierenden Wirklichkeitseinstellung erschließt sich dort, wo mit der wirksamen Gegenwart Gottes gerechnet wird. Ein vertieftes Gottesverständnis erschließt sich in der Praxis eigener Gottesverehrung. Die Ausrichtung des eigenen Lebens an der Wirklichkeit Gottes setzt voraus, dass das eigene Gottesverständnis kritisiert und verändert werden kann. Nicht unsere Wahrnehmungen projizieren Gott, sondern unsere Wirklichkeitsauffassung bleibt von Gott her korrigierbar. Wir sehen die Welt im Licht der Gegenwart Gottes.

Gottes Geist ist ein öffentliches Thema, da Gottes Wirken in unserer Wirklichkeit und die Auswirkungen seiner Gegenwart in unseren Wahrnehmungen Folgen für die Gestaltung unserer Wirklichkeit haben. Der öffentliche Diskurs beugt einer fundamentalistischen Verengung vor und ermöglicht es, Wahrheitsansprüche kritisch zu diskutieren. Er mindert die Gefahr, Wahrheitsfragen auf Machtansprüche zu reduzieren. Die Schule muss weiterhin der Ort sein, an dem Grundfragen, auch religiöse Grundfragen, einem öffentlichen Diskurs unterzogen werden.

Zwar garantiert der Markt der Meinungen noch keine Wahrheitserkenntnis, doch erst im kritischen Vergleich mit anderen Vorstellungen, Ansichten und Wahrheitsansprüchen kann eine freie Aneignung geschehen. Ein offener Austausch der Meinungen ist nötig. Er fördert keineswegs nur die Beliebigkeit. Wahrhaftigkeit kann nicht durch Mehrheitsmeinung legitimiert werden.

2.1.5 Deutung im Geist Gottes als Bestimmungskraft des Lebens

Dem Relevanzverlust kirchlicher Institutionen im gemeinschaftlichen und kulturellen Leben steht eine Vielzahl religiöser Angebote auf dem Markt der Möglichkeiten zur

⁹⁷ Ingolf U. Dahlfers, a.a.O., S. 31.

Lebensorientierung gegenüber. Religion wird zur frei wählbaren Option, die den individuellen Vorlieben oder Bedürfnissen angepasst werden kann. Die eigene Lebenserfahrung wird zur Instanz erhoben, die entscheidet, ob die christliche Botschaft und das christliche Gottesverständnis im eigenen Leben Bedeutung haben. Jede individuelle Biographie ist die Summe vielfältiger Erfahrungen, die mit den Lebensgeschichten anderer Menschen verflochten sind. Wir betrachten unser Leben stets aus einer autobiographischen Perspektive. Einheit und Ganzheit unserer Lebensgeschichte konstruieren wir in einem Deutungsprozess. Wir integrieren alle Erfahrungen in einen Zusammenhang, den wir in der Erzählung unseres Lebens als Sinn benennen. Obgleich in jedem Leben Wirklichkeit nur als subjektive Lebensperspektive erfahren wird, bedeutet dies nicht, dass Wirklichkeitserfahrungen in die Beliebigkeit individueller Perspektiven aufgelöst werden. Doch in keiner Lebenserfahrung geht die Wirklichkeit als Ganzes auf. Es gibt immer auch andere Zugänge und Deutungsmöglichkeiten neben der eigenen Perspektive. „Und es ist kein Verlust, sondern ein Gewinn, auch die Lebenserfahrung anderer als wirklichkeitserforschend zu würdigen und im eigenen Leben den Wechsel der Perspektiven und die Verknüpfung unterschiedlicher Zugangsweisen zu erproben.“⁹⁸ Theologische Aussagen werden aus der Perspektive der eigenen Lebenserfahrung geprüft und je nach ihrer lebenspraktischen Relevanz übernommen oder abgelehnt. Alle Explikationen des Gottesverständnisses müssen sich im eigenen Leben bewähren. Da Erfahrungen stets mit Deutungen und Interpretationen verbunden sind, die den Sinnhorizont des Lebens eröffnen, können theologische Aussagen auch zu neuen Entdeckungen im eigenen Leben führen. Neue Erfahrungsräume öffnen sich, die im Rückblick auf bereits gemachte Erfahrungen zu Neudeutungen oder Umdeutungen führen können. Da eine Erfahrung mit einer Deutung niemals hinreichend bestimmt oder erschöpfend interpretiert ist, gilt es Deutungsmöglichkeiten verschiedener Art im eigenen Leben zu erproben. Lebenserfahrungen werden in einem kontinuierlichen, niemals abgeschlossenen Prozess gemacht. „Auch wo Erfahrungen im Moment des Vollzugs eindeutig zu sein scheinen, bleiben sie das kaum in der Dauer des Erfahrungs- und Lebensprozesses, in dem sie permanent als erinnerte Erfahrung im Licht gegenwärtiger Erfahrungen und im Horizont erwarteter Erfahrungen fortbestimmt werden.“⁹⁹ Die Gewissheit religiöser Erfahrung wird nach trinitätstheologischer Deutung durch den Geist Gottes bewirkt. Sie ermöglicht die Kombination unterschiedlicher Lebensperspektiven und verschiedener Wirklichkeitswahrnehmungen und führt sie zu einem individuellen Lebenszusammenhang. Menschen erfahren sich als von Gott wahrgenommene Geschöpfe, die ihr Leben im Bezug auf Gott eindeutig ordnen als durch Gottes Liebe getragene Menschen, die ihr Leben in diesem Kontext wirklichkeitsgerecht vollziehen. Die Vieldeutigkeit eigener Lebenserfahrungen erhalten Klarheit und Eindeutigkeit von Gottes Urteil her. Dies kann die Form einer Leitperspektive annehmen.

Wird über den Begriff der Lebenserfahrung theologisch sachgemäß nachgedacht, so stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Offenbarung und Erfahrung. Die Unterscheidung

98 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 88.

99 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 90.

zwischen göttlichem und menschlichem Handeln sollte präzisiert werden. Neben der begrifflichen Unterscheidung ist zugleich der Wirkzusammenhang zwischen dem Handeln Gottes und dem menschlichen Handeln zu betrachten. Hier ist die trinitarische und die rechtfertigungstheologische Bestimmung gefragt. Gottes Offenbarung wird von Menschen stets konkret erfahren als das Einbezogenwerden des eigenen Lebens in das Leben Gottes.¹⁰⁰ Erst Gottes Hinwendung zum Menschen bewirkt die Wende des Menschen zu Gott, die glaubend in der individuellen oder gemeinschaftlichen Lebensäußerung bezeugt werden kann. Dieser dynamische Prozess wird der bewegenden Kraft des Geistes Gottes zugeschrieben. Die trinitätstheologisch gedeutete Dynamik des Geistes Gottes lässt sich aus allgemeinpädagogischer Perspektive mit dem Prozesscharakter des erfahrungsorientierten Lernens beschreiben. Die Wahrnehmung der Nähe Gottes ermöglicht die Deutung unterschiedlicher säkularer Ereignisse als Zeichen des göttlichen Handelns und eröffnet damit eine neue Perspektive im Lebensprozess. Wahrnehmung und Deutung werden durch sie bestimmt, so dass Erinnerung, Gegenwartsbeschreibung und Zukunftserwartung durch diese veränderte Sichtweise geprägt werden.

„Nicht ich eigne mir den Glauben an, sondern Gott eignet sich mich durch den Glauben an, indem er das Wirken seiner Liebe in meinem Leben wahrnehmbar macht. Gottes Liebe wirkt im Geist als Bestimmungskraft individuellen und gemeinsamen Glaubenslebens.“¹⁰¹ Die gewissmachende Perspektive auf Gottes Wirken im eigenen Leben gewinnen Menschen im Lebensvollzug. Sie ist keine allgemeine Wahrheit, kein abstraktes Wissen oder eine neutrale Lehre, sondern stets kognitiv und emotional geprägte Wahrnehmung und Deutung. Diese verändernde und bewegende Bestimmungskraft wird in einer individuellen Biografie konkret erfahren, dennoch ist sie keineswegs subjektivistische Innerlichkeit ohne gemeinschaftliche Bedeutung. Gerade die individuelle Konkretion ist für Ingolf U. Dalferth Anzeichen ihres universalen Wirkungsbereichs. „Die Aneignung von Gottes Urteil in einem bestimmten Leben ist deshalb stets die Aneignung von Gottes Urteil über alles Leben: Konkret ist der Glaube zwar nur im einzelnen Lebensprozess, aber gerade so ist er von universaler Bedeutung.“¹⁰²

Die Fragen nach Gottes Wirklichkeit und nach der Wahrheit der Rede von Gott führen in die Problematik der Sprache hinein. Logische Argumentationsstrategien für oder gegen Gottes Wirklichkeit sind in ihrer Leistungsfähigkeit eher begrenzt. Eigene Ansichten können sie weder bestätigen noch widerlegen. Die Eindeutigkeit eigener Überzeugungen fußt weniger auf sachlogischen Argumentationssträngen als vielmehr auf lebenspraktischen oder lebensdienlichen Überzeugungen, mit denen die eigene Position bestärkt wird. Argumente sind selten das Resultat rationaler Einsichten. Argumente bieten unseren vorgängigen Überzeugungen, Vermutungen oder Meinungen oft eine rationale Begründung an. „Werden diese Argumente als unhaltbar aufgewiesen, wird daher häufig keineswegs die nahegelegte Konsequenz gezogen, die eigene Position aufzugeben, sondern man wird dadurch eher

100 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 97.

101 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 98.

102 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 98.

dazu veranlasst, nach besseren und haltbareren Argumenten für sie zu suchen.“¹⁰³ Argumentationen werden nur dort als verständlich auf- oder angenommen, wo sie an vorhandene Überzeugungen anknüpfen oder von ihnen ausgehen. Die begrenzte Reichweite begrifflicher Argumentationen zeigt sich vor allem in lebenspraktischen Vollzügen. Bilder, Geschichten oder einmal erworbene Gewohnheiten haben eine stärkere Erhellungs- und Überzeugungskraft als abstrakte Begriffe. „Und wir benötigen begriffliche Argumentationen nicht, um die Bilder zu ersetzen oder an ihre Stelle zu treten, sondern um sie in ihren Implikationen und Konsequenzen zu erkunden und damit ihre bewusste Verwendung und unbewusste Wirkung in den wechselnden und sich verändernden Situationen unseres Lebens kritisch kontrollieren zu können.“¹⁰⁴

Ludwig Wittgenstein unterscheidet zwei unterschiedliche Argumentationsformen: die lebenspraktische Überredung und die begründungstheoretische Rechtfertigung.¹⁰⁵ Die beiden Kommunikationsstrategien sind gedanklich zu trennen, greifen jedoch ineinander, wenn es darum geht, jemanden zur Übernahme einer bislang fremden Überzeugung zu bewegen. Es genügt nicht, Gründe für die Überzeugung anzugeben, sondern erst durch die Teilnahme an der Lebenspraxis kann die Bedeutung der angeführten Argumente einsichtig werden. „Die Überredungs-Verfahren zur Teilnahme an einer bestimmten Lebenspraxis und die Rechtfertigungs-Argumente innerhalb einer solchen Lebenspraxis sind daher wohl zu unterscheiden, aber nicht zu trennen: Gründe, mit denen Christen ihre Überzeugung von Gottes Wirklichkeit rechtfertigen, mögen für Nichtchristen solange keine überzeugende Gründe sein, als [sic] sie an der christlichen Lebenspraxis nicht teilhaben und in deren Sicht- und Erfahrungsweise nicht eingeübt sind.“¹⁰⁶ Menschen zur Teilnahme an der Lebenspraxis zu bewegen kann nur dort gelingen, wo Argumente vorliegen, die von der betroffenen Person als bedeutsam oder lebenspraktisch relevant bewertet werden. Die Überzeugungskraft christlicher Lebenspraxis verdankt sich nicht einer rational-argumentativen Rechtfertigung, sondern die Überzeugung von der Wirksamkeit der Wirklichkeit Gottes gewinnen Menschen nur aufgrund eigener Wahrnehmung und Erfahrung, die sie in der Praxis des eigenen Lebens- und Glaubensvollzugs gewinnen. Nicht die Argumente anderer, sondern die lebensdienliche Einsicht führt zur Überzeugung.

Gelegentlich wird die Rede von Gottes Wirklichkeit für ein grundlegendes Missverständnis gehalten, da sie nicht auf Wahrheit oder Falschheit zu befragen ist. Der Wahrheits- und Gültigkeitswert einer Aussage könne erst geprüft werden, wenn Gott durch andere Beschreibungen ersetzt werde. Gott gilt als eine Redekonvention, mit der menschliche Lebensaspekte thematisiert werden. Statt von Gott zu reden, müsse von menschlichen Hoffnungen, Wünschen, Erwartungen, von Erklärungsgründen, von der Erfahrungswelt, von Zielvorstellungen oder kosmischen Entwicklungen gesprochen werden. Die Rede von Gott sei demnach zu ersetzen durch die Rede über menschliche Erfahrungen. „Wenn Gott eigentlich für anderes stehen soll als für das, wofür es in religiösen Sprachvollzügen nach

103 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 104.

104 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 105.

105 nach Dalferth, a.a.O., S. 108.

Meinung der Glaubenden verwendet wird, wird nicht eine Klärung dieser Sprachpraxis vorgenommen, sondern eine andere Sprachpraxis für sie substituiert.“¹⁰⁷ Mit dieser Ersetzungsstrategie wird das Problem der Gottesrede nicht gelöst, sondern in einen anderen Sprachzusammenhang verschoben. Die Hintergrundannahmen einer solchen Denk- und Sprachpraxis müssen weiterhin bestimmt werden. Die Eigentümlichkeit der Rede von Gottes Wirklichkeit ist damit noch nicht präzise bestimmt worden. Die Frage nach Gottes Wirklichkeit lässt sich durch diese Ersetzung nicht verdrängen. Es bleibt die Frage nach der umgangssprachlichen und lebenspraktischen Sprachverwendung, die Gottes Wirklichkeit zum Ausdruck bringt. „Die Antworten auf all diese Fragen sind nicht abstrakt zu geben, sondern dort zu suchen, wo konkret von, zu und mit Gott gesprochen wird.“ „Nicht bei den philosophischen Rekonstruktionen der Rede von Gott ist daher einzusetzen, sondern bei den Vollzügen (z.B.) des christlichen Glaubenslebens, wenn nach Gottes Wirklichkeit gefragt wird.“¹⁰⁸ Nur dort wo alltägliche Sprachzusammenhänge und praktische Lebensvollzüge in den Blick kommen, kann angemessen von Gottes Wirklichkeit gesprochen werden.

Die Wahrheit der Rede entscheidet sich an der Wirklichkeit, die dieser Rede vorausgeht und nicht daran, was wir über sie denken oder vermuten. Über Gottes Wirklichkeit können wir somit nur mit Kriterien urteilen, die an dieser Wirklichkeit ausgerichtet sind. Maßstab der Gültigkeit ist Gott, nicht der Mensch. „Gottes Wirklichkeit aber ist nicht abgeschlossen, sondern bezieht uns und alles andere in spezifischer Weise ein. Wir können sie deshalb nicht thematisieren, ohne damit auch uns selbst und alles Übrige in bestimmter Weise mitzuthematisieren; und umgekehrt können wir von uns aus solange nicht wirklich von Gott reden, als wir davon absehen, dass und wie wir in seine Wirklichkeit einbezogen sind - als Geschöpfe unter Geschöpfen und als Menschen, in deren geschichtlicher Wirklichkeit sich Gottes Wirklichkeit identifizierbar zugänglich macht, wie der christliche Glaube im Blick auf Jesus Christus bekennt.“¹⁰⁹ Dass wir an Gottes Wirklichkeit beteiligt sind, bleibt uns verschlossen, wenn wir uns nicht selbst in dieser Perspektive wahrnehmen. Unser Beteiligtsein an Gottes Wirklichkeit erschließt sich uns dort, wo wir durch das Wirken des Heiligen Geistes in unserer Erfahrungswirklichkeit der göttlichen Wirklichkeit gewiss werden.

2.1.6 Probleme religiöser Sprache aus sprachphilosophischer Perspektive

Theologische Aussagen, religiöse Rede und religiöses Verstehen sind stets an Sprache gebunden. Die zunehmende linguistische Orientierung der analytischen Religionsphilosophie und Theologie, die dieser Erscheinung Rechnung trägt,¹¹⁰ ist hilfreich, um auf

106 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 108.

107 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 111.

108 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 112.

109 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 117.

110 Ingolf U. Dalferth, Einführung in die analytische Religionsphilosophie und Theologie in: Ingolf U. Dalferth (Hrsg.), Texte analytischer Religionsphilosophie und Theologie zur religiösen Sprache, Sprachlogik des Glaubens, München 1974, S. 9 - 60.

besondere Probleme hinzuweisen, die die Rede von Gottes Geist sowohl in biblischen und systematisch-theologischen als auch religionspädagogischen Zusammenhängen aufweist. Der sprachphilosophische Exkurs deckt die vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten der Sprache in lebensweltlichen Kontexten auf. Im Blick auf die Rede von Gottes Geist im religionspädagogischen Kontext der Grundschule ist es wichtig, dass theologische Redefiguren nicht abstrakt bleiben, sondern Lebenszusammenhänge und praktische Lebensvollzüge aufleuchten und der konkrete Bezug der Rede von Gottes Geist im schulischen Kontext zur Sprache kommt. Aussagen geschehen in Sätzen, die nur angemessen analysiert und interpretiert werden können, wenn das Sprachsystem, auf die sie sich beziehen, berücksichtigt wird.¹¹¹

Ein Verdienst der linguistischen Neuorientierung ist es, neben einer genaueren Beachtung des Sprachmaterials vor allem die pragmatische Ausrichtung stärker in den Blick zu nehmen. Die Verwendung unterschiedlicher Sprachformen in verschiedenen Zusammenhängen und Handlungskontexten wird genauer untersucht. Um die vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten von Sprachformen deskriptiv zu analysieren, wird der Begriff des „Sprachspiels“ verwendet.

Der Begriff des „Sprachspiels“ bildet einen Schlüsselbegriff in der späten Philosophie Ludwig Wittgensteins.¹¹² Der Funktionszusammenhang der Sprache, die Sprachhandlungen der Menschen, werden durch diesen Begriff charakterisiert. Sprache ist philosophisch nicht als abgehobenes, theoretisches System zu betrachten, sondern Sprache ist stets Praxis, die zu bestimmten Zwecken im Leben der Menschen ausgeübt wird. In der Vieldimensionalität des Sprachspielbegriffs wird eine deutliche Absage an einen abstrakten Wesensbegriff der Sprache erteilt. Der regelgeleitete Sprachgebrauch in einer konkreten Lebenspraxis wird von Lebensformen und gesellschaftlichen Verhaltensweisen bestimmt.

Damit wird die enge Verflechtung von Sprache und Handlung deutlich. Das Wort „Sprachspiel“ hebt hervor, dass jedes menschliche Sprechen Teil einer komplexen Lebensform ist. Sprechen ist stets eingebettet in eine Handlung, und menschliches Handeln ist nicht ohne Verbindung zum Sprechen denkbar. Der Begriff Spiel betont den dynamischen Aspekt dieser Beobachtung. Verbales und faktisches Handeln sind im Lebensalltag stets miteinander verflochten.¹¹³ Für Wittgenstein ist jede Zeichengebrauchsform Sprache und führt über formale Begrifflichkeit hinaus auf soziale

111 Neben der materiellen oder inhaltlichen Redeweise ist die formale Redeweise zu berücksichtigen. Syntaktik, Semantik, Pragmatik und Sprachstufentheorie werden voneinander unterschieden. Die Syntaktik betrachtet die sprachlichen Strukturen und Beziehungen der Zeichen. Die Semantik untersucht die Bedeutungen und Intentionen sprachlicher Zeichen, um die Bedeutungsstruktur einer Sprache und ihre Beziehung zur Welt zu erfassen. In der Pragmatik werden die Sprechenden und ihre empirischen Sprechsituationen, in der sprachliche Zeichen als Bedeutungsträger Verwendung finden, berücksichtigt. In der Sprachstufentheorie werden verschiedene Sprachebenen wie Objektsprachen und Metasprachen unterschieden.

112 Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt 1977.

113 Wittgensteins sprachphilosophische Denk- und Formulierungsansätze gehen der modernen Soziolinguistik voraus. Ein Vier-Ebenen-Modell der Soziolinguistik haben Matthias Hartig und Ursula Kurz in ihrem Buch entwickelt. Die von ihnen genannten vier Ebenen beziehen sich auf spezifische, differente, theoretische und methodologische Bezugsbereiche. Die Sprachwissenschaft, die Kommunikationstheorie, die Soziologie und die Soziolinguistik müssen in ihren unterschiedlichen theoretischen Bezugssystemen miteinander vernetzt werden. Im Bereich der Sprachwissenschaft geht es um das innere System der Sprache. Im Bereich der Kommunikationstheorie geht es um das mediale System der Sprache. Auf der Ebene des Sprachgebrauchs geht es um die Verteilung und Anwendung von Sprachstilen und Codes. Auf dem Gebiet der Soziolinguistik geht es um die Sprache als soziales System, das als

Gemeinschaft, Gesellschaft und Kultur. Wittgensteins Verdienst ist es, auf die Untrennbarkeit von Lebensform und Sprachform verwiesen zu haben.

Die kontextbezogene Betrachtung des Sprachspiels führt zur Relativierung der Bedeutung. Nur in konkreten Gebrauchssituationen lässt sich die Bedeutung eines Wortes erschließen.

Um die Bedeutung eines einzelnen Wortes, eines Satzes oder eines Textes zu bestimmen, muss der Verwendungszusammenhang in einer konkreten Sprechsituation untersucht werden. Worte und Sätze sind somit Bedeutungsträger, deren semantische Struktur je nach Gebrauchskontext variieren kann. Die semantische Struktur bestimmter phonetischer Lautäußerungen ist somit nicht eindeutig festgeschrieben, sondern wird im konkreten Sprechakt neu generiert. Ähnlichkeiten, nicht Identitäten entstehen in verschiedenen Lebenszusammenhängen. Um die semantische Mehrdeutigkeit und die Vielzahl möglicher Verwendungsweisen sprachlicher Ausdrücke zu verdeutlichen, verwendet Wittgenstein den Begriff „Grammatik“.

In jedem Sprechakt beschließen die Handelnden konstruktiv jeweils neu, welche Bedeutung eine spezifische Äußerung, ein bestimmtes Wort erhalten soll. Eine vorab gesetzte, ideale oder abstrakte Bedeutung gibt es nicht. In jedem Sprechakt geschieht eine neue Setzung, die niemals unbeteiligt vom Sprechenden gedacht werden kann. Im Gegensatz zum Reduktionismus der Naturwissenschaften geht es in der Philosophie um die unendliche Vielfalt der Erscheinungen und ihre deskriptive Beschreibung. Wird in der sprachlich-gesellschaftliche Praxis nicht wahrgenommen, was wirklich geschieht, so werden Vorurteile und Fixierungen produziert. Abstrakte Sätze, dogmatische Behauptungen verfehlen den Kontextbezug. „Sprachspiele“ sind Vergleichsobjekte, die durch Ähnlichkeit oder Unähnlichkeit die tatsächlichen Verhältnisse unserer Sprache beleuchten können. „Sprachspiele“ sind nicht normative Setzungen, sondern fungieren als Modell, an dem die Wirklichkeit gemessen werden kann. Sie zielen nicht auf eine geschlossene Theorie, sondern auf ein exemplarisches Erfassen der Wirklichkeit.¹¹⁴ Gerade das Unvorhersehbare, Unbegründete und Unvernünftige unseres Lebens gerät in den Blick. Spontanität, Probehandlung und Ausprobieren sind als Ursprünge des Sprachspiels zu betrachten.

Gebrauchstheorie der Bedeutung

Ein Wort oder ein Satz haben also keine Bedeutung, die sich unabhängig vom Gebrauch in einem bestimmten Lebenszusammenhang erschließen ließe. Es gibt keine vom Sprechakt oder Kontextbezug unabhängige Bedeutung, die sich durch irgendeine wissenschaftliche

Agentur einer sozialen Kontrolle fungiert. Matthias Hartig, Ursula Kurz, Sprache als soziale Kontrolle - Neue Ansätze zur Soziolinguistik, Frankfurt am Main 1971.

114 Die philosophische Semiotik zielt auf Klärung der Einzelheiten im menschlich-gesellschaftlichen Zeichengebrauch. Neben dem Bereich der Linguistik umschließt sie ein riesiges Feld, zu dem auch traditionelle Bereiche der Soziologie, der Psychologie und der Ästhetik gehören.

Das Sprachspieldenken im Sinne Wittgensteins unterscheidet sich von der linguistischen Theorie Noam Chomskys. In der generativen Transformationsgrammatik geht es um die systematische Beschreibung der grenzenlosen Kreativität der menschlichen Sprache.

Wittgenstein geht es gerade nicht um die mathematische Qualifizierbarkeit der Sprache. Das praktische, gesellschaftliche Verhalten der Sprachspiele erfasst gerade jene Lebensformen und Zusammenhänge, die nicht planbar und formalistisch generierbar sind.

Untersuchung oder Vorgabe bestimmen lässt. Die wirkliche Bedeutung eines Wortes lässt sich nicht kontextunabhängig erschließen. Ein Wort hat stets die Bedeutung, die ihm im Sprechakt, im Kontext und im realen Lebensbezug gegeben wird. Die Bedeutung eines Wortes aktualisiert sich stets neu im handelnden Gebrauch. Ein Wort hat keine vorab gegebene „Aura“, die verwendungsunabhängig in vielerlei Situationen hinübergenommen werden kann. In der Dynamik des Lebens, im Handeln konkreter Personen und im sozialen Bezug gewinnen Worte ihre Bedeutung. Der kontextuelle, textuelle und der lebenspraktische Handlungszusammenhang wirken im alltäglichen Sprachspiel zusammen. Bedeutungszuschreibungen sind einer geschichtlichen Veränderung unterworfen. Sprachformen und menschliche Lebensvollzüge erfahren ein vielfältiges, bewegtes Zusammenspiel. Sprachspiele und Wortbedeutungen sind einem historischen Wandel unterworfen.¹¹⁵

„Philosophische Analyse hat daher für Wittgenstein nicht mehr den Sinn, reduktiv die eindeutige logische und semantische Struktur der Sprache aufzudecken. Vielmehr ist ihre Aufgabe, die vielfältigen linguistischen Verwendungsmöglichkeiten von Sprache im alltäglichen Handlungskontext zu beschreiben und so therapeutisch philosophische Missverständnisse vermeiden zu helfen, d.h. gegen die ‚Verhexung des Verstandes durch die Mittel der Sprache‘ zu kämpfen.“¹¹⁶ Wittgenstein beeinflusst zahlreiche sprachphilosophische Untersuchungen. Sprachanalytischer Hauptgegenstand war bisher ausschließlich die mathematische und empirische Wissenschaftssprache mit ihrer deskriptiven Aussagefunktion. „Der für den logischen Empirismus charakteristische Bedeutungs dualismus zwischen deskriptiv-wissenschaftlichen Sätzen einerseits und emotiv-unwissenschaftlichen Sätzen andererseits wird insofern in einen Bedeutungspluralismus verändert, als man in der Klasse der emotiven Sätze für Gebiete wie Recht, Ethik, Ästhetik, Metaphysik, Religion usw. typische Sprachfunktionen zu unterscheiden lernt.“¹¹⁷ Die Diskussion der religiösen und theologischen Sprechweisen wird zum Forschungsgegenstand der Religionsphilosophen und Theologen. Die unterschiedlichen Sprachfunktionen der sog. „emotiven“ Sprechweisen und die semantische Vielschichtigkeit in den Sprechakten werden Gegenstand der Forschung. Je nach Intention der Sprechenden Person kann derselbe Satz zu verschiedenen Zwecken verwendet werden.

Die Theorie des performativen Sprachgebrauchs bezieht sich auf die Sprechhandlung und ist auf drei Aspekte gerichtet. Erstens fragt sie nach dem Sachverhalt, der im Sprechakt zum Ausdruck kommt, zweitens untersucht sie das Sprachgeschehen selbst und drittens fragt sie nach den Wirkungen bei den Adressaten. Im Sprechakt wird nicht nur über eine bestehende Wirklichkeit gesprochen, sondern in der Sprachhandlung wird selbst eine Wirklichkeit konstituiert. „Sprechhandlungen sprechen also nicht nur über eine im letzten unabhängig von ihnen bestehende Realität, sondern schaffen diese als gesellschaftliche

115 Chris Bezzel: Wittgenstein zur Einführung, 3.Aufl. Hamburg, 1996, S. 18ff.

116 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 29.

117 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 29 - 30.

Realität erst im Vollzug des Sprechens.“¹¹⁸ Der Sprachgebrauch ist als komplexes Handlungsgefüge zu verstehen, das an gesellschaftliche Lebensformen gebunden ist. Um Sprachspiele sachgerecht zu analysieren und zu verstehen, müssen die in ihnen wirksamen internen Kriterien berücksichtigt werden. „Das bedeutet besonders eine kritische Haltung gegen alle Versuche, einseitig den eigenen Standpunkt als ‘logischer’, ‘richtiger’ oder ‘besser’ gegen das Sprachverhalten anderer Kulturen oder auch anderer Gruppen im gleichen kulturellen Bereich auszuspielen, also etwa mythisches Denken als auch wissenschaftliches Denken überholt zu qualifizieren.“¹¹⁹ Sprachspiele haben ihre eigene Logik. Ein angemessenes Verständnis, eine sachgerechte Verständigung, kann nur geschehen, wenn die kommunizierenden Personen mit den Verstehensbedingungen des Sprachspiels vertraut sind oder sich innerhalb der Kommunikation mit den Bedingungen vertraut machen. Damit ergibt sich das Problem der Kommunikation zwischen Personen, die sich auf unterschiedlichen Sprachebenen bewegen.

Es stellt sich die Frage, ob das „Sprachspiel“ der Systematischen Theologie in die Umgangssprache transformiert werden kann oder nur den in der Fachsprache kompetenten Personen vorbehalten ist.

In Wittgensteins Tractatus werden ethische, metaphysische und religiöse Fragen und ihre Antworten in den Bereich des Unsagbaren verwiesen. Sie gelten als transzendent, unaussprechlich und mystisch. „Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen.“¹²⁰

Ayer galt seit 1935 als führender Vertreter des logischen Empirismus in England. Er kritisiert metaphysische, religiöse, ethische und ästhetische Sätze, die er als sinnlos betrachtet. In seiner antitheologischen Argumentation gesteht er solchen Sätzen nur eine emotive Bedeutung, aber keine deskriptiv-kognitive Bedeutung zu. Er führt logische, empirische, sprachlogische und epistemologische Argumente an, die für die Diskussion religiöser Sprache bedeutsam sind.

Seine Argumentationsstrategie will die Wahrheit des Satzes „Gott existiert“ widerlegen.¹²¹ Seine Argumente verfehlen jedoch eine angemessene Diskussion religiöser Sprache, da sie ausschließlich an einer analog zur empirisch-wissenschaftlichen Interpretation durchgeführten Deutung interessiert sind. Die Existenz Gottes und die Wahrheit der religiösen Rede kann nicht zu einer experimentellen Streitfrage gemacht werden. Jede religiöse Rede setzt die Existenz Gottes bereits voraus, so dass die besondere Aufmerksamkeit auf die interpretative Funktion der Sprache zu richten ist. Gerade die Funktion religiöser Sätze im weiteren erkenntnistheoretisch-anthropologischen Rahmen ist bedeutsam. Was drücken religiöse Sätze aus? Welche Funktion und Bedeutung haben sie für die Menschen, die sie verwenden? Theistische und atheistische Interpretationen der

118 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 31.

119 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 31.

120 Wittgenstein, Tractatus logico - philosophicus, Logisch – philosophische Abhandlung, Frankfurt am Main 1963, Satz 7, Seite 115.

Welt beziehen sich stets auf gleiche vorfindliche Fakten, deuten diese aber in je unterschiedlichen Bezugshorizonten. „Und es ist immer auch ein Streit um die rechte - moralische und wertende - Einstellung zur Welt. Der Wirklichkeitsbezug religiöser Sprache hat viele Dimensionen und kann nicht auf eine, durch das Verifizierbarkeitsprinzip aufweisbare reduziert werden.“¹²² Die Funktionen religiöser Sprache sind sehr komplex und können nicht durch eine simplifizierende Sprachtheorie des logischen Empirismus erfasst werden. Aus der Variationsbreite religiöser Sprech- und Funktionsweisen lassen sich vier Entwicklungslinien aufzeigen.

1. Deskriptive Analyse religiösen Sprachgebrauchs

Die kognitive Funktion religiöser Rede im Sinne einer Mitteilung über wahre oder falsche Sachverhalte verfehlt wesentliche Aspekte des religiösen Sprachgebrauchs. Der volle Wirklichkeitsbezug religiöser Rede ist menschlichem Erfahrungsvermögen nicht zugänglich. Die Wahrheit religiöser Äußerungen wird sich unter Umständen erst in eschatologischer Zukunft erweisen. Die Frage nach der Wahrheit als Aufweis des Wirklichkeitsbezugs muss von der Frage nach dem Sinn für die sprechende Person unterschieden werden. Um die Bedeutung religiöser Rede angemessen zu erfassen, muss das Sprachsubjekt genauer in den Blick genommen werden. „Sprache wird falsch analysiert, wo der Sprecher nicht beachtet wird.“¹²³ Die kognitive Reduktion religiöser Rede verfehlt wichtige Funktionen.

2. Expressive und interpretative Analysen religiösen Sprachgebrauchs

Religiöse Rede schließt ein intentionales Verhalten der sprechenden Person ein. Die Frage nach dem Wirklichkeitsbezug religiöser Rede ist nicht gleichzusetzen mit der Frage nach der Übereinstimmung der religiösen Aussage mit der vorgegebenen, sprecherunabhängigen Wirklichkeit. Der Wirklichkeitsbezug schließt den Kontext des Menschen ein. Die sprechende Person mit ihren Erfahrungen und ihren Einstellungen zur Welt konstituiert Wahrheit und Wirklichkeit der religiösen Rede. Gefühle, Einstellungen und Haltungen der Person kommen in der religiösen Rede zum Ausdruck. Religiöse Aussagen werden niemals unabhängig von einer spezifischen Sichtweise formuliert, sondern sind stets Ausdruck einer religiösen Grundannahme oder Gesinnung, die durch die sprechende Person zum Ausdruck kommt. Nicht eine unabhängige Wirklichkeit, sondern eine spezifische Sichtweise, ein eigener religiöser Wirklichkeitsbezug kommen in der religiösen Rede zum Ausdruck. „Nach dem Wirklichkeitsbezug religiöser Aussagen kann daher nicht unmittelbar gefragt werden, da diese selbst erst zu verstehen geben, was für sie eigentlich als Wirklichkeit gilt.“¹²⁴ In dieser interpretativen Funktion religiöser Rede liegt ein grundlegender Unterschied zwischen religiösen und ethischen Aussagen. „Der Unterschied zwischen ethischer und religiöser Rede besteht allerdings darin, dass die letztere mit ‘Geschichten’ in Verbindung steht, die ihre Funktion illustrieren. Während ethische Sätze gewissermaßen direkt Einfluss auf den Sprecher/Hörer ausüben, wirken religiöse Sätze indirekt, aber erfolgreicher, durch

121 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 34.

122 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 35.

123 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 38.

Geschichten, Bilder, Gleichnisse. Nach der Wahrheit dieser Geschichten zu fragen ist aber völlig verfehlt, weil es nur auf ihre Funktion als handlungsstimulierende Leitbilder ankommt.“¹²⁵

Bilder, Gleichnisse, Metaphern und Mythen sind weniger in ihrer ethischen Bedeutung von Belang, als vielmehr in ihrer interpretativen Leistung als Modelle für die Wirklichkeit. Sie ermöglichen eine Wirklichkeitssicht und helfen, die eigene Wirklichkeit besser zu verstehen. „Religiöse Rede ist insofern notwendig 'seltsam' oder 'regelwidrig', als sie gewohnte Aspekte und Elemente der Wirklichkeit sprachlich so zusammenzieht, dass uns eine neue Vorstellung und Gesamtschau der Wirklichkeit und unserer Erfahrung eröffnet wird. Der Wirklichkeitsbezug solcher parabolischer Sprache ist daher nicht so sehr deskriptiv als vielmehr der eines Modells, das zu einer neuen Orientierung in der Wirklichkeit verhilft.“¹²⁶

Die enge Verwobenheit zwischen Sprache und Kontext ergibt stets eine doppelte Funktion religiöser Rede. Es wird über etwas in einer bestimmten Situation gesprochen, und gleichzeitig wird durch die Rede selbst eine bestimmte Situation hervorgerufen. „Eine solche Situation ist durch ein Transzendenzerlebnis charakterisiert, durch das man sich plötzlich neuer Dimensionen und Aspekte der Wirklichkeit bewusst wird und darauf mit einer hingebenden Bindung reagiert.“¹²⁷ In einem solchen Transzendenzerlebnis verliert man die Perspektive der Distanz und der Beobachtung und ist betroffen und engagiert, hineingekommen in die neue Wirklichkeitserfahrung. Der neue Blick ermöglicht die Veränderung des eigenen Blicks, des eigenen Weltbildes und der eigenen Lebensperspektive. Der Gehalt subjektiver Erfahrungen wiegt stets stärker als jede objektiv-deskriptive Aussage. Jede subjektive Aussage hat stets auch einen beschreibbaren Inhalt, der jedoch niemals auf Aussagen der Wissenschaftssprache reduzierbar ist. Das subjektive Erlebnis eines Sonnenaufgangs ist weniger durch die wissenschaftliche Aussage des Umkreisens der Erde um die Sonne geprägt, als vielmehr durch die metaphorische Formulierung in unserer Sprache. Subjektive Erlebnisse lassen sich niemals auf die wissenschaftliche Objektsprache reduzieren, ohne den eigentlichen Gehalt zu verkürzen. „Ganz ähnlich steht es mit der Logik des Wortes 'Gott': Es entzieht sich unzureichender Beschreibung durch Tatsachenaussagen und hat doch für die Erfahrung der Wirklichkeit entscheidende empirische Relevanz.“¹²⁸

Wie in Metaphern, Bildern und Gleichnissen erkennen wir im religiösen Sprachgebrauch eine evokative Funktion. Die Elemente sind aus alltäglichen, vertrauten Situationen herausgenommen und werden im Gebrauch einer neuen Bestimmung zugeführt. Sie weisen in der Verwendung über sich hinaus und führen die sie benutzenden Personen zu einem neuen Selbst- und Wirklichkeitsverständnis. Religiöse Spracheinheiten sind der allgemeinen Wirklichkeit entnommen, in der sie ursprünglich verankert sind, weisen aber in der

124 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 41.

125 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 41.

126 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 41.

127 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 42.

128 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 42.

Verwendung über sich hinaus und bieten eine neue Orientierung in der vorfindlichen Welt an. Die Alltagswirklichkeit erscheint in einem neuen Licht. Religiöse Transzendenz schließt das Empirische nicht aus, sondern ein. Die beobachtbare Welt wird durch subjektive Erlebnisse transzendiert. Der Wirklichkeitsbezug religiöser Sprache besteht gerade darin, dass eine neue Sicht der vorgegebenen Wirklichkeit ermöglicht wird.

3. Performative Analysen religiösen Sprachgebrauchs

Sprache wird von sprechenden Personen nicht nur verwendet, um bestehende Sachverhalte zu formulieren und Gegebenheiten festzustellen, sondern durch die Verwendung der Sprache werden auch Handlungen vollzogen, die selbst neue Situationen schaffen. Eine Sprechhandlung findet stets in einem bestimmten individuellen und gesellschaftlichen Kontext statt. Sprache ist nicht allein ein Medium, in dem etwas geschieht, sondern Sprache ist ein Mittel, mit dessen Hilfe die sprechende Person in die augenblickliche Wirklichkeit hineinragt und sie dabei verändert. Intentionen, Gefühle und Einstellungen konstituieren die Sprechsituation und haben Einfluss auf die Bedeutung der Sprachhandlung und ihre Wirkung. Die expressiven Momente einer Sprachhandlung weisen über die syntaktischen und semantischen Elemente hinaus. Der Wirklichkeitsbezug religiöser Rede wird an der Frage nach der Korrektheit religiöser Rede in einer bestimmten Situation und Gestalt gemessen. Die individuellen Bedingungen der sprechenden Person und die gesellschaftliche Wirklichkeit mit ihren Konventionen und institutionellen Gegebenheiten werden in gleicher Weise berücksichtigt. Der sprachliche Befund wird als Teil einer umfassenden Sprechhandlung betrachtet. Der Kontext einer Sprechsituation gerät in den Blick.

4. Analysen religiösen Glaubens als „Sprachspiel“

Während die performative Betrachtungsweise den einzelnen Sprechakt untersucht, um daraus ein Regelsystem des Verhaltens abzuleiten, geht die Sprachspieltheorie den entgegengesetzten Weg. Aus der gesellschaftlichen und sprachlichen Zusammenschau wird der Einzelfall entwickelt und verstanden. Der Begriff „Sprachspiel“ wird von Wittgenstein übernommen, allerdings später in einem viel umfassenderen Sinn verwendet. Die Sprachspieltheorie entwickelt sich parallel zur Sprechakttheorie und stellt zwei Aspekte in den Mittelpunkt. Die Verwendung der Sprache in einer komplexen Handlungssituation muss stets im Zusammenhang mit der Lebensform betrachtet und gedeutet werden. Jedes Sprachspiel beruht auf nicht hinterfragbaren Voraussetzungen, die konventionell akzeptiert werden. Der Begriff Sprachspiel erfährt eine Erweiterung von einzelnen Sprechaktivitäten auf Sprachsysteme. Fünf charakteristische Elemente sind in Wittgenstein „Fideismus“ zu nennen.¹²⁹

1. Die religiöse Sprache ist keine Spezialsprache, sondern sie folgt den syntaktischen und semantischen Prinzipien der allgemeinen Sprache. Allerdings wird die gewöhnliche Sprache aufgrund der jeweiligen Sprachtradition der Teilnehmenden besonders

verwendet. In einer lebendigen Tradition werden Lebens- und Redeweise miteinander verbunden. Eine angemessene Betrachtung des religiösen Sprachgebrauchs hat somit stets mit den Lebensformen und Verhaltensweisen der Religionsgemeinschaft zu tun. Die Lebensformen sind vorgegeben und konstituieren den Sprachgebrauch.

2. Jedes Sprachspiel hat sein eigenes Begriffssystem, eigene Sinn- und Wahrheitskriterien. Nur nach internen Kriterien kann es sinnvoll verstanden werden. Ein religiöses Sprachspiel ist logisch autonom und kann nicht nach externen Rationalitäts- oder Sinnkriterien wie dem Verifizierbarkeits- oder Falsifizierbarkeitsprinzip analysiert werden. Nicht hinterfragbare Schlüsselbegriffe konstituieren das Sprachspiel. Im theistischen Sprachspiel ist „Gott“ der Schlüsselbegriff. „Nach der Existenz Gottes zu fragen ist daher eine Frage nach der Funktion des Wortes ‘Gott’ im religiösen Sprachspiel, und was mit der Realität Gottes gemeint ist, kann nur innerhalb des Sprachspiels festgelegt werden, denn die Frage nach der Realität Gottes fragt nicht nach der Realität eines bestimmten Objekts, sondern nach einer bestimmten Art der Realität. ‘Gott’ als konstitutiver Begriff für das theistische Sprachspiel macht so die Frage nach Sinn und Unsinn, Wahrheit und Falschheit in der Religion erst möglich, unterliegt diesen Fragen im selben Sprachspiel aber nicht.“¹³⁰
3. Das Begriffssystem eines Sprachspiels kann als Logik oder Grammatik bezeichnet werden. Im religiösen Sprachspiel kann die Theologie als seine Grammatik betrachtet werden. In jeder Verwendungssituation religiöser Sprache ist Theologie implizit oder explizit wahrzunehmen. So wie die Grammatik die Sprache generiert, bestimmt die Theologie den sinnvollen und korrekten religiösen Sprachgebrauch.
4. In Trainingsphasen wird ein Spiel erlernt. Nur in der Anwendung erwirbt man die Technik des Sprachgebrauchs in einem Sprachspiel. Mit den Bildern und Zeichen eines bestimmten religiösen Sprachspiels werden spezifische Sichtweisen der Welt und Emotionen der Furcht und Ehrfurcht erworben.
5. Ein religiöses Sprachspiel kann nur von einem anderen religiösen Standpunkt, nicht aber von einem nichtreligiösen Standpunkt aus kritisiert werden. Es stellt sich die Frage, ob es innerhalb einer Religion nur ein Sprachspiel gibt oder ob nicht eine Fülle von Sprachspielen innerhalb einer Religion oder Konfession existieren, die plurale Lebensformen einschließen können. Darüber hinaus stellt sich die Frage nach der Wahrheit eines Sprachspiels und der objektiven Realität Gottes. Ist Gott nur die nichthinterfragbare Voraussetzung eines Sprachspiels oder ist seine Existenz und das, was mit der Realität Gottes gemeint ist, auch außerhalb religiöser Rede darzustellen? Die Unterscheidung zwischen „wirklich“ und „unwirklich“ gilt dann innerhalb eines geschlossenen Sprachsystems. Kriterien zur Beurteilung unterschiedlicher Wahrheitsansprüche verschiedener religiöser Sprachspiele können nicht gewonnen werden, da Sprachspiele immun gegen Kritik von außen sind. Es stellt sich die Frage, ob Sprachspiele autonom existieren oder ob Bezüge zwischen verschiedenen

129 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 49ff.

130 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 50.

Sprachspielen feststellbar sind. Sprachen verändern sich oder werden abgelöst von anderen Sprachsystemen.

2.1.7 Religiöse Rede als logisch selbständiger Sprachbereich oder Alltagssprache in besonderer Verwendung

In Anlehnung an Wittgensteins Darstellung des religiösen Glaubens stellt sich die zentrale Frage, wie weit die religiöse Rede als ein logisch selbständiger Sprachbereich betrachtet werden kann. Eine direkte Antwort auf diese Frage ist bei Wittgenstein selbst nicht zu finden. William D. Hudson¹³¹ versucht, sich der Beantwortung anzunähern.

Ging Wittgenstein davon aus, dass Teilnehmende eines religiösen Sprachspiels in der sachgemäßen Verwendung religiöser Bilder geschult werden müssen, so betont Hudson, dass es nicht nur um den richtigen Gebrauch, die trainierte Anwendung geht, sondern über den handelnden Umgang hinaus muss das rechte Verständnis des Gebrauchs vermittelt werden. Bei der Frage nach dem Gebrauch eines Bildes unterscheidet Hudson zwei verschiedene Perspektiven. Einerseits geht es um den maßgeblichen oder angemessenen Gebrauch eines Bildes in der Religion, und andererseits um den subjektiven Gebrauch, den die Teilnehmenden selbst von ihm machen, wenn sie ihre eigenen Glaubensansichten reflektieren und interpretieren. So verweisen die Bilder vom Auge Gottes oder von Gott als dem Vater theologisch auf bestimmte Sinnaussagen, die verfehlt werden, wenn wir in dem einen Fall von den Augenbrauen Gottes und im anderen Fall vom physischen Ahnherr der Menschen reden. Einzeln und kollektiv müssen Christen darüber nachdenken, welche theologisch angemessenen Aussagen aus den Bildern „Auge“ oder „Vaterschaft Gottes“ zu ziehen sind. In der Schulungsphase muss der angemessene Gebrauch eines religiösen Bildes erlernt werden, indem unterschiedliche Verwendungsweisen des Bildes erfahren werden und durch eine fortlaufende Reflexion und Diskussion eine sachgerechte Schlussfolgerung mit einer theologisch adäquaten Aussage gezogen werden kann. Der verständige Gebrauch eines religiösen Bildes setzt voraus, dass die Teilnehmenden in einem Sprachspiel wissen, wie Ausdrücke in alltäglichen, nicht religiösen Kontexten verwendet werden. Die Unterscheidung zwischen dem religiösen und dem nicht religiösen Kontext ist nötig, um die spezifische theologische Aussage zu erfassen. So ist die Frage aus dem nicht religiösen Kontext, ob Gott Augenbrauen hat, theologisch nicht weiterführend. Das Erkennen der Differenzen und Ähnlichkeiten zwischen beiden Kontexten ist für den angemessenen Gebrauch und das sachgerechte Verständnis eines Bildes nötig. Gerade aus dem alltäglichen Gebrauch der Wörter können für das Bild konstitutive Schlüsse gezogen werden. Ein angemessenes Verständnis religiöser Bilder setzt voraus, dass Menschen in alltäglichen, nicht religiösen Kontexten Ausdrücke, die das Bild konstituieren, verwenden können. Der allgemeine Gebrauch eines Ausdrucks ist Voraussetzung für das spezifisch religiöse Verständnis des Bildes. Religiöse Sprachspiele knüpfen an die allgemeine

Verwendungsweise der erlernten Sprache an. Somit ist die religiöse Sprache keine besondere Sprache, sondern eine Sprache, die auch in anderen Sprachbereichen Verwendung findet, die aber durch ihren speziellen Gebrauch und durch spezifische Kontexte eine neue Bedeutung erschließt. „Sie ist keine besondere Art von Sprache, sondern einfach Alltagssprache in besonderer Verwendung.“¹³² Religiöse Rede kann somit als logisch nicht selbständig betrachtet werden, da ihre Bedeutungen nicht vollständig verschieden von anderen Kontexten sind.¹³³

2.1.8 Gottes Wirklichkeit und menschliches Gottesverständnis als Reden und Denken über Gott

Die systematisch-theologische Differenzierung Gottes als trinitarische Unterscheidung kann auch als sprachliche Formgebung betrachtet werden, die Gottes reiche Wirklichkeit in drei Aspekten oder Personen zum Ausdruck bringt. Gott im Modell der Trinität zu denken, kann als menschlicher Versuch betrachtet werden, personales Sein und Gemeinschaft Gottes nicht als Gegensätze zu betrachten, sondern in ihnen Gottes „Sein“ und „Mitsein“ zu begreifen. Die Trinität charakterisiert ein Relationsgeschehen, das menschliches Sein in die göttliche Gemeinschaft hineinhebt und personale und soziale Aspekte in dem Gottesbegriff verankert.

Bevor ich dieser differenzierenden Rede von Gott als seinem Handeln im Heiligen Geist genauer nachgehe, möchte ich mit Hilfe der sprachtheoretischen Erörterungen Dalferths auf die grundlegende Unterscheidung von Gott einerseits und unserem menschlichen Kommunizieren über diese Gott genannte Wirklichkeit andererseits nachgehen.

Von vielen Menschen der Gegenwart wird die Wahrheit theologischer Rede grundsätzlich in Frage gestellt. In ihrer Wirklichkeitsauffassung hat die Wirklichkeit Gottes keinen Raum. Da die Rede von Gottes Geist immer auch mit Gottes Handeln in der Welt in Verbindung zu bringen ist, stellt sich für die Religionspädagogik die Aufgabe, in einer „Welt ohne Gott - Erfahrungen mit Gott“¹³⁴ zur Sprache zu bringen, so dass der Wirklichkeitsbezug als Wahrheit der Aussagen aufleuchtet.

Aussagen über Wirklichkeit und Wahrheit sind jedoch stets an Sprache gebunden.

„Zum einen führen die Fragen nach Wahrheit und Wirklichkeit nicht aus der Sprache heraus oder an den Rand der Sprache, sondern immer weiter in diese hinein oder in ihr weiter ...“¹³⁵

Gegen die Annahme von Gottes Wirklichkeit werden drei Argumentationsstrategien unterschieden: die Bestreitung, die Enthaltung oder die Reduktion.¹³⁶

131 Hudson verwendete drei Fragen: 1. Welche Schulung ermöglicht die Teilnahme am religiösen Glauben? 2. Ist die Teilnahme vernünftig oder unvernünftig? 3. Wie unterscheiden sich Teilnehmende von anderen Personen?

Vgl. William D. Hudson, Einige Bemerkungen zu Wittgensteins Darstellung des religiösen Glaubens, in: Dalferth, a.a.O., S. 221 ff.

132 Hudson, a.a.O., S. 215.

133 „Die Sprache des Pfarrers bleibe ihnen fremd, befindet die jüngste mutige Mitgliederbefragung der EKD.

Zu oft redeten die Pastoren über die Köpfe der ungeübten Gottesdienstbesucher hinweg.“ Hildesheimer Allgemeine Zeitung, Mittwoch, 17. Dezember 1997, Michael B. Berger, Deutsche Pfarrer - Die Unbekannten.

134 So lautete der Titel eines religionspädagogischen Projekts im Kirchenkreis Hittfeld, das unter meiner Leitung in Kooperation mit dem Religionspädagogischen Institut Loccum stattfand.

135 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 101.

Menschen, die Gottes Wirklichkeit bestreiten, gehen davon aus, dass es keine guten Gründe gibt, seine Wirklichkeit anzunehmen. Die Unentschiedenen halten es für sinnvoll, sich aus dem niemals ganz zu klärenden Streit herauszuhalten. Personen, die der dritten Haltung zugeneigt sind, gehen davon aus, dass die Rede von Gottes Wirklichkeit eigentlich etwas anderes meine, als sie tatsächlich aussage. Es sei eine konventionelle Sprachform, mit der eigentlich nicht auf ein Wesen namens „Gott“ bezug genommen wird, sondern tatsächlich sei allein von menschlichen Wünschen, Erwartungen, Hoffnungen und Sehnsüchten die Rede. Mit Hilfe vorwissenschaftlicher Erklärungsmuster suche man die Erfahrungswelt des Menschen zu ordnen.

Dalferth schlägt vor, nicht bei den philosophischen Rekonstruktionen der Rede von Gott einzusetzen¹³⁷, sondern bei den lebendigen Glaubensvollzügen.

Ob ein Gedanke wahr ist, entscheidet sich an der Wirklichkeit des Gedachten. Dies gilt auch für Gottes Wirklichkeit. Zwischen menschlichen Vorstellungen von Gott und seiner Wirklichkeit ist zu unterscheiden. Gottes Wirklichkeit ist Bedingung dafür, dass überhaupt irgend etwas gedacht oder für wahr oder falsch gehalten werden kann.¹³⁸ Die Unterscheidung des christlichen Redens, Denkens und Glaubens als menschlichen Agierens einerseits von Gottes Wirklichkeit als seinem göttlichen Handeln andererseits ermöglicht erst die Wahrheitsentscheidung. Die Wirklichkeit Gottes und sein Wirken in der Welt wird nicht erst durch unsere Sprache hervorgebracht.

Ob Aussagen über Gott als wahr oder falsch gelten dürfen, entscheidet sich allein an ihm, nicht an unseren Maßstäben, Gedanken oder Einschätzungen.

Nach unseren Erfahrungen prüfen wir empirische Sachverhalte, ob sie wahr oder falsch sind. Verfehlen wir Gottes Wirklichkeit mit unseren Aussagen, so verfehlen wir mit ihr zugleich unsere menschliche Existenz.¹³⁹ Kriterien für die Beurteilung gewinnen wir nicht durch Maßstäbe, die an uns ausgerichtet sind, sondern sie gewinnen allein dadurch Gültigkeit, dass sie an Gottes Wirklichkeit ausgerichtet sind, „... nur deshalb haben sie auch in der Anwendung auf uns Geltung.“¹⁴⁰

Doch die Sprache, mit der wir über Gottes Wirklichkeit reden, ist stets metaphorisch, da uns dieser Bereich nicht direkt zugänglich ist.

Gottes Wirklichkeit bestimmt die Gültigkeit unserer Aussagen und setzt Maßstäbe, die auch für unser Leben gelten. Was an der Rede von Gott wahr oder falsch genannt werden kann, muss mit Hilfe von Kriterien beurteilt werden, die an seiner Wirklichkeit ausgerichtet sind. Nicht der Mensch, sondern Gott ist Maßstab der Geltung.

Da Gottes Wirklichkeit nicht eine abgeschlossene, separierte ist, sondern uns und alles Gegebene miteinschließt, müssen wir stets mitthematisieren, dass und wie wir in seine Wirklichkeit einbezogen sind. Gottes Wirklichkeit bleibt uns verschlossen, wenn wir sie nur

136 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 106ff.

137 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 112.

138 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 115.

139 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 116.

140 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 116.

in unserem Licht wahrnehmen wollen. Vielmehr geht es darum, uns im Licht der Wirklichkeit Gottes zu erkennen.

Es geht nicht primär darum, Gott als menschlichen Gedanken und menschliche Vorstellung in den Blick zu nehmen. Der Mensch wird einschließlich seines Gottesgedankens als Gottes Geschöpf betrachtet.

Jede Aussage über Gott und jeder Versuch seiner Bestimmung steht unter den historischen und sprachlichen Bedingungen der menschlichen Existenz. Wahr kann eine Gottesbestimmung nur sein, wenn sie Gottes Wirklichkeit so zur Sprache bringt, wie diese sich selbst ereignet. Kriterium der Wahrheit ist somit Gott selbst als Neues wirkende Liebe.¹⁴¹

Das Wahrnehmen, Erkennen und Bezeugen dieser Wirklichkeit ist ein Aspekt des Glaubens.¹⁴² Menschen können nur deshalb von Gottes Wirklichkeit reden, weil sie ihnen in bestimmter Weise als diese erschlossen wurde.

Das Reden über Gott erschöpft sich nicht in der Sprache, sondern weist über sie hinaus in jene Wirklichkeit, der sie sich verdankt. Von dieser Wirklichkeit Gottes her muss sie korrigierbar bleiben. Das Reden über Gott und Gottes Wirklichkeit fallen nicht zusammen. Die Wahrheit Gottes lässt sich nicht funktionalisieren nach den Bedürfnissen, Vorlieben, Absichten, Gewohnheiten oder Wünschen der Menschen, die die Wirklichkeit Gottes zur Sprache bringen wollen.

Menschliche Wahrnehmung ist stets ein perspektivischer Vorgang. Die Erschließung der göttlichen wie der säkularen Wirklichkeit geschieht durch Wahrnehmung und Kommunikation.

Gegenstände, Gegebenheiten und Zusammenhänge werden in einer bestimmten Art und Weise vermittelt und angeeignet. Dalferth bezieht sich auf den semiotischen Ansatz von Charles Sanders Peirce (1839 - 1914), der als Begründer der modernen Semiotik gilt.¹⁴³

Grundlage dieses Ansatzes ist ein dreifach entfalteter Zeichenbegriff. In der „semiotischen Triade“¹⁴⁴ werden drei Dimensionen des Zeichens unterschieden, die in den verschiedenen Konzeptionen unterschiedliche Benennungen erhalten.¹⁴⁵ Ein Zeichen hat eine visuelle oder akustisch wahrnehmbare Zeichengestalt (Signifikant). Mit diesem Wort- oder Lautbild wird auf etwas Reales, ein Lebewesen oder einen Sachverhalt verwiesen (Referent). In der Sprechenden und in der Hörenden Person werden mit der Benennung bestimmte Inhalte als Gedachtes oder Gemeintes (Signifikat) hervorgerufen. Die Grundstruktur besagt, dass „etwas“ ein „anderes“ aufgrund eines „Dritten“ bezeichnet.

141 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 118.

142 Da von Dalferth hier vor allem der kognitive Bereich angesprochen wird, spreche ich von einem Aspekt. Glauben ist jedoch nicht nur ein kognitiver Akt des denkenden Bewußtseins, sondern der Aspekt des Vertrauens gehört ebenso zum Wesen des Glaubens. Hier sind die emotionale und motivationale Dimension maßgeblich beteiligt.

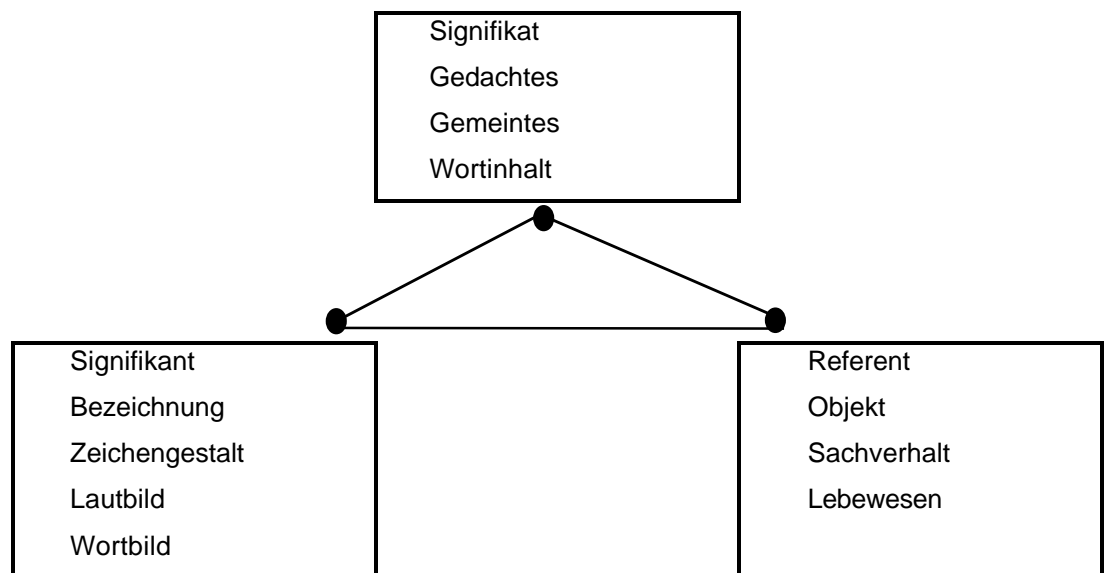
143 Charles Sanders Peirce, Semiotische Schriften, herausgegeben und übersetzt von Christian Kloesel, Band 1, Frankfurt a. M. 1986. Ders., Semiotische Schriften, Band 2, Frankfurt a. M. 1990.

144 Michael Meyer-Blanck, Vom Symbol zum Zeichen, Symboldidaktik und Semiotik, Hannover 1995, S. 50.

145 Michael Meyer-Blanck liefert eine knappe Übersicht der verschiedenen semiotischen Ansätze: a.a.O., S. 49 - 84.

Wahrnehmung und Kommunikation erfüllen stets eine Struktur, die folgendermaßen zu beschreiben ist: „Etwas ist für jemanden als etwas gegeben, indem es als etwas von jemandem für jemanden erschlossen wird.“

Jede Wirklichkeit kann als „sprach- oder zeichenbezogen“¹⁴⁶ betrachtet werden. Nur in der Sprache kann etwas als wirklich oder unwirklich benannt, erkannt und entsprechend thematisiert werden.



Wirklich ist in jedem konkreten Zeichen- und Sprachzusammenhang nur etwas, das nicht durch das Bezeichnetwerden in dieser Situation erst konstituiert wird. Was wirklich ist, kann auch erschlossen werden. Doch die Art und Weise des Gegebenseins von etwas für jemanden durch ein Drittes kann in verschiedenen Sprachen, Zeichensystemen oder Instanzen sehr unterschiedlich ausfallen.

Jede Wirklichkeitsdarstellung ist auf Sprache angewiesen. Verschiedene Sprachen und unterschiedliche Zeichensysteme bringen Wirkliches in der ihnen eigenen Perspektive jeweils situationsbezogen und konkret in unterschiedlichen Formen zum Ausdruck.

Es gibt keine Metasprache, in der über die Treffsicherheit, die Adäquatheit und die Wahrheit des jeweils unterschiedlich zur Sprache Gebrachten entschieden werden könnte. Ob wahr oder angemessen über einen Sachverhalt gesprochen wird, kann nur im Rahmen der konkreten, situationsbezogenen Sprechaktes entschieden werden. So gibt es nicht nur eine wahre oder adäquate Weise, die Wirklichkeit zur Sprache zu bringen.¹⁴⁷ Doch jede Entscheidung über Gültigkeit, Stimmigkeit oder Wahrheit des Gesagten, muss im Horizont von Zeichenprozessen getroffen werden. Eine zeichenfreie Konfrontation mit der Sache gibt es nicht.¹⁴⁸ Wir thematisieren Gegebenes stets in einer perspektivischen Darstellungs- und

¹⁴⁶ Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 123.

¹⁴⁷ Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 129.

¹⁴⁸ Bei nonverbalen Meditationen treten Bilder, Visionen, Vorstellungen auf, die ebenfalls als Zeichenprozesse betrachtet werden können, die einer Deutung bedürfen.

Bezeichnungsweise. Die Art der Darstellung des Gemeinten sollte von der Wirklichkeit des Referenten¹⁴⁹ her korrigierbar bleiben. Die Wirklichkeit wird jedoch nicht auf der Zeichen- und Bezeichnungsebene, sondern in konkreten Lebens- und Handlungszusammenhängen erfahren.¹⁵⁰

Diese Unterscheidung zwischen der Wirklichkeit und ihrer Darstellungsweise gilt auch für Gott. Gott wird aus unterschiedlichen Perspektiven verschieden bestimmt. Die kritische Verknüpfung differenter Perspektiven ist von besonderem Interesse. Das Entscheidungskriterium, das zur Wahl zwischen Alternativen oder zur modifizierenden Kombination führt, ist der Referent „Gott“.

Gottes Wirklichkeit ist uns jedoch niemals unmittelbar gegeben, sondern nur in bestimmter perspektivischer Gottesvorstellung. Gottes Wirklichkeit geht in keiner unserer Vorstellungen auf, sondern scheint lediglich auf in unserer Erfahrungswelt und in den Zeichenzusammenhängen unserer Wirklichkeitsprozesse. „<Gott> wird zum Verweis auf das göttliche Leben gebraucht, in dessen Gegenwart alles geschieht, was geschieht, und ohne das nichts geschehen könnte, das aber mit keiner Gegenwart irgendeines Geschehens identifiziert werden kann. Kein Geschehen ist Gottes Gegenwart, aber jedes Geschehen geschieht in Gottes Gegenwart ...“¹⁵¹

Gottes Leben als Neues schaffende Liebe hat nach dem Bekenntnis des christlichen Glaubens in Jesus Christus seinen klarsten Ausdruck gefunden und kann mit der dreistelligen Zeichenstruktur „Trinität“ formal am kürzesten bezeichnet werden. Aber weder die Bezeichnung „Liebe“ oder „Trinität“ lassen sich mit dem Bezeichneten gleichsetzen. Die Wirklichkeit Gottes selbst entscheidet darüber, ob die Benennungen adäquat sind. Gottes Leben könnte auch anders bezeichnet werden. Gott geht unseren Wirklichkeiten und Möglichkeiten, unserem Erkennen, Bezeichnen und Sagen voraus. Gottes Wirklichkeit ist all diesen Prozessen des Wahrnehmens und Denkens gegenwärtig.

2.1.9 Thesen

In fünf Thesen sollen im Folgenden die aus Dalferths Ausführungen gewonnenen Überlegungen zusammengefasst werden und mit der Rede von Gottes Geist verbunden werden.

1. Wahrnehmen ist unverwechselbares sinnliches Geschehen und damit Teilhaben am menschlichen Leben.
2. Alle Wahrnehmungen werden von Menschen in der ihnen eigenen und möglichen Art und Weise gedeutet.
3. Nach christlichem Glaubensverständnis geschieht menschliches Wahrnehmen und Deuten im menschlichen Lebensvollzug stets in Gottes Gegenwart, die den Lebensprozess konstituiert und damit Leben, Wahrnehmen und Deuten erst ermöglicht. Die Glaubensperspektive bestimmt die Deutung.

149 Ingolf U. Dalferth benutzt hier den Begriff des „Dargestellten“, der mir jedoch mißverständlich erscheint.

150 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 129.

151 Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 131.

4. Kommunizierbar werden christliche Deutungen erst durch die Sprache. Christliche Rede ist keine religiöse Sondersprache, sondern sie ist anschlussfähig an Alltags- oder Umgangssprache, die sie auch außerhalb eines Expertenkreises verstehbar macht.
5. Die Rede von „Gottes Geist“ markiert unmissverständlich die eingenommene Deutungsperspektive. Sie bringt die Bestimmungs- und Orientierungskraft Gottes im menschlichen Leben individuell und gemeinschaftlich zur Sprache.

2.2 Kraft als Atem Gottes

2.2.1 Biblische Aussagen zur Dynamik des Geistes Gottes

Das christliche Gottesbild ist ein trinitätstheologisch differenziertes, bei dem drei Personen unterschieden werden. Eine formelhafte Zusammenfassung der biblisch-christlichen Glaubenslehre, liegt im Glaubensbekenntnis¹⁵² vor, das als Apostolisches Glaubensbekenntnis in der 1971 erarbeiteten Neufassung am häufigsten im evangelisch-lutherischen Gottesdienst verwendet wird. Eine kürzere Vorform dieses Bekenntnisses geht auf das zweite Jahrhundert zurück, bei dem das Dreierschema „Vater, Sohn, Geist“ bereits zu finden ist. Doch erst seit dem vierten Jahrhundert bekennen Christen in der Dreieinigkeit Gottes die Wesenseinheit des Sohnes und des Heiligen Geistes mit dem Vater.

Das Nizänische Glaubensbekenntnis ist Ergebnis des theologischen Ringens um die Gleichwertigkeit der Personen der Trinität. Auf dem Konzil von Nizäa wurde 325 die dogmatische Entscheidung über die Wesensgleichheit des Sohnes mit dem Vater getroffen.¹⁵³ Das Konzil von Konstantinopel 381 erneuert das Bekenntnis zur Gottgleichheit Jesu Christi und erweitert es durch Aussagen über die Personhaftigkeit und Gottgleichheit des Heiligen Geistes. Die Rede von der Dreieinigkeit Gottes ist ein Bekenntnis zu einem Gott der Geschichte, der sich aus Liebe zu den Menschen offenbart und in unterschiedlicher Gestalt im Leben der Menschen in Erscheinung tritt. Die Zeichen der Offenbarung werden von Menschen in ihrer Erfahrungswelt in menschlichen Verstehenszusammenhängen gedeutet. Die Systematische Theologie kann als Versuch betrachtet werden, den Referenten „Gott“ durch die Signifikanten „Vater“, „Sohn“ und „Heiliger Geist“ genauer zu bestimmen, um die Zusammenhänge zwischen Gottes Wirklichkeit und menschlicher Wirklichkeit, die Abhängigkeit der Menschen von ihrem Schöpfer und die Einflussnahme Gottes auf das menschliche Leben zu beschreiben. Alle theologischen Beschreibungsversuche sind als Signifikat des Referenten zu verstehen, als menschlich Gedachtes über Gottes von den Geschöpfen zu unterscheidende Existenz.

¹⁵² Zu den drei altkirchlichen Glaubensbekenntnissen gehören das Apostolische Glaubensbekenntnis, das Nizänische Glaubensbekenntnis und das Athanasische Glaubensbekenntnis. Siehe: Unser Glaube, Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche / im Auftrag der Kirchenleitung der Vereinigten Evang.-Luther. Kirche Deutschlands (VELKD), hrsg. vom Luth. Kirchenamt., bearb. von Horst Georg Pöhlmann, 3. Auflage Gütersloh 1991, S. 25 - 47.

Im Folgenden referiere ich nur die systematisch-theologischen Gedanken Pannenberg, die im Blick auf die Trinität Gottes und ihre in der Bibel bezeugte Wirklichkeit mit der von ihm geschaffenen Feldmetapher in Verbindung zu bringen sind.

Pannenberg beschreibt die differenzierte Einheit Gottes mit folgenden Worten: „Sind die Geschöpfe in ihrer Verschiedenheit sowohl von Gott als auch untereinander als das Werk des Sohnes zu verstehen, der dabei zugleich als Logos der Schöpfung das Prinzip ihrer Ordnung ist, durch die alle Erscheinungen in ihrer Unterschiedenheit aufeinander bezogen sind, so ist der Geist Gottes nach dem Zeugnis der Bibel das belebende Prinzip, dem alle Geschöpfe Leben, Bewegung und Tätigkeit verdanken.“¹⁵⁴ Die Differenzierung der Trinität umfasst drei grundlegende Aspekte.

1. Gott als „Vater“, der von seinen Geschöpfen zu unterscheiden ist.
2. Der Sohn, Jesus Christus, ist zugleich der „Logos“ der Schöpfung, der das Prinzip aller Ordnungen repräsentiert.
3. Der Geist gibt Leben, erhält es und erneuert es.

Tiere, Pflanzen und Menschen sind Teil der belebten Schöpfung Gottes, die Anteil am Lebensodem Gottes haben. In Psalm 104,30 heißt es: „Sendest deinen Odem aus, so werden sie geschaffen, und du erneuerst das Antlitz der Erde.“ Im Luthertext heißt es: „Du sendest aus deinen Odem, so werden sie geschaffen, und du machst neu die Gestalt der Erde.“ Im älteren Schöpfungsbericht finden wir diese Aussage im Bild von der Lehmgestalt, der Gott den Odem in die Nase bläst, um sie zu einem lebendigen Wesen zu machen. In Genesis 2,7 heißt es: „Da machte Gott der Herr den Menschen aus Erde vom Acker und blies ihm den Odem des Lebens in seine Nase. Und so ward der Mensch ein lebendiges Wesen.“ Eine ähnliche Aussage finden wir im Buch Hiob 33,4: „Der Geist Gottes hat mich gemacht, und der Odem des Allmächtigen hat mir das Leben gegeben.“ Leben heißt biblisch gesprochen: Gott schenkt den Menschen und allen Lebewesen Atem. Sterben bedeutet demnach, dass Gott seinen Lebensatem zurückzieht. In Gottes Verfügungsmacht liegt das Leben aller Menschen, Tiere und Pflanzen. In Psalm 104,29 heißt es dazu: „Verbirgst du dein Angesicht, so erschrecken sie; nimmst du weg ihren Odem, so vergehen sie und werden wieder Staub.“ Analog dazu finden wir im Buch Hiob 34,14 folgende Aussage: „Wenn er nur an sich dächte, seinen Geist und Odem an sich zöge, so würde alles Fleisch miteinander vergehen, und der Mensch würde wieder zu Staub werden.“ Gottes Handeln als Urheber des menschlichen Lebens wird in Hiob 12,9 und 10 folgendermaßen ausgedrückt: „Wer erkannte nicht an dem allen, dass des Herrn Hand das gemacht hat, dass in seiner Hand die Seele von allem ist, was lebt, und der Lebensodem aller Menschen?“ Die biblischen Aussagen verweisen auf eine transzendente, belebende Kraft, die allen Lebewesen geschenkt ist und wirksam ist, solange Leben besteht.

Die poetische Metapher der Vorstellung vom göttlichen Atem hat trotz fortschreitender biologischer und naturwissenschaftlicher Erkenntnisse nichts von ihrer Unmittelbarkeit und

153 Das von Kaiser Konstantin einberufene Konzil richtete sich gegen die Auffassung des Theologen Arius, der behauptet hatte, Jesus Christus sei nicht gottgleich, sondern von Gott als Sohn adoptiert und damit als Mensch ein Geschöpf wie alle Geschöpfe. Die Menschlichkeit und Gottunähnlichkeit Jesu stand für Arius im Vordergrund.

154 Wolfhart Pannenberg, Systematische Theologie, Band 2, Göttingen 1991, S. 96.

Eindrücklichkeit eingebüßt.¹⁵⁵ Mit metaphorischen Aussagen in Psalmen können bereits Schülerinnen und Schüler der Grundschule im Rahmen des Unterrichts angemessen umgehen.¹⁵⁶

Die neutestamentlichen Aussagen des Paulus über das neue Leben als Wirkung des göttlichen Geistes und die paulinischen Auferstehungsdeutungen setzen die alttestamentlichen Zusammenhänge von Gottes Geist und Leben voraus. In Römer 8,11 heißt es: „Wenn nun der Geist dessen, der Jesus von den Toten auferweckt hat, in euch wohnt, so wird er, der Christus von den Toten auferweckt hat, euch eure sterblichen Leiber lebendig machen durch seinen Geist, der in euch wohnt.“ In 1.Kor 15,44 und 45 lesen wir dazu: „Es wird gesät ein natürlicher Leib und auferstehen ein geistlicher Leib. Gibt es einen natürlichen Leib, so gibt es auch einen geistlichen Leib. Wie geschrieben steht: Der erste Mensch, Adam, wurde zu einem lebendigen Wesen und der letzte Adam zum Geist, der lebendig macht.“

Der Gedanke, dass Tote durch Gottes Odem wieder lebendig werden, taucht auch bei Hesekiel (Ezechiel) 37,5ff auf: „So spricht Gott der Herr zu diesen Gebeinen: Siehe, ich will Odem in euch bringen, dass ihr wieder lebendig werdet. Ich will euch Sehnen geben und lasse Fleisch über euch wachsen und überziehe euch mit Haut und will euch Odem geben, dass ihr wieder lebendig werdet; und ihr sollt erfahren, dass ich der Herr bin. Und ich weissagte, wie mir befohlen war. Und siehe, da rauschte es, als ich weissagte, und siehe, es regte sich und die Gebeine rückten zusammen, Gebein zu Gebein. ..., es wuchsen Sehnen und Fleisch darauf und sie wurden mit Haut überzogen; aber es war noch kein Odem in ihnen. Und er sprach zu mir: Weissage zum Odem; weissage, du Menschenkind, und sprich zum Odem: So spricht Gott der Herr: Odem, komm herzu von den vier Winden und blase diese Getöteten an, dass sie wieder lebendig werden! Und ich weissagte, wie er mir befohlen hatte. Da kam der Odem in sie, und sie wurden wieder lebendig und stellten sich auf ihre Füße, ein überaus großes Heer.“

Im priesterschriftlichen Schöpfungsbericht wird der Gedanke der schöpferischen Funktion des Geistes Gottes ausgeweitet. Nicht nur Pflanzen, Tiere und der Mensch werden belebt, sondern die ganze Schöpfung ist Werk Gottes. In Genesis 1,2 heißt es: „Und die Erde war wüst und leer, und es war finster auf der Tiefe; und der Geist Gottes schwebte auf dem Wasser.“ Über dem Chaos des Anfangs wacht der Geist Gottes. Pannenberg übersetzt: „Und der Geistwind Gottes rüttelte über der Tiefe.“¹⁵⁷ Die Worte „ruah elohim“ (Geistwind Gottes) sind nach Pannenberg bis heute exegetisch umstritten. In den übrigen alttestamentlichen Textstellen, in denen wir die Verbindung ruah-él finden, wird nur mit

155 Dem lebensschaffenden und lebenerhaltenden Wirken Gottes, das mit dem hebräischen Wort „ruach“ bezeichnet wird, wird in der theologischen Frauenforschung besondere Beachtung geschenkt. Da „ruach“ weniger den ruhigen, gleichmäßigen Atem als vielmehr ein heftiges, erregtes Schnauben oder Schnaufen meint, verweisen Frauen auf den Bezug zum laut hörbaren Atmungsvorgang bei sexueller Erregung und im Vorgang des Gebärens. Trotz der sehr unterschiedlichen Situation gehe es in beiden Zusammenhängen um einen starken emotionalen Erfahrungsbezug, um das Geschenk des erfüllten Lebens durch die erwartete Geburt des Kindes einerseits und durch die sexuelle Erfüllung im Liebesspiel andererseits. Vergleiche Dorothea Sattler, Gott ist wie ein Vater, weiblich und wie Leben, in: Andreas Hölscher, Rainer Kampling, Religiöse Sprache und ihre Bilder, Berlin 1998, S. 143.

156 Unterrichtspraktische Erprobungen im Rahmen regionaler Fortbildungsveranstaltungen haben die Erfahrungen Ingo Baldermanns bestätigt. Vgl. I. Baldermann, Wer hört mein Weinen, Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn 1986. Vgl. unten Praxisbeispiele.

157 Wolfhart Pannenberg, Systematische Theologie, Band 2, Göttingen 1991, S. 97.

Geist Gottes übersetzt.¹⁵⁸ Erheblich häufiger finden wir im Alten Testament die Verbindung „ruah“ mit dem Jahwenamen. Die besondere Spannung zwischen den Worten „ruah-elohim“ und dem reflektierten, klar gegliederten priesterschriftlichen Text, der sonst „elohim“ als Name für Gott verwendet, wird deutlich. Wenn Luther in der Übersetzung das Wort „schweben“ benutzt, so hat er das im Ursprungstext gemeinte Wort „ruah“, das eine starke physische Bewegung des Windes beschreibt, die eher mit dem Wort rütteln oder vibrieren wiederzugeben sind, in der Bewegungsstärke abgeschwächt. Die Verbindung von „ruah-elohim“ hat bei den Interpreten zu sehr unterschiedlichen Stellungnahmen und Bewertungen geführt. Einige Interpreten halten es für eine groteske Darstellung Gottes, die mit der sonstigen theologischen Auffassung des Textes konkurriert¹⁵⁹. Der von Pannenberg herausgearbeitete Gegensatz, der innerhalb des Textes durch die Wortkombination hervorgerufen wird, steht aber in enger Verbindung zu den oben genannten Vorstellungen vom belebenden Atem Gottes, den wir an vielen Stellen des Alten Testaments finden. Im Kontext des gesamten Schöpfungsberichtes scheint die physische Kraft des Windes eher den chaotischen Wassern zugehörig zu sein als der theologischen Vorstellung des schaffenden Gottes, der das Chaos bändigt. Die Interpretation wird stets durch die eigene Vorstellung geleitet, die man von Gott hat oder für möglich hält. „Ruah-elohim“ ist durch den Bewegungsaspekt anders zu verstehen und anders zu übersetzen als das Wort Gott in den übrigen Textzusammenhängen.¹⁶⁰

Das Bild des Geistes Gottes als rüttelnder Wind aus dem Anfang des priesterschriftlichen Schöpfungsberichtes und das Bild des von Gott den Geschöpfen eingehauchten Lebensatems haben trotz der unterschiedlichen Bewegungsstärke den Bewegungsaspekt gemeinsam. Wind und Atem an sich sind nicht sichtbar, aber ihre Wirkungen sind fühlbar und sichtbar. Erst die bewegte Luft wird im Gegensatz zur ruhigen Luft vom Menschen gespürt.

Diese gemeinsamen Aspekte von Wind und Atem finden wir auch im Bedeutungsgehalt des griechischen Wortes „pneuma“ wieder. Die Schöpfung Gottes geschieht im priesterschriftlichen Schöpfungsbericht durch das Sprechen Gottes. Die menschliche Tätigkeit des Sprechens ist stets mit dem Atmen verbunden. Im Vollzug des Sprechaktes geschieht Atmung. Sprechen ohne Bewegung der Luft, die in den Menschen hineinströmt und wieder herausströmt, ist nicht möglich. Sprechen geschieht durch die Bewegung der Luft und erzeugt bewegte Luft. Sprechen ist immer ein Akt des Ausatmens. Um Luft einzusatmen, müssen wir den Sprechakt unterbrechen. Nur in der Sprechpause können wir einatmen. Die Vorstellung vom Sprechen Gottes erzeugt somit auch das Bild des Atmens Gottes in der Bewegung seines Lebensatems hin zu den Schöpfungswerken, die im Akt des Sprechens, im Vollzug des Ausatmens erzeugt werden. Die enge Verbindung der Dynamik des Geistes mit dem Reden Gottes, die im priesterschriftlichen Schöpfungsbericht

158 Weitere Belegstellen im Alten Testament sind: Ex 31,3; 35,31; Num 24,2; 1.Sam 10,10; 11,6; 19,20,2; 2.Chron 15,1; 24,20; Hi 33,4.

159 Odil Hannes Steck, Der Schöpfungsbericht der Priesterschrift 1975, S. 235, zitiert nach Pannenberg, a.a.O., S. 97.

160 Wolfhart Pannenberg, a.a.O., S. 98.

vorliegen, finden wir auch in Psalm 33,6: „Der Himmel ist durch das Wort des Herrn gemacht und all sein Heer durch den Hauch seines Mundes.“

Das Bild vom Geistwind über den Chaoswassern stellt die Vorstellung einer handelnden Aktion in den Mittelpunkt. Gottes Handeln ist nicht reine Innerlichkeit, nicht allein geistiger, intellektueller Vorgang, sondern „Gottes Atemholen ist ein aufwühlender Sturm, und aus seiner Dynamik heraus ergeht das schöpferische `Sprechen`. Der Geist Gottes ist schöpferisches Prinzip nicht erst des Lebens, sondern schon der Bewegung. Das Alte Testament hat keine allgemeine Konzeption der kosmischen Bewegung als zusammenfassende Bezeichnung für die verschiedenen Bewegungen und Tätigkeiten der Geschöpfe entwickelt. Aber in der Vorstellung von der schöpferischen Dynamik des Gottesgeistes liegt ein Ansatzpunkt dazu.“¹⁶¹

2.2.2 Die Feldmetapher - Herkunft und theologische Betrachtung

Um Bewegungsformen und bewegende Kräfte zu beschreiben, verwendet die Physik die Begriffe Kraft oder Energie. Seit Newton unterscheiden wir eine vom Körper verschiedene Kraft. Hatte Descartes lediglich die mechanische Bewegungsübertragung eines Körpers auf den anderen beschrieben, so weitet sich bei Newton der Begriff der einwirkenden Kräfte.¹⁶² Newton ging davon aus, dass nichtmaterielle Kräfte in ähnlicher Weise wie die Kräfte, die Körper bewegen, durch die Seele wirken. Die Gravitation sah er als Ausdruck der Bewegung des Universums durch Gott. Nichtmaterielle Kräfte wurden damit als Ursachen für materielle Veränderungen angesehen. Das Einwirken Gottes auf das Weltgeschehen bestimmte Newtons Vorstellung. Diese Vorstellung wurde von Physikern kritisiert, die alle Kraft auf Körper bzw. Massen zurückführten und den Gottesgedanken aus dem Naturgeschehen eliminierten, da Gott nicht als Körper vorgestellt werden kann.

Die gegenwärtigen physikalischen Feldtheorien gehen auf den englischen Physiker Michael Faraday zurück. Raumfüllende Kraftfelder wirken über große Distanzen hinweg auf die Körper ein. Kraftfelder sind nicht Eigenschaften der Körper, sondern selbstständige, ihnen vorgegebene Realitäten. Faraday vermutete, dass alle Kraftfelder auf ein einziges, umfassendes Kraftfeld zurückzuführen seien.

Der Feldbegriff lässt sich auch aus der Tradition des metaphysischen Denkens ableiten. In der vorsokratischen Philosophie wurde die Entstehung aller Dinge durch die sich verdichtende Luft erklärt. Anaximenes begründete die Lehre von der Luft als „arche“¹⁶³. Die stoische Lehre vom göttlichen Pneuma kann als Vorläufer des modernen Feldbegriffs betrachtet werden. Sie ging davon aus, dass das Pneuma als feinsten göttlichen Stoff alles durchdringt und durch seine Spannung alle Dinge im Kosmos zusammenhält und verschiedene Bewegungen erzeugt. Die frühchristliche Theologie wurde durch diese stoische Lehre vom Pneuma beeinflusst und entwickelte ihre Aussagen über das Wirken

¹⁶¹ Wolfhart Pannenberg, a.a.O., S. 98/99.

¹⁶² Wolfhart Pannenberg, a.a.O., S. 99.

¹⁶³ Wolfhart Pannenberg, a.a.O., S. 101.

des göttlichen Geistes in der Schöpfung. Origenes kritisierte später die stoische Annahme einer materiellen Natur des Pneuma.

„Insofern aber der Feldbegriff den alten Pneumalehren entspricht, ist es gar nicht abwegig, sondern liegt sogar von der Begriffs- und Geistesgeschichte her recht nahe, die Feldtheorien der modernen Physik zur christliche Lehre von der dynamischen Wirksamkeit des göttlichen Pneuma in der Schöpfung in Beziehung zu setzen.“¹⁶⁴ Die Begriffsherkunft und die Feldtheorien der modernen Physik führen Pannenberg zur Aufnahme des Begriffs in die Systematische Theologie. Allerdings weist Pannenberg nachdrücklich auf die prinzipiellen Differenzen zwischen physikalischer und theologischer Betrachtung und Beschreibung der Wirklichkeit hin. Es geht ihm nicht um die theologische Interpretation physikalischer Feldtheorien. Die Aufnahme des ursprünglich philosophisch geprägten Feldbegriffs wird theologisch und nicht naturwissenschaftlich begründet. Der dritte Aspekt des trinitarischen Gottesbildes wird mit dem Feldbegriff in Zusammenhang gebracht, um die Rede von Gott als Geist neu zu explizieren. Diese Auffassung unterscheidet sich von der traditionellen Vorstellung, Gottes Geist als vernünftige Subjektivität (Nus) zu sehen. Gottes Geist ist als dynamisches Feld zu denken, das trinitarisch strukturiert ist. Allerdings erschöpft sich für Pannenberg das Wirken des Geistes in der Schöpfung nicht einfach im Feldcharakter des göttlichen Wesens. Das Feld der Trinität konstituiert ein relationales Geschehen, in dem die Personen als Gegenüber aufeinander bezogen sind. Die beiden folgenden Zitate belegen die Pannengersche Vorstellung des Bezogenseins der trinitarischen Gemeinschaft der Unterschiedenen. Verbindende Gemeinschaft und Differenz der Verschieden geraten nicht in Widerspruch, sondern bilden die Einheit Gottes. „Die Person des Heiligen Geistes ist also nicht selber als Feld, sondern eher als einmalige Manifestation (Singularität) des Feldes der göttlichen Wesenheit zu verstehen. Weil aber das personale Wesen des Heiligen Geistes erst im Gegenüber zum Sohn (und so auch zum Vater) offenbar wird, hat sein Wirken in der Schöpfung mehr den Charakter dynamischer Feldwirkungen. Auch bei der Schöpfungsmittlerschaft des Sohnes ist ja die personale Beziehung zum Vater erst in der Inkarnation, im Gegenüber des Menschen Jesus zum Vater, voll ausgeprägt, obwohl alle geschöpfliche Andersheit gegenüber Gott wie gegenüber den Mitgeschöpfen von der Selbstunterscheidung des Sohnes vom Vater her und auf ihr Offenbarwerden hin zu verstehen ist. Entsprechendes gilt auch für das Wirken des Heiligen Geistes in der Schöpfung.“¹⁶⁵ „Auch die Gemeinschaft des Sohnes mit dem Vater ist immer schon vermittelt durch den Geist. Der Sohn ist der erste Empfänger des Geistes. Das positive Bezogensein im Sinne der Gemeinschaft des Unterschiedenen und die damit verbundene Dynamik ist darum ebenso wie im trinitarischen Leben Gottes so auch in der Schöpfung der dritten Person der Trinität zuzurechnen.“¹⁶⁶

Trotz des Feldbegriffs verzichtet Pannenberg nicht auf die personale Identität des Heiligen Geistes. Er unterscheidet die innertrinitarische Bezogenheit des Heiligen Geistes auf Vater und Sohn und die innertrinitarische Wirksamkeit von dem dynamischen Geistwirken

164 Wolfhart Pannenberg, a.a.O., S. 102.

165 Wolfhart Pannenberg, a.a.O. S. 104.

166 Wolfhart Pannenberg, a.a.O. S. 104.

außerhalb der ewigen Gemeinschaft der Trinität in den zeitlichen Lebensbedingungen der Geschöpfe.

Nach diesen Ausführungen wird deutlich, dass Gottes Einheit in gleicher Weise als Bewegung, Beziehung und als personale Konkretion zu denken ist. Trinitarisches Denken Gottes widerspricht jeder fundamentalistischen Verengung, durchbricht eine dualistische Sicht und übt die gedankliche Differenzierung aus verschiedenen Perspektiven.

2.2.3 Die Rede vom Heiligen Geist in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft

In der gegenwärtigen säkularen Welt haben Zeitgenossen, die sich auf den gesunden Menschenverstand berufen, größte Mühe, eigene Wahrnehmungen und Erfahrungen mit Gottes Geist in Verbindung zu bringen. Der Hinweis auf charismatische Bewegungen oder das Ausbreiten der Befreiungstheologien überzeugt die außerhalb dieser Frömmigkeitsbewegungen Stehenden kaum. Sie trauen den Erfahrungen der Menschen, die sich auf den Geist Gottes berufen, nicht. Skepsis und Misstrauen werden auch dort laut, wo Menschen durchaus eine Vielzahl verschiedenartiger Wahrnehmungen und Bezeugungen des göttlichen Geistes annehmen.

Michael Welker¹⁶⁷ kennzeichnet verschiedene Bedingungen unserer modernen Gesellschaft, die die Erfahrungen des Geistes Gottes in der Gegenwart erschweren oder vielen Menschen unmöglich machen. Erst nach dieser perspektivischen Bestandsaufnahme der Wahrnehmungbedingungen der Gegenwart wendet er sich den unterschiedlichen biblischen Überlieferungen vom Wirken des Geistes Gottes zu. Im Folgenden sollen seine Grundgedanken referiert werden.

Die Gegenwart ist gekennzeichnet vom Bewusstsein der Ferne Gottes, seines Todes oder des Leugnens seiner Existenz. Die Erfahrungen des Alltags werden nicht mit religiösen Deutungen in Verbindung gebracht. Der Rückzug der Frömmigkeit in die Sphäre des Privatlebens schafft Nischen für subjektive Deutungen, die einem öffentlichen Diskurs oder einer kritischen Prüfung oder Würdigung durch andere nicht preisgegeben werden müssen. Dieser Privatisierung und Subjektivierung des Religiösen steht die Distanz zur Sache der Theologen gegenüber. Abstrakte Theorien und von der Lebenswirklichkeit abgehobene Gedankenkonstrukte können nicht überzeugend von Gottes Handeln in der Welt reden. Der Heilige Geist gerät in den Verdacht, ein Phantasieprodukt zu sein, dem der gesunde Menschenverstand widersprechen muss, wenn er nur im Transzendenten, Jenseitigen, Übernatürlichen, Mysteriösen und Numinosen angesiedelt wird. Den Erfahrungsformen und Wirklichkeitsauffassungen, die gegen das Erkennen des Heiligen Geistes immun zu sein scheinen, stellt Welker drei Wirkungsarten des Heiligen Geistes gegenüber.

Der Geist Gottes offenbart die Macht Gottes, die sich erstens in der Schöpfungskraft, zweitens im Erbarmen und drittens im Konflikt zeigt.

167 Michael Welker, Gottes Geist, Theologie des Heiligen Geistes, Neukirchen-Vluyn 1992.

1. Die schöpferische Macht zeigt sich dort, wo die Vielfalt des Geschöpflichen in bereichernde, fruchtbare, lebenserhaltende, stärkende und schützende Beziehungen gebracht werden.
2. Die Kraft des Erbarmens Gottes offenbart sich in der Zuwendung zu Schwachen, Vernachlässigten, Ausgegrenzten und Hinfälligen. Stärken, Wiederaufrichten, Einbeziehen und Unterstützen sind Wirkungen des Heiligen Geistes.
3. Doch nicht nur in harmonisierender Weise wird Gottes Macht erfahrbar. Sind Lebensfülle, Lebendigkeit, Freiheit und gegenseitige Achtung gefährdet, so tritt Gottes Geist in Konflikt mit den Mächten dieser Welt.

Somit wird deutlich, dass Erfahrungen und Wirkungen des Geistes Gottes keine Privatsache mit ausschließlich subjektiver Deutung sind, sondern zwischenmenschliche und mitgeschöpfliche Lebensbedingungen umfassen, die öffentlich wahrnehmbar sind.

Für Michael Welker hat die Rede vom Heiligen Geist Vorrang vor Gesetz und Evangelium. In diesem Primat verbindet sich für ihn das theologisch Richtige mit dem praktisch Sinnvollen. Der Heilige Geist ist für ihn weder Gedankenkonstrukt noch Numinosum, sondern theologische Reflexionen zu Gottes Geist verhelfen dazu, Gott und Gottes Macht neu wahrzunehmen und aus vielfältigen Mosaiken und Bildern ein neues Wegenetz zu entdecken, das Zugänge und Ausblicke erschließt. Die bezeugten Erfahrungen sind verschiedenartig und lassen mehrere Blickrichtungen auf die reiche Wirklichkeit und Lebendigkeit des Heiligen Geistes zu. Es geht ihm nicht darum, komplexe Zusammenhänge zu vereinfachen, zu harmonisieren oder zu systematisieren, um das Ganzheitliche des Geistes zu betonen und damit im Numinosen stecken zu bleiben. Die bezeugte Wirklichkeit des Geistes Gottes begegnet uns in verschiedenen Lebenserfahrungen. Die biblischen Zeugnisse sprechen von bedrohten und gefährdeten Erfahrungen, aber auch von errettetem und befreitem Leben. „Nur aus ihren Differenzen heraus beleuchten, verstärken und verdeutlichen sich die biblischen Zeugnisse wechselseitig. Gerade so können sie uns zu Entdeckungen und Erfahrungen des Geistes Gottes auch in unseren Zeiten und unseren Kulturen anleiten.“¹⁶⁸

Welker spricht von einer „realistischen Theologie“, die es uns ermöglicht, Gottes reiche Wirklichkeit wahrzunehmen, ohne reduktionistisch zu systematisieren oder Komplexität in einfache Formen zurecht zu stutzen. Eine realistische Theologie „macht ferner deutlich, dass und in welcher Weise unsere Erfahrungen, unsere Weltbilder, unsere Moralen und unsere Wertgefüge aufgeklärt und verändert werden müssen, um der geschöpflichen Wirklichkeit zu entsprechen.“¹⁶⁹ Eine solche Theologie nimmt die Gottheit Gottes ernst und betont die Freude an der Fülle und dem Glanz Gottes. Sie ist gleichzeitig eine erfahrungsbezogene Theologie, da sie zwischen den Machterweisen Gottes und dem menschlichen Suchen und Fragen nach Gott vermittelt.

„Die Theologie des Heiligen Geistes wird dazu herausfordern, viele abstrakte Formen, in denen autoritäre Übertrumpfungstheologie Gott und Gottes Offenbarung zu erfassen und

¹⁶⁸ Michael Welker, a.a.O., S. 12.

¹⁶⁹ Michael Welker, a.a.O., S. 12.

darzustellen suchten (Gott kommt immer 'von oben', Gott geht immer 'voran', Gott ist die 'alles bestimmende' Wirklichkeit), zu ersetzen oder zu erübrigen. Sie wird zu neuer Konzentration darauf anleiten, Gottes Wirklichkeit in spannungsreichen Zusammenhängen verschiedener, miteinander nicht ohne weiteres verträglicher Erfahrungsbereiche hervortreten zu sehen.¹⁷⁰ Inmitten menschlicher Lebenszusammenhänge tritt Gottes Macht und Wirklichkeit unabweisbar und charakteristisch hervor. Da es Welker stets um die Vermittlung zwischen vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Erfahrungen Gottes geht, diskutiert Welker neben dem Etikett „realistische Theologie“ auch die Bezeichnungen „biblische Theologie“ und „postmoderne Theologie“. Da die Bezeichnung „biblische Theologie“ zu einseitig auf vergangene Erfahrungen abzielt, verwirft Welker diese Benennung, um gegenwärtige und zukünftige Ausblicke stärker zu betonen. Den Begriff „postmoderne Theologie“ verwirft er, da ihm der Ausdruck „postmodern“ gegenwärtig noch zu modisch, formal und feuilletonistisch umrätselt ist.¹⁷¹ Das Etikett realistisch bevorzugt Welker, um für Differenzen in der Wirklichkeit zu sensibilisieren. Der realistische Bezug seiner Theologie erweist und bewährt sich dort, wo sensible Verknüpfungen einer Vielzahl von teils miteinander verträglichen, teils schwer oder gar nicht direkt zu vereinbarenden Erfahrungsbereichen und Erfahrungsformen möglich werden.¹⁷²

2.2.4 Wahrnehmungen von Gottes Geist im modernen Bewusstsein

Gottes Macht wird durch seinen Geist kenntlich. Gottes Geist offenbart sie an Menschen und Mitgeschöpfen. Diese Macht Gottes zeigt sich nach alt- und neutestamentlichen Aussagen als schöpferische Macht, als Kraft des Erbarmens und Kraft, die den Konflikt mit den Mächten dieser Welt heraufbeschwört. Die schöpferische Macht Gottes zeigt sich dort, wo die Vielfalt des Geschöpflichen in reiche, fruchtbare, lebenserhaltende, stärkende und schützende Beziehungen treten. Die Kraft des Erbarmens offenbart Gottes Geist in Schwachen, Vernachlässigten, Ausgegrenzten und Hinfälligen, die Gottes Zuwendung erfahren. Gottes Geist gibt an ihnen die göttliche Herrlichkeit zu erkennen, indem das Schwache gestärkt, die Ausgegrenzten in die Gemeinschaft hineingenommen und die Gebeugten und Hinfälligen aufgerichtet werden. Im Konflikt mit den Mächten der Welt tritt der Geist Gottes dort, wo die Fülle, die Lebendigkeit, der Reichtum, die Freiheit und die Bestimmung der Geschöpfe, Gottes Herrlichkeit zu spiegeln, gefährdet ist. Es ist die Bestimmung alles Geschöpflichen, des Menschen und seiner Mitgeschöpfe, den Glanz Gottes zu spiegeln.

Die drei Kraftbereiche, die schöpferische Macht, die Kraft des Erbarmens und die Kraft des Konflikts weisen darauf hin, dass Erfahrungen des Geistes nicht nur als private Erfahrungen einzelner Personen zu deuten sind. Die Veränderungen einzelner Personen, kleiner Gruppen oder großer Gemeinschaften sind als soziale, kulturelle oder geschichtliche

¹⁷⁰ Michael Welker, a.a.O., S. 13.

¹⁷¹ Die mit dem Begriff charakterisierte Bewußtseinshaltung wird als Gegebenheit unserer Gesellschaft von Welker durchaus anerkannt, jedoch als Attributierung seiner theologischen Position abgelehnt.

Ereignisse evident. Gott handelt an allen Menschen und Geschöpfen zu allen Zeiten, unabhängig davon, ob Menschen es wahrnehmen können oder wollen oder ob sie sich im Bewusstsein der Ferne Gottes oder seines Todes befinden. Menschen und Mitgeschöpfe werden unabhängig davon, ob es ihnen bewusst oder unbewusst ist, durch den Geist Gottes in Gottes Dienst genommen. Gott wirkt durch Menschen oder Mitgeschöpfe. Das Handeln Gottes an oder durch Menschen und Geschöpfe wird nur von Menschen wahrgenommen und als Gottes Wirken gedeutet, die ihr Leben und die Existenz der Welt als von Gott geschaffen und getragen wissen. Diese Erkenntnis setzt einen religiösen Referenzrahmen voraus. Die Unterscheidung zwischen göttlichem Handeln und zwischenmenschlichem Geschehen ist für Menschen nicht immer eindeutig. Die Fähigkeit, das göttliche Wirken wahrzunehmen, kann in einigen Kulturen oder Zeiten verloren gehen. Abstrakte Theologien sind gelegentlich dafür verantwortlich, dass von Gott und Gottes Handeln nicht überzeugend in der säkularen Wirklichkeit gesprochen werden kann. Die gegenwärtige Erfahrung der Nähe Gottes wird in ihnen nicht überzeugend zum Ausdruck gebracht. „Gottes Geist, der Heilige Geist, ist nicht nur eine Kraft, durch die Gott einst in vergangene Welten eingegriffen und sich kenntlich gemacht hat. Gottes Geist, der Heilige Geist, ist auch die Kraft und Macht, durch die Gott immer erneut in die je gegenwärtige Welt eingreift und sich gegenwärtig und zukünftig lebenden Menschen zu erkennen gibt.“¹⁷³ Gottes Geist ist weder Gedankenkonstrukt noch Fantasieprodukt. Die reale Kraft und Macht Gottes tritt in vielfältige menschliche Lebenswirklichkeiten ein. Biblische Zeugnisse berichten davon, dass er wie ein Regen auf die Menschen herabgekommen oder ausgegossen wurde. Sie berichten von konkreten Situationen, in denen Menschen in Not und Bedrängnis einen erneuernden und belebenden Wandel in der eigenen Lebenswirklichkeit erfahren haben. Die Rede vom Heiligen Geist muss deutlich machen, wie inmitten der komplexen Lebenswirklichkeit der säkularen Welt das machtvolle und gegenwärtige Wirken des Heiligen Geistes in der alltäglichen Lebenswirklichkeit erfahren werden kann. In einer Theologie des Heiligen Geistes darf es nicht um ein Auseinanderfallen in eine geistlose, diesseitige Welt und eine unzugängliche jenseitige Welt gehen. Die Bezeugung des Geistes Gottes in der Gegenwart tritt nicht mit dem an kausalen und rationalen Denkmustern orientierten, sogenannten „gesunden Menschenverstand“ in Widerspruch. Welker bestreitet mit seiner theologischen Position, dass Gott ein vergangener, verlorener, ferner, unzugänglicher, unerfahrbarer Gott ist, sondern betont das machtvolle gegenwärtige Handeln. Das Wirken des Heiligen Geistes ist stets unverfügbar, oft unscheinbar und der menschlichen Wirklichkeit zeitweilig fern. „Wenn überhaupt so dunkle oder leere Wörter wie das Transzendente, das Übernatürliche, das Jenseitige und das Numinose in der Lehre vom Heiligen Geist gebraucht werden sollen, so muss im Blick auf den Eingriff des Heiligen Geistes in der Gegenwart deutlich werden, worin seine ‘Transzendenz’ und ‘Übernatürlichkeit’ besteht. Es muss deutlich gemacht werden, was an dieser Kraft und Macht ‘jenseitig’ und ‘geheimnisvoll’ ist und bleibt.“¹⁷⁴ Die Theologie des Heiligen Geistes

172 Michael Welker, a.a.O., S. 14.

173 Michael Welker, a.a.O., S. 18.

174 Michael Welker, a.a.O., S. 20.

bewegt sich in dem Spannungsfeld zwischen Erfahrung der Nähe Gottes und dem Bewusstsein der Ferne Gottes. Diese Differenz gilt es wahrzunehmen. Gegenwärtig wirksame Weltdeutungen, Wirklichkeitskonstruktionen und Erfahrungsformen scheinen gegen Erfahrungen des Heiligen Geistes zu immunisieren. In der Vielfalt gegenwärtiger Erscheinungen unserer Kultur finden wir neben einem auf Rationalität beruhenden säkularen Bewusstsein der Ferne Gottes auch eine weltweit verbreitete charismatische Frömmigkeitsbewegung.

Die gegenwärtig wachsenden charismatischen Bewegungen beanspruchen für sich, Gottes Geist erfahren zu haben. Die sich seit Beginn unseres Jahrhundert vor allem in den USA ausbreitenden Frömmigkeitsbewegungen sind vor allem durch fünf Elemente gekennzeichnet.

1. Biblische Botschaften und Gebete ermöglichen einen lebendigen und gegenwartsbezogenen Glaubensvollzug, der die Gewissheit der Wirklichkeit und Gegenwart Gottes ermöglicht.
2. Gemeinschaftserfahrungen und Gemeinschaftsbewusstsein wirken belebend und erneuernd. Gottesdienste und Rituale zur Verkündigung und Verherrlichung Gottes spielen eine große Rolle.
3. Die Gaben und Begabungen der Individuen innerhalb der Gemeinschaft werden als Gaben des Geistes geschätzt und gewürdigt, wodurch häufig die Distanz zwischen Professionellen und Laien verringert wird.
4. Die Relativierung und Aufhebung der konfessionellen Grenzen zugunsten einer ökumenischen Offenheit werden als Wirkung des Geistes gedeutet.
5. Geisttaufe und häufig auch Zungenreden werden als Ausdruck des Geistwirkens genannt.

Gemeinsam ist allen charismatischen Bewegungen, dass sie einer ausschließlichen Fixierung auf Formen der technisch-wissenschaftlichen Rationalität widersprechen, den zerstörerischen Kräften des Zeitgeistes lebensfördernde Alternativen gegenüberstellen wollen und die Subjektivität des Erlebnisraumes und der Urteilskompetenz stärken. Emotionalität und Intellektualität werden nicht als Gegensätze begriffen, sondern nur in ihrem Zusammenspiel werden die Kräfte der Erneuerung freigesetzt, die auch in veränderten Kommunikations- und Verständigungsformen sichtbar werden.

Dort wo Menschen sich auf die rettenden und heilenden Kräfte des Heiligen Geistes berufen, stellt sich für Außenstehende stets die Frage nach der Wahrheit dieses Geistes. Nicht der spektakuläre Erfolg, sondern die Frage nach der gegen Zerstörung und Gefährdung wirkenden Kraft muss im Vordergrund stehen. Kriterium der Beurteilung ist weniger das sensationelle Ereignis als vielmehr die Frage nach den lebensdienlichen, sozial wahrnehmbaren Auswirkungen im Hinblick auf Gerechtigkeit, Freude und Frieden für das Gemeinwesen. Erfahrungen des Heiligen Geistes sind somit einer nüchternen und realistischen Wahrnehmung zugänglich.

Die alttestamentlichen messianischen Verheißungen gehen davon aus, dass die Ausgießung des Heiligen Geistes auf Erden Recht, Erbarmen und Gotteserkenntnis verspricht und verwirklicht. Gerechtigkeit schließt das Erbarmen, die Integration der Schwachen, die Befreiung der Unterdrückten ein, so dass auch den Randgruppen der Gesellschaft die Beteiligung an wirtschaftlichen, sozialen, rechtlichen und kulturellen Lebensprozessen möglich wird. Befreiungstheologisches und feministisches Denken greifen die messianische Verheißungen auf und fordern die säkulare Welt heraus, an der Umgestaltung der sozialen Wirklichkeit nach dem Willen Gottes mitzuwirken. Gottes Geist wirkt verändernd, umgestaltend und erneuernd im Sinne des in den biblischen Überlieferungen bekundeten Willens Gottes.

Die mit den Stichwörtern Pluralismus und Individualismus zu kennzeichnenden Aspekte unserer Gesellschaft werden von Welker nicht unrealistisch harmonisierend gemäß der prophetischen Verheißung, dass der Geist Gottes Einheit bewirke, zusammengebunden, sondern aufbauende, stärkende und bereichernde Formen des Pluralismus werden von zerstörenden, heillosen und unterdrückenden „babylonischen“ Erscheinungen unterschieden. Das Zusammenspiel einer differenzierten Vielheit beruht nicht auf einer Illusion unendlicher Kommunikationsfähigkeit. Wie in den biblischen Verheißungen der Geistausgießung bleibt die Sensibilität für Differenzen und Grenzen der Kommunikationsfähigkeit erhalten. Eine realistische Selbst- und Fremdeinschätzung und die Unterscheidung zwischen gemeinschaftsfördernder und -behindernder Individualität ist nötig, um nicht in der Theorie abstrakter Gleichheit zu erstarren und um befruchtende Differenzen von ungerechter Ungleichheit zu unterscheiden.

Welker geht davon aus, dass das Wirken des Geistes Gottes um der Gerechtigkeit, der Barmherzigkeit und der Fülle und Herrlichkeit Gottes willen pluralistisch ist. Der Pluralismus des Geistes sucht weder abstrakt nach gemeinsamen und verbindenden Prinzipien noch leistet er einer schrankenlosen Individualisierung Vorschub, sondern widersetzt sich jeder Ideologisierung und jedem machtpolitischen Missbrauch. Gottes Geist bietet theologisches Gespür und realistische Unterscheidungskraft zwischen zerrüttenden und lebensfördernden Erscheinungsformen der menschlichen Gesellschaft.

Unsere gegenwärtige Gesellschaft lässt sich als ein aus verschiedenen, sich zunehmend verselbständigenden Teilsystemen zusammengefügtes Gebilde, dem eine Mitte oder ein Zentrum fehlt, beschreiben.¹⁷⁵ Wirtschaft, Justiz, Religion, Erziehung und Bildung oder Familie erfüllen gesamtgesellschaftlich wichtige Funktionen, weisen aber untereinander nur lockere Zusammenhänge und eine begrenzte Reichweite auf. Alle Teilbereiche versuchen, die eigene Kompetenz und Effizienz zu steigern durch die Entwicklung eigener Verständigungsformen und die Fortschreibung spezifischer Grundoperationen, die nur von Spezialisten beherrscht werden. Die unterschiedlichen Institutionen und Öffentlichkeiten sind durch die modernen Kommunikationstechnologien miteinander verbunden. Die mediale Vernetzung hebt die Dominanz der Teilsysteme nicht auf, deren Operationen stets auf ihre Selbsterhaltung bedacht sind.

175 Vgl. dazu Luhmanns Beitrag zur Theorie der funktionalen Differenzierung, in: Niklas Luhmann, Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1992.

Um die Bewusstseinshaltung unserer Kultur zu kennzeichnen, die die ausdifferenzierten Realitäten moderner Gesellschaften durchschaut, wird der Begriff „Postmoderne“ verwendet. Der Ausdruck wurde bereits in den frühen siebziger Jahren in der nordamerikanischen Prozesssoziologie und -philosophie gebraucht. Postmoderne Theorien und Denkhaltungen haben die Vorstellung aufgegeben, dass Wirklichkeit und Erfahrung als Einheit, als Ganzheit, als Sinntotalität oder Universalgeschichte zu deuten sind. Auch Dichotomisierungen der als Subjekt-Objekt-Spaltung geprägten Wirklichkeit werden als hilflose Bemühungen betrachtet, die Realität angemessen zu erfassen. Die unübersichtliche Pluralität sich überlagernder, miteinander unverträglicher Bezugssysteme ist Kennzeichen moderner Lebenszusammenhänge. Das postmoderne Bewusstsein ist mehr an der Komplexität als der Einheit der Erfahrung interessiert. Es ist sensibel für Differenzen, da nur durch sie Ordnungen, Verflechtungen und Vernetzungen der modernen Zivilisation angemessen aufgespürt werden können. Die Vielzahl der wechselseitigen gesellschaftlichen und ökologischen Abhängigkeiten kann sensibel und differenziert wahrgenommen werden. Um Gesellschaften gegen vorhandene und zukünftige Gefährdungen zu schützen, werden nicht einfache Sinnsysteme konstruiert, sondern „die postmoderne ökologische Sensibilität fragt nach den aus verschiedenen Umgebungen und Kontexten von Ereignissen hervortretenden und sich vernetzenden Gefahren aber auch nach den Potentialen, die den Zerstörungs- und Zerrüttungsprozessen entgegenwirken.“¹⁷⁶ Emergenzprozesse aufzuspüren, ihre Entstehung zu begreifen und zukünftig erwünschte Haltungen zu fördern oder mögliche Entwicklungstendenzen umsichtig vorzubereiten, ist Aufgabe der postmodernen Sensibilität. Aus konkreten historischen Bewusstseinslagen wie Solidarität und Solidaritätsverweigerung können Erkenntnisse über erwartbare und praktizierbare Solidarität in der modernen Gesellschaft gewonnen werden. Menschen bewegen sich in der Gegenwart in verschiedenen Realitätsformen. Um Veränderungen zu erzielen, müssen Persönlichkeiten, Kommunikationsformen, Erziehungsmuster oder politische Strukturen im Hinblick auf die gewünschte Richtung beeinflusst werden. Die postmoderne Sensibilität versucht auf emergente Veränderungen hinzuwirken.

Vor diesem Hintergrund der als plural und postmodern charakterisierten Gesellschaft entfaltet Welker seine Theologie des Heiligen Geistes.¹⁷⁷ Inmitten der Differenzen verschiedener miteinander konkurrierender Sinnsysteme und widersprüchlicher Wirklichkeitsentwürfe kann besonders deutlich von der Kraft des Heiligen Geistes gesprochen werden, da gerade in Situationen der völligen Zerrissenheit von Menschen und Gesellschaften, in der Abgrenzung verschiedener Ordnungen und in der Konkurrenz widersprüchlicher Wirklichkeitsentwürfe der Geist Gottes als dynamische Kraft neu zu entdecken ist.

Welker kritisiert drei Denkformen der traditionellen Theologie, die die Rede vom Heiligen Geist verzerren und Außenstehenden den Zugang zum reichen Inhalt der christlichen Überlieferungen verstellen. Die drei noch heute vorherrschenden Denkformen bestechen, weil sie einfach und plausibel erscheinen und sich damit durchsetzen und wirksam werden.

¹⁷⁶ Michael Welker, a.a.O., S. 48

¹⁷⁷ Zur Ablehnung des Begriffs „postmoderne Theologie“ vergleiche meine obigen Ausführungen.

Sie verfehlen aber die gegenwärtige Wirklichkeit moderner Gesellschaften und können aktuelle Fragen und Probleme nicht angemessen beantworten.

Die erste von Welker kritisierte Denkform ist das Totalitätskonzept der alteuropäischen Metaphysik. Eine Theologie, die sich an ihr orientiert, stellt ein universales Bezugssystem bereit. Die Einheit der Wirklichkeit wird als Ganzes, als Universalgeschichte, als Sinntotalität gedeutet. Sie setzt eine einheitliche Ordnung einer unübersichtlich gewordenen, zerrissenen Realität gegenüber und stiftet somit den gültigen Zusammenhang. Diesen universalen Ganzheitsentwürfen scheint ein Aspekt der biblischen Überlieferung entgegenzukommen. So wird in einigen Psalmen die Allwirksamkeit des Heiligen Geistes bekundet (Psalm 104,29 und Psalm 139,7). Psalm 104 spricht von der Allgegenwart Gottes: „Verbirgst du dein Angesicht so erschrecken sie; nimmst du weg ihren Odem, so vergehen sie und werden wieder Staub.“ In Psalm 139,7 heißt es: „Wohin soll ich gehen vor deinem Geist, und wohin soll ich fliehen vor deinem Angesicht?“ Die Allgegenwart Gottes wird ebenfalls in der Weisheit Salomos in Kapitel 1,7 betont: „Der Geist Gottes erfüllt den Erdkreis, und er, der alles zusammenhält, kennt jeden Laut.“ In Weisheit 12,1 lesen wir: „Denn in allem ist dein unvergänglicher Geist.“

Diese allgemeine Feststellung, dass der Geist Gottes allgegenwärtig sei, alles durchdringe und gleichzeitig Garant des Lebens sei, entspricht den Denkmustern der alteuropäischen Metaphysik. Dieser Universalität des Geistes scheinen spezifische Aussagen der biblischen Überlieferung zu widersprechen, die ein bestimmtes Wirken des Geistes in den Mittelpunkt stellen. In dem allgegenwärtigen Geist ist der schöpferische Geist, der in besonderen Notsituationen helfende Geist, der auf Jesus Christus hinführende Geist und der die Kirche als Leib Christi bauende Geist noch nicht thematisiert. Erst wenn diese unterschiedlichen spezifischen Bestimmungen des Geistes und seines Wirkens mit der Universalität des Geistes in Einklang zu bringen sind, gelangen wir zu einer aktuellen Rede vom Heiligen Geist, die den gegenwärtigen kosmologischen, sozialen, gesellschaftlichen und philosophischen Fragen gerecht wird.

Der zweite von Welker kritisierte Aspekt ist die Orientierung am sogenannten dialogischen Personalismus. Alle wesentlichen Inhalte des Glaubens, Denkens und Handelns werden in einer Ich-Du-Korrelation erfasst. In der übersichtlichen Form der Ich-Du-Kommunikation werden alle religiösen und sozialen Verhältnisse beschrieben. Diese Denkfigur finden wir in den biblischen Überlieferungen wieder. Das Wirken des Geistes wird jedoch nur an wenigen Stellen als eine dialogische Form beschrieben. „Die theologischen Grundfiguren der dialogistischen Theologie müssen und können von der Pneumatologie her relativiert und erweitert bzw. durch angemessenere Formen ersetzt werden.“¹⁷⁸ Lehre und Rede vom Heiligen Geist müssen der dialogischen Reduktion des theologischen Denkens entkommen.

Die dritte von Welker kritisierte theologische Denkform ist die Orientierung am Sozialmoralismus. Leben und Handeln des Menschen stehen unter einem stetigen Veränderungsdruck, um den Weg vom Schlechteren zum Besseren zurückzulegen. Ein prinzipielles Fortschrittsdenken leitet diese Denkmodell.

178 Michael Welker a.a.O., S. 52.

Von den drei kritisierten Denkformen steht diese der theologischen Pneumatologie am nächsten, da mit ihrer Hilfe sowohl allgemeine als auch spezifische Aussagen über den Zusammenhang von Gottes Wirken und der Beteiligung des Menschen gemacht werden können. Aussagen über die Beteiligung des Menschen an der Wirksamkeit Gottes im Leben der Menschen auf dem Weg zu einer menschlicheren Zukunft werden möglich.

Die besondere Schwierigkeit dieser Denkform liegt darin zu zeigen, in welcher Weise tatsächlich Gottes Geist in der gewirkten Gerechtigkeit, dem eingetretenen Frieden oder der bestehenden Freiheit wirksam ist. Die Unterscheidung zwischen verstandesmäßiger Leistung und moralischer Sensibilität des Menschen und der in den menschlichen Prozessen vorhandenen Realität des Geistes ist schwierig. „Gibt es eine erkennbare Realität des Geistes, die sich selbst inmitten der Prozesse moralischer Kommunikation kenntlich macht? Gibt es eine erkennbare Realität des Geistes, die uns Gottes Gegenwart klar vermittelt, die uns eine Orientierung an unseren Erkenntnisschwierigkeiten und an unseren wirklichen Lebenskonflikten zu geben vermag? Wie können wir uns diese Realität des Geistes theologisch erschließen? Welche Auswirkungen hat eine solche Erschließung für die Gewissheit von Gottes Gegenwart, für unser theologisches Denken und für unser kirchliches und weltliches Leben?“¹⁷⁹

Die Frage nach Erweis und Wirksamkeit des Heiligen Geistes in der menschlichen Wirklichkeit versucht Welker mit seiner realistischen Theologie zu beantworten. Die realistische Theologie nimmt die verschiedenartigen biblischen Aussagen auf, die kontinuierliche, diskontinuierliche und widersprüchliche Erfahrungen und unterschiedliche Erwartungen beinhalten. Der Mensch kann niemals über Gottes Geist verfügen, aber Gott offenbart sich den Menschen in vielfältigen menschlichen Situationen. Da menschliche Bezeugungen der Gegenwart Gottes stets an menschliche Erfahrung und menschliche Sprache gebunden sind, können Verstellung, Irrtum und Lüge diese Aussagen verzerren. Zurückliegende, gegenwärtige und zukünftige Erfahrungen und Erwartungen müssen stets auf Zusammenhänge und Differenzen geprüft werden. Differenzen und Diskontinuitäten sind ebenso zu ermitteln wie Kontinuitäten und Übereinstimmungen. Die Orientierung an primären Zeugnissen der biblischen Überlieferung und an sekundären Zeugnissen in unseren Kulturen lassen die erfahrene und erwartete Wirklichkeit Gottes hervortreten.

Eine metaphysische Ganzheitlichkeit und die Annahme eines einzigen Bezugssystems passen nicht in eine solche Theologie. „Gottes Lebendigkeit und Gottes Freiheit kommen vielmehr in einer Vielzahl von - auch miteinander nicht ohne weiteres verträglichen - Lebenskontexten und Lebenszusammenhängen zum Ausdruck. Die Theologie des Heiligen Geistes handelt von den Kriterien des Zusammenhangs und der Deutlichkeit dieser Gotteserkenntnis.“¹⁸⁰ In individuell konkretisierten Intimitätsvorstellungen und einfachen Ich-Du-Modellen erschöpft sich Gottes Wirklichkeit nicht.

Im Zentrum einer die gegenwärtige Wirklichkeit begleitenden und für die Zukunft offenen Theologie muss es darum gehen, die Sensibilität für die rettende Kraft Gottes und seine

179 Michael Welker a.a.O., S. 54.

180 Michael Welker a.a.O., S. 55.

Gegenwart, die sich in Reichtum, Fülle und Freude zeigt, neu zu gewinnen. Wir brauchen eine neue Erkenntnis und eine neue Sprache, die uns öffnet für Gottes heilende, schöpferische und konflikträchtige Wirklichkeit. Dalferth spricht in seinen theologischen Ausführungen von Gottes Neues wirkender Liebe.¹⁸¹

2.2.5 Ungreifbarkeit und Unbestimmtheit des Geistes Gottes

Die Rede von Gottes Geist rechnet damit, dass menschliche Sprache und Erkenntnis für die Wirklichkeit Gottes neu ansprechbar und offen sind, damit die Sensibilität für die rettende Kraft Gottes und die Freude an Fülle und Reichtum der Gegenwart Gottes wiedergewonnen werden können. Diese Forderung birgt eine besondere Problematik: Wie können Sprache und Erkenntnis Klarheit gewinnen, wenn die Sache selbst unbegreiflich, ungreifbar und jedem Zugriff entzogen bleibt.

Zahlreiche biblische Aussagen weisen auf undeutliche Erfahrungen mit der Macht des Heiligen Geistes hin. Bereits an der Sprache des Alten Testaments, die dasselbe Wort für Geist, Hauch, Atem und Wind verwendet, scheint deutlich zu werden, dass die Rede vom Heiligen Geist stets mit Unklarheit, Undeutlichkeit und Unfassbarkeit verbunden ist. Klar erfassbare, unzweideutige Erkenntnis des Geistes scheint es nicht zu geben. „Der Wind weht, wo er will, und du hörst sein Sausen, weißt aber nicht, woher er kommt und wohin er geht. So ist jeder, der aus dem Geist gekommen ist.“ (Joh 3,8). Dieser Text scheint die Schwierigkeit, Bestimmtes über Gottes Gegenwart im Geist auszusagen, zu bestätigen. Rettung und Bewahrung, Unterbrechung und Umwandlung, prophetisches Wissen und Handeln, Hoffen und Erwarten der Gegenwart Gottes sind stets in menschlichen Erfahrungen und Sprachkategorien wiedergegeben worden und führen uns auf die Spur, Gottes lebendige Macht in der Lebenswirklichkeit zu entdecken. Klare und unzweideutige Aussagen, übersichtliche Bereiche und fest umrissene Regionen fehlen dort, wo vom Geist Gottes die Rede ist.

Im Alten Testament werden verschiedene Situationen beschrieben, in denen sich Menschen in Zeiten kollektiver Not, in denen sich die Gefährdung soweit zugespitzt hat, dass kein Ausweg sichtbar erscheint, eine unerwartete Wende des Geschicks ankündigt. Zahlreiche Beispiele wie anhaltende Unterdrückung und Knechtschaft, kriegerische Angriffe überlegener Großmächte und feindliche Bedrohungen werden benannt. Nicht direkt, sondern mittelbar wird Gottes Handeln in der Geschichte als Wende erfahren, die aus der scheinbar ausweglosen Situation herausführt. Gottes Geist bewirkt Befreiung und Aufrichtung des unterdrückten Lebens. Es geht nicht um individuelle Hilflosigkeit, sondern um kollektive Ohnmacht, die betroffene Menschen als erlittenes Elend erfahren. Die Rettung aus der kollektiven Ohnmacht erfolgt nicht plötzlich oder durch ein Mirakel, sondern die Erneuerung und Veränderung geschieht durch eine unvorhergesehene Stärkung der Handlungsfähigkeit und eine neue Einmütigkeit der Menschen, die inmitten der

¹⁸¹ Ingolf U. Dalferth, a.a.O., S. 118.

Verzweiflung die Widerstandskräfte stärkt und die entscheidende Wende herbeiführt. An dieser Veränderung sind stets Menschen beteiligt, die von Gottes Geist gestärkt werden und dadurch befähigt werden, Loyalität und Handlungskompetenz in der Gemeinschaft hervorzurufen. Ein Ausweg aus Unterdrückung, Bedrohung, Gefahr und Not wird möglich. Gottes Geist setzt unerwartete Kräfte frei und bringt Wirkungen hervor, die Gerechtigkeit und Barmherzigkeit freisetzen. Not und Hoffnungslosigkeit werden verwandelt, wo Menschen von Gottes Geist in den Dienst genommen werden.

Die vielen im Alten Testament erwähnten kriegerischen Aktionen dürfen nicht dazu verleiten, Gottes Geist als Zaubergeist oder Kriegsgeist zu identifizieren. Weder die magische Rettung, noch die kriegerische Handlung als solche sind unmittelbar mit dem Heiligen Geist in Verbindung zu bringen. „Der Geist bewirkt vielmehr, dass durch die von ihm überkommenen Menschen und in der Konzentration auf diese Menschen das Volk Israel aus der Situation der Unsicherheit, der Furcht, des Gelähmtseins und der bloßen Klage heraustritt. In einer Situation der Ohnmacht, in einer Situation, in der erwartbar ist, dass jeder einzelne Mensch sein Heil in der Flucht sucht, in einer Situation der Rat- und Hilflosigkeit stellt der Geistträger, genauer: stellt Gott durch den Geistträger im Volk wieder Loyalität und Handlungsfähigkeit her.“¹⁸²

Die frühen alttestamentlichen Erfahrungen des Geistes Gottes betonen die Wiederherstellung der inneren Ordnung, der gemeinsamen Entschlusskraft, der Solidarität und des Zusammenhalts der in einer kollektiven Notlage befindlichen Menschen. Gottes Geist bewirkt die gemeinsame Unterstützung, den Gemeinschaftsgeist und die neue Geschlossenheit.

Die Menschen, die der Geist Gottes überkommt, erfüllt oder umkleidet, bleiben unvollkommene, endliche, fehlerhafte, sterbliche Personen. Ein späteres Versagen, ein Unglück und der Tod werden häufig erwähnt. An dieser Stelle sei auf die Geschichte Jiftachs hingewiesen. Der erfolgreiche Feldherr, über den der Geist Gottes kam, wird in einer kriegerischen Aktion so unsicher, dass er Gottes Hilfe durch ein Gelübde herbeiführen möchte. Er verspricht im Falle eines Sieges den Tod der eigenen Tochter. Das Verhängnis und spätere Unglück ist vorprogrammiert. Auch der vom Geist überkommene Jiftach bleibt unvollkommen und ist zu grausamer Handlung fähig, um das in mangelndem Vertrauen auf Gottes Hilfe gegebene Gelübde einzuhalten. Er opfert die eigene Tochter. Die biblische Überlieferung kennt keine religiöse Heroisierung der Menschen, die mit Gottes Geist bedacht sind. Dieser Geist wirkt nicht in allen Phasen ihres Lebens.¹⁸³ Demütigungen im Jugendalter machen Jiftach ein Leben lang misstrauisch. Als machtbewusster Außenseiter sammelt er selbst Menschen um sich, die zu den Randgruppen der Gesellschaft gehören. Die biblische Überlieferung kennzeichnet ihn nicht als glaubensstarken Mann. „In keiner Weise sind oder werden die vom Geist Gottes überkommenen Menschen Menschen höherer Ordnung oder Idealgestalten. Nicht nur unvollkommene, endliche, sterbliche Menschen sondern auch Außenseiter, Zweifler, Misstrauische, Machtbewusste, die auch vor Bedrohung und Erpressung ihrer Mitmenschen nicht zurückschrecken - so werden die

182 Michael Welker, a.a.O., S. 63.

183 Jiftachs Tochter Ri 11.

'frühen Charismatiker' von den biblischen Texten gekennzeichnet.¹⁸⁴ Das Handeln Gottes in und durch Menschen wird nicht als ein kontinuierlicher Prozess beschrieben, der zu ungeteilter Freude führt und Menschen zu beneidenswerten Führer- und Sienergestalten macht. „Unheimliches, Zweideutiges, Befremdliches, Zweifel und Hilflosigkeit umgeben das Geistwirken.“¹⁸⁵ Die Geschichte von Jiftachs Tochter fordert uns nicht dazu heraus, eine nur oberflächliche Begeisterung mit dem Wirken des Heiligen Geistes in Verbindung zu bringen. Die bedrückenden und verheerenden Auswirkungen des Geschehens auf den Geistträger und betroffene Mitmenschen werden nicht ausgeblendet. Die Erfahrungen der Macht des Geistes führen nicht notwendig zu Freude und Glück für die Betroffenen und ihre Umgebung. Die von der feministischen Theologie rezipierte Geschichte von Jiftachs Tochter¹⁸⁶ wird von Michael Welker herangezogen, um deutlich zu machen, dass der Lebens- und Erfahrungszusammenhang, der vom Wirken des Geistes Gottes geprägt wird, gefährvoll sein kann. Jede Verharmlosung verbietet sich. Mangelndes Vertrauen in die eigene Kraft und mangelndes Vertrauen in Gottes Zuwendung führen zum Gelübde, dessen Opfer die einzige Tochter wird. Der Verzweiflung des Vaters, der seine Tochter opfert, steht die solidarische Kraft der Frauen gegenüber, die um Jiftachs Tochter trauern. Jährlich beklagen sie vier Tage lang Jiftachs Tochter. „Außergewöhnlich kraftvoll und folgenreich ist hier die Solidarität der Frauen.“¹⁸⁷ Durch die gemeinsame Klage und die wiederholt begangene Erinnerung gewinnt die Solidarität der Freundinnen eine emanzipatorische Kraft. Eine namenlose junge Frau erhält eine Tradition, die sie nicht in Vergessenheit geraten lässt. Führte das Gelübde zum Opfer, das den Tod des unschuldigen Kindes forderte, so verschiebt sich am Ende der Erzählung der Schwerpunkt vom Tod zum Leben, vom Vergessen zum Erinnern.

2.2.6 Erneuerung der Kräfte des Lebens

Die Herabkunft des Geistes Gottes bedeutet für die betroffenen Menschen stets eine Wende. Der Weg führt aus der Sünde zur Umkehr, aus dem Abfall von Gott zur neuen Geborgenheit in Gott, aus Not und Unterdrückung in Fülle und Freiheit, aus Schwäche und Angst in Kraft und Vertrauen, aus dem Verfall zu einem neuen Aufbau, vom Ende zu einem neuen Anfang. „Ein Emergenzgeschehen setzt ein, das in einer nicht vorhergesehenen Weise einen neuen Anfang, neue Verhältnisse, eine neue Wirklichkeit konstituiert - obwohl dieselben Menschen beteiligt und betroffen bleiben.“¹⁸⁸ Der Begriff Emergenz wurde aus der soziologischen Diskussion übernommen. Als „emergent“ werden Konstellationen, Zustände und Strukturen bezeichnet, deren Erscheinen nicht direkt aus vorausgegangenen Konstellationen, Zuständen und Strukturen abzuleiten ist. Bestimmte Elemente bestimmen die Zustände in einem System. Doch das Hervortreten des Neuen lässt sich nicht

184 Michael Welker, a.a.O., S. 66.

185 Michael Welker, a.a.O., S. 66.

186 Phyllis Trible, *Mein Gott, warum hast du mich verlassen! Frauenschicksale im Alten Testament*. 3. Aufl. Gütersloh 1995.

187 Michael Welker, a.a.O., S. 68.

188 Michael Welker, a.a.O., S. 70.

zwangsläufig aus den vorhandenen Zuständen und Erscheinungen ableiten.¹⁸⁹ Eine Dynamik setzt ein, ergreift Menschen und bringt neue Erscheinungen hervor.

„Schon die frühen Erfahrungen des Geistes Gottes sind Erfahrungen, wie ein neuer Anfang zur Wiederherstellung der Gemeinschaft des Volkes Gottes gemacht wird, es sind Erfahrungen der Vergebung der Sünden, der Wiederaufrichtung des ‚Zerdrückten und Unterdrückten‘ und der Erneuerung der Kräfte des Lebens.“¹⁹⁰ Diese Erfahrungen finden wir in verdichteter Form im dritten Artikel des christlichen Glaubensbekenntnisses wieder. In theologisch komprimierter Sprache ist hier von der Gemeinschaft der Heiligen, von der Vergebung der Sünden und von der Auferstehung und dem ewigen Leben die Rede.

Da die umgangssprachliche Trivialisierung des Begriffs Sünde eine große Diskrepanz zum theologischen Inhalt aufweist, soll später in Kapitel 2.4 eine neuzeitliche Hamartologie herangezogen werden.

2.2.7 Die Unterbrechung des eingespielten Erfahrungsflusses

Die vom Geist Gottes überkommenen Menschen wachsen über sich hinaus. Besondere Kräfte befähigen sie, öffentliche Aufmerksamkeit zu erzielen. Ihr Handeln bleibt nicht in der privaten Sphäre, sondern sie erlangen eine öffentliche Ausstrahlung. „In keinem Fall ist die Herabkunft des Geistes eine bloße Privatangelegenheit, bewirkt sie eine nur private Veränderung des betroffenen Menschen. Wirkt Gottes Geist, so ist immer eine Öffentlichkeit oder es sind sogar mehrere unmittelbar oder mittelbar einbezogene Öffentlichkeiten beteiligt.“¹⁹¹ Die Veränderung einzelner Menschen, die vom Geist ergriffen sind, ist in der Realität sichtbar und bewirkt eine öffentliche Reaktion. Die Menschen selbst erleben sich nicht nur als bevollmächtigt, sondern häufig ist das Wirken des Geistes Gottes mit einer Verohnmächtigung des Menschen verbunden. Eine persönliche Unsicherheit, Hilflosigkeit sowie das Gefühl, ausgeliefert zu sein oder getrieben zu werden, sind Erfahrungen der Geistträger. Geistträger wie Gideon, Jiftach und Saul führen das eigene Volk zu neuer Handlungsfähigkeit und verändern die politischen Machtstrukturen. Gottes Geist verändert die Identität der Menschen, so dass das gewohnte Erscheinungsbild und die erwarteten Lebensformen durchbrochen werden. Weder bei Saul, noch bei Gideon, noch bei Jiftach können wir von einer Erwählungsgewissheit ausgehen. Die Menschen bleiben unsicher, skeptisch oder misstrauisch. Sie erwarten eindeutige Zeichen, die Klarheit schaffen. „Das heißt, der vom Geist Gottes überkommene Mensch bleibt - jedenfalls im Bereich der frühen Zeugnisse vom Wirken des Geistes Gottes - unsicher, vergewisserungsbedürftig, skeptisch.“¹⁹² Die gewohnten Erfahrungszusammenhänge werden unterbrochen. Die Selbstwahrnehmung und Selbsterfahrung und das öffentliche Bild einer Person ändern sich. „Dabei führt das Überkommenwerden durch den Geist nicht zu

¹⁸⁹ Im Bereich der Theologie hat Paul Tillich versucht, das Phänomen der Emergenz in einer metaphysischen Pneumatologie auszudrücken.

„Auftreten einer neuen Dimension des Lebens“ in: Paul Tillich, Systematische Theologie, Band 3, Stuttgart 1966, S. 35 ff.

¹⁹⁰ Michael Welker, a.a.O., S. 70.

¹⁹¹ Michael Welker, a.a.O., S. 79.

¹⁹² Michael Welker, a.a.O., S. 82.

einer festgelegten neuen Identität, die von dem vom Geist überkommenen Menschen oder seiner Umwelt zu nutzen, zu steuern und zu kalkulieren wäre. Die neue Identität bleibt gleichsam in der Schweben - auch in der Schweben von Macht und Ohnmacht, öffentlicher Anerkennung und öffentlichem Befremden. Sie bleibt offen für den Gestaltungswillen Gottes.“¹⁹³

Die Erfahrungen der Macht des Heiligen Geistes betreffen sowohl die Identitätsveränderung einzelner Menschen als auch die Umwandlung politischer Strukturen. Wo Zerfall, Zerrüttung und Hoffnungslosigkeit die menschlichen Lebensverhältnisse bestimmen, löst Gottes Geist durch Menschen Prozesse aus, die zu Sammlung, Zusammenschluss, Vereinigung, Wiederherstellung und Stärkung der Gemeinschaft führen. Bewahrung und Einigung der Gemeinschaft in komplizierten und komplexen Lebenssituationen sind öffentlich sichtbare Prozesse. Gottes schöpferische Kraft bewirkt eine Unterbrechung der eingespielten Lebensprozesse und setzt einen Neuanfang, eine Regeneration und eine Kontinuität der Gemeinschaft. Diese Veränderung erscheint gelegentlich erst nach einer extremen Schwierigkeit, einem radikalen Bruch oder einer offensichtlichen Diskontinuität. So sagen Propheten einer vom Lügengeist beherrschten Kultur den Untergang voraus, um den Neuanfang zu ermöglichen. Das Ahab-Regime, das der kanaanäischen Kultur und Religion Raum gegeben hat, muss als politisches System weichen, um Israel selbst zu wandeln. Nur so kann die eigene Tradition bewahrt und erhalten bleiben. Auch im Umbruch ist die Bewahrung Israels gewährleistet. „Es soll durch radikale Diskontinuität hindurch aus seinen guten Elementen heraus wieder zu sich, zur Kontinuität mit sich kommen. Nicht weniger als 'Auferstehung' ist das Ziel. Das vor Gott Gültige soll neu erstehen.“¹⁹⁴ In Zeiten des Umbruchs, der Veränderung und der Regeneration treten in Israel Propheten auf, die eine Wirklichkeitsbeschreibung anbieten, in der Gottes Wahrheit zur Geltung gebracht werden soll.

2.2.8 Die erwartete und spürbare Gegenwart Gottes

Sind individuelle und kollektive Lebensveränderungen als Erfahrungen zu deuten, in denen sich die Macht Gottes als Wirken des Heiligen Geistes zeigt, so besteht die besondere Schwierigkeit aller gegenwartsbezogenen Aussagen über den Heiligen Geist in der Unbestimmtheit und Unklarheit der Geistwahrnehmung. Das Wirken des Heiligen Geistes ist nicht voraussagbar, nicht kalkulierbar und nicht verfügbar. Die Evidenz des Wirken Gottes einerseits und die Problematik der klaren Bestimmung dieses Wirkens andererseits werden in dem oben bereits erwähnten alttestamentlichen Wort „ruach“ treffend charakterisiert. Eine spürbare Macht bewegt die Menschen, verändert die Geschehnisse und bestimmt die Geschichte. Diese Kraft führt weltbewegende Veränderungen herbei und bereitet wichtige historische Entwicklungen vor. Der Aspekt der schöpferischen Dynamik des Geistwindes über dem Chaoswasser (Genesis 8,1) wurde oben bereits erwähnt. Eindrucksvolle

¹⁹³ Michael Welker, a.a.O., S. 83.

¹⁹⁴ Michael Welker, a.a.O., S. 97.

Sprachbilder der unerwarteten, rettenden, das Geschick des Volkes wendenden Macht sind die über Ägypten verfügte Heuschreckenplage (Exodus 10,19), die Vernichtung der Verfolger Israels (Exodus 15,10) und die Nahrungsspende in der Not (Numeri 11,31). Gottes Geist wird in den frühen biblischen Zeugnissen als eine Kraft erfahren, die die innere Zerrüttung der Gemeinschaft überwindet und aus der politischen Ohnmacht gegenüber einer äußeren Bedrohung herausführt. Gottes Geist ist niemals ein Numinosum, sondern eine die wirklichen Lebensverhältnisse verändernde Macht. Erscheinen die frühen Erfahrungen des Geistwirkens noch undeutlich, so bringen die späteren Verheißungen der Gerechtigkeit und des Friedens mehr Klarheit. „Hier werden nicht nur die universalen Absichten des Geistwirkens erkannt, hier wird auch gezeigt, dass diese Kraft Zerrüttung und Ohnmacht menschlicher Gemeinschaften nicht nur beenden, sondern ihnen zuvorkommen, ihnen vorbeugen will. Der verheißene Geist der Gerechtigkeit will den von Menschen verursachten inneren und äußeren Konflikten zuvorkommen. Durch diese Erkenntnis wirken die nun vor uns liegenden Überlieferungen dem Rückfall in die frühen Unklarheiten und Zweideutigkeiten entgegen.“¹⁹⁵ Drei alttestamentliche Texte, die auch die neutestamentlichen Überlieferungen prägen, sprechen davon, dass Gottes Geist auf dem von ihm erwählten Geistträger bleibt und ruht. Macht und Autorität des von Gott erwählten Menschen bestehen darin, dass er Recht, Erbarmen und Gotteserkenntnis universal ausbreitet. In den Verheißungen gehören die drei Funktionen zusammen. Gemeinsam erfüllen sie das Gesetz Gottes. Gotteserkenntnis - und das im Kult geregelte Gottesverhältnis - und Recht und Erbarmen gehören in einen inneren Zusammenhang. Ein glaubwürdiges, öffentliches Gottesverhältnis ist nicht denkbar, ohne die Ausbreitung von Recht und Erbarmen. Die Gesetze zielen darauf ab, die Lebensverhältnisse so zu regeln, dass auf eigene Interessen und Rechte verzichtet wird zugunsten schwächerer und benachteiligter Mitmenschen. Die Erbarmensgesetze zugunsten der Sklaven und Sklavinnen (Exodus 21,2ff), der Fremden (Exodus 22,20; 23,9), der Witwen und Waisen (Exodus 22,21ff), der Armen (Exodus 22,24ff; 23,6) und der Einfluss- und Machtlosen (Exodus 23,1ff) sollen sicherstellen, dass Erbarmen zu einem sozial fest eingespielten, routinierten Verhalten in der menschlichen Gemeinschaft wird. Randgruppen der Gesellschaft werden nicht als passive, unmündige Almosenempfänger betrachtet, sondern sollen Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den sozialen, ökonomischen und rechtlichen Lebensverhältnissen werden. Gerechtigkeit herrscht nur dort, wo die Integration der Benachteiligten und der routinierte Schutz der Schwächeren geschieht.

Die Verheißungen Jes 11,1ff, Jes 42,1ff und Jes 61,1ff sprechen von einem Geistträger, der Gerechtigkeit bringt. Die Person, auf der der Geist Gottes ruht, verbindet Rechtsprechung mit Erbarmen. Recht, routiniertes Erbarmen und das öffentliche Gottesverhältnis stehen in einem untrennbaren Zusammenhang. Von dem messianischen Geistträger heißt es:

Jes 11,2ff Und auf ihm wird ruhen Gottes Geist,
 der Geist der Weisheit und der Einsicht,
 der Geist des Planens und der Stärke,
 der Geist der Erkenntnis und der Gottesfurcht.

¹⁹⁵ Welker, a.a.O., S. 109.

Er richtet nicht nach dem Augenschein
 und entscheidet nicht auf bloße Gerüchte hin.
 Sondern mit Gerechtigkeit hilft er den Hilflosen zum Recht
 und wird in Gradheit eintreten für die Armen im Land.
 Nichts Böses und nichts Verderbliches wird man tun
 auf meinem ganzen heiligen Berg,
 denn das Land wird voll sein von der Erkenntnis Gottes
 wie von Wassern, die das Meer bedecken.

Der Geiststräger bewahrt und fördert den schwierigen Zusammenhang von Recht und Erbarmen. Die Errichtung der neuen Gerechtigkeit führt in einen universalen Friedenszustand, der die Tiere einschließt und die Zusage enthält, dass Böses und Verbrechen ausgeschlossen sind, wo die Erkenntnis Gottes die Menschen bestimmt.

2.3 Das Kraftfeld des Heiligen Geistes im Pluralismus

2.3.1 Die Kirche als Netzwerk des Geistes Gottes in der Welt

Repräsentantin für die Geistesgegenwart Gottes in der Welt ist die Kirche. Als Gebäude ist sie sowohl in der städtischen als auch in der dörflichen Topographie für Grundschulkindern erkennbar. Zur wahrnehmbaren Gestalt der Kirche gehört neben dem umbauten Raum die Institution mit den in ihr arbeitenden und sich ihr zugehörig fühlenden Personen. Die verfasste Kirche ist ein kompliziertes Gebilde mit profilierten Einzelementen und vielfältigen Funktionen, die je nach Wahl des Standortes aus der Binnen- oder aus der Außenperspektive „fast beliebig interpretierbar“¹⁹⁶ sind. Organisationsstrukturen, Arbeitsfelder und Lebensformen sind für Kinder nur als konkrete Einzelercheinungen wahrnehmbarer Ausdruck der Kirche.¹⁹⁷

Im Glaubensbekenntnis folgt unmittelbar auf die Nennung des Heiligen Geistes die Erwähnung der Kirche: „Ich glaube an den Heiligen Geist, die heilige christliche Kirche, ...“¹⁹⁸

Neben den rein soziologisch beschreibbaren Kategorien ist die Kirche nach ihrem eigenen Selbstverständnis zugleich Entwurf und Ausdruck der theologischen Wahrnehmung und Deutung der Wirklichkeit.

Christinnen und Christen bekennen sich zur Kirche als dem Wirkungsfeld des Heiligen Geistes. Die äußerlich sichtbare Gestalt der Kirche wird mit einem inneren Vorgang in Verbindung gebracht, der sich auf Gottes Wirkungskraft bezieht. Doch das Wirken des

¹⁹⁶ Profil der Vielfalt, Zu Theorie und Praxis der Volkskirche, Evangelischer Oberkirchenrat (Hrsg.), Karlsruhe 1992, S. 42.

¹⁹⁷ Kinder identifizieren die Personen einer Organisation durch Begriffszuschreibungen. So wird die Kirchenpädagogin Christiane Kürschner, die in der Marktkirche in Hannover Grundschulkindern in handlungsorientierten Prozessen den Sakralraum erschließt, von den Kindern als „Frau Kirche“ angesprochen.

¹⁹⁸ Der dritte Artikel von der Heiligung, in: Das zweite Hauptstück, Der Glaube, in: Evangelisches Gesangbuch, Ausgabe für die Evangelisch-Lutherischen Kirchen in Niedersachsen und für die Bremische Evangelische Kirche, Hannover, Göttingen 1994, 806.2.

Geistes Gottes erschöpft sich nicht ausschließlich in Innerlichkeit. Gottes Perspektive auf den Menschen gewinnt in der Kirche Gestalt. „Die Zuordnung zum dritten Artikel bedeutet für das Bekenntnis zur Kirche, dass die vorhandenen Strukturen der Kirche im Lichte ihrer göttlichen Bestimmung, als Bereich des von Jesus Christus ausgehenden und auf die Gläubigen ausgegossenen Geistes Gegenstand des Bekenntnisses werden.“¹⁹⁹

Äußere Form und inneres Kraftfeld des Heiligen Geistes werden im Glaubensbekenntnis in einem Satz zusammengebunden und bringen so unmissverständlich zum Ausdruck, dass menschlich verantwortete Institution und Gottes Geistesgegenwart zusammengehören. Bei aller notwendigen Kritik an den bestehenden Verhältnissen kirchlicher Organisation gilt es, diese Erdung des Geistes Gottes nicht aus den Augen zu verlieren. So schreibt Pannenberg in seiner Auslegung zum Glaubensbekenntnis: „Das bedeutet nicht, dass die wahre Kirche unsichtbar wäre und nur in den Herzen der Gläubigen lebte. Es gehört zum Wesen der christlichen Kirche als der Gemeinde des fleischgewordenen Gottes, leibhafte Gestalt in institutionellen Formen zu gewinnen.“²⁰⁰

Wir unterscheiden nicht eine eigentliche und eine uneigentliche Kirche oder eine sichtbare und eine unsichtbare oder eine heilige und eine unheilige Kirche. Die unzureichende Gestalt, die unangemessene Darstellung, der undeutliche Ausdruck und die freudlose Feier²⁰¹ werden im Glaubensbekenntnis weder schöngefärbt, noch negiert oder verdrängt. Angesichts der unvollkommenen menschlichen Realität, die auch in der Kirche ihren Ausdruck findet, wird im Glaubensbekenntnis die Vertrauensgewissheit ausgesprochen, dass die schöpferische Kraft des Geistes Gottes lebendige Gemeinschaft stiftet und kreative Veränderungen, Neuschöpfungen des Geistes, ermöglicht.

Als trinitarische Relationsbestimmung vermittelt der Heilige Geist in der Kirche inmitten kirchlicher Strukturen und über die institutionellen Grenzen hinweg zwischen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. Der Heilige Geist repräsentiert in der Gemeinschaft der Glaubenden die Gegenwart des zukünftig kommenden Gottes, der in Jesus Christus in der Vergangenheit bereits gekommen ist.²⁰² Damit ist die Kirche in ihrer institutionellen Verfasstheit und Begrenzung involviert in die schöpferische Dynamik des göttlichen Geistes. Diese Gewissheit der Verbundenheit der verfassten Kirche mit der lebendigen Gegenwart des Geistes Gottes führt keineswegs in nebulöse Sphären, sondern schärft den Blick für Missstände und Möglichkeiten. In diesem Zusammenhang ist Michael Welkers pneumatologische Perspektive auf die Kirche von besonderem Gewicht.

Aus seinem Buch „Kirche im Pluralismus“ greife ich seine Ausführungen zur Metapher vom Leib Christi auf. Die Aufnahme dieser Gedanken Welkers erscheinen mir weiterführend im Hinblick auf eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Schule und Kirche, die sich nicht allein an rechtlich abgesicherten Rahmenvorgaben orientiert, sondern die die theologische

199 Wolfhart Pannenberg, Das Glaubensbekenntnis ausgelegt und verantwortet vor den Fragen der Gegenwart, Hamburg 1972, S. 152.

200 Wolfhart Pannenberg, Das Glaubensbekenntnis, S. 153.

201 Michael Welker kritisiert die Gestaltung deutscher Gottesdienste und lobt die Gottesdienste, die er in Nordamerika erlebt hat: „Eine entscheidende Differenz ist das ganz erstaunliche und dramatische Freudlosigkeitsgefälle und Passivitätsgefälle von Amerika nach Deutschland hin. Viele deutsche Gottesdienste, die ich erlebt habe, waren steril und freudlos bis zur Abschreckung.“ Michael Werker, Kirche im Pluralismus, Gütersloh 1995, S. 124.

202 Wolfhart Pannenberg, Das Glaubensbekenntnis, S. 149.

Fundierung im Kraftfeld des Geistes Gottes als Hoffnungsbild im Blick behält. Folgende Aspekte sind zu berücksichtigen:

1. Welkers Beschreibungen der Leib-Metapher konkretisieren die Aussagen des Glaubensbekenntnisses und fokussieren auf die plurale Gegenwart, in der sich Kirche und Schule in gleicher Weise befinden.
2. Für die konkrete Wahrnehmung gelebter Vollzüge des christlichen Glaubens, christlicher Lebensformen, der organisatorischen Ausprägungen und der Wahrnehmung sichtbarer Erinnerungsorte der Tradition ist die Kirche der reale und damit notwendige Begegnungsort des Religionsunterrichts und im weiteren Sinn der Schule.
3. Die Schule braucht die Kirche als Ort der Begegnung. Die fruchtbare Kooperation ist abhängig von dem jeweiligen Selbstverständnis und den aus ihr ableitbaren Handlungsmöglichkeiten der institutionsverbundenen Personen.
4. Auch die Schule ist ein Beziehungsgefüge, das von einem bestimmten Geist geprägt ist. Die Metapher vom Leib lässt sich auf die Schule übertragen.
5. Die metaphorische Brillanz des Bildes, die inhaltliche Reichweite der Deutung und die Chancen der Elementarisierung dieses kraftvollen Bildes in der Grundschule sprechen ebenfalls dafür, den Ausführungen Welkers zur Kirche als Leib Christi, in der das Netzwerk des Heiligen Geistes Form gewinnt, Raum zu geben.
6. Der größte Teil der Kinder, die am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, ist getauft und gehört damit der verfassten Kirche ihrer Konfession an. Konkrete Vorstellungen und Erfahrungen mit der gelebten Gemeindesituation haben allerdings nur wenige Kinder. Der Anschauungsort Kirche ist als außerschulischer Erkundungsort zu betrachten, der mit der eigenen Identität als getaufte Christin, getaufter Christ in Verbindung steht.

Die Kirche als Lern- und Begegnungsort, in dem das Netzwerk des göttlichen Geistes Gestalt gewinnt, kann nur dann ihre überzeugende Orientierungskraft entfalten, wenn die theologische Fundierung der weltlichen Institution zur Sprache kommt. Für die theologische Ortsbestimmung liefert Michael Welker einen pneumatologischen Begründungsrahmen.

Gerade die konsequente, kritische Rückbindung persönlicher Erfahrungen mit verschiedenen kirchlichen Strukturen an die theologische Bestimmungskraft, machen seine Ausführungen für die religionspädagogische Perspektive und die Chancen der Zusammenarbeit von Schule und Kirche fruchtbar.

2.3.2 Die Kirche als "Leib Christi"

Michael Welker versucht im letzten Teil seines Buches "Kirche im Pluralismus" die Frage zu beantworten, wie die Kirche unter den gegenwärtigen Bedingungen unserer Gesellschaft im Zuge der abnehmenden Resonanz in der Öffentlichkeit und bei rückläufiger Finanzkraft dennoch eine neue Sachlichkeit und eine besondere Lebendigkeit fördern kann.

Zukunftsweisende Prioritäten müssen von den zentralen Inhalten der Kirche begründbar bleiben. Die von Welker benutzten Begriffe "Kraftquelle" und "Kraftfeld der Kirche" machen deutlich, dass bei der theologischen Ortsbestimmung der dritte Aspekt des trinitarischen Gottesbildes einen besonderen Schwerpunkt erhält.

Welker greift die paulinische Metapher vom Leib Christi auf. "Die Kirche muss sich deutlicher als Leib Christi verstehen und darstellen." Nicht eine abstrakte, numinose Einheit, sondern das fruchtbare Zusammenwirken verschiedener Gaben und Kräfte in geschöpflicher Vielfalt verkörpert Gottes Kraft als dynamisches Wirken in der Gegenwart. Dies ist eine Absage an Herrschaftsideen, Funktions- oder Dienstbarkeitsvorstellungen, Leidensideen oder Erfolgskonzepte. Gerade dieser Aspekt Welkers findet eine Resonanz in der feministischen Theologie. Elisabeth Moltmann-Wendel hat in ihrem Buch "Wenn Gott und Körper sich begegnen" kritisiert, dass die protestantischen Kirchen das paulinische Bild vom Leib und den Gliedern (Röm. 6,7.12; 1 Kor. 6,12) stets sehr einseitig auf den Dienstcharakter, die Leistungsfähigkeit und das Funktionieren aller Teile des Ganzen eingeschränkt haben. Lebendiges Dasein, Beziehungsreichtum und Erfahrungsfülle als dynamisches Geschehen geraten dabei aus dem Blick.²⁰³ Die Vision des kommenden Reiches Gottes, das leidenden Menschen konkrete Hilfe und Befreiung bringt, muss die Kirche leiten, so dass es ihr möglich wird, sich selbst in neuer Sachlichkeit und Lebendigkeit darzustellen.²⁰⁴

Die Mächte und Weisheiten der Welt muss die Kirche mit der kritischen und aufklärenden Kraft des Geistes Gottes konfrontieren. Dies geschieht nicht eindimensional, nicht bloß rhetorisch, nicht als religiöse Floskel oder als schlichtes Moralisieren, sondern in vielfältigen, Resignation überwindenden, konkreten Lebenszusammenhängen.

Es ist notwendig innerhalb der kirchlichen Arbeitsbereiche, die Verhältnisse und Schwerpunkte neu zu beleuchten. Insbesondere gilt es zu bedenken, in welchen Formen und Gestaltungen, Licht und Glanz der Kirche des Leibes Christi auf die nachfolgenden Generationen fallen kann. Verständigung und Vernetzung mit den Schulen sind geeignet, um die „fernen“, getauften Christinnen und Christen zu erreichen, die in unseren Schulen am Religionsunterricht teilnehmen, aber keine Rückbindung an die Institution haben, zu der sie formal gehören. Gerade der dynamische Gemeindebegriff macht es möglich, die Schule als Teil der über die enge Definition der Kirche hinausreichenden Gemeinschaft zu verstehen. Im „Leib Christi“ ist die Schule mit ihren spezifischen Besonderheiten als aktives Glied der Gemeinschaft neu zu berücksichtigen, um in geregelter Kommunikation mit Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern nach gestalteten Formen und gemeinsamen Projekten zu suchen. Trotz finanzieller und personeller Engpässe gilt es, den

²⁰³ Der protestantische Dienstleib, in: Elisabeth Moltmann-Wendel, Wenn Gott und Körper sich begegnen, Feministische Perspektiven der Leiblichkeit, Gütersloh 1989, S. 28f.

²⁰⁴ Michael Welker, Kirche im Pluralismus, a.a.O., S. 106.

Aufbruch aus der Selbstgenügsamkeit zu wagen, um die Orientierungskraft der Kirche glaubhaft öffentlich zu kommunizieren. Das vernetzte Handeln zwischen Schule und Kirche sollte in der Zukunft ein stärkeres Gewicht erhalten. Die gezielte Fort- und Weiterbildung ehrenamtlich in der Gemeinde tätiger Personen im Blick auf gezielte Projekte zwischen Schule und Kirche sollte gemeinsam mit haupt- und ehrenamtlich tätigen Personen bedacht und realisiert werden.

2.3.3 Die Wirksamkeit des Geistes Gottes als Kraftfeld

Welker verwendet den in Pannenberg's systematischer Theologie zu findenden Feldbegriff, um die schöpferische, belebende Dynamik des göttlichen Geistes gemäß der Komplexität biblischer Überlieferungen zu kennzeichnen. Dieser Geist ist nicht Vernunft (Nous), sondern Konkretion der Dynamik von Wissen und Wollen Gottes. Der den Naturwissenschaften entnommene Feldbegriff findet in der Bibel seine lyrische Ausgestaltung im Psalm 139, in Vers 5 heißt es dort: "Von allen Seiten umgibst du mich und hältst deine Hand über mir." In Vers 7 heißt es: "Wohin soll ich gehen vor deinem Geist, und wohin soll ich fliehen vor deinem Angesicht?"

Der Psalm spricht von Gottes umfassendem Wissen, das in seiner Gegenwart bei seinen Geschöpfen steht. Diese Vorstellung stimmt nicht mit der griechischen Vorstellung der Gottheit als Nous überein. Die moderne physikalische Vorstellung eines universalen Kraftfeldes, die von Michael Faraday erstmals konzipiert wurde, weist auf eine eigenständige und unabhängig von der Materie bestehende Kraft hin, die autonom ohne Zuordnung zu einem Subjekt existent ist. Pannenberg weist darauf hin, dass eine als Feld gedachte Gottheit auch die Neufassung und gedankliche Verbindung der drei trinitarischen Personen ermöglicht. Die spezifisch christliche Auffassung von der lebendigen Gemeinschaft von Vater, Sohn und Heiligem Geist kann als dynamisches Feld neu konzipiert werden. Das lebendige Wesen des Geistes Gottes ist eher als eine Art Kraftfeld als im Sinne eines Subjekts zu denken. Als Feld gedacht wäre der Geist unpersönlich. Als Person aufgefasst, kann er nur als konkrete Gestalt gedacht werden als Vater oder Sohn. Der Geist kann nicht als ein Aspekt des gemeinsamen göttlichen Lebens von Vater und Sohn gedacht werden, sondern mit eigenem Handlungsspielraum tritt er auch beiden gegenüber²⁰⁵

2.3.4. Die Durchsetzungskraft Gottes in der Gemeinschaft

Gottes Geist befreit und führt Menschen zu einer universalen und realen Gemeinschaft zusammen. Um das machtvolle Wirken des Geistes Gottes zu charakterisieren, benutzt Welker in Anlehnung an Jüngel den Begriff "Durchsetzungskraft" Gottes. Bei diesem Begriff

²⁰⁵ Wolfhart Pannenberg, Systematische Theologie, Band I, S. 412 - 416.

ist nicht an ein personales Dominanzstreben im menschlichen Sinne zu denken, sondern das biblische Bild von der "Ausgießung des Heiligen Geistes" besagt, dass Menschen und Menschengruppen in ein sich bewegendes Kraftfeld gestellt werden. Menschen werden ergriffen, bewegt und erneuert in verschiedenen räumlichen und zeitlichen Bezügen. Die Herabkunft des Geistes oder die Taufe mit dem Heiligen Geist sind nach Welker keine einmaligen Ereignisse oder als abgeschlossenes historisches Pfingstgeschehen zu verstehen, sondern so wie in der Apostelgeschichte mehrfach vom Herabkommen des Geistes die Rede ist (vergleiche Apostelgeschichte 2,1ff; 4,31; 8,15ff; 10,44ff; 11,15ff; 15,8; 19,2ff), so ist das in der Pfingstgeschichte beschriebene Ereignis maßgebend und orientierend für die richtige Erkenntnis, dass die Ausgießung des Geistes Gottes, die Erfahrung der Wirksamkeit des Kraftfeldes Gottes gegenwärtig wahrnehmbar und identifizierbar ist. Die Rede von der Einheit des Geistes bedeutet nicht, das Kraftfeld des Geistes als eine homogene Einheit zu verstehen. Die menschliche Gemeinschaft, die im Kraftfeld des Geistes entsteht, schließt kulturelle, nationale, sprachliche, geschlechtliche, soziale und altersbedingte Differenzen ein. Nicht die Aufhebung der Unterschiede ist maßgebend für das beschriebene Pfingstereignis, sondern die inmitten unüberbrückbarer Diskrepanzen mögliche ungehinderte Kommunikation ist das wahrhaft Spektakuläre des Geschehens. Sprachlosigkeit, Verständigungsunfähigkeit, Ohnmacht und Fremdheit werden nicht aufgehoben. Herkunft, Bildung, Interessenlagen und Erwartungen bleiben in ihren Unterschieden bestehen. Die Komplexität und Vielfalt der Menschengruppen wird nicht auf den kleinsten gemeinsamen sozialen Nenner gebracht oder ideologisch vereinheitlicht zusammengebunden, sondern inmitten pluraler unüberbrückbarer Gegensatzerfahrungen ereignen sich befreiende Gemeinschaftserfahrungen, entwickelt sich Fremdheit überwindende Vertrautheit und wandelt sich Sprachlosigkeit in Verständigung. Anders als bei den Krankenheilungen Jesu und den Dämonenaustreibungen, bei denen individuelle Isolations- und Vereinzelungserfahrungen durchbrochen werden, lässt sich die Pfingstgeschichte nicht auf eine intensive Individualitätserfahrung reduzieren. Der Feld- oder Netzwerkgedanke macht deutlich, dass hier von universalen und realen Gemeinschaftserfahrungen inmitten aller Pluralität gesprochen wird. Das Sprech- und Hörwunder des Pfingstereignisses ist kein abgeschlossener Prozess. Sprechen und Hören sind wesentliche Funktionen des Menschen, die die Kommunikation mit Welt und Mitmenschen ermöglichen. Die Zunahme der technischen Massenkommunikationsmedien bedeutet nicht, dass von einer zunehmend gelingenden Kommunikation zwischen Menschen die Rede sein kann. Die Zerrüttung und Zerrissenheit der babylonischen Sprachverwirrung (Gen 11), scheint in der Gegenwart besondere Aktualität zu haben. Die Pluralität einer Gesellschaft und die Differenziertheit der Welt ist nicht durch technische Überbrückung, mediale Vernetzung oder industrielle Innovation zu überwinden oder zusammenzubinden. Die Abgrenzungen zwischen Menschengruppen bleiben bestehen. Äußerungs- und Verstehensformen sind weiterhin eingeschränkt, dennoch ereignet sich eine unglaubliche Verständigung, eine unerwartete Gemeinschaftserfahrung. Ich schließe mich Welker an, der darauf hinweist, dass nicht eine Glossolie, das unverständliche Zungenreden, das Entscheidende der Pfingstgeschichte ist, sondern das prophetische

Zeugnis und die internationale Verständigung die eigentliche Pointe der Geschichte entfalten. Nicht unverständliches, deutungsbedürftiges Reden ist entscheidend. Offene und öffentliche, unerschrockene und freudige Verkündigung und grenzenüberwindende Kommunikation stehen im Mittelpunkt. Die Liste der in der Apostelgeschichte genannten Völker kann als exemplarische Auswahl angesehen werden. Die Menschen lernen nicht eine neue Universalsprache, in der sie sich verständigen können, sondern sie verstehen die für sie überraschend neue Situation in der eigenen Sprache, in dem eigenen Kontext, in dem sie auch gewachsen sind. Herkunft, Sprache, politischer und sozialer Kontext sind nicht hinderlich für die Durchsetzungskraft Gottes. Das Kraftfeld Gottes umschließt plurale Differenzen, es hebt sie nicht auf, sondern verbindet im gemeinsamen Kraftfeld. Öffentlichkeit und Universalität des Kraftfeldes müssen betont werden. Die Teilhabe der Menschen am Kraftfeld des Geistes muss aktiv und passiv gedacht werden. Gebend und empfangend sind Menschen eingebunden in die vom Geist gestiftete universale Gemeinschaft.

Welker kritisiert in diesem Zusammenhang Barths dialogischen Ansatz, der zu einer ungünstigen Abstraktion führe. Barths Denkfigur sei zu einer bestimmten Zeit und Kultur konkret und plausibel gewesen, könne aber heute nur als verzerrende, reduktionistische Interpretation verstanden werden. Die Geisttaufe reduziert das dynamische Geistgeschehen lediglich auf ein Schema der Erneuerung und Umkehr des Menschen. Seine universale und öffentliche Kraft kann in Barths theologischem Modell nicht strukturbildend erfasst werden. Barth bewege sich ausschließlich in einem Zwei-Seiten- oder Zwei-Wege-Denken. Nach Barths Vorstellung vollzieht Gott bei der Geisttaufe den ersten Schritt in Richtung auf den Menschen, der sich dann zur Wassertaufe als zweitem Schritt entschließt und damit auf Gottes Hinwendung zu ihm antwortet. Die ausdrücklich individualistische Fassung der Arbeit des Heiligen Geistes wird kritisiert. Zwar kann man davon ausgehen, dass Barth, wenn er von "dem Menschen" spricht, sowohl das Individuum als auch den Menschen an sich meint, doch weitere Differenzierungen "der Kollektivperson" und Hinweise auf die öffentliche Macht des Heiligen Geistes fehlen. Welker kritisiert die Reduktion auf einen nur raumzeitlich bestimmten Vorrang Gottes vor dem Menschen. Der Gedanke, dass Gott zuerst und von oben handelt und der Mensch so in einem zweiten Schritt antwortet, ist eine theologische Reduzierung der Arbeit des Heiligen Geistes auf die Wendung des Menschen zu Gott. Die unermessliche Fülle des realen und universalen Geistwirkens in der Welt wird bei Barth verkannt.

Der Heilige Geist konstituiert eine universale Gemeinschaft, in der Menschen aller Zeiten, Kulturen, Weltsituationen und Weltlagen gemeinsam in ein umfassendes Kraftfeld gestellt werden. Auch unabhängig von ihrer Erkenntnis des Geistes (Apostelgeschichte 19,2) werden Menschen in dieses Kraftfeld hineingezogen. Das Kraftfeld wirkt unabhängig von menschlichen Taten und Aktionen (Tit 3,5). Auch wenn die Bereitschaft der Menschen erwähnt wird, sich vom Heiligen Geist erfüllen zu lassen (Eph 5,18), so muss doch deutlich gesehen werden, dass sich das Kraftfeld nicht im menschlich Wahrnehmbaren, im menschlich Herbeigeführten erschöpfen kann. Die Konstitution der Gemeinschaft und des

Krauffeldes ist nicht machbar, gleichwohl klar erkennbar und identifizierbar. Das Werk des Heiligen Geistes ist es, in unserer Wirklichkeit das Handeln Gottes zur Rettung des Menschen zur Geltung zu bringen.

Zwar wird der Geist im bestehenden Krauffeld erfahren, doch unter irdischen Bedingungen ist stets nur ein erster Anteil der Fülle des Geistes wahrnehmbar. Überall dort, wo Zerrissenheit, Selbstgefährdung, Selbsterstörung durch Gottes Handeln und Gegenwart im Geist befreiend überwunden werden, können konkrete Erfahrungen und Vergegenwärtigungen dieses Krauffeldes des Geistes stattfinden. In der Apostelgeschichte 2,28; 4,31; 8,15; 10,44; 11,15; 19,6 werden Äußerungs- oder Verständigungsformen genannt, die im Krauffeld des Geistes der Vergegenwärtigung des Geistes dienen. Gebet, Bitte um den Geist, öffentliche Verkündigung, Hören des Wortes und Handauflegung im Rahmen einer Segenshandlung oder Wassertaufe sind Möglichkeiten der Vergegenwärtigung der Wirksamkeit und Erfahrung des Geistes.

2.4 Erleben - Die stetige Neuschöpfung durch den Geist Gottes als Wiederkehr des göttlichen Glanzes in der Welt

2.4.1 Grundvertrauen als von Gottes Geist gewirkte Lebenspraxis

Das Bewusstsein der Verbundenheit des Menschen mit Gott, das Vertrauen in Gottes gegenwärtigen Beistand und die Gewissheit der Neues schaffenden Lebendigkeit Gottes entwickeln Menschen nicht aus sich selbst heraus im Sinne eigener Wünsche, die auf eine ideelle Elternfigur projiziert werden, vielmehr ist nach theologischem Verständnis die Befähigung zum Glauben dem Wirken des Geistes Gottes zuzuschreiben. „Es ist der existentielle Akt des Glaubens, in dem das Wirken des Geistes Gottes Vertrauen schenkt, gewiss und lebendig macht.“²⁰⁶ Hier geht es nicht in erster Linie um einen Theoriezusammenhang, dem die glaubende Person zuzustimmen hat, sondern der Vorgang des Glaubens beschreibt eine Lebensform, die als Grundvertrauen allem Denken und Handeln vorausliegt. Diese Lebenspraxis wird getragen von einem Gefühl der Entlastung. Jede Aktivität im Sinne eines selbst zu erarbeitenden Zustandes verfehlt ihr Ziel. Die passive Annahme charakterisiert den entscheidenden Vorgang. Geschenk nicht Verdienst sind die zentralen Metaphern, die Gottes Gnadenhandeln durch seinen Geist bezeichnen. Die traditionelle lutherische Rechtfertigungslehre verwendet zahlreiche Begriffe, die dem juristischen Sprachgebrauch entstammen. Das Zugangsproblem ergibt sich auch durch die Wortwahl. Die Wörter „Sünde“, „Gerechtigkeit“, „Rechtfertigung“ werden heute auch von vielen Christinnen und Christen in ihrer theologischen Dimension nicht erfasst und mit der eigenen Lebenspraxis nicht in Verbindung gebracht. Das Wort „Sünde“ hat eine säkulare

206 Herrmann Deuser, Kleine Einführung in die Systematische Theologie, Stuttgart 1999, S. 135.

Begriffsverschiebung erfahren, die mit der theologischen Bezugnahme auf das Gottesverhältnis häufig nicht mehr in Verbindung gebracht wird.²⁰⁷

Die theologische Sprache spricht immer dann von Sünde, wenn es um die Distanz des Menschen zu Gott geht, bei dem der Blick auf die eigenen Lebensverhältnisse verzerrt wird. Die ungetrübte Sicht auf die menschliche Realität gewinnen Menschen dort, wo die Geistesgegenwart Gottes das Wahrnehmen, Erkennen und Urteilen leitet. Dieser Weg der geistlichen Realitätsbestimmung kann nach theologischem Verständnis nur durch die Lebendigkeit Gottes selbst als das Wirken seines Geistes gedeutet werden. Sprechen wir bei der Sünde von „Gottes Ferne“ und bei der Rechtfertigung von „Gottes Nähe“, so wird der dynamischen Kraft Gottes die Aktivität zugeschrieben, eine Wende und einen Weg von der Gottesferne zur Gottesnähe herbeizuführen. Dieser Akt der Neuschöpfung Gottes hat Geschenkcharakter und setzt den Menschen frei. Der Mensch wird recht fertig für sein Handeln in der Welt. Das Bild des Aufatmens als zentraler Vorgang des Rechtfertigungsgeschehens bietet sich an.

2.4.2 Theologisches Reden über die Sünde

Im Folgenden sollen die theologische Rede von der Sünde und vom Bösen unterschieden werden.

Der neuzeitliche Mensch kann seine eigene Bestimmung definieren, ohne die Begriffe Gott oder Satan zu gebrauchen. Die Rede vom Teufel scheint einer mittelalterlichen Vorstellungswelt anzugehören. Gleichwohl hat der Satanismus unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen überraschenden Zulauf. Im Kontext der neuzeitlichen Aufklärung überrascht die Faszination eines Satankults.

Die Qualifizierung eines Ereignisses oder einer Handlung als gut oder böse ist abhängig von der Grundeinstellung des Interpreten. Der Vorgang wird nicht von einem unabhängig vom Betrachter vorhandenen Standpunkt beurteilt. Der moralische Standpunkt des Betrachters und die Beziehung des Interpreten zum Ereignis bestimmen sein Urteil. An zwei Beispielen aus der jüngsten Geschichte soll dies deutlich werden.

Der Erlanger Theologe Paul Althaus nimmt in seiner Predigt vom 16. Juni 1940 auf die gegenwärtigen politischen Ereignisse der damaligen Zeit Bezug. Die militärische Aktion der Deutschen gegen die Franzosen wird nicht als satanischer Vernichtungsschlag gedeutet, sondern als gute Tat Gottes zugunsten der Deutschen. Althaus deutet den Sieg der deutschen Truppen über die französischen Streitkräfte als Gericht Gottes zur Rache an den Feinden Deutschlands.

²⁰⁷ Eine häufige Verwendung im umgangssprachlichen Bereich finden wir bei Verhaltensbeschreibungen, die den eigenen Körper betreffen. Sexualität und Nahrungsaufnahme werden mit dem Nomen „Sünde“ oder dem Verb „sündigen“ in Verbindung gebracht.

Bei Peter Petersen finden wir ebenfalls in den Kriegsjahren das Motiv des Gottesgerichts zur Deutung der politischen Ereignisse der damaligen Zeit. In einem privaten Brief an die Religionspädagogin Frieda Stoppenbrink vom 17.11.1943 heißt es: "Aber die Lawine rast, das Gottesgericht geht über ein entartetes und entwurzelttes Geschlecht und reißt, wie wir wissen und darum auch gar nicht anders erwarten, Gute und Böse mit sich."²⁰⁸ Die Geschehnisse der damaligen Zeit, die nach Petersens Deutung das Gottesgericht hervorrufen, werden von den am nationalsozialistischen Ausrottungsprogramm beteiligten Menschen keineswegs als Unrechtstaten gedeutet. Die Morde werden nicht von Banditen, Monstern oder Sadisten begangen, sondern von angesehenen Mitgliedern der damaligen Gesellschaft. Gültige Gesetze der Nazizeit bestimmen den Deutungsrahmen. Das Töten wird gesetzlich legitimiert und gilt nicht als Unrechtstat. Als Mord wird nur die Tat der anderen an den Deutschen qualifiziert.²⁰⁹

Die christliche Lehre spricht immer dann von Sünde, wenn der Schöpfer mit dem Geschöpflichen verwechselt wird. Diese Verwechslung führt zur Trennung von Gott, der sich in Wahrheit vom Menschen unterscheidet und als freies Gegenüber nur im Glauben anerkannt werden kann. Heilung des Menschen geschieht nach christlicher Vorstellung nur dort, wo im Vorgang des Glaubens die menschliche Antwort auf Gottes Zuwendung gegeben wird. Menschliche Selbstvergrößerung oder Selbstverkleinerung führen stets in die Sünde. In Luthers Sinn wird die Selbstrechtfertigung des Menschen zum Inbegriff der Sünde. Das Gnadenhandeln Gottes wird theologisch als Rechtfertigung des sündigen Menschen durch Gott begrifflich zusammengefasst. Luthers Rechtfertigungslehre verbietet keineswegs die Freude an der eigenen Leistung oder ein Lob der guten Leistung anderer. Die Stärkung der eigenen Kräfte und der Stolz über eigene Erfolge und die Freude an der gelungenen Leistung stehen keineswegs im Widerspruch zu Luthers Lebensauffassung. Nicht die menschliche Leistung an sich ist verwerflich, sondern die fehlende Verwurzelung in Gott. Das theologische Problem der Selbstrechtfertigung ist gerade im Kontext der Identitätsfindung junger Menschen sprachlich neu zu fassen, um semantische Unklarheiten zu vermeiden. Die Würdigung menschlicher Leistungen sollte nicht zum Widerspruch gegen das Gnadenhandeln Gottes führen.

Die sprachliche Identität der Begriffe "Sünde" (peccatum) und "Schuld" (culpa, reatus), die in der Reformation möglicherweise noch bestanden hat, gilt heute nicht mehr. Im umgangssprachlichen Gebrauch finden wir häufig eine Verwendung des Wortes "Sünde", die in keiner Weise mit der theologischen Dimension übereinstimmt.

Aus der Perspektive der feministischen Theologie wird die Dominanz maskuliner Beschreibungen und Wahrnehmungen der Sünde kritisiert. Männlich geprägte Vorstellungen eines übersteigerten Selbstbildes als Hochmut oder überzogene Selbstbehauptung stehen

Assoziationsketten mit Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern bestätigen dies.

208 Zitiert nach Retter, a.a.O., S. 115.

häufig im Mittelpunkt. Typisch weibliche Erscheinungsweisen wie Selbstvernachlässigung, Selbstaufopferung und Zurückstellen der eigenen Identität werden nicht thematisiert.

Theologisch gesprochen zeigt sich stets in der mangelnden Rückbindung des Menschen an Gott das Problem der Sünde. In der Abwesenheit, Hemmung oder Zerstörung der Verbindung mit Gott wird dem Menschen Lebenskraft entzogen. In der Trennung von Gott schwindet der Glanz des Lebens. "Alles wird nichtswürdig - selbst dort, wo es noch intelligent und geordnet zugeht. Angst und Hoffnungslosigkeit ziehen ein, weil die Zukunft sich verschließt."²¹⁰ Als biblischer Gegenbegriff zum Phänomen der Sünde könnte somit die Herrlichkeit Gottes erscheinen. Dieser Glanz Gottes und sein Leuchten in der Welt werden mit dem hebräischen Wort "kabod", dem griechischen Wort "doxa" oder dem lateinischen Wort "gloria" wiedergegeben. Das von einem Verb abgeleitete hebräische Wort "kabod" bedeutet, dass etwas an Gewicht oder Würde trägt. Neben den Übersetzungen wie Herrlichkeit oder Glanz könnten auch Begriffe wie Ehre oder Majestät Verwendung finden. Im Alten Testament wird die "kabod" Menschen zugeschrieben, auf denen Gottes Segen ruht. Dieser Segen bezieht sich auch auf äußere Lebensumstände. Materieller Wohlstand und Wohlergehen gehören zur "kabod". Äußerlicher Glanz und innere Lebenskraft gehören zusammen. Leib und Seele sind beeinträchtigt, wenn die "kabod" schwindet. Mangelnde Übereinstimmung mit dem Willen Gottes und menschlicher Ungehorsam gegen Gottes Gebote können zum Verlust der "kabod" führen. Unfruchtbarkeit und Absterben können die Folge sein. Auf Geschöpfen, die die "kabod" haben, ruht Gottes Wohlgefallen. Sie leben in Übereinstimmung, mit dem Willen Gottes. In diesem Glanz blicken sie hoffnungsvoll in die Zukunft. Nach Christoph Gestrich ist es nicht ein infantiles Schutzbedürfnis oder ein Geborgenheitswunsch der Menschen, der zur Frage nach Gott führt, wie neuzeitliche Religionskritiker gelegentlich meinen, sondern eher der Wunsch, an dem Glanz Gottes, der humanen Schönheit, der Kraft und Leben für die Zukunft gewährenden, gewichtigen Gabe Gottes teilzuhaben. Diesen Glanz des göttlichen Wohlgefallens kann sich der Mensch nicht selbst verschaffen. Um daran teilzuhaben und ein glückliches Leben zu führen, braucht er die Gottesbeziehung. Schwindet die "kabod", so wird die Existenzberechtigung des Menschen in Frage gestellt. Gott verleiht seinen Geschöpfen mit der "kabod" ohne deren Verdienst und Vorleistung seinen göttlichen Glanz. Die menschliche Antwort auf diesen Vorgang besteht im Vorgang des Lobens und Dankens gegenüber dem Schöpfer. Im antwortenden Vollzug wird etwas von diesem Glanz deutlich.

Wenn der Mensch sich aus dem Prozess des antwortenden Vollzugs herausbegeben will und sich selbst zum Schöpfer macht, übersteigt er die Grenze seiner Kraft. Nach Gestrich zeigt sich hier der verborgene Neid des Menschen auf Gott, der die Wurzel der menschlichen Sünde ist.

209 Ein privater Brief des SS-Gruppenführers Dr. Harald Turnen an den SS-Gruppenführer Richard Hildebrand vom 17. Oktober 1941 gibt ein Beispiel für die ideologische Umdeutung satanischer Taten durch die Täter selbst. Retter, a.a.O., S. 115 - 116.

"Besteht nicht die Sünde Adams genau darin, dass er ständig, so wie Gott, Wirklichkeit eigenmächtig neu begründet und neu erzeugt - ohne doch eine wirkliche Schöpfung machen zu können, noch auch nur die bestehende in ihrem Plan und Wesen völlig ergründen, geschweige denn sie in demütig-gebückter Haltung ertragen und mit eigenem Glanz beschenken zu können?"²¹¹ Der Mensch verkennt seine Geschöpflichkeit und will sich selbst an die Stelle des Schöpfers setzen. Dem Menschen selbst und seinen Mitgeschöpfen wird dadurch die "kabod" und damit die innere Lebenskraft entzogen.

Das griechische Wort "doxa" findet im Neuen Testament eine entsprechende Verwendung wie das hebräische Wort "kabod" im Alten. Zwar finden wir im klassischen Griechisch auch die Bedeutung des Wortes als Meinung, Anschauung oder philosophisches Axiom, doch im Neuen Testament bedeutet es stets Lichterglanz, unanfechtbare, endgültige Schönheit, Herrlichkeit, Ehre, Gewicht oder Ruhm. Diese Herrlichkeit Gottes kann nur von ihm selbst auf seine Geschöpfe übertragen werden. Viele neutestamentliche Stellen zeugen davon, dass die "doxa" Gottes auf Jesus Christus übertragen wird. Im Johannesevangelium ist von dem Verherrlichtwerden des Menschensohnes die Rede. Das Gleichnis vom Weizenkorn, das in der Erde stirbt und neues Leben stiftet und vielfältige Frucht bringt, ist ein "doxa"-Thema. Gerhard Kittel spricht davon, dass Jesu "doxa" in seinem Tod entsteht. Jesus wird erhöht und verherrlicht. Dieser Glanz geht auf die Jünger über, die an ihn glauben und ihm nachfolgen (vgl. Joh. 17,10).

Im Kreuz auf Golgatha erscheint Gott zunächst als Verlierer. Der Mensch, der von Gott nicht gehindert wird, seine eigenen Intentionen zu verfolgen, erscheint zunächst als Gewinner. Die Sache Gottes tritt vor den Interessen der Menschen zurück und zeigt die sündige Größe des menschlichen Geschöpfes. Gestrich spricht von einem göttlichen Selbstopfer, mit dem Gott den Menschen für die Koexistenz mit ihm zurückgewinnen will. "Was von Golgatha in die Welt ausstrahlt, ist Gott selbst. Gott als Geist, als versöhnende, lebenserneuernde Kraft."²¹²

2.4.3 Gottes Geist als versöhnende, lebenserneuernde Kraft zur Wiederkehr des Glanzes in der Welt

Ziel der Sendung Jesu war es, den Menschen den Zugang zu Gott zu eröffnen, ihre Trennung von Gott zu überwinden. "Nur Gott selbst ermöglicht es, dass er gefunden werden kann!"²¹³ An Gottes Versöhnungshandeln in Jesus Christus wird für alle Menschen erkennbar: "Schon ein einziges Ereignis wahrer, unzerstörter Menschlichkeit hat die Kraft, sich reinigend und versöhnend auf die zerrütteten Verhältnisse vieler auszuwirken!" Eine Lebensweise, "in der ... Gott ins Leben hineingezogen wird, wiegt sehr viel schwerer und ist

210 Christoph Gestrich, Die Wiederkehr des Glanzes in der Welt, die christliche Lehre von der Sünde und ihrer Vergebung in der gegenwärtigen Verantwortung, 2.Aufl. Tübingen 1996, S. 17.

211 Christoph Gestrich, a.a.O., S. 19.

212 Christoph Gestrich, a.a.O., S. 25.

213 Christoph Gestrich, a.a.O., S. 25.

geschichtsmächtiger als viele Sünden." Ein "Menschsein, das intellektuell als eine hoffnungslose Unternehmung der Natur erscheinen könnte," gewinnt daraus bejahende Gewissheit und Lebensmut.²¹⁴

Der allen Lebewesen zufallende Schöpfungsglanz in der Welt, wird durch die Lebensweise der Menschheit verdorben. "Es würde diesen Glanz aber längst nicht mehr geben, wenn er sich nicht auf irgendeine Weise erneuerte."²¹⁵ Die wirkliche Sünde, das wirkliche Böse, das von Gestrich hier im semantischen Einklang benutzt wird, tritt dort in Erscheinung, wo Menschen mit aller Macht Beziehungsverhältnisse zu Mitmenschen, Lebewesen oder Dingen umfunktionieren, um sich durch sie zu rechtfertigen. Die Selbstrechtfertigung entwertet und zerstört Beziehungen. Diese Form der Zerstörung nimmt den Geschöpfen den Glanz, dessen Rückkehr allerdings möglich ist. Für die Möglichkeit der Erneuerung und Veränderung menschlicher Lebensverhältnisse benutzt die Bibel das Wort Gnade. Gnade wird als Zuspruch der Güte erfahren, aus der heraus menschliches Leben und Handeln gedeihen kann. Die Wiederkehr des Glanzes kann nach Gestrich dort beginnen, wo Menschen aus der "tödlichen Gottesstille herausfinden" und "im Getöse aller unserer Aktivitäten die Stille Gottes" hören.

2.4.4 Sünde als menschliches Selbstrechtfertigungsstreben

Gestrich unterscheidet die Frage, ob Sünde als Vorgang zu verstehen ist, von der Frage, ob die eigene Sünde erkannt wird. Der Unglück heraufbeschwörende, zerstörende Vorgang der Sünde kann auch einem nicht religiös geprägten Menschen in seiner anthropologischen, kosmologischen und theologischen Tragweite verständlich werden. Die Erkenntnis der eigenen Sünde ist dagegen an den Glauben gebunden. Glauben und Unglauben sind allgemeine menschliche Haltungen und nicht zu normalem Menschsein hinzutretende Orientierungsweisen. Nicht immer weiß der Mensch, in welchem Zustand er sich befindet. Der Glaube befähigt den Menschen zur Erkenntnis seiner Sündhaftigkeit. Allerdings ist in akuten Situationen des Vertrauensverlustes, des Schuldgefühls, der Depression oder der Selbstanklage häufig nicht die Kraft oder die Freiheit zur Sündenerkenntnis gegeben. Sündenerkenntnis ist stets mit dem Erfahrungszusammenhang der Güte Gottes verbunden. Sünde kann niemals aufgearbeitet, sondern nur vergeben werden. Sie ist immer ein "Nichts-mit-Gott-zu-tun-haben-Wollen". Sünde entsteht aus der angstvollen Sorge des Menschen um sich selbst, die zu einer unangemessenen Beziehung zu anderen Lebewesen führt. In ausbeuterischer, einseitiger Machtausübung werden Verhältnisse zerrüttet. Die exzentrische, geistige Wesensart des Menschen führt ihn zu ständiger Selbstbehauptung. Der Mensch sucht in seinen Mitmenschen eine Bestätigung, die ihm unverzichtbar ist. Um sich selbst zu vergrößern, übt er auf andere Druck aus, damit die eigene Anerkennung sichergestellt wird. Dieses Streben nach Bejahung der eigenen Person nennt Gestrich den

214 Christoph Gestrich, a.a.O., S. 25.

215 Christoph Gestrich, a.a.O., S. 26.

Hunger nach der eigenen Rechtfertigung. Dieses Bedürfnis nach Bestätigung, Anerkennung und Akklamation ist für Gestrich der Ursprung der Sünde. Gestrich widerspricht dem alten dogmatischen Satz, dass der Mensch schon in Sünden empfangen werde, da der Säugling noch nicht sündigen könne. Sünde ist an den menschlichen Geist gebunden. Erst der Verstand kann andere Menschen für die eigenen Zwecke manipulieren. Die nach Genesis 3 im Sündenfall erworbene Erkenntnis des Guten und des Bösen wird im Bezug auf das eigene Selbstrechtfertigungsstreben unscharf. Nach Gestrich gelingt es dem Menschen trotz aller Selbstkritik nicht, im Hinblick auf die eigene Person zwischen gut und böse zu unterscheiden. Die Inanspruchnahme der Mitmenschen und der Umwelt zur eigenen Selbstrechtfertigung führt zu einer Überbeanspruchung der Mitgeschöpfe. Sie werden überanstrengt, da sie nicht wirklich in der Lage sind, das eigene Dasein als gut zu qualifizieren. Diese Leistung kommt nur Gott zu. Wird sie von einem Menschen gefordert, so geschieht ein Missbrauch. Irdische Wesen werden dann zum Götzen gemacht, der dem eigenen Selbstrechtfertigungsvorgang dienen soll. Dies geschieht aus der Angst, die eigene Daseinswürdigkeit könne abgesprochen oder nicht bestätigt werden. Mitgeschöpfe und Umwelt werden missbraucht, um dem menschlichen Dasein Glanz zu verleihen. Schöpfer und Geschöpf werden verwechselt. Die Lebensbezüge verkehren sich. Das Selbstrechtfertigungsstreben wirkt lebenszerstörend. Sünde ist damit immer ein Verstoß gegen das Erste Gebot. Sünde kann als Bruch zwischen Gott und Mensch oder als Gottesmangel beschrieben werden. Die Heilung des Bruchs, die Überwindung des Mangels kann nur durch Gott geschehen. Gott gibt den Menschen den verlorenen Glanz zurück. Wohltat und Nähe Gottes sind vorhanden, bevor der Mensch sie spürt. Das Halten der Gebote, der Glaube und das Taufgeschehen, in dem Christen in den Leib Christi eingegliedert werden, sind Zeichen dafür, dass Menschen Anteil am Segen Gottes haben.

Das Halten des Ersten Gebotes bedeutet für den Menschen eine Hilfe, die eigene Bedeutung und die Rolle im Kosmos richtig einzuschätzen. Es wirkt der eigenen Überhöhung und der Abwertung anderer Mitgeschöpfe entgegen. Menschen können nicht leicht von sich selbst absehen und geraten dort, wo sie über sich hinaussehen, häufig in Illusionen. Der Platz, der Gott gebührt, wird mit Beziehungen zur Kreatur, mit abgöttischem Verhalten zu Dingen und mit der verfehlten Suche nach sich selbst ausgefüllt, so dass Beziehungen misslingen. So wie die Menschen in den Mitgeschöpfen sich selbst suchen, so sprechen sie in Wahrheit auch über sich selbst, wenn sie von Gott reden wollen. Eine Projektion der eigenen Bedürfnisse auf Gott verfehlt Gott. Es geht hier weniger um Feuerbachs Frage, ob der Mensch sich selbst verfehlt, wenn er über Gott redet.

Die Sünde gegen das Erste Gebot besteht nach Luther darin, dass Menschen sich selbst zum Ziel und zum Idol machen. Sie benutzen die Rede von Gott, um sich selbst zu genießen. Die Rede von Gott dient der eigenen Person und den eigenen Interessen. Bei dieser Verwechslung von Gott und Geschöpf wird die eigene Person vergötzt. Der Mensch rechnet in Wahrheit nicht mit dem wirklichen, lebendigen Gott, der der anthropologischen Zielprojektion des Menschen widerspricht.

Augustin unterscheidet die Qualität der Gottesbeziehung von der Qualität aller übrigen menschlichen Beziehungen. Nur für den dreieinigen Gott gilt, dass er um seiner selbst Willen geliebt werden kann. Alle übrigen Kreaturen und Dinge sind zeitliche Güter, die der Mensch in Gebrauch nimmt, um zu seinem wirklichen Lebensziel, der Gotteserkenntnis, zu gelangen. Der Mensch verkennt in seinem Denken und Handeln diese grundlegende Ausrichtung und verkehrt die irdischen Bezugsverhältnisse.

2.4.5 Aktualität des Rechtfertigungsgedankens Luthers

Luther nimmt die theozentrische Weltsicht Augustins auf. Luthers Rechtfertigungstheologie gewinnt angesichts der trügerischen Hoffnung der Moderne, die Wirklichkeit dieser Welt durch menschliche Anstrengungen zum Besseren zu verändern und vorhandene Übel zu therapieren, eine besondere Bedeutung. Wir finden bei Luther keineswegs eine pessimistische Einschätzung der menschlichen Kräfte oder der menschlichen Ratio. Luther fragt neu nach den Bedingungen dessen, was als gut zu bezeichnen ist. Die in Kants Gesinnungsethik vorliegende Vorstellung, dass der Mensch durch seinen guten Willen, durch eine richtige, pflichtgemäße Gesinnung, ein gutes Handlungsergebnis erzielen könne, wird durch die katastrophalen Schäden der Umwelt, die eine Folge des guten menschlichen Willens sind, in Frage gestellt. Schließt man sich Luthers Blickrichtung an, so muss man keineswegs auf eine mehrdimensionale Betrachtung der Geschichte der Menschheit und der Welt verzichten. Allerdings findet eine grundlegende Umorientierung statt. Luthers Glaubensethik geht von einer transzendenten Begründung der Weltgeschichte aus. Der Mensch ist auf die Zuwendung Gottes angewiesen. Bevor neue Realitäten geschaffen werden können oder der eigene Lebensentwurf gestaltet werden kann, muss der Mensch im Glauben anerkennen, dass alles Reale und er selbst Material in der Hand des Schöpfers sind. Nur in der Haltung des Dankes, des Lobens und in der Annahme, dass Gott das Leben und das Handeln des Menschen aus Gnaden heilsam begrenzt, kann sich der Mensch als Teil des umfassenden Schöpfungszusammenhangs erkennen. Seine kreatürliche Verbundenheit mit den Mitgeschöpfen wird wahrnehmbar. "Luther sensibilisiert für die Erkenntnis, dass die sittliche Qualität menschlichen Tuns vielmehr davon abhängt, wie der Mensch seine Stellung im Kosmos begreift."²¹⁶ Im Glauben ordnet sich der Mensch selbst in den Bereich der Geschöpfe Gottes ein. Der Mensch erfährt sich selbst als Objekt der Gestaltung Gottes. Gemäß der biblisch bezeugten Verheißung vertraut der Mensch der eschatologischen Arbeit Gottes, der die Schöpfung seinem Ziel entgegenführt. Erst diese Freiheit des Menschen, die von der Freiheit Gottes umgriffen wird, führt den Menschen zum Guten, so dass er Welt und Mitgeschöpfe nicht mehr zur eigenen Selbstrechtfertigung einspannen muss. Die Anerkennung der Abhängigkeit von Gott ermöglicht die Überbrückung der Kluft zwischen Mensch und Mitgeschöpf.

Glauben bedeutet demnach, sich von Gott rechtfertigen zu lassen. Unglauben bedeutet, sich selbst zu rechtfertigen und Welt und Mitgeschöpfe in diesen Prozess einzuspannen. Unglaube wird damit stets in der Trennung von den Mitgeschöpfen, der Isolierung oder in sozialer Gespaltenheit sichtbar.

Gestrich konstatiert, dass Kants anthropozentrischer Ansatz gedankliches Allgemeingut geworden ist, während Luthers Ansatz bisher weltgeschichtlich esoterisch geblieben sei.²¹⁷

2.4.6 Sünde als Verstoß gegen das Bilderverbot

In Exodus 20,4 heißt es: "Du sollst dir kein Bildnis, noch irgend ein Gleichnis machen, weder von dem, was oben im Himmel ist, noch von dem, was unten auf der Erde ist, noch von dem, was im Wasser unter der Erde ist. Bete sie nicht an und diene ihnen nicht!"

In Römer 1,23 charakterisiert Paulus die Gottlosigkeit der Heiden: "Sie haben die Herrlichkeit des unvergänglichen Gottes vertauscht mit einem Bild gleich dem eines vergängliche Menschen und der Vögel und der vierfüßigen und kriechenden Tiere."

In Max Frischs Tagebuch²¹⁸ finden wir die Eintragung: "Du sollst dir kein Bildnis machen, heißt es von Gott. Es dürfte auch in diesem Sinne gelten: Gott als das Lebendige in jedem Menschen, das was nicht erfassbar ist. Es ist eine Versündigung, die wir so wie sie an uns begangen wird, fast ohne Unterlass wieder begehen - ausgenommen wenn wir lieben."

Aus allen drei Texten spricht ein für die Sünde charakteristischer Vorgang. Sünde ist stets mit einer Täuschung, einer Vertauschung und einer Verkennung des Tatsächlichen verbunden. Der Mensch verwechselt die den Geschöpfen gebührende Beziehung mit der Gott gebührenden Beziehung. Der Mensch bezieht sich auf einen irdischen Gottesersatz. Die Wahrnehmung der Menschen, der Verhältnisse und Bedingungen unseres Lebens geschieht stets nach unseren Vorstellungen. Nach unseren Interessen deuten wir die Erscheinungen der Wirklichkeit. Im Privatleben wie in der empirischen Wissenschaft finden wir diesen Vorgang. Wir machen uns ein Bild. Wir besehen Dinge und Menschen nicht, wie sie von sich aus sind, sondern nehmen sie wahr, wie wir sie sehen wollen oder sehen können. Die Kraft des Vorurteils, die die Wahrnehmung des anderen Menschen steuert und das Zusammenleben vergiftet, hat Max Frisch in seinen Texten eindrücklich beleuchtet. Die Wahrnehmung nach unseren Wünschen schränkt unser Gegenüber, Mitmenschen und Mitgeschöpfe, in unzulässiger Weise ein. Die Beeinträchtigung kann durch Überhöhung oder durch unzulässiges Zurechtstutzen geschehen. Das Bild schädigt den anderen, weil es nicht wirklich auf die andere Person oder das Gegenüber gerichtet ist, sondern

216 Christoph Gestrich, a. a. O., S. 221.

217 Christoph Gestrich, a. a. O., S. 222.

218 Vgl. Max Frisch, Tagebuch 1946 - 1949, Frankfurt am Main 1950, S. 26.

ausschließlich der eigenen Wahrnehmung, der eigenen Selbstrechtfertigung, dient. Es findet keine wirkliche Auseinandersetzung statt. Verstummen und Beziehungslosigkeit sind die Folge. Gestrich sieht einen Verstoß gegen das Bilderverbot gegenwärtig vor allem in zwei gesellschaftlichen Bereichen. Zum einen in der männlichen Dominanzkultur, in der Frauen in männliche Herrschaftsansprüche und Selbstrechtfertigungsbedürfnisse eingespannt werden. Einen zweiten ungehemmten Verstoß gegen das Bilderverbot sieht Gestrich in den gegenwärtigen ökologischen Nöten. Der Mensch fertigt sich von Lebewesen und Dingen ein Bild an, nach dessen Maßgabe er die Natur in Besitz nimmt. Die Natur verstummt und wird krank. Im Rahmen der Ausbeutung der Natur nehmen Fortschritt und Wirtschaftswachstum eine geradezu soteriologische Bedeutung ein. Sie verdrängen die Frage nach dem Lebenssinn. Ursache dieser Fehlansicht ist nach Gestrich eine mangelnde Gotteserkenntnis. Die Ausbeutung der Natur, die als weniger daseinsberechtigter Teil der Schöpfung angesehen wird, wird mit dem Fluch der Entfremdung und Zerstörung belegt. Was der Mensch zur eigenen Daseinsabsicherung unternommen hat, untergräbt gerade diese Sicherheit. Ursache der grundlegenden Fehleinschätzung ist der verfehltete Gottesbezug. Der Mensch verliert sich im selbstgemachten Bild, in der eigenen Illusion. In seiner Ich-Bezogenheit geht die Unterscheidungsfähigkeit von Gutem und Bösem verloren. Er verwechselt das Endliche und Zeitliche mit dem Unendlichen und Ewigen. In dieser Verwechslung versäumt er sich selbst. Im unersättlichen Natur-, Zeit- und Raumverschleiß verfehlt er seine eigene Bestimmung. Er glaubt die Umwelt zu beherrschen und wird zutiefst abhängig von ihr. In der scheinbaren Beherrschung, in der Ausbeutung, verliert er seine Freiheit.

2.5 Feministisch-theologische Perspektiven

2.5.1 Verstehens- und Deutungsprozesse

Psychologische und soziologische Kommunikationstheorien und die Semiotik haben sich mit der Vielschichtigkeit von Verstehensprozessen beschäftigt. Das Verstehen eines Textes, das Entschlüsseln einer Nachricht ist an individualpsychologische und soziokulturelle Voraussetzungen der Verstehenden gebunden. Kognitive Voraussetzungen, soziale Erfahrungen und die Enzyklopädie des kulturellen Wissens bestimmen den Weg vom Sender zum Empfänger, der nur gelingen kann, wenn die Kommunikationspartnerinnen oder -partner über einen gemeinsamen Code verfügen. Eine idealtypische Übereinstimmung der Codes, mit deren Hilfe kommunizierende Personen sich verständigen, gibt es in der Realität nicht. Der Weg vom Ausdrücken des Gemeinten zum Aufnehmen und Verstehen des Gesagten ist vielschichtig und kann nur dort gelingen, wo gemeinsame Verstehensbedingungen vorhanden sind. Eine Analyse der Barrieren und der Bedingungsvariablen der Kommunikationsprozesse macht deutlich, dass die gelungene Übermittlung einer Nachricht und die identische Aufnahme und Interpretation im

Verstehensprozess eher eine idealtypische Ausnahme darstellt. Das Missverstehen ist im Übermittlungsprozess geradezu vorprogrammiert, da individuelle Kompetenzen, performatorische Fähigkeiten und soziokulturelle Prägungen zwischen Sprechenden und Hörenden stets differieren. Bei der Interpretation von Texten potenzieren sich diese Möglichkeiten. Der zeitliche Abstand zwischen Textproduktion und Textverarbeitung verstärkt das Verstehensdilemma. Für Luther übernimmt der Heilige Geist selbst die gelungene Vermittlung zwischen dem Text und dessen Aufnahme. Jede sachgemäße Interpretation ist an die gelungene Übermittlung durch den Heiligen Geist gebunden. Die Verlässlichkeitsgarantie des Heiligen Geistes, im gegenwärtigen Interpretations- oder Verstehensprozess zu wirken, erscheint aus der gegenwärtigen Perspektive der Humanwissenschaften eher problematisch. Konnte in pietistischen Hermeneutiken dem Heiligen Geist noch die Funktion überlassen werden, den Code des Senders eines Textes mit dem Code des Empfängers kurzzuschließen, so melden sich die Widerspruchsgeister gegenwärtig aus den unterschiedlichsten Reihen. Historisch-kritische Exegese, Textsemiotik und feministische Hermeneutik stützen sich auf differente wissenschaftstheoretische Voraussetzungen und verfolgen unterschiedliche Zielrichtungen, doch sie vereinen sich bei aller Gegensätzlichkeit in dem Punkt, dem Heiligen Geist die noch für Luther selbstverständliche Schlüsselposition im Vermittlungs- und Deutungsprozess abzusprechen. Interpretations- und Deutungsprozesse klammern die Kategorie des Heiligen Geistes in ihrem methodischen Vorgehen aus.

2.5.2 Kritische Anfragen feministischer Hermeneutik

Kritische Fragestellungen, die heute den Diskurs einer feministischen Theologie bestimmen, sollen im Folgenden dargestellt werden.

„Hermeneutik ist bekanntlich nicht eine besondere Methode der Auslegung, sondern die Reflexion über Voraussetzungen und Bedingungen von Verstehensprozessen bzw. die Frage nach dem Verstehen selbst. Tatsachen, natürliche und geschichtliche, vergangene und gegenwärtige; Personen, hier und jetzt lebende und in Textzeugnissen verborgene, also Sprechende und Schreibende; Motivationen und deren Sinnvoraussetzungen, ethische und theologische - all das bildet ein komplexes Gewebe, das hermeneutische Reflexion zu entwirren sucht.“²¹⁹ Die feministische Perspektive wird im Kontext von Theologie und Kirche gegenwärtig vor allem als Protest gesehen. Im Zeichen eines humanen Ethos unterscheidet Susanne Heine die Ebene der Tatsacheninhalte von der Ebene der ethischen Sinninhalte.²²⁰ Im ersten Fall geht es um die tatsächlichen Lebensverhältnisse von Frauen in Geschichte und Gegenwart, bei deren Rekonstruktion und Analyse das positive Interesse darauf gerichtet ist, „Heilszeiten“ für Frauen zu benennen, die keine Diskriminierung des weiblichen Geschlechts kennen. Die negativen Aspekte eines Unterdrückungs- und

²¹⁹ Susanne Heine, *Feministische Hermeneutik im Spannungsfeld zwischen anthropologischer Reflexion und sozialer Wirklichkeit*, in: *Wie geschieht Tradition? Überlieferung im Lebensprozeß der Kirche*, Dietrich Wiederkehr (Hrsg.), Freiburg im Breisgau 1991, S. 115.

²²⁰ Susanne Heine, a.a.O. S.114.

Unrechtszusammenhangs, den Frauen durchleiden, sollen aufgedeckt werden. Das Aufdecken des Unrechtszusammenhangs und der Blick auf die Heilszeiten zielen auf eine Veränderung der gegenwärtigen Situation.

Auf der Ebene der ethischen Sinnhalte lassen sich eine emanzipatorische und eine romantische Position unterscheiden. Die emanzipatorische Position folgt dem Egalitätsprinzip und fordert Menschenrechte für Frauen. Die romantische Position geht von einer unaufgebbaren Wesensdifferenz der Geschlechter aus. Sie fordert eine Aufwertung und Anerkennung sogenannter weiblicher Werte und stellt damit grundlegende anthropologische Fragen. Der problematische Zusammenhang zwischen „weiblichem Wesen“ und Wertigkeit führt zur theologischen Grundfrage nach der biblischen Anthropologie.

Auf der Ebene der Sinnhalte des Glaubens geht es um die Gottesvorstellungen, die durch männliche oder weibliche Eigenschaften spezifiziert werden können. Kann Gott als allmächtiger und männlicher Herrscher eine Geschlechterhierarchie zuungunsten der Frauen legitimieren oder kann sich mit dem Gottesbild eine prophetische Stimme regen, die Gott als Kritiker der Mächtigen und des Patriarchats in Anspruch nimmt?

Feministische Hermeneutik versucht, den androzentrischen Charakter der Überlieferung aufzudecken. Der Verdacht müsse unterstellt, offengelegt und kritisiert werden. Die in der patriarchalen Überlieferung dominierende Perspektive bedeutet, dass Männer miteinander stets als Subjekte über Frauen als Objekte kommunizieren. Die Relevanz der Frau wird stets auf die eigene, männliche Existenz gedeutet. Auch die Theologie zählt zu jenen von Männern entworfenen Sinnwelten, die das Objektsein von Frauen rechtfertigen. Gegenwärtige Theologie wird als Ausdruck der Legitimation patriarchaler Sozialstrukturen kritisiert, die durch die christliche Vision einer Gemeinschaft gleichgestellter Frauen und Männer zu transformieren ist. Eine ontologische Differenzfixierung führt unausweichlich zu einer Hierarchisierung zu Ungunsten der Frau. Eine feministische Kritik, die lediglich auf eine Umwertung bestehender Wertigkeiten abzielt, bleibt unzulänglich, solange sie an einer wesensmäßigen Unterscheidung von Mann und Frau festhält. Die Zweigeschlechtlichkeit des Menschen darf nicht zu einer ontologischen Differenz oder zu einer Über- oder Unterbewertung eines Geschlechts führen.

2.5.3 Biblische Anthropologie

Die biblische Anthropologie kennt keine wesensmäßige Unterscheidung der Geschlechter. Im Rahmen der Schöpfung nimmt der Mensch nach Genesis 1 und Psalm 8 eine Zwischenstellung zwischen Himmel und Erde ein. Trotz der kreatürlichen Verbindung zur Welt und zu den Mitgeschöpfen ist der Mensch nicht in gleicher Weise der Natur unterworfen wie Pflanzen und Tiere. Ein besonderer Glanz, eine besondere Ehre und eine spezifische Hoheit sind den Menschen zugedacht, die nur wenig geringer als die Engel sind (Psalm 8). Dies gilt für beide Geschlechter in gleicher Weise. Die Sonderstellung des Menschen in der Schöpfung ermöglicht ihm die Offenheit des motivierten Handelns. Der

Freiheit des menschlichen Willens sind jedoch Grenzen gesetzt. Dem Menschen ist es nicht möglich, zu sein wie Gott, dem allein die Vollkommenheit zukommt. Auch die Sündenfallerzählung in Genesis 3 kennt keine wesensmäßige Unterscheidung der Geschlechter und keine unterschiedliche Bewertung von Mann und Frau. Dem Menschen ist es nicht möglich, göttliche Vollkommenheit zu erreichen. Das Motiv der Vertreibung aus dem Garten Eden bringt zum Ausdruck, dass die Sündhaftigkeit des Menschen, die Abkehr von Gott, zu den Grundbedingungen menschlichen Daseins gehört. Diese Sündhaftigkeit wird nicht geschlechtsspezifisch differenziert. Gottes gnädige Zuwendung ist geschlechtsunabhängig und verleiht Männern wie Frauen in gleicher Weise Glanz und Würde. Das personal verantwortete Zusammenleben der Geschlechter ist Teil der verantwortlichen Mitgestaltung der Schöpfung durch den Menschen. Die biblische Tradition spricht von der Unmöglichkeit des Menschen, auf der Erde in das vollkommene Paradies zu gelangen. Der Garten Eden bleibt für immer verschlossen. Die gemeinsame Verantwortung für die Beziehungsformen von Frauen und Männern im privaten und öffentlichen Bereich, in Familie, Schule, Politik und Wissenschaft ist eine Herausforderung, die die feministische Theologie deutlicher als andere theologische Disziplinen betont hat.

2.5.4 Chancen oder Grenzen des alten Kanons

„Feministische Theologie lässt sich nicht einfach auf der traditionellen Schriftgrundlage der Bibel betreiben,“ formuliert Rosemary R. Ruether.²²¹ Als Endprodukt einer patriarchalen Redaktion liegen uns im Alten und Neuen Testament Texte vor, die nur zwischen den Zeilen vereinzelt weibliche Erfahrungen mit dem Göttlichen durchschimmern lassen. Was Frauen denken, wie sie empfinden und ihre Erfahrungen als eigener Mensch stehen niemals im Mittelpunkt. Der Objektcharakter der Frau bezüglich der Subjekthaftigkeit des Mannes entspricht dem Werte- und Normensystem der Entstehungszeit dieser Texte. Die Randständigkeit weiblicher Existenzen hat in der patriarchalen Gesellschaft normativen Charakter. Abwesenheit und Schweigen sind weibliche Tugenden im Patriarchat, die ihren Niederschlag in den Texten finden. Ruether fordert einen neuen Kanonisierungsprozess, der es möglich macht, eine theologische Sprache zu entwickeln, in der Frauen nicht länger marginalisiert oder ausgelöscht werden, sondern ihre Erfahrung und sich selbst als eigenständige Persönlichkeiten wiederfinden. Um den Sensibilisierungsprozess zu fördern, kulturell geprägte Paradigmen zu hinterfragen, legt Ruether eine Sammlung vor, in der biblische Texte neben ägyptischen, griechischen und orientalischen Quellen stehen. Alle vorgelegten Texte sind androzentrisch geprägt. Auch dort, wo mächtige Muttergottheiten beschrieben werden, geht es stets um eine Beschreibung aus männlicher Sicht. Sie rät also zur kritischen Perspektive, um die patriarchalische Literatur neu gegen ihre eigentliche Intention zu lesen und verschlüsselte Botschaften aufzudecken. Ihr Ziel ist es, Gebrauchstexte bereitzustellen, die zum kreativen Umgang anregen und Frauen anleiten, befreiende Erfahrungen in eigenen Texten selbst zum Ausdruck zu bringen.

Wenn es im Religionsunterricht der Grundschule darum geht, Kindern beim Erwerb einer religiösen Sprache behilflich zu sein, dann müssen Zeichen, Bilder, Gestalten, Erzählungen angeboten werden, in denen nicht nur eine Hälfte der Menschheit sich wiederfinden kann und jede Diskriminierung und Ausgrenzung eines Geschlechts vermieden wird. Die Diskriminierung des Weiblichen geschieht bereits dort, wo Gott nur mit männlichen Attributen verbunden wird oder nur als männliche Person gedacht wird. Die Trinität als differenzierte Wesenseinheit bietet Chancen, jede Einseitigkeit in der Rede von Gott zu vermeiden. Die Rede von Gottes Geist in der Grundschule kann geschlechtsspezifisch einengenden Vorstellungen von Gott entgegenwirken. Der Vorschlag Ruethers, historische Symbole und Texte durch eigene Überlegungen fortzuschreiben und neue, befreiende Erfahrungen in neuen Texten zum Ausdruck zu bringen, kann als didaktische Anregung gelesen werden. Gerade dort, wo es um den Gegenwartsbezug Gottes im menschlichen Leben geht, ist die Rede von Gottes Geist sinnvoll, um jede geschlechtsspezifische Auf- oder Abwertung von Jungen und Mädchen zu vermeiden. Gottes Geist zielt nach alt- und neutestamentlicher Überlieferung niemals auf eine homogene oder homogenisierende Einheit, sondern der differenzierten Einheit des Geschöpflichen entspricht die differenzierte Erkenntnis Gottes.

2.5.5 Feministische Theologie - strukturelles Denken

2.5.5.1 Geschlechterdifferenz und das Reden über Gott

Die Kritik am ontologisch-metaphysischen Denken führt zu einer Verschiebung des Denkens in Richtung auf symbolisch-strukturelles Fragen. Die Sprache wird nicht mehr als ein Medium verstanden, das eine vorgegebene Wirklichkeit nachzeichnet, sondern Sprache ist selbst ein Ort des Denkens und des Seins. Sprache konstituiert Wirklichkeit und wirkt in Kommunikationsprozessen wirklichkeitsgestaltend und wirklichkeitsverändernd. Das Verhältnis von Sprache und Aussage bzw. Referenz ist nicht eindimensional oder linear zu verstehen, sondern als vielschichtiger, differenzierter Prozess zu deuten, in dem psychomente, physische, soziale, historische und momentane Aspekte wie Motivation und Begehren des Subjekts eine Rolle spielen. Erste Ansätze einer linguistischen Wendung im Rahmen der feministischen Theoriebildung finden wir bei der katholischen Theologin Andrea Günther.²²² „Das Verhältnis von Sprache und ‘Geschlecht’, ‘Frau’ und ‘Mann’, ‘Weiblichkeit’ und ‘Männlichkeit’ zu klären und deren Verknüpfung mit der Rede von Gott zu verbinden, wird zentraler Punkt der feministisch-theologischen Arbeit an der symbolischen Ordnung.“²²³ Das systematisch-theologische Nachdenken über das Verhältnis von Theologie und Geschlecht steht erst am Anfang. Nach Andrea Günther sind vor allem

221 Rosemary Radford Ruether, *Frauenbilder - Gottesbilder, Feministische Erfahrungen in religionsgeschichtlichen Texten*, Gütersloh 1987.

222 Andrea Günther (Hrsg.) *Feministische Theologie und postmodernes Denken*, Zur theologischen Relevanz der Geschlechterdifferenz, Stuttgart 1996.

223 Andrea Günther, a.a.O., S. 12.

Carter Heyward²²⁴ und Mary Daly²²⁵ als Systematikerinnen zu nennen. Mary Daly plädiert für geschlechterunabhängige Metaphern von Gott und spricht von Gott als „being“. Andrea Günther begrüßt den gegenwärtigen Wechsel vom soziologisch-gesellschaftlichen Denken hin zum symbolischen oder zeichenhaften Denken. Der Graben innerhalb der feministischen Theologie zwischen einer als politisch verstandenen feministischen Befreiungstheologie einerseits und einer als individualistisch abgelehnten Matriarchats-Theologie andererseits kann möglicherweise durch eine stärkere Hinwendung zum symbolischen oder zeichenhaften Denken überbrückt werden. In der systematischen Theologie und in der Religionspädagogik ist es nötig, dem Verhältnis von Frauen und Gott eine neue Bedeutung zu geben.

Im Folgenden sollen die verschiedenen Bereiche der Sprachkritik in der feministischen Theologie und die daraus resultierenden Forderungen in Anlehnung an Andrea Günther wiedergegeben werden.

1. Das Ziel feministischer Sprachkritik, die Belange und den Beitrag der Frauen zu thematisieren, sollte in allen theologischen, kirchlichen und schulischen Bereichen in sprachlichen Zeichen evident werden. Anrede, Berufsbezeichnungen, Geschwisterbezeichnungen müssen weibliche Referenzformen aufweisen.
2. Wortschatz, Redewendungen und Sprachbilder sollten neu sortiert und erweitert werden. Frauenfeindlichkeit und männliche Dominanz müssen überprüft werden. Theologische, liturgische und schulische Texte müssen um- oder neugeschrieben werden. Das Problem der sprachlichen Fassung der Trinität muss neu bedacht werden, da in der deutschen Sprache die Personen Vater, Sohn und Heiliger Geist ausschließlich mit männlichen grammatischen Bezügen besetzt sind.
3. Um Frauen sichtbar zu machen, werden Frauenfiguren in tradierten Texten des Alten und des Neuen Testaments und in der Geschichte neu- oder wiederentdeckt. Die zentrale Stellung der Frauen in der Urkirche als Apostelinnen wird neu entdeckt.
4. Historisch-kritische Untersuchungen biblischer Texte haben gezeigt, dass weibliche Bilder eliminiert oder umgedeutet wurden. Weibliche Symbole für das Göttliche werden im Christentum zunehmend ausgelöscht. Gotteslehre und Christologie stützen in der christlich-theologischen Tradition die frauenfeindliche Rede des Christentums. Hier kann und sollte die Pneumatologie neue Akzente setzen.
5. Eine systematische Neuinterpretation theologischer Grundbegriffe sollte auch das Wissen von Frauen und weibliches Begehren berücksichtigen.

2.5.5.2 Sprache strukturiert unsere Wahrnehmung

Die Kommunikation zwischen Menschen erfolgt durch Zeichensysteme. Die Sprache ist unser zentrales zwischenmenschliches Vermittlungsinstrument. Sie strukturiert unser

²²⁴ Carter Heyward, *Und sie rührte sein Kleid an. Eine feministische Theologie der Beziehung*, Stuttgart 1986.

²²⁵ Mary Daly, *Jenseits von Vater, Sohn und Co. Aufbruch zu einer Philosophie der Frauenbefreiung*, München 1987, S. 47 ff.

Wissen und leitet unsere Wahrnehmung. Sprachliche Prozesse vermitteln Bedeutungen, die wir Personen, Dingen und Situationen beimessen. Unser Handeln und unsere Lebensprozesse und -entscheidungen werden von diesen Bedeutungen geleitet. Bedeutungen, die wir Gegebenheiten unseres Lebens zumessen, werden zur Sprache gebracht. Das Zeichensystem einer Sprache leitet unsere Wahrnehmung durch Begriffe, Vorstellungen und Phantasien, die wir mit den gehörten und internalisierten Worten verbinden. „Mit jedem Begriff und mit jeder Vorstellung sind dabei Wertungen verbunden, die beim Sprechen ins Spiel gebracht werden.“²²⁶ Sprache macht sichtbar oder sorgt dafür, dass etwas unsichtbar bleibt. Unsere deutsche Sprache kennt nur das Wort Schnee. Die Eskimosprache differenziert dagegen die unterschiedlichen Erscheinungsformen des Schnees mit verschiedenen differenzierten Begriffen. Die Gesetzmäßigkeiten der Sprache transportieren Wertungen. „Jedes Wort hat hermeneutischen Charakter, jedes Bild von Gott bestimmt, welche Beziehung wir zu Gott haben und wie wir Gott erfahren.“²²⁷ Bedeutungen entwickeln sich nach folgenden Gesetzmäßigkeiten:

1. Jedes Wort bietet einen Sinn- und Wertehorizont.
2. Die besondere Bedeutung eines Wortes ergibt sich aus diesem Sinnhorizont und seiner spezifischen syntaktischen Verwendung innerhalb einer bestimmten Wort- und Bedeutungskette.
3. Bedeutungen werden durch Opposition gebildet. Kultur und Natur, Körper und Geist, Frau und Mann, Heiliges und Profanes können als solche Gegensatzpaare betrachtet werden.
4. Die Oppositionsbildung ist mit einer Hierarchisierung der Begriffe verbunden. Als Phänomen unserer Kultur kann folgende Bedeutungskette betrachtet werden: Mann - Geist - Kultur - Theologie. Als Oppositionskette gilt: Frau - Körper - Natur - Religion. Die erste Bedeutungskette rangiert über der zweiten.

Der Hierarchisierungseffekt entspricht dem Phänomen des Patrozentrismus oder Androzentrismus. „Der Vater bzw. der Mann wird zum Zentrum, zum Maßstab und zum Ursprung aller Bedeutung. Das heißt, jedes Wort, das ich gebrauche, jede Vorstellung, die ich ausgebildet habe, hat als Maßstab den Vater oder Mann und sagt ihn immer mit.“²²⁸ Im Sprachhandeln greifen wir auf vorgegebene Vorstellungen und die damit in der Kultur der Gesellschaft verbundenen Wertungen zurück. Was wir wahrnehmen, denken und wie wir handeln, wird im Rahmen der zwischenmenschlichen Realität durch das Zeichensystem unserer Kultur mitbestimmt. „Über die Sprache, über Begriffe, über die symbolische Ordnung nachzudenken, ist infolge der das gemeinsame Leben, die Welt und den Glauben an Gott stiftenden Bedeutung der Sprache kein zusätzliches Thema, sondern Ausgangspunkt und Basis für alles andere Nachdenken. Das Nachdenken über Sprache ist immer ethisch und politisch, denn es bedeutet immer, über Werte, Orientierungen, Sinn und das daraus resultierende Handeln nachzudenken. Der ethische und politische Charakter der Sprache basiert auf einer direkten Beziehung zwischen symbolischer und sozialer

226 Andrea Günther, a.a.O., S. 15.

227 Andrea Günther, a.a.O., S. 15.

228 Andrea Günther, a.a.O., S. 16.

Ordnung.“²²⁹ Unsere Vorstellung von der Realität, unsere Hoffnungen und Wünsche können die Realität verändern. Eine Neustrukturierung oder Neuordnung der Zeichensysteme, in denen wir uns bewegen, kann zu einer Veränderung des Sprechens, des Wahrnehmens, des Denkens und des Handelns führen. Die Art und Weise, wie wir über Gott sprechen und wie wir unseren Glauben zum Ausdruck bringen, hat lebenswichtige Konsequenzen für die Anhänger der Glaubensgemeinschaft. Ein durch die Begriffe Mann, Vater, Sohn charakterisiertes Gottesbild muss durch andere Metaphern ergänzt oder ersetzt werden. Zeichen und Symbole, Grundsätze und Überzeugungen, Rituale und liturgische Formen, theologische Systeme und religionspädagogische Ziele stehen stets in einem direkten Zusammenhang zu gesellschaftlichen, sozialen und politischen Strukturen einer Zeit. Eine strukturelle Analyse hat den Kontextbezug der religiösen Rede in zweifacher Hinsicht zu untersuchen. Einerseits gilt es, den historisch bedingten, gesellschaftlichen Hintergrund des Beziehungssystems zu beachten und andererseits die konkrete Sprachverwendung in einer bestimmten Situation in den Blick zu nehmen. „Die Erkenntnis, dass ein Wort seine Bedeutung in Relation zu anderen gewinnt, bezieht sich nicht nur auf ein Wort in Relation zu andern Worten, sondern auch in Bezug auf eine konkrete Situation, in der es gesprochen wird, auf seine konkrete historische Verflochtenheit sowie auf seine Bedeutung im Gebrauch. Mit der Situation aber kommt die oder der Sprechende ins Spiel: Ein weiteres wichtiges Konstituens der Bedeutung eines Wortes ist bedingt durch diejenige, die vermittels eines Wortes etwas zum Ausdruck bringen will, durch die Beziehung zur Sprecherin.“²³⁰

Andrea Günther schlägt einen Wechsel zur symbolisch-strukturellen Denkbewegung in der Theologie vor und versucht, neue Fragestellungen zu entwickeln. Ihrer Meinung nach muss die metaphysisch-ontologische Frage nach dem Was, dem Wesen Gottes, aufgegeben werden zu Gunsten der genetisch-strukturellen Perspektive, die nach dem Wie und dem Werden der Bedeutung Gottes fragt. Die traditionellen Fragestellungen: „Wer oder was ist Gott? Welches Wesen hat Gott?“ werden von ihr aufgegeben zu Gunsten folgender Fragen: „Wie wird Gott, im Sinne: welche Position - im Verhältnis zu anderen - hat Gott in der symbolischen Ordnung; inwiefern und wie ist Gott erkennbar? Welche Funktion hat die Rede über Gott? Was vermittelt das Denken Gottes?“²³¹ Darüber hinaus verbietet sich ihrer Meinung nach eine androzentrische Dominanz in der Fragestellung ebenso wie ein Aussparen der Geschlechterdifferenz. Die Frage: „Was begehren Männer, wenn sie von Gott reden?“ steht gleichberechtigt neben der Frage: „Was begehren Frauen, wenn sie von Gott reden?“²³² Die Analyse sprachlicher Figuren zeigt, dass bei der Rede über Gott Ausgangspunkt und Maßstab eine androzentrische Ausrichtung ist. „Das Reden in Analogien, in symmetrischen Bildern, aufgrund von Vergleichen, in Homologien (Übereinstimmungen) und in Konstruktionen von Ebenbildlichkeit kann tatsächlich keine

229 Andrea Günther, a.a.O., S. 17.

230 Andrea Günther, a.a.O., S. 18.

231 Andrea Günther, a.a.O., S. 20.

232 Andrea Günther, a.a.O., S. 20.

Differenz erzeugen.²³³ „Während die Frau - wenn auch in der Negation - Ebenbild des Mannes ist, ist in der Rede von Gott Gottes Ebenbild der Menschen Mann.“²³⁴

„Auch die Rede über Gott, vom dem gesagt wird, dass er der ganz Andere ist, erfolgt, wie die feministische Kritik an der traditionellen Theologie gezeigt hat, tatsächlich nicht nach einer Redeweise des Anderen, sondern in einer Redeweise, die das Andere als Andere des Selben spricht. D.h.: Gott ebenso wie die Frau wird als Andere des Mannes gesprochen und ist insofern dasselbe wie der Mann, denn er/sie ist sein Selbes.“²³⁵ Differenz wird hier weder wahrgenommen noch gedacht. Diese Logik des Selben, die zur Logik des Einen wird, finden wir auch im Glaubensbekenntnis. Der Glaube an *einen* Gott, an *einen* Herrn, an *eine* Heilige Christliche Kirche wird betont.

Diesen Einheitsgedanken finden wir auch in Galater 3, 28: „Es gibt nicht mehr Juden und Griechen, nicht Sklaven und Freie, nicht Mann und Frau; denn ihr alle seid *Einer in Jesus Christus*“. Diese Stelle kann einerseits als Aufruf zur Freiheit im Sinne einer Überwindung von Unterschieden und Ungerechtigkeiten gedeutet werden, andererseits kann das Überwinden von Unterschieden auch als die Herstellung einer hierarchischen Ordnung gedacht werden. Die Auflösung und Eliminierung vorhandener Unterschiede kann gerade eine neue Unfreiheit begründen. Jeder Versuch einer Neutralisierung der Geschlechterdifferenz ist zu hinterfragen. Die feministische Theoriebildung kritisiert Objektivität, Allgemeingültigkeit und Abstraktion männlicher Denksysteme, da sie niemals die gesamte menschliche Erfahrung repräsentieren und die Wirklichkeit nur unzulänglich beschreiben. Denkstrukturen, Begriffswelten, herrschende Vorstellungen und Werte sind stets als Ergebnis einer jahrtausendealten Praxis, die lediglich an Männern orientiert ist, zu kritisieren.

Der Sündenbegriff gilt als klassisches Beispiel der Androzentrizität des christlichen Denkens. Werden Selbstbehauptung, Machtstreben, Stolz und Selbstüberschätzung dem Begriff der Sünde zugeordnet, so entspricht dies weitgehend männlicher Selbsteinschätzung. Bescheidenheit, Selbsthingabe, Selbstrücknahme und Stabilisierung des Mannes müssten dagegen einer weiblichen Definition des Sündenbegriffs zugeordnet werden. Das scheinbar Neutrale wird als männlich Partikulares dekonstruiert. Eine umfassende Wirklichkeitsbeschreibung geht von der gegebenen Zweigeschlechtlichkeit der Menschheit aus. Andrea Günther fordert eine radikale Umstrukturierung des Denkens für die Theologie wie für die Praxis der Kirche. Die traditionelle Theologie gilt als partikulare, weil sie Frauen, ihre Erfahrungen und Wünsche, ihre Vorstellungen von Gott ausschließt. „Theologinnen, wenn sie nicht neutralisieren, sondern ausgehend von sich als Frau Gott und die theologischen Begriffe denken, betreiben wahre Theologie, weil sie der Wahrheit und Wirklichkeit der beiden Geschlechter gerechter werden.“²³⁶ Andrea Günther fordert damit nicht nur eine

233 Andrea Günther, a.a.O., S. 21.

234 Andrea Günther, a.a.O., S. 21.

235 Andrea Günther, a.a.O., S. 21.

236 Andrea Günther, a.a.O., S. 23.

additive Erweiterung des theologischen Denkens, sondern eine Umkehr. Das Denken im Zeichen der Geschlechterdifferenz widerspricht der Logik des neutralen Einen mit den impliziten männlichen Urteilen, Normen und Denkstrukturen. Dies bedeutet nicht, dass Frauen in die Leerstellen des traditionellen Denksystems eingepasst werden, vielmehr müssen Fragestellungen und Interessen von Frauen in den Mittelpunkt gerückt werden. Alle Aussagen, die Frauen als weniger wichtig als Männer erscheinen lassen, müssen hinterfragt werden. Um dem Wort einer Frau Gewicht zu verleihen, bedarf es anderer Frauen, die ihm Bedeutung beimessen. Soziologische Forschungen und empirische Erfahrungen belegen dagegen immer wieder, dass auf das gesprochene oder geschriebene Wort von Frauen durch Frauen oder Männer weniger Bezug genommen wird als im vergleichbaren Fall der Männer. Auch die kritische Abwertung von Frauen in Konkurrenzsituationen durch Männer oder Frauen ist durch Untersuchungen belegt.

2.5.6 Die Weiblichkeit des Geistes Gottes

Feministisch-theologische Reflexionen über den Geist Gottes liegen in dem von Elisabeth Moltmann-Wendel herausgegebenen Sammelband „Die Weiblichkeit des Heiligen Geistes“²³⁷ vor. Verschiedene Studien werden hier zusammengetragen, in denen die Spuren weiblicher Sprache und Bilder im Alten und Neuen Testament zusammengestellt werden. Sodann folgt ein historischer Rekurs auf die Versuche, den Geist Gottes in der Gestalt einer Frau zu denken. Anschließend fragt Lucia Scherzberg nach dem Ertrag der Rede vom Heiligen Geist für die feministische Theologie. Mary Grey beklagt die Statik des Christozentrismus und fordert statt dessen die Betonung der Dynamik des Geistes, die durch die feministische Theologie beflügelt werden könnte. Vier weitere Aufsätze zeigen Gegenwartsaufrüche der feministischen Theologie in verschiedenen Ländern der Welt.

Der Sammelband dokumentiert die Suchbewegung der feministischen Theologinnen und betont zugleich, dass der Pneumatologie aus feministischer Perspektive eine besondere Bedeutung zukommt. Eine einheitliche, systematisch-theologisch konzipierte feministische Pneumatologie liegt in diesem Buch jedoch nicht vor.

Im Folgenden sollen einige Aspekte hervorgehoben werden, die von feministischen Theologinnen als bedeutsam im Rahmen der Pneumatologie herausgestellt werden und mir im Kontext meiner Arbeit wichtig sind. Die Rede von Gottes Geist als Lebensatem, Lebenskraft oder Geisteskraft ist im biblischen Kontext mit beunruhigenden Erfahrungen und befreienden Wirkungen verbunden.

Das im Alten Testament vierhundertmal auftauchende Wort „ruah“ enthält in allen Bedeutungsvarianten stets einen dynamischen Aspekt. Es ist eine Kraft, die sich bewegt und andere in Bewegung setzt. Sie ist weder definitiv festzulegen noch sind ihre Erfahrungen auf den rationalen Bereich zu begrenzen. So wird nie direkt über die Kraft

237 Die Weiblichkeit des Heiligen Geistes: Studien zur Feministen Theologie, hrsg. von Elisabeth Moltmann-Wendel. Das Buch enthält Beiträge von Helen Schüngel-Straumann, Christine Gerber, Jutta Taege-Bizer, Verena Wodtke-Werner, Lucia Scherzberg, Mary Grey, Erika Godel, Leelamma Athyal, Chung Hyun Kyung, Johanna Linz und Ursula Urban. Gütersloh 1995.

gesprochen, sondern alle Beschreibungen beziehen sich auf ihr Wirken. Belebend, verändernd oder erneuernd schenkt diese Kraft neuen Mut und neue Lebensmöglichkeiten. Neben diesem ersten Aspekt der dynamischen, lebendigmachenden Schöpfungskraft Gottes wird von feministischer Seite das verbindende Wirken des Geistes Gottes betont. Die Verbindung zwischen Gott und Mensch wird hergestellt, so dass der Mensch „heil“ und „ganz“ werden kann.²³⁸ Das Leben vor und mit Gott wird möglich. Das Wirken des Geistes Gottes ermöglicht Erkenntnis, umfassendes Verstehen und eine neue Gottesbeziehung, die eine neue Zukunft eröffnet. Diesen Gedanken der Brückenbildung zwischen Gott und Mensch, die zur erneuerten Beziehung zwischen Gott und seinen Geschöpfen führt und das beschädigte Menschsein heilend vollendet, finden wir im neutestamentlichen Zusammenhang als Rechtfertigungsgeschehen wieder. Die Beschreibung weiblicher Selbsterniedrigung und Selbstrücknahme zu Gunsten anderer im Gegensatz zu männlicher Selbstüberschätzung ist hier zu betonen. Gerade der Gedanke des erneuernden Handelns Gottes in der Welt durch seinen göttlichen Geist, gibt Frauen Hoffnung, nicht auf tradierte Vergangenheit, überkommene und erwartete Rollen und Funktionen definitiv festgelegt zu werden, sondern stiftet Hoffnung für ein Leben aus Gottes neu entgegenkommender Zukunft, die zum vollen Leben befreit und damit auch patriarchalisch verengte Strukturen überwinden lässt. Die Wirkungen des Geistes Gottes, die als verbindendes und befreiendes Handeln zu bezeichnen sind, können auch als gedankliche Brücke zwischen dem Alten und Neuen Testament betrachtet werden. In der Bezugnahme der Apostelgeschichte 2,17 - 21 auf Joel 3,1 - 2 wird diese Verbindung aufgezeigt. Mit der Verheißung der Ausgießung des Geistes Gottes wird eine befreiende Wirkung proklamiert, die sich geschlechts-, generations-, und standesübergreifend vollzieht. Das Pfingstereignis setzt die Hoffnung frei, dass eine gelingende Kommunikation die Begegnung der Menschen und ihre Gemeinschaft verändert, wo zunächst Missverstehen und Nicht-Verstehen vorherrschen. Feministische Vertreterinnen setzen sich entschieden für eine neue geistige Besinnung in Theologie und Kirche ein, mit der sie der traditionellen Geistvergessenheit in Theologie, Kirche und Schule begegnen wollen, um in Anlehnung an die vielfältigen Bedeutungsbezüge der Rede von Gottes Geist verschüttete oder abgeschnittene Wurzeln neu zu entdecken. Dabei kann es nicht darum gehen, die Bedeutungsfülle zu verengen und Gottes Geist festzulegen, um einer Vorstellung vom Geist Gottes Priorität zu geben.

Die Rede vom Geist Gottes enthält immer einen bewegenden Aspekt, der aus der Enge in die Weite²³⁹ führt und Raum schafft. Das erleichternde Aufatmen über den neu gewonnenen Raum ist ein angemessenes Bild, von dem aus der Bezug zur Lebenskraft Gottes als Atem Gottes herzustellen ist. Das Bild des Atemholens und Atemgebens ist an viele menschliche Erfahrungen geknüpft. Neben dem normalen Atmungsvorgang hebt die feministische Literatur die konkreten lebensförderlichen, schöpferischen Zusammenhänge hervor, die den begleitenden Atem hörbar werden lassen. Neben sexuellen Konnotationen wird auf das

238 Dieser Aspekt wird in Psalm 104 und in Ez 37 deutlich. Vergleiche Helen Schüngel-Straumann, Zur Dynamik der biblischen ruah-Vorstellung, in: Die Weiblichkeit des Heiligen Geistes, a.a.O., S. 29.

239 „Meiner Meinung nach ist ‚ruah‘ eng verwandt mit ‚rewah‘ = Weite.“ So vermutet Helen Schüngel-Straumann in ihrem Aufsatz „Zur Dynamik der biblischen ruah-Vorstellung“ in: Die Weiblichkeit des Heiligen Geistes, a.a.O., S. 20.

hörbare Keuchen beim Geburtsvorgang verwiesen.²⁴⁰ Gottes Liebe und Erbarmen wird in Metaphern charakterisiert, deren Bildspender der weibliche Körper ist. Außer dem Adjektiv „raham“ (barmherzig) taucht das Verb und das Nomen „rhm“ auf als „sich erbarmen“ und „Erbarmen“ Gottes. Der Mutterschoß, der Uterus, kennzeichnet Gottes Zuwendung als liebendes Erbarmen.²⁴¹ Phyllis Trible weist eine semantische Wanderung des gleichen Wortstammes vom Mutterleib der Frau zum Erbarmen und Mitgefühl Gottes nach. Der weibliche Körper war würdig, Gottes Handeln zu bezeichnen. Galten in sogenannten „primitiven“ Religionen und in alttestamentlichen Texten der weibliche Körper, das Weibliche, der Mutterschoß oder die nährenden Brust als Zeichen des Göttlichen, so findet in der jüdisch-christlichen Tradition später ein Prozess der Säkularisierung des weiblichen Körpers statt. Dieser Prozess der Entgöttlichung führt zur Umkehrung und wird von Catharina J. M. Halkes als ein Weg „von der Divinisierung zur Dämonisierung“ charakterisiert.²⁴² Die Polarität zwischen Weiblichem und Männlichem wird nicht als bereicherndes Spannungsfeld erlebt, in dem beide Pole die Balance halten können, sondern die Spannung wird als Bedrohung erlebt, die durch Abwertung der einen Seite und Aufwertung der anderen bewältigt wird. Es entsteht eine hierarchische Wertordnung zu Gunsten des Mannes, der mit Ratio und Geist identifiziert wird. Sexualität, Körper und Fruchtbarkeit werden als Zeichen kosmischer Fruchtbarkeit im Kampf gegen die Mutterreligion vom Patriarchat eliminiert. Gerade die Vielfalt der Gottesbezeichnungen ist geeignet, Gott angemessen zu beschreiben. Nur in Bildern und Metaphern kann von Gott gesprochen werden, so dass jede Festschreibung Gottes in einem bestimmten Bild seine dynamische Erscheinungsfülle verfehlt. Biblische Gotteserfahrungen wurden in unterschiedlichen Zeiten und unter verschiedenen Umständen mit differierenden Zuschreibungen des Göttlichen verbunden.

Jürgen Moltmanns Pneumatologie²⁴³ zeigt stellenweise deutliche Einflüsse der feministisch-theologischen Studien seiner Frau. Elisabeth Moltmann-Wendels Bemühen um eine Verleiblichung des Glaubens, die den Dualismus zwischen Leib und Geist und die damit verbundene Abwertung des Leibes in der leibfeindlichen christlichen Tradition überwindet, finden wir auch in Jürgen Moltmanns pneumatologischem Entwurf.

Eine reduktionistische Sicht des Wirkens des Geistes Gottes, das nur auf die Kirche und das Wort beschränkt bleibt, wird zu Gunsten einer über das Wort hinausreichenden Wirkweise des Geistes erweitert. Nonverbale Geistoffenbarungen sind allerdings am verbalen Kriterium, das die Bibel als eindeutiges Wort bereithält, zu messen, um die Differenzierung

240 Hellen Schüngel-Straumann, Zur Dynamik der biblischen rûah-Vorstellung, a.a.O., S. 21.

241 Phyllis Trible, Gott und Sexualität im Alten Testament, aus dem Amerikanischen übersetzt von Marianne Reppekus, Gütersloh 1993, S. 48 ff.

242 Siehe: Catharina J. M. Halkes, Suchen, was verloren ging, Beiträge zur feministischen Theologie, aus dem Niederländischen von Franz J. Lukassen, Gütersloh 1985, S. 37 ff.

243 Jürgen Moltmanns Pneumatologie liegt in zwei Fassungen vor. Die theologisch-wissenschaftliche Grundlegung erfolgt in dem Werk: Jürgen Moltmann, Der Geist des Lebens. Eine ganzheitliche Pneumatologie, Gütersloh 1991. Horst Georg Pöhlmann hält es für einen der bemerkenswertesten pneumatologischen Entwürfe der Gegenwart. Vergleiche: Horst Georg Pöhlmann, Heiliger Geist - Gottes Geist, Zeitgeist oder Weltgeist, Neukirchen-Vluyn 1998, S. 67 - 72. Moltmanns populärwissenschaftliche Ausgabe zeigt bereits im Titel sprachliche Sensibilität und nimmt deutlich Anfragen der feministischen Theologie auf, Jürgen Moltmann, Die Quelle des Lebens, Der Heilige Geist und die Theologie des Lebens, Gütersloh 1997.

zwischen Gottes Geist und menschlichem Zeitgeist sicherzustellen.²⁴⁴ Auch Zungenreden und spontane, emotionale körperliche Ausdrucksformen werden von Jürgen Moltmann deutlich positiv gewürdigt.²⁴⁵ Der Geist Gottes als vitalisierende Energie ist stets auch auf das konkrete leibliche Leben in dieser Welt ausgerichtet. Das Geistwirken ist nicht einseitig vergeistigte Spiritualität, sondern führt darüber hinaus zu neuer Vitalität und Lebenslust. Gerade der konkrete, leibliche Bezug dieser pneumatologischen Sicht ist mit der feministischen Perspektive zu verbinden. Geistiges und leibliches Leben bilden eine unverwechselbare Einheit, die im Lebensvollzug sichtbar und wahrnehmbar ist. Die Sensibilität für die Wirkungen des Geistes Gottes im konkreten Leben ist mit einer Sensibilität für die verschiedenen vielfältigen Wahrnehmungen im alltäglichen Leben der unterschiedlichen Menschen verbunden. In der differenzierten Vielfalt des geschöpflichen Lebens ist Gottes Geist wirksam.

Elisabeth Moltmann-Wendel würdigt ausdrücklich die beiden Pneumatologien von Jürgen Moltmann und Michael Welker als „erstaunlich und beglückend“²⁴⁶, da sie zu einer „ganzheitlichen Sicht“ des Geistes Gottes gelangen und sich darum bemühen, eine eindimensionale und ausschließlich rationale Sichtweise zu vermeiden. Der Versuch, die Perspektiven von Frauen zur Darstellung zu bringen, ist nach Elisabeth Moltmann-Wendels Sicht bei Michael Welker kaum vorhanden. Die verschiedenen Perspektiven von Weiblichkeit werden im Werk ihres Ehemanns „wohl bemerkt“, liegen aber ihrer Meinung nach „doch mehr am Rande des Interesses“.²⁴⁷ In Jürgen Moltmanns allgemein verständlicher Theologie des Geistes Gottes²⁴⁸ werden allerdings drei deutliche Hinweise auf die Weiblichkeit und die Mütterlichkeit des Heiligen Geistes gegeben im Rahmen des dritten Kapitels zum Thema „Wiedergeburt zu einer lebendigen Hoffnung“. Diese im Inhaltsverzeichnis angekündigte Überschrift wird im Buchinneren leicht verändert. Hier heißt der Titel jetzt: „Wiedergeboren zu einer lebendigen Hoffnung“. Das Nomen wird später durch eine Partizipialkonstruktion ersetzt. Die nun verwendete Vollzugs- oder Vollendungsform (Partizip II) verweist auf ein von Gott bereits vollzogenes Geschehen, in das Menschen durch seinen Geist hineingezogen werden. Die Neuschöpfung Gottes wird mit einer Metapher bezeichnet, die das Bild der gebärenden Frau hervorruft, die ein lebendiges Kind zur Welt bringt. Der vitale Vorgang, der stets mit der tödlichen Gefährdung der Gebärenden und des Kindes verbunden ist, schenkt Leben und eröffnet hoffnungsfrohe Zukunft. Die Leben beendende Gefahr ist bereits überwunden.

Tod und Auferstehung, Sterben und „Von-neuem-Geboren-Werden“ sind zentrale theologische Metaphern, die christliche Glaubenserfahrungen zum Ausdruck bringen, in denen deutlich wird, dass nicht ein Theoriebezug oder ein Glaubenssystem gemeint sind, sondern die konkrete Lebensform eine grundlegende Veränderung erfährt. Die Gotteserfahrung ist mit einer überwältigenden neuen Selbsterfahrung verbunden, so dass

244 Horst Georg Pöhlmann, 1998, a.a.O., S. 69.

245 Damit verschiebt sich der Akzent der Beurteilung der unterschiedlichen Geistwirkungen im Vergleich zu Welker.

246 Elisabeth Moltmann-Wendel 1995, a.a.O., S. 9.

247 Elisabeth Moltmann-Wendel 1995, a.a.O., S. 9.

248 „Ich glaube an ein allgemeines Theologentum aller Gläubigen, ihrem allgemeinen Priestertum entsprechend“. Jürgen Moltmann 1997, a.a.O., S. 9.

Menschen sich „wie neu geboren“ fühlen. Die in Joh 3,3 - 6 ausgesprochene Metapher der Geburt aus dem Geist Gottes legt es nach Jürgen Moltmann nahe, von der „Mutter der Gläubigen“ zu sprechen. Die Metapher des Geburtsvorgangs ruft Bilder und Vorstellungen von Mütterlichkeit und Weiblichkeit hervor, die Veränderungen in der Gemeinde im Zusammenleben der Geschlechter evozieren können. Der folgende Satz aus Jürgen Moltmanns Pneumatologie²⁴⁹ nimmt deutlich feministisches Gedankengut auf: „Spricht man von einer neuen Geburt aus dem Geist, dann muss man den Heiligen Gottesgeist <Mutter der Gläubigen> nennen und vom Geist als unserer göttlichen Mutter sprechen, sonst würde die Metapher der <Geburt aus dem Geist> (Joh 3,3 - 6) sinnlos. Die Weiblichkeit und Mütterlichkeit des Heiligen Geistes aber hat Folgen für die Gemeinde aus Frauen und Männern. Sie macht diese Gemeinde aus Schwestern und Brüdern zu einer Gemeinschaft von Freien und Gleichen.“²⁵⁰

Der Widerspruch zwischen Differenzfeminismus und Gleichheitsfeminismus²⁵¹ kann in diesem Satz als komplementäre Gegebenheit in einer differenzierten Gemeinde betrachtet werden, der nicht zu neuer Hierarchisierung, sondern zur Aufhebung hierarchischer Strukturen führen sollte.

Neben diesem sprachlichen Vorschlag, die Benennung „Mutter“ für den Heiligen Geist zu wählen, und den pragmatischen Freiheits- und Gleichheitsforderungen, finden wir bei Jürgen Moltmann einen weiteren sprachlichen Aspekt, der einen Vorstellungsbereich anspricht, der deutlich dem weiblichen Erfahrungsbereich zugeordnet ist und in der feministischen Theologie, wie oben bereits ausgeführt wurde, Beachtung gefunden hat. Das Wort „Barmherzigkeit“, das den Beweggrund des göttlichen Handelns kennzeichnet, enthält im hebräischen Wortstamm das Sprachbild der Geburtsschmerzen während des Geburtsvorgangs. Gottes erbarmende Liebe zu den Menschen ist metaphorisch gesprochen schöpferische, mütterliche, neues Leben hervorbringende, schmerzhaft gebärende Liebe.

Das Bild der Mutter ist nach Jürgen Moltmann auch mit dem im Johannesevangelium als „Paraklet“ verstandenen Geist Gottes zu verbinden. Wie eine Mutter tröstet die „Geistin“ und kommt damit der im Hebräischen ebenfalls weiblichen Sprachform „ruah“ nahe.

Der sprachliche Vorschlag, Gottes Geist als „Mutter“ zu bezeichnen, ist nicht nur ein zeitgenössischer Versuch der feministisch orientierten Theologie, der von Jürgen Moltmann als einzigem namhaften Theologen der Gegenwart aufgegriffen wurde. In der deutschsprachigen Theologie finden sich durchaus auch in der Vergangenheit Versuche, den nicht abbildbaren Gott als dreieinigen Gott im Bild der Familie als Vater, Mutter und Kind metaphorisch zu fassen.²⁵²

249 „Was nicht einfach gesagt werden kann, braucht gar nicht gesagt zu werden.“ Jürgen Moltmann 1997, a.a.O., S. 9. Dieser Satz erinnert deutlich an Ludwig Wittgensteins Formulierung: „Was sich überhaupt sagen läßt, läßt sich klar sagen; und wovon man nicht reden kann, darüber muß man schweigen.“ Vorwort in: Ludwig Wittgenstein, Traktatus logico-philosophicus, a.a.O., S. 7.

250 Jürgen Moltmann 1997, a.a.O., S. 34.

251 Zur soziologischen Frauenforschung siehe: Ursula Mihciyazgan, Geschlechterdifferenz, Vorträge ihrer noch unveröffentlichten Schriften am 23.3. 1999 in Hamburg, am 16.2. 2000 in Bursfelde.

252 „Der Geist als Mutter“ fand im Pietismus Verbreitung. Siehe dazu „Die Trinitätslehre Johann August Urlspersgers“: dargestellt nach seiner Schrift „Kurzgefaßtes System“, Georg Gremels, Frankfurt am Main 1993, S. 131 -136.

2.5.7 Bedeutung der feministischen Perspektive für die Rede von Gottes Geist in der Grundschule

Eine pneumatologische Fundierung der Religionspädagogik erscheint hilfreich, um die sprachliche und theologische Einseitigkeit der binitarischen Rede von einer „Vater-Sohn-Beziehung“ trinitarisch zu erweitern. Obgleich die Bezeichnung „Gottes Geist“ oder „Heiliger Geist“ sowohl männliche und weibliche Konnotationen aufweist, hat sie in der Vergangenheit nie anthropomorphe Züge erhalten. Die Inkarnation Gottes im menschengewordenen Logos darf nicht zu einer ausschließlichen begrifflichen und bildlichen Fixierung Gottes als Mensch oder Mann führen. Eine pneumatologische Christologie und eine begriffliche Ausweitung und metaphorische Vielfalt sind nötig, um die Rede von Gott mit der Vorstellung eines dynamischen Relationsgeschehens zu verbinden.

Die Gefahr der Überforderung der Grundschul Kinder durch sprachliche und biblische Vielfalt erscheint mir nicht gegeben, da Kinder selbst entscheiden, welche Vorstellungen internalisiert oder abgelehnt werden. Die selbsttätige Aneignung der angebotenen Sprachbilder wird assimilierend oder akkommodierend vorgenommen. Aufgabe der Grundschule ist es, ein differenzierendes Sprach- und Bildangebot bereitzuhalten, das der systematisch fundierten Gottesrede entspricht. Die Sensibilisierung für Gottes schöpferische Vielfalt kann durch eine sprachschöpferische Fülle von Gottesnamen gefördert werden. Jede Normierung und Verengung der Bilder widerspricht der dynamischen Fülle Gottes und lässt Metaphern zu Begriffsfestschreibungen werden, die den menschlichen Geist nicht mehr bewegen, sondern die Perspektive fundamental verengen. Die lebendige Gottesbeziehung braucht eine kreative Sprache, in der Kinder in eigenen Bildern und kreativen Neuzuschreibungen die eigenen Erfahrungen mit den angebotenen Sprachformen der Vergangenheit neu zum Ausdruck bringen.

Eine der Wirklichkeit Gottes adäquate Sprache gewinnen wir dort, wo wir uns der Sprache der Kunst, der poetischen Sprache annähern. In der Kunst geht es nicht darum, eine Kopie der wirklichen Welt anzufertigen. Mit Zeichen, Bildern, Beschreibungen und Kompositionen wird die Welt in der Kunst nicht nachgeahmt, sondern wiedererzeugt. Ähnlichkeit ist dabei kein Gradmesser und keine Bedingung für eine gelungene Repräsentation.²⁵³ In der Kunst wie in der Religion bedienen wir uns alter Gewohnheiten und Sprachformen, die so miteinander verknüpft werden, dass eine Wissenserweiterung oder eine Neuorientierung bewirkt werden. Die religiöse Sprache ist wie die künstlerische eine kreative Sprache. Künstlerinnen und Künstler erfassen bedeutsame Beziehungen und ersinnen Mittel, mit denen sie diese offenbaren können.²⁵⁴ Gottes Wirklichkeit und sein Handeln in dieser Welt können wir weder durch Sprache noch durch Bilder kopieren, aber wir können Sprachformen erfinden, die seine Wirklichkeit und sein Handeln charakterisieren.

²⁵³ Nelson Goodman, *Sprachen der Kunst, Entwurf einer Symboltheorie*, Frankfurt a. M. 1997, S. 16.

²⁵⁴ Nelson Goodman, a.a.O., S. 41.

Die kritischen Anfragen der feministischen Theologinnen gilt es in der Grundschule im Unterricht und darüber hinaus im Schulleben zu beachten, damit in religiösen und unterrichtlichen Sprachhandlungen die Diskriminierung nicht nur eines Geschlechts, sondern jegliche Diskriminierung unter Menschen durch die Sprachverwendung vermieden wird. Die dominante männliche und patriarchalisch-hierarchische Kultur und Religion, die in der Sprache Ausdruck findet, gilt es kritisch zu transformieren in Sprachformen, die jede Unter- und Überordnung vermeiden. Die berechtigten Anliegen der feministischen Theologinnen sind in diesem Zusammenhang stets der kritischen Rückfrage zu unterziehen, inwieweit in der an die eigene mitteleuropäische Kultur rückgebundenen Sichtweise eine Überheblichkeit gegenüber anderen Kulturen anklingt.

Das Ersetzen der Bezeichnung „Gottes Geist“ durch das Wort „Mutter“ oder die Wortneuschöpfung „Geistin“ sollte nicht zu einer neuen Polarisierung oder Hierarchisierung der Menschen missbraucht werden.

Weibliche und männliche Konnotationen des Gottesbildes sollten stets mit dem expliziten Hinweis verbunden werden, dass alle Benennungen für Gott aus menschlicher Vorstellungsperspektive gewonnen werden, aber niemals mit Gottes Wirklichkeit identisch sind. Gerade die Verwendung unterschiedlicher Metaphern aus einander ausschließenden Vorstellungswelten eröffnet die Chance einer differenzierten Betrachtungsweise, die jeder Festlegung widerspricht.

Die „Quelle des Lebens“, die „Kraft Gottes“, der „Atem Gottes“, das „Kraftfeld des Geistes Gottes“ sind geeignete Sprachangebote, um Gottes lebendiges Wirken ohne anthropologische Verengung zu imaginieren. Die paulinische Leib-Metapher ist geeignet, die Rede von Gott mit körperbezogenen und den Körper würdigenden Vorstellungen zu verbinden, ohne einer geschlechtlichen Diskriminierung zu unterliegen. Nähe ohne symbiotische Verschmelzung, Ergriffensein des Menschen von Gottes Wohnen im Körper, Verbindung des Menschen mit Gott bei der Wahrung der Differenz, Einheit und Verschiedenheit, Kommunikation Gottes mit den Menschen sowie Befähigung des Menschen zur Gemeinschaft in der Differenz und gelingende Verständigung untereinander werden in einprägsamen Bildern zur Sprache gebracht. Die Metaphern, in denen die Aspekte „Verständigung“ und „Gemeinschaft“ visionäre Wirkung entfalten können, sollten deutlichen Vorrang vor ausschließlich geschlechtsdominanten Metaphern haben.

Frauen oder Männer einengende Denk- und Lebensstrukturen gilt es durchaus sensibel wahrzunehmen, um sie mit der Joel-Verheißung und der Hoffnung auf die Ausgießung des Heiligen Geistes zur Konstituierung einer gelingenden Gemeinschaft zu verbinden. Die Konkretion des biblischen Gerechtigkeitsgebotes fordert eine sensible Wahrnehmung diskriminierender, entrechtender Verhältnisse und Strukturen. Das Vertrauen in die Inspiration durch Gottes langen Atem kann nicht als unterrichtlicher Erfahrungsprozess gezielt gestiftet werden, aber das Einüben einer achtsamen Verständigung, die Unterschiede und Gegensätze weder verschweigt noch negiert und damit in gegenseitiger Achtung und Anteilnahme geübt wird, sollte Kommunikationsprinzip des Unterrichts und der Schulgemeinschaft werden.

2.6 Zusammenfassung

In den bisherigen Ausführungen wurden in religionspädagogischem Interesse ausgewählte systematisch-theologische Ansätze nach Anregungen für eine sachgemäße Rede von Gott in religionspädagogischen Zusammenhängen befragt. Das Wort „Gott“ repräsentiert nach christlichem Verständnis die alles umfassende Wirklichkeit des Menschen, der Welt, des Kosmos, die menschlichem Verstehen und Erfassen vorausliegt und unabhängig vom menschlichen Erkenntnisvermögen alles Gegebene bedingt. Der trinitarische Gott der Bibel repräsentiert in den „Etiketten“ Vater, Sohn und Heiliger Geist das Schöpfungshandeln, das Versöhnungshandeln und das eschatologische Handeln Gottes. Bei der Frage welche Benennungen und Beschreibungen für Gott zutreffend sind, stellt sich die Frage, was den Realismus der Repräsentation konstituiert. Welche Art der Repräsentation wir auch wählen, welche Beschreibungsform wir auch verwenden, stets sollte die Verwechslung von Repräsentation und Repräsentiertem ausgeschlossen bleiben, denn die Wirklichkeit Gottes ist uns als auf dieser Welt lebenden Menschen niemals direkt, unzweideutig und vollkommen zugänglich. Das Reden von und mit Gott geschieht in Zeichen und Bildern, die stets bestimmte Aspekte, Eigenschaften oder Attribute Gottes in den Blick nehmen, aber diese Zeichen, mit denen unsere Kommunikation mit und über Gott funktioniert, dürfen nicht mit dem von ihnen Denotierten verwechselt werden.

Die für Gottes Handeln verwendeten Begriffe „Kraft“, „Kraftfeld“, „Atem Gottes“, die in ihren biblischen und systematisch-theologischen Bezügen oben erörtert wurden, haben als poetische Metaphern bis heute nichts von ihrer Unmittelbarkeit und Stärke eingebüßt. Ein angemessenes Verständnis des „Lebensatems Gottes“, der nach biblischem Verständnis dem Menschen das Leben schenkt, ist nicht an das babylonische Weltbild gebunden. Gerade das unrealistische Bild enthält einen besonderen Informationswert. Die Wahrheit der Information und die Güte des Gesagten ist in der Kunst nicht am Grad der Realitätsnähe zu messen. Korrektheit und Wahrheit sind in der Kunst nicht identisch mit der realitätsgetreuen Abbildung.

Im Folgenden sollen die oben gestellten Fragen²⁵⁵ zusammenfassend beantwortet werden. Die erste Frage nach den sprachtheoretischen Implikationen des Verständnisses von Gottes Wirklichkeit und Gottes Handeln als Deutung realer Gegenwart lässt sich dahingehend beantworten, dass der Sprache eine erschließende und verweisende Funktion im Deutungsprozess zukommt. Die Sprache hat (nur) insofern wirklichkeitserschließende Funktion als sie bewussteinbildend wirkt. Menschlicher Geist wird durch sprachliche Handlung auf Gottes Geist verwiesen, der ihn bereits schöpferisch (auch sprachschöpferisch) und heilbringend mit seiner Kraft berührt und ausgestattet hat. Neben diesem Begriff der „Kraft“, der das Handeln Gottes in der Welt in zahlreichen, sehr unterschiedlichen Zusammenhängen kennzeichnet, erfasst der Begriff der „Deutung“ einen

zentralen Aspekt, der im Blick auf das Unterrichtsgeschehen der Grundschule hervorzuheben ist. Deutung ist nicht nur der Umgang mit Zeichen, die auf Sinn ausgerichtet sind, sondern darüber hinaus ein umfassendes spirituelles Geschehen. In diesem Kontext lässt sich von einer Deutungskraft sprechen, die pneumatologisch akzentuiert ist. Die Bestimmungskraft des individuellen und gemeinsamen Lebens, die als Glaubensvollzug des Menschen Ausrichtung auf Gott ermöglicht, führt erst zu jenen Deutungskategorien, die Gottes Handeln in den Blick nehmen. Damit kann auch das Deutungsgeschehen, das sich in der Sprache ereignet, dem Wirkungsbereich Gottes zugeschrieben werden. Nicht die Sprache konstituiert die Deutung, sondern die dem Menschen mitgegebene Deutungskraft ermöglicht auf kognitiver Ebene das Erkennen der Wirklichkeit Gottes, die nicht erst durch unsere Sprache hervorgebracht wird. Gottes Wirklichkeit kann in menschlicher Ausdrucksweise zur Sprache gebracht werden, jedoch nicht erzeugt werden. Dass es über das Wort möglich wird, anderen den Zugang zu Gottes Wirklichkeit zu erschließen, ist ebenfalls ein spirituelles Geschehen, bei dem die Deutungskraft wirksam wird. In der Wirklichkeitsdarstellung geht Gottes Wirklichkeit nicht auf. Aber das in menschlichen Zeichensystemen zur Sprache Gebrachte kann auf die Wirklichkeit Gottes verweisen oder von seiner Deutungskraft erfüllt werden, so dass die Wirklichkeit der Zeichen transzendiert wird. Wird die Kraft des Handelns Gottes in der Welt in konkreten Lebens- und Handlungszusammenhängen erfahren, so kann sie auf der Zeichen- und Bezeichnungsebene nur dann mit Gott in Verbindung gebracht werden, wenn die Bestimmungskraft des Glaubens dies ermöglicht. Glauben können ist jedoch ein Geschehen, das pneumatologisch verortet ist.

Die zweite Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem trinitarischen Gottesverständnis und der Wirklichkeit und dem Handeln Gottes ist mit dem Bild des dynamischen Kraftfeldes zu verbinden.

Gottes Wirklichkeit ist uns in konkreten Lebens- und Handlungszusammenhängen zugänglich. Zeichen und Benennungen, die wir für Gottes Wirklichkeit wählen, sind stets aus der menschlichen Perspektive formuliert und sind als metaphorische Zeichen zu betrachten, die einen Bereich beschreiben, der uns nicht direkt und vollkommen erschließbar ist, aber unsere Wirklichkeit transzendiert. Pannenberg's Auffassung der lebendigen Gemeinschaft von Vater, Sohn und Heiligem Geist, das als dynamisches Kraftfeld zu denken ist, erscheint mir geeignet, Gottes Lebendigkeit und Wirksamkeit auszudrücken. Der Heilige Geist kann sowohl als Kraftfeld gedacht werden, das die Beziehungen der trinitarischen Personen kennzeichnet, als auch als eigenes Gegenüber von „Vater“ und „Sohn“. In den Gedanken des Kraftfeldes lässt sich die Vorstellung einer alle Kulturen, Menschen und Zeiten umgreifenden Wirklichkeit Gottes integrieren. Die biblischen Vorstellungen des schöpferischen Atems Gottes, der Leben gibt, erhält und erneuert, unterstützen die Vorstellung einer dynamischen Lebenskraft. Um die schöpferische Dynamik des Heiligen Geistes zu kennzeichnen, erscheint mir der Begriff „Kraft“ geeignet. Dynamik, Bewegung und Wirkung des lebenserhaltenden, stärkenden und

schützenden Handelns Gottes in individuellen und gemeinschaftlichen Zusammenhängen werden ebenfalls mit diesem Begriff erfasst. Gottes Erbarmen als Zuwendung, Stärkung und Wiederaufrichten des individuellen und gemeinschaftlichen Lebens kann in diese Vorstellung integriert werden.

Die dritte Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem Handeln Gottes und den Gegebenheiten und Bedingungen unserer Gesellschaft, in der Kinder und Jugendliche heranwachsen, ist dahingehend zu beantworten, dass die Vorstellung der dynamischen Kraft mit dem modernen Bewusstsein vereinbar ist. Sie ist nicht nur als Beschreibungskategorie vorfindlicher Zusammenhänge, sondern als transformierende Kraft, die Veränderungen hervorruft, zu verstehen. Diese Durchsetzungskraft Gottes ist öffentlich wahrnehmbar. Die vielfältigen konkreten Lebenszusammenhänge unserer gegenwärtigen Gesellschaft können von einer realistischen Theologie des Heiligen Geistes angemessen beschrieben und gleichzeitig kritisch hinterfragt werden. Für die Wahrnehmung der Einheit in pluraler Differenziertheit ist das Bild des Leibes Christi eine geeignete Metapher, die Dynamik, Kraft, Lebendigkeit, Zusammenwirken und Multiperspektivität zum Ausdruck bringt. Einheit und Differenz werden nicht als Gegensätze, sondern als Zusammengehörendes erfasst. Die sich in verschiedener Gestalt, in differenzierten Zusammenhängen und in komplexen Kontexten erweisende Kraft des Heiligen Geistes erschöpft sich jedoch nicht in der vorfindlichen Welt der irdischen Lebensverhältnisse. Sie konfrontiert die Mächte, Tatsachen und Weisheiten dieser Welt mit der weit über sie hinausgehenden Wirklichkeit Gottes, die als transformierende Kraft Resignation und Stagnation überwindet und heilend und schützend in Gott geborgene Zukunft gewährt.

Die vierte Frage nach der gegenwartsbezogenen Relevanz des Rechtfertigungsgeschehens aus pneumatologischer bzw. trinitätstheologischer Perspektive ist mit der Vorstellung des Erlebens einer verändernden Kraft zu beantworten.

Das Rechtfertigungshandeln Gottes, das sich in Kreuz und Auferstehung Christi gründet, ist nicht als vergangenes historisches Handeln abzutun, sondern wird gegenwärtig wirksam durch die bewegende Kraft Gottes, die die Hinwendung des Menschen zu Gott ermöglicht. Das Rechtfertigungsgeschehen gibt neue Kraft, lässt aufatmen und stiftet neue Lebensfülle, Lebendigkeit und Freiheit. Die Erfahrungen und Wirkungen dieser verändernden Kraft sind nicht nur inneres Geschehen, sondern darüber hinaus in zwischenmenschlichen und mitgeschöpflichen Lebensbedingungen wahrnehmbar. Wo Gottes Nähe erfahrbar wird, erhellt der „Glanz Gottes“ das Leben der Menschen. Gottes Gnadenhandeln als Vergebung kann somit auch als Kraftgeschehen in den Blick genommen werden. Das Bild des Aufatmens und der Erleichterung verbindet sich so mit dem schöpferischen und erneuernden Lebensatem Gottes. Gottes Handeln in der Welt macht seine Wirklichkeit im menschlichen Leben vor aller Benennung erfahrbar.

Die oben dargelegten, umfassenden systematisch-theologischen Grundlagen zur Vermittlung eines trinitarischen Gottesbildes in der Grundschule lassen sich pointiert durch

folgende Begriffe charakterisieren, die nicht als Verkürzung, sondern als Zentrierung des bisher Gesagten zu betrachten sind:

1. Kraft,
2. Erleben,
3. Deuten,
4. Sprache.

Als Summe der ausführlichen systematisch-theologischen Überlegungen können folgende Thesen gelten:

1. Die Wirklichkeit Gottes ist eine dynamische **Kraft**, die menschliches Leben im individuellen und gesellschaftlichen Bereich und alles Sein konstituiert, umgreift, ergreift, erneuert und transzendiert. Diese Leben schaffende und heilend verändernde Kraft kann nach den oben dargelegten biblisch-theologischen Bezügen mit der Metapher „Gottes Geist“ bezeichnet werden.
2. Diese Kraft ist im menschlichen **Erleben** in verschiedenartigen Situationen konkret. Die „Rechtfertigung als Gnadenhandeln Gottes“ ist ein Kraftgeschehen, das Menschen aufatmen lässt und ihrem Leben neuen Glanz verleiht. Entbehrung, Ferne und Distanz verkehrt die transformierende Kraft Gottes in Fülle, Nähe und Freude. Sie befreit aus der Vergangenheit in die Gegenwart und Zukunft Gottes. Spürbar bewegt und erneuert sie menschliche Zusammenhänge und stiftet Hoffnung, Vertrauen und gelingende Verständigung in der Gemeinschaft.
3. Erleben und **Deuten** stehen in einer Wechselwirkung zueinander. Religiöse Deutung transzendiert die eigene Wirklichkeit. Diese Deutungskraft wirkt als Bestimmungskraft des individuellen und gemeinschaftlichen Lebens. Die Metapher „Gottes Geist“ signalisiert, dass im Deutungsgeschehen die Perspektive Gottes auf den Menschen die Orientierung leitet.
4. Deutungsarbeit geschieht in, mit und durch sprachliches Handeln. **Sprache** strukturiert und leitet die menschliche Wahrnehmung. Theologische Deutung setzt den Glauben an Gott voraus, der in der Sprache Ausdruck findet und sprachlich nur innerhalb der Gemeinschaft kommunizierbar wird. Eine angemessene Sprachform, die unsere Wahrnehmung durch das angebotene, sinnlich wahrnehmbare Zeichen auf Gottes Wirklichkeit und sein Wirken in der Welt hinweist, ist die Metapher „Gottes Geist“, die in ihrer Bildhaftigkeit einen Deutungsvorgang vermittelt und lenkt.

Die vier genannten Begriffe lassen sich nicht individualistisch verengt interpretieren, sondern umfassen sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Aspekte. Gottes Kraft zieht Menschen in die göttliche Gemeinschaft, die selbst nicht isoliert, sondern als Gemeinschaft zu denken ist. Erleben und Deuten sind nominalisierte Verben, die Prozesse kennzeichnen, die stets in Interaktionen mit anderen und in Kommunikation innerhalb einer Gemeinschaft stattfinden. Sprache ist nicht als abstraktes System zu betrachten, sondern als konstituierendes Element menschlicher Gemeinschaft, die auf Verständigung angewiesen ist. So impliziert dieser Begriff stets die Konkretion als zwischenmenschliche Kommunikation.

Die kritische Kraft der feministischen Perspektive wird gerade in der Grundschule große Resonanz finden, da hier vor allem Frauen unterrichten. Die sensible Wahrnehmung entrechtender Strukturen und diskriminierender Verhältnisse sowie die Männer und Frauen, Mädchen und Jungen einengenden Denk- und Lebensstrukturen können visionär mit der Hoffnung auf eine gelingende Gemeinschaft verbunden werden. Die Fülle der biblischen Sprachangebote zur Benennung der dynamischen und heilenden Kraft Gottes leiten zum Denken in Bildern an, ohne das Imaginieren Gottes jemals fundamental festzuschreiben. Ein metonymischer Prozess wird eröffnet, bei dem von Anfang an deutlich wird, dass alle Bilder, Benennungen und Denkmodelle als menschliche Versuche gelten, die Unverfügbarkeit Gottes und sein dynamisches Wirken anzusagen. Das menschlich Gedachte und Vorgestellte wird mit dem nicht Gedachten, nicht Vorstellbaren, dem Unverfügbaren zusammengebracht. Die Metapher „Gottes Geist“ zeigt an, dass die Grenze des menschlichen Geistes erreicht und zugleich transzendiert wird. Das Ersetzen des Wortes „Gottes Geist“ durch das Wort „Mutter“ als ausschließliches Sprachangebot in der Grundschule für Gottes Wirken in der Welt verbietet sich, da die Dominanz anthropologischer Bilder die unaufhebbare Differenz zwischen Gottes Wirken und Handeln und menschlichem Denken, den deutlichen Hinweis auf den Mangel aller Benennungen verwischen würde.

Die systematisch – theologisch gewonnenen Kategorien, die als begriffliche Zentrierung der Rede von Gottes Geist betrachtet werden können, sollen im Blick auf eine gegenwartsbezogene Religionspädagogik in den folgenden Kapiteln bedacht werden und mit religionspädagogischen Handlungsmöglichkeiten verbunden werden. „Kraft“, „Erleben“, „Deuten“ und „Sprache“ konstituieren ein pädagogisches Netzwerk, in dem die Metapher „Gottes Geist“ als Zeichen für Gottes konstituierende und transformierende Kraft eine Wahrnehmungserweiterung ermöglicht, so dass Kinder der Grundschule eine Deutungskompetenz erwerben, die ihnen erlaubt, das eigene Leben und Erleben als in Gott gegründete Wirklichkeit zu deuten. Zukünftige Lebenserfahrungen können als religiöse Erfahrungen gedeutet werden. In der religionspädagogischen Wahrnehmungsschulung der Grundschule übernehmen Bilder eine leitende Funktion. Sie können auch im zukünftigen Leben der Heranwachsenden ihre orientierende, lebensbereichernde Kraft entfalten.

3 Konkretion in der Religionspädagogik der Grundschule

3.1 Religiöse Erfahrungen

3.1.1 Bildungsinhalt und Lernerfahrung

Die gegenwärtige religionspädagogische Theoriedebatte kann im Rahmen dieser Arbeit nicht in angemessener Breite und umfassender Fundierung vorgelegt werden. Das folgende Kapitel greift Aspekte auf, die für eine pneumatologische Neuorientierung des evangelischen Religionsunterrichts der Grundschule relevant erscheinen. Die im eigenen Ansatz herausgegriffenen Einzelaspekte der Debatte stellen eine notwendige Beschränkung im Blick auf die thematische Schwerpunktsetzung dar. Eine weiterführende, vertiefende Diskussion zahlreicher unabgeschlossener Fragenkreise wird an anderer Stelle zu leisten sein.

In der Bildungsreform der siebziger Jahre spielte die Revision des Curriculums eine besondere Rolle.²⁵⁶ Die Formulierung von Unterrichtszielen, ihre Operationalisierbarkeit und die Überprüfung der zu erreichenden Qualifikationen wurden in Anlehnung an Tendenzen der behavioristischen Psychologie als Zielformulierungen relativ eng auf äußerlich beobachtbare Erscheinungen des Verhaltens oder der Handlungen beschränkt. Zwar lehnte die Mehrzahl der amerikanischen Theoretiker bereits damals eine mechanische Interpretation des Verhaltensbegriffs ab, doch einer Verpflichtung zu operationalisierbaren Formulierungen der pädagogischen Praxis wurde weithin nicht widersprochen.²⁵⁷ Kritikerinnen und Kritiker warnten stets, die Zielbestimmung ausschließlich im Hinblick auf die Operationalisierbarkeit vorzunehmen und somit komplexe, weniger „behavioristisch“ fassbare Zielvorstellungen wie Werthaltungen und Einstellungen, deren Erreichen nicht unmittelbar zu überprüfen ist, sondern erst im zukünftigen gesellschaftlichen Leben der Heranwachsenden sich erweisen werde, auszuklammern. Der in der deutschen Pädagogik gebräuchliche Begriff der „bildenden Gehalte“ war eng mit der Vorstellung eines Kanons tradierter Inhalte verbunden. Die amerikanische Theorie verwendete dagegen lange den Begriff der „educational experience“. Mit der stärkeren Orientierung der Curricula an wissenschaftlichen Inhalten findet bei der Formulierung von Unterrichtszielen die inhaltliche Komponente eine stärkere Berücksichtigung. Ein Verdienst der Curriculumforschung ist es, auf die funktionalen Zusammenhänge und Interdependenzen der drei Aspekte Unterrichtsziel, Unterrichtsgegenstand und Lernerfahrung hingewiesen zu haben. Unterrichtsgegenstände sind niemals isoliert, sondern stets im Zusammenhang mit den durch sie intendierten Lernerfahrungen zu betrachten, so dass die Frage der Auswahl von

²⁵⁶ Saul B. Robinson, Bildungsreform als Revision des Curriculums, in der Reihe: Aktuelle Pädagogik 1970.

²⁵⁷ Klaus Huhes, Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung, Nr. 13 der Reihe: Studien und Berichte, Hrsg.: Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin 1970.

Unterrichtsgegenständen stets mit der Frage nach der Korrespondenz mit entsprechenden Lernerfahrungen in enger Verbindung steht.

In der gegenwärtigen Diskussion um den Bildungsbegriff im Kontext der Religionspädagogik²⁵⁸ geht es nicht um den Gegensatz zwischen Inhalt und Erfahrung, sondern stets um eine Korrespondenz beider Begriffe. Dieses Bildungsverständnis umschließt Aussagen auf drei unterschiedlichen Ebenen.²⁵⁹

1. Die Frage nach der Deutung der menschlichen Existenz, der eigenen Person, des individuellen Selbst und der Welt.
2. Die Frage nach der Beziehung zwischen Person oder Selbst und Welt.
3. Die dritte Aussageebene umfasst Fragen nach dem lebendigen Vollzug der aufgezeigten Beziehungen.

Die gegenwärtige Sinnstruktur menschlicher Selbst- und Weltbilder ist vielfältig. Die Pluralität der Sinnsysteme tritt der einzelnen Person auf unterschiedlichen Ebenen entgegen. Die Deutung des Vorfindlichen kann in positiven oder negativen Kategorien geschehen. Soll der Verlust gegenüber der Vergangenheit hervorgehoben werden, so wird der Spaltungsprozess zwischen Denken und Sein, Subjekt und Objekt hervorgehoben. Denken und Handeln einer Person werden als diskontinuierlich, gebrochen, zerrissen oder unvereinbar beschrieben. Dieser Deutung liegt eine Theorie zugrunde, die von einer Kernidentität des Menschen ausgeht. Das Wesen des Menschen wird als ein „Kern-Selbst“ definiert, das als „Seele“, „Vernunft“, „Wollen“, „Leitmotiv“ oder „Selbst-Bewusstsein“ Denken und Handeln des Menschen bestimmt. Das sog. „postmoderne“ Denken stellt die überkommenen Traditionen und Wertsysteme in Frage und spricht davon, dass das „Selbst“ des Individuums ausgelöscht oder „dekonstruiert“ ist. Aus diesem zunächst negativ formulierten Begriff des dekonstruierten Selbst lässt sich auch eine positive Konzeption ableiten, die ein von Beziehungen getragenes menschliches Selbstbild und eine niemals vom fundamentalen Zustand des Bezogenseins getrennte Betrachtungsweise in den Mittelpunkt stellt. Der Sozialpsychologe Kenneth Gergen²⁶⁰ hat ein solches Persönlichkeitsmodell entworfen. Er spricht vom „sozial gesättigten Ich“ und deutet das auf Beziehungen basierende gewandelte „Selbst-Bild“ positiv. Vielfältige Sozialkontakte und Beziehungen ermöglichen es der einzelnen Person, aus verschiedenen, gegensätzlichen, widersprüchlichen oder komplementären Meinungen, Wertsystemen, Denkmustern eine reiche Persönlichkeitsstruktur mit vielfältigen Eigenschaften, Rollen, Funktionen, Kompetenzen und Handlungsmustern aufzubauen. Das Kaleidoskop unterschiedlicher

258 Karl Ernst Nipkow kritisiert, dass die Schulforschung - im Gegensatz zur Pädagogik - weitgehend ohne den Bildungsbegriff auskommt.

So werden faktisch überwiegend organisationssoziologische, systemtheoretische, innovationstheoretische, ökonomische, makro- und mikropolitische sowie sozialisationstheoretische Raster zu Grunde gelegt. Die kirchliche Mitverantwortung wird nicht berücksichtigt.

Vergleiche: Karl Ernst Nipkow, Schule in der Demokratie und der Beitrag der Kirche, in: Religion im System „Schule“, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie / Der evangelische Erzieher, 51. Jg. 2/1999, S. 119.

259 Die Problematik des Verhältnisses von Religion und Bildung nach Ursula Frost,

Das Verhältnis von Bildung und Religion bei Schleiermacher - ein Lösungsweg für die Gegenwart?
in Heft 10, Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Münster 1993.

260 Kenneth J. Gergen, Keith E. Davis, The Social Construction of the Person, Berlin 1985.

Beziehungsgeflechte wirkt nach Gergen sinnstiftend. Sinn ist für ihn nur als Ergebnis von Beziehungen denkbar. Gergen bietet somit eine positive sozialpsychologische Deutung, die religionspädagogisch und bildungspolitisch relevant ist.

Die Vielfältigkeit der Weltdeutungen und die Aufsplitterung des Subjekts stellen zwei wesentliche Problemaspekte dar, die den Zusammenhang von Bildung und Religion bestimmen. Auch ein religiöser Mensch der Gegenwart kann sich nicht mehr in einem geschlossenen Weltbild bewegen. Bildung kann nicht mehr die harmonische Einheit von Selbst und Welt postulieren. „Wie kann Religion angesichts der Zerrissenheit des Subjekts noch bildend und wie kann Bildung angesichts der Vielfalt von Sinnsystemen noch religiös sein?“²⁶¹ Um einen Lösungsweg für die Gegenwart zu finden, schauen gegenwärtige Bildungstheoretiker auf Schleiermachers Gedanken zum Verhältnis von Bildung und Religion.

3.1.2 Religion als menschliches Grundphänomen, das sich grundlegend von menschlichem Wissen und Wollen unterscheidet

Bereits 1799 zieht Schleiermacher in seinen Reden „Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern“ angesichts von Aufklärung und Säkularisation Konsequenzen für das Bildungssystem. Schleiermacher fordert eine klare Trennung von Philosophie und Theologie. Den Tendenzen der Aufklärungsphilosophie, die Religion von der Vernunft her zu begründen und sie der Moral zuzuordnen, erteilt er eine klare Absage. Religion hat einen eigenen Stellenwert im menschlichen Dasein und soll niemals das Denken und Handeln des Menschen bevormunden. Religion gehört zur ursprünglichen, natürlichen menschlichen Konstitution, die dem Gemüt zuzuordnen ist. Dieses religiöse Vermögen des Menschen steht gleichrangig neben dem Denken und Wollen des Menschen. Das Unverwechselbare der Religion besteht darin, dass sie dem subjektiven Ansatz der Philosophie widerspricht und eine andere Perspektive einnimmt. Betreffen Denken und Wollen eine Wirklichkeit, die das Subjekt selbst bestimmt, die ihm also verfügbar ist, so setzt Religion eine unverfügbare Wirklichkeit voraus, die menschliches Subjekt und objektive Wirklichkeit übersteigt und beide bestimmt. Diese Wirklichkeit kann durch Denken und Handeln des Menschen nicht erfasst werden. Der Transzendenzbezug ist eine eigenständige geistige Möglichkeit des Menschen. Die Wahrnehmung der transzendenten Wirklichkeit lässt sich mit der Betrachtung eines Kunstwerkes vergleichen. Ästhetische Kategorien werden bei Schleiermacher nicht um der Kunst willen herangezogen, sondern der mediale Aspekt wird genutzt, um das Verhältnis von Schöpfungswerk und Schöpfer zu beschreiben. Theoretische und praktische Vernunft bieten keinen Zugang zur Religion. Religion braucht das ästhetische Moment als grundlegende Deutungskategorie.²⁶² Gefühl

261 Ursula Frost, a.a.O. S. 10.

262 Dieser Gedanke tritt in Schleiermachers späterem Werk in den Hintergrund.

und Anschauung, nicht Denken und Handeln konstituieren nach Schleiermacher den Zugang zur Religion.

„Ihr Wesen ist weder Denken noch Handeln, sondern Anschauung und Gefühl. Anschauen will sie das Universum, in seinen eigenen Darstellungen und Handlungen will sie es andächtig belauschen, von seinen unmittelbaren Einflüssen will sie sich in kindlicher Passivität ergreifen und erfüllen lassen. So ist sie beiden in allem entgegengesetzt, was ihr Wesen ausmacht, und in allem was ihre Wirkungen charakterisiert. Jene sehen im ganzen Universum nur den Menschen als Mittelpunkt aller Beziehungen, als Bedingung alles Seins und Ursache alles Werdens; sie (die Religion) will im Menschen nicht weniger als in allen anderen Einzelnen und Endlichen das Unendliche sehen, dessen Abdruck, dessen Darstellung“.²⁶³ Glaubensaussagen und religiöse Rede sind stets an die bildliche Redeweise gebunden.

In der „Glaubenslehre“ von 1821/22 spricht Schleiermacher weniger von Religion als von Frömmigkeit. Die Frömmigkeit ist als Äußerung des Gefühls von einzelnen Empfindungen zu unterscheiden. Dieses Gefühl beschreibt Schleiermacher mit der Theorie des unmittelbaren Selbstbewusstseins. Alle Bewusstseinsfunktionen, alle Leistungen des Menschen werden von diesem grundlegenden Gefühl oder unmittelbaren Selbstbewusstsein begleitet. Es kann als seelisch-geistiges Primat und konkrete individuelle Realität betrachtet werden. In diesem, dem Gefühlsbereich zuzuordnenden unmittelbaren Selbstbewusstsein ist die Frömmigkeit verankert. Dieses innerste unmittelbare Selbstbewusstsein begleitet und bestimmt den Menschen vor allem Wissen und Tun, das deutlich davon abgegrenzt wird. Fromm ist dieses Gefühl, wenn es das Bewusstsein absoluter Abhängigkeit einschließt. Dieses Bewusstsein unterscheidet die relative Abhängigkeit des Menschen von seinen Mitmenschen und der Welt und die absolute Abhängigkeit jedes Lebewesens gegenüber dem Woher seines Lebens. Frömmigkeit bedeutet, in allem Wissen und in allen Handlungen anzuerkennen, dass die eigene Freiheit von der Freiheit Gottes umgriffen ist und in ihr seinen Grund hat. Die menschlich konstituierten Beziehungen werden mit dem Bewusstsein der absoluten Grenze des Menschen verbunden. Wenn diese gefühlsmäßige Anschauung der absoluten Abhängigkeit als Ausdruck eigener Erfahrung zur Sprache kommt, gibt die gläubige Person ihrem Glauben an Gott Ausdruck.

Schleiermacher zielt auf eine klare Unterscheidung zwischen Vernunft und Gefühl, zwischen Wissen und Wollen und religiöser Frömmigkeit, zwischen kognitiver Rationalität und ästhetisch religiöser Deutung des menschlichen Lebens. Abgrenzung bedeutet jedoch nicht Ausgrenzung. Die Vollendung der menschlichen Natur geschieht erst dort, wo die gegensätzlichen Perspektiven sich komplementär ergänzen. Sinn erschließt sich nach Schleiermacher erst dort, wo Denken, Handeln und Religion miteinander verbunden werden. Die Beliebigkeit des Handelns und der Formalismus des Denkens werden erst überwunden, wenn die Perspektive der Religion eine Ergänzung liefert. „Praxis ist Kunst, Spekulation ist Wissenschaft, Religion ist Sinn und Geschmack fürs Unendliche. Ohne diese wie kann sich

die Erste über den gemeinen Kreis abenteuerlicher und hergebrachter Formen erheben? Wie kann die Andere etwas Besseres werden als ein steifes und mageres Skelett?“²⁶⁴ Religion stiftet Sinn und weitet den menschlichen Blick über die Grenzen des eigenen Daseins hinaus. Die Religion eröffnet eine übergeordnete Perspektive, die einen Blick für die unendliche Vielfalt der Lebensformen, einen neuen Maßstab von Menschlichkeit und einen bereichernden Blick schenkt. Die Ergänzung der menschlichen Perspektiven durch die religiöse Dimension ermöglicht es dem Menschen, in Anschauung und Gefühl eine „Beziehung auf ein unendliches Ganzes“ herzustellen. Erst dort, wo die Grenzen zwischen Verstand und Gefühl, Religion und Philosophie klar gesetzt sind, kann ein freies Inbeziehungsetzen zur ergänzenden Zusammenschau und zur wirklichen Bereicherung werden.

3.1.3 Der Erfahrungsbegriff in der Religionspädagogik

Seit Mitte der siebziger Jahre gilt der Begriff „Erfahrung“ als Schlüsselkategorie innerhalb der Religionspädagogik. Parallel zur Übernahme der amerikanischen Curriculumforschung in der allgemeinen Pädagogik fragte man in Theologie und Religionspädagogik nach der lebensgeschichtlichen Aneignung des christlichen Glaubens. Traditionell wurde „Glaube“ als eine Art Gehorsam verstanden, der durch göttliche Offenbarung hervorgerufen wird und der eigenen Erfahrung gegenüber- oder gar entgegensteht. Werden Alltagserfahrung und Glaubenserfahrung gegeneinander ausgespielt, so geht es meist darum, die Alltagserfahrung durch Glaubenserfahrung zu überwinden. Da religionspädagogisches Handeln in Schule und Kirche sich stets auf die Lebenserfahrungen konkreter Menschen bezieht, ist der Erfahrungsbegriff inhaltlich genauer zu bestimmen. Alltagserfahrungen, religiöse Erfahrungen und christliche Glaubenserfahrungen sind zu unterscheiden und in ihrem Verhältnis zueinander zu bestimmen.

Für die christliche Glaubenserfahrung haben Eberhard Jüngel²⁶⁵ und Gerhard Ebeling²⁶⁶ unabhängig voneinander die Formel der „Erfahrung mit der Erfahrung“ geprägt. Mit den Glaubensüberlieferungen der Tradition machen Menschen in ihrem Leben eigene Erfahrungen, die zur Gewissheit des eigenen Glaubens führen können. Für die Entstehung des Glaubens werden das passiv zu erleidende Widerfahrnis und die aktiv zu gestaltende neue Deutung vorgängiger Erfahrungen als gegensätzliche Pole benannt.

263 zitiert nach Ursula Frost a. a. O. S. 12.

264 Schleiermacher zitiert nach Ursula Frost a. a. O. S. 13 Die Rechtschreibung wurde der neuzeitlichen Sprachform angepasst.

265 Eberhard Jüngel, Gott als Geheimnis der Welt, Zur Begründung der Theologie des Gekreuzigten im Streit zwischen Theismus und Atheismus,

1. Aufl. Tübingen 1977, S. XI, 40f, 137, 225, 246, 381, 517.

266 Gerhard Ebeling, Wort und Glaube, Band 3, Beiträge zur Fundamentaltheologie, Soteriologie und Ekklesiologie, Tübingen 1975, S. 22, S 25 ff.

Bernd Schröder²⁶⁷ analysiert die Formel „Erfahrung mit der Erfahrung“ und zieht den Schluss, dass es keinen Anhaltspunkt gibt, diese Formel so zu benutzen, dass sich daraus eine Theorie religiöser Erziehung ableiten ließe, die sich nur auf menschliche Erfahrung bezieht. In dem Deutungsangebot des Religionsunterrichts ist damit eine Sprache anzubieten, die den Verweis auf die menschliche Grenzen überschreitende Kraft Gottes anbietet, die sich in Erfahrung bringt.

Da die religionspädagogische Rede über christliche Glaubenserfahrungen anschlussfähig sein muss an Alltagserfahrungen, um nicht zur unverständlichen Sondersprache zu geraten, soll zunächst der umgangssprachliche Bezug und das säkulare Erfahrungsverständnis berücksichtigt werden.

Erfahrung hat stets mit gedeuteter Erkenntnis zu tun. Der umgangssprachliche Wortinhalt des Begriffs „Erfahren“ bedeutet soviel wie reisend erkunden. Kenntnisse der Welt werden nicht aus zweiter Hand durch Texte, Bilder oder Erzählungen vermittelt, sondern durch die eigene sinnliche Wahrnehmung ermittelt. Wahrnehmung allein bedeutet jedoch noch nicht Erfahrung. Der Erfahrungsbegriff setzt eine spezifische Form der Verarbeitung der Realität und der eigenen aktiven Reaktion auf diese Realität voraus. Die Wahrnehmung der Menschen, der Gesellschaft und der Umgebung wird gedeutet und ist Teil des Sozialisationsprozesses, den Menschen durchlaufen. Die Deutung der wahrgenommenen Einzelaspekte geschieht mit Hilfe eines Referenz- oder Deutungsrahmens. Die internalisierten Selbstverständlichkeiten oder Plausibilitätsstrukturen werden geschichtlich und gesellschaftlich determiniert. Die ausgesprochenen oder unausgesprochenen Selbstverständlichkeiten helfen, Einzelerfahrungen zu deuten und in ein Gesamtsystem zu integrieren.

Drei Funktionen der Deutungsschemata sind zu unterscheiden:

1. Sie helfen Erfahrungen zu ordnen.
2. Unterschiedliche, gegensätzliche oder divergierende Erfahrungen können integriert werden.
3. Sie reduzieren die Komplexität der Welt, indem sie eine selektive Erlebnisverarbeitung ermöglichen.

3.1.4 Kennzeichen religiöser Erfahrung

Erfahrungen der christlichen Tradition artikulieren sich in sprachlichen Formen. Die Inhalte der jüdisch-christlichen Tradition werden in ikonographischen oder verbalen Zeichen und Bildern übermittelt. Biblische Texte sind erzählte Erfahrungen. Gehörte Geschichten, sprachliche Mitteilungen und von anderen formulierte Erfahrungen werden zu den eigenen Lebenserfahrungen in Beziehung gesetzt. Religiöse Erfahrungen werden in, mit und durch

267 Bernd Schröder, Erfahrung mit der Erfahrung – Schlüsselbegriff erfahrungsbezogener Religionspädagogik? In: Zeitschrift für Theologie und Kirche, Band 95, Siebeck 1998, S.277 – 294.

alltägliche Erfahrungen gemacht. Sie ermöglichen eine sinngebende Interpretation der eigenen Erfahrung. Spezifische Sprachformen bieten das Material, mit dem die Deutungsarbeit geleistet werden kann.²⁶⁸

Peter Biehl unterscheidet acht Aspekte religiöser Erfahrung:

1. Religiöse Erfahrungen sind unmittelbare Erfahrungen. Verlust und Trauer, Freude und Glück werden unmittelbar erlebt. Jede Gesellschaftsform produziert einen Interpretationsrahmen, der das menschliche Erleben beeinflusst.
2. Religiöse Erfahrungen sind Grenzerfahrungen. Grenzerfahrungen zentrieren, intensivieren und transzendieren das Alltagsleben. Angst, Schuld, Scheitern, Tod, Geburt, Freude, Glück, Kreativität oder erfüllte Augenblicke können solche Grenzerfahrungen ermöglichen.
3. Erschließungssituationen ermöglichen religiöse Erfahrungen.
In Erschließungssituationen werden neue, grundlegende Einsichten gewonnen, die eine neue Perspektive eröffnen und bisherige Lebenserfahrungen in ein neues Licht setzen. Die eigene Lebenswirklichkeit wird neu wahrgenommen, so dass neue Lebensmöglichkeiten in den Blick kommen. Erneuerung und Veränderungen sind möglich.
4. Der Widerfahrnischarakter gehört zur religiösen Erfahrung.
Wesentliche Aspekte des eigenen Lebens kann der Mensch nicht selbst herstellen. Vertrauen, Selbstannahme, Mut und Hoffnung gehören in diesen Bereich.
5. Unterschiedliche Lebenserfahrungen können zu religiösen Erfahrungen werden. Neben der Erfahrung der Beheimatung, der Bewahrung, der Sicherheit und der Geborgenheit sind auch Erfahrungen des Auszugs, der Entfremdung, der Erwartung der Erlösung, des Zukunftsentwurfs möglich. Beheimatung und Auszug sind Alltagserfahrungen, die religiösen Grunderfahrungen entsprechen.²⁶⁹
6. Religiöse Erfahrungen haben integrative Funktion und stiften Sinn. Grenzerfahrungen lassen Menschen aus den routinierten Alltagshandlungen heraustreten und werfen die Sinnfrage auf. Bedeutsames und Unwichtiges können plötzlich unterschieden werden und ermöglichen die Antizipation eines Sinnzusammenhangs in der eigenen Biographie. Positive und negative Erfahrungen, Freude und Leid, emotional gegensätzliche Erfahrungen setzen einen schöpferischen Akt im eigenen Leben frei. Der rote Faden in der eigenen Biographie, die integrierende Sinnstiftung wird möglich.
7. Religiöse Erfahrungen müssen gedeutet und verarbeitet werden. Über Erfahrungen kann subjektiv oder intersubjektiv durch Zeichen kommuniziert werden.²⁷⁰ Diese Deutung

268 Peter Biehl, Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie. Überlegungen zum Verhältnis von Alltagserfahrung und religiöser Sprache. In: Hans – Günter Heimbrock, Erfahrungen in religiösen Lernprozessen, Göttingen 1983, S.13 ff. Vgl. Jürgen Lott, Erfahrung/Religion/Glaube, Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde, Weinheim 1991, S. 38.

269 Literarisch verarbeitet finden wir diese dialektische Spannung in Max Frischs Wort: Der eine hat das Schloss, der andere hat das Meer.

270 Biehl benutzt den Ausdruck Symbole und spricht von symbolischer Deutung der Erfahrung. Um den gegenwärtig vieldiskutierten Symbolbegriff zu vermeiden, verwende ich den allgemeineren Begriff Zeichen. Zeichen übernehmen die Vermittlung zwischen Innenwelt und Außenwelt. Individuelle und kollektive Erfahrungen werden durch Zeichen übermittelt. Inhalt und Intensität der gemachten Erfahrung müssen von Sender und Empfänger codiert und decodiert werden.

führt zu einem neuen Welt- und Selbstbezug. Die eigene Wirklichkeit wird transzendierend neu wahrgenommen.

8. Religiöse Erfahrungen sind an soziale Erfahrungen geknüpft.

Die Zeichen zur Aufnahme und Verarbeitung von Erfahrungen werden in Sprachspielen einer Gemeinschaft gelernt. In den verwendeten Zeichen (oder Symbolen) einer Gemeinschaft verdichten sich konkrete Erscheinungen des menschlichen Zusammenlebens. Der Dialog mit der Überlieferung und die Kommunikation innerhalb der Gemeinschaft ermöglichen Verständigung und Wahrheitssuche.

Die von Peter Biehl unterschiedenen acht Aspekte sind sehr allgemein gefasst und noch nicht zwingend mit der christlichen Deutungsperspektive verbunden. Damit es Kindern und Heranwachsenden möglich wird, die subjektiven und gemeinschaftlichen Erfahrungen mit der befreienden Perspektive des Evangeliums zu konfrontieren, benötigen sie einen Deutungsrahmen, der ihnen zugänglich und vertraut ist, so dass sie geübt und selbstständig mit ihm umgehen können. Kinder der Grundschule sollten im Unterricht, im Schulleben und in verschiedenen außerschulischen Situationen den handelnden Umgang mit Sprachangeboten der christlichen Tradition erproben und üben, um so die Möglichkeit zu gewinnen, den spezifisch christlichen Deutungsrahmen gemeinschaftlich und individuell zu erschließen. Religionsunterricht ist damit auch Sprachunterricht, der ein differenziertes Sprachangebot bereithält, das in pragmatischen Situationen die Möglichkeit bietet, säkulare Wahrnehmungen und Empfindungen aus einer religiösen Perspektive zu deuten, so dass die Perspektive Gottes im menschlichen Leben aufleuchtet. Gerade die Verwendung der Metapher „Gottes Geist“ scheint geeignet, diese Perspektive deutlich zur Sprache zu bringen.

3.1.5 Die religiöse Orientierung in der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Kinder

Unsere gegenwärtige Gesellschaft bietet plurale, unterschiedliche, miteinander konkurrierende Sinnsysteme und Deutungsschemata an. In diese bewussten oder unbewussten ideologischen und kulturelle Umhüllungen wachsen Kinder und Jugendliche durch ihre Sozialisation hinein oder können bzw. müssen ihre Übernahme selbst wählen. Was als Erweiterung der Lebensmöglichkeiten erscheint, erzeugt komplexe Entscheidungszwänge. Die tendenzielle Entbindung des einzelnen von Deutungsmustern der Familie, des Milieus oder der Kirche fordert Heranwachsende heraus, plurale Möglichkeitshorizonte abzuschreiten, um die Muster ihrer eigenen Welt- und Selbstdeutung an ihnen festzumachen. Die Ausweitung der Möglichkeiten und Deutungsangebote erzeugt keineswegs mehr Gewissheit. Die neuen Spielräume können das Bewusstsein umfassender Bodenlosigkeit erzeugen.²⁷¹ In den neuen Freiräumen tritt die Kontingenzerfahrung unter neuem Vorzeichen entgegen.

²⁷¹ Thomas Ziehe, Zeitvergleiche: Jugend in kulturellen Modernisierungen, Weinheim, München 1991, S.122.

Soziologisch gesehen bietet Religion eine markante Größe im Rahmen dieser Sinnsysteme zur Interpretation von Erfahrung an. Für die Identitätsfindung und Identitätssicherung des Menschen wird Religion auf individueller und sozialer Ebene als ein grundlegender Faktor betrachtet. Religion hilft, Probleme der Weltdeutung und Lebensführung zu bewältigen. Gelegentlich werden zwei Aspekte als Doppelgesichtigkeit der Religion unterschieden. Als rückwärts gewandte oder zukunftsorientierte Form werden zwei Wege der Identitätssuche des Menschen beschrieben. Einmal geht es um eine systemstabilisierende, am Gewohnten festhaltende Form des menschlichen Zugriffs, die dem Wunsch entspricht, Kontingenz durch Rückgriff auf eine bekannte, übersichtliche Ordnung erträglich zu machen. Der zweite Aspekt beschreibt Religion als kritisch-transformierende, konfliktorientierte, befreiende Kraft, die an der Aufhebung der Unzulänglichkeiten dieser Welt interessiert ist, um eine humane Welt ohne Gewalt und Tränen zu verwirklichen. Viele Phänomene der Alltagswelt können innerhalb der gewohnten Plausibilitätsstrukturen nicht verarbeitet werden, erhalten jedoch durch eine religiöse Interpretation eine neue Sinnperspektive. Die unbestimmbaren, kontingenten Ereignisse dieser Welt werden durch religiöse Deutung in eine bestimmbare, sinnstiftende Deutung transformiert. Selektive Einzelercheinungen werden in einen größeren Bedeutungsrahmen überführt.

Bei dieser soziologischen Funktionsbestimmung von Religion darf nicht auf zusätzliche Kategorien der Bewertung verzichtet werden. Die stabilisierende, Übersichtlichkeit stiftende Funktion der Religion muss stets daran gemessen werden, inwieweit durch die Religion Freiheit, Gerechtigkeit, Humanität gefördert oder verhindert werden.

Der amerikanische Philosoph Richard Rorty empfiehlt für den deutenden Umgang mit der Erfahrung nicht die Suche nach Antworten bei der Theologie, die stets in der Gefahr stehe, den Fluchtweg aus Raum und Zeit zu suchen. Er zentriert den zukunftsweisenden Umgang mit Kontingenz in zwei Fragen, die in ihrer sprachlichen Einfachheit und ihrer elementaren Klarheit bestechen.

Richard Rorty²⁷² rät für die Gestaltungsräume der Zukunft zwei Fragen zu unterscheiden.

1. Leidest du?
2. Glaubst und wünschst du, was ich glaube und wünsche?

Die erste Frage zielt auf die soziale Gerechtigkeit und hält Fälle der Einschränkung von Freiheit und Humanität fest. Die zweite Frage zielt auf das gemeinsame Vokabular und die Verständigungsfähigkeit einer kommunizierenden, pluralen Gemeinschaft.

Durch Kontingenzerfahrungen geraten die vertrauten, eingespielten, plausiblen Alltagsdeutungen ins Wanken. Die gewohnten sozialen Selbstverständlichkeiten und Erklärungsmuster verlieren ihre Verbindlichkeit. Kontingenzerfahrungen schärfen die Aufmerksamkeit für die Sinnproblematik. Die Grenzen des bislang gültigen Selbst- und Weltverständnisses werden überschritten, so dass das eigene Leben aus neuer Perspektive wahrnehmbar wird. Transzendenzerfahrungen im Sinne des Überschreitens der Grenzen des Vertrauten werden

möglich. Transzendenz meint in diesem Zusammenhang das Überschreiten des gewohnten Lebensraumes zur Erweiterung des eigenen Horizontes. Der Transzendenzbegriff kann sich auf zwei unterschiedliche Dimensionen erstrecken. Einerseits kann das Verständnis von Transzendenz innerhalb der Grenzen der sozialen Welt bleiben. Das Einzeldasein des Menschen wird in ein soziales Sinngefüge transzendiert. Die soziale Lebenswelt als solche wird nicht mehr transzendiert. Transzendente Erfahrungen gehen vom Einzelmenschen aus und überschreiten die unmittelbare persönliche Erfahrung durch intersubjektive soziale Erfahrungen. Diesem engen, im mitmenschlichen Bereich verankerten Transzendenzbegriff steht ein weiter Transzendenzbegriff gegenüber, der den Transzendenzbegriff in eine andere Dimension ausweitet, die über die menschliche Erfahrungswelt hinausweist. Soziologen verwenden die Begriffe „das Heilige“, das „übernatürliche Sein“ oder „höchste Macht“.

Werden einerseits die Leistungen der Religion für die individuelle und kollektive Identitätsbildung mit Begriffen wie Systemstabilisierung, Kontingenzbewältigung und Lebensorientierung in Grenzerfahrungen beschrieben, so gilt andererseits in der gegenwärtigen komplexen Gesellschaft, dass es keine allgemein verbindlichen Lebensorientierungen und Deutungsschemata gibt. Verbindliche Weltbilder, die einen Anspruch auf universale Gültigkeit hätten, gibt es nicht mehr. Die Sinnsuche und die sinnvolle Deutung der eigenen Lebenssituation muss von jeder einzelnen Person selbst geleistet werden. Vielfältige, miteinander konkurrierende Wertmaßstäbe, Glaubensvorstellungen, Lebensdeutungsmuster und Handlungsweisen stehen dem Menschen der Gegenwart zur Verfügung.

Es ist eine biographische Aufgabe, die Handlungen, Ereignisse und Widerfahrnisse des *eigenen* Lebens im *eigenen* Deutungs- und Glaubenskontext zu gewichten und Sinn für das eigene Leben zu „konstruieren“.

In der Perspektivlosigkeit und Unübersichtlichkeit der komplexen Lebenswelt suchen Kinder und Heranwachsende Halt, Orientierung und Ordnungshilfen, um das eigene Leben und die vielfältigen eigenen Erfahrungen in einen größeren Sinnzusammenhang zu bringen und die eigene Selbstvergewisserung und -verortung im größeren Kontext zu leisten. Die Suche nach Spiritualität, nach ganzheitlicher Wahrnehmung von Mensch, Natur und Kosmos geschieht in der Elterngeneration der Grundschul Kinder heute oft außerhalb der Institution Kirche. Menschen zweifeln an der Rationalität des wissenschaftlich-technischen Zeitalters und den menschlichen Allmachtsphantasien. Der funktionalen Verzweckung des Lebens steht eine Suche nach Verwirklichungsräumen für ein gelungenes Leben gegenüber. Die Suchbewegungen sind vielschichtig gemäß der Angebotsfülle in der pluralen Wirklichkeit. Der Ausstieg (oder Einstieg) junger Leute in virtuelle, ästhetische Welten oder einfache Sinnwelten, die durch Heilsversprechungen locken, sollte die Frage aufwerfen, wie in Kirche und Schule die Suche nach Sinn, Orientierung und Spiritualität durch

religionspädagogisches Handeln und geistliche Angebote beantwortet werden kann. Schule und Kirchengemeinde müssen sich die Frage neu stellen, wie bestimmte Erfahrungen der Tradition, Bilder, Texte, Zeichen, Rituale und liturgische Handlungen, Kindern und Jugendlichen helfen können, die lebensförderliche und lebenserneuernde christliche Botschaft zu erschließen. Heranwachsende sollten angeleitet werden, zu einer eigenen Sprache, zu eigenen Bildern, Texten und Zeichen zu gelangen, mit denen ihre Ängste und Hoffnungen formulierbar und mitteilbar werden. Im Rahmen der jeweiligen Bildungsbemühungen der Institutionen Kirche und Schule und in ihrem gemeinsamen vernetzten Handeln sollten sich beide den konkreten gesellschaftlichen Herausforderungen und der öffentlichen Diskussion stellen, um Lebens- und Lernräume vorzubereiten, die eine fruchtbare Erfahrung mit der christlichen Tradition ermöglichen. Orientierungshilfen und Erfahrungsangebote helfen, den fruchtbaren Boden vorzubereiten, auf dem sich die lebensdienliche Kraft der christlichen Orientierung in der eigenen Biographie bewahrheiten kann.

Der Wahrheitsanspruch der christlichen Religion steht stets quer zur gesellschaftlichen Wirklichkeit. Seine transformierende Kraft kann im individuellen und gesellschaftlichen Bereich als Dynamik, die Wirklichkeit verändert, erlebt werden. Diese Erfahrung ist nicht operationalisierbar. Sprach- und Gestaltungsangebote der Schule sollten verständlich und deutlich auf diesen Orientierungsrahmen verweisen, der aus jeder Verzweckung des menschlichen Lebens befreit und differenziert die Wahrnehmung leitet.

3.1.6 Rechtfertigung und Erfahrung als didaktische Herausforderung

Gottes Zuwendung zum Menschen gipfelt nach paulinisch-reformatorischer Erkenntnis in der Rechtfertigung des Sünders / der Sünderin. Gottes aller menschlichen Erfahrung vorausgehendes Handeln kann nur dort im Glauben bekannt und benannt werden, wo es in die menschliche Erfahrung eintritt und evident wird.

Die didaktische Aufgabe des Religionsunterrichts der Grundschule ist es, das Rechtfertigungsereignis so zur Sprache zu bringen, dass es in der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler Widerhall, Erwidern oder Widerspruch findet, so dass die persönliche Auseinandersetzung sowohl als Ablehnung als auch als Aneignung möglich wird. Ablehnung und Aneignung sensibilisieren für die perspektivische Wahrnehmung der vorgefundenen Welt und können zum kritischen Betrachten eigener und fremder Deutungsperspektiven führen. Wo die angebotenen Inhalte und Unterrichtsverfahren zu subjektiven oder gemeinschaftlichen neuen Erfahrungen führen, erschließt sich Kindern die vorgefundene Realität der eigenen Lebensverhältnisse in neuer Weise.²⁷³ Subjektive und gemeinschaftliche Erfahrungen, die im Religionsunterricht und in der Schulgemeinschaft gemacht werden, treten in einen deutlichen Widerspruch zu den im familiären, schulischen und sozialen Kontext erworbenen oder erlernten Gerechtigkeits- und Heilsvorstellungen.

273 Dass Unterrichtserfahrungen auch zu Glaubenserfahrungen führen können, ist keineswegs auszuschließen, wird aber an dieser Stelle nicht thematisiert, da der Religionsunterricht nicht primär auf die Glaubenserziehung ausgerichtet ist.

Die Geschichten der bedingungslosen Annahme, die Erzählungen der Freude über das Wiedergefundene und die Bilder grenzenloser Würdigung und Wertschätzung des von Menschen entwürdigten und abgewerteten Lebens können neue Erfahrungsräume stiften, die den Blick auf bisherige Erfahrungen verändern können, so dass die Antizipation der Zukunft nicht restriktiv auf schon gemachte Erfahrungen, die erinnert werden oder verdrängt wurden, festgelegt wird, sondern eine hoffnungsfrohe, neue Perspektive eröffnet, die mit der heilenden Erneuerung des unheilsam Vorgefundene rechnet. Das Unterrichtsgeschehen inszeniert im Spiel, in der szenischen Handlung, im Unterrichtsgespräch oder im liturgischen Geschehen im Rahmen einer Andacht oder eines Gottesdienstes neue Erfahrungsdimensionen. Es bringt die Rechtfertigung spielerisch zur Sprache, so dass Kinder mit Hoffnungsbildern konfrontiert werden, die zu befreienden Erfahrungen im zukünftigen Leben führen können.

Der Lernerfolg beim Thema „Rechtfertigung“ ist schwer messbar. Die Kraft der lebensbefreienden Perspektive des Rechtfertigungsgeschehens ist weder kognitiv noch verbal als Unterrichtsantwort zu bewerten. Für die Evaluierung der Unterrichtsergebnisse ist damit die kognitive Ergebnisermittlung in der Grundschule, in ihrer Bedeutung zweitrangig. Weiterreichend und didaktisch angemessen erscheinen kreative Gestaltungsformen, die schöpferisch im Unterrichtsgeschehen und im von Kindern mitgestalteten gottesdienstlichen Geschehen in Gleichnissen, Wundern, Bildern und Metaphern der Bibel Gottes Handeln in der Welt zum Ausdruck bringen und ein schöpferisches Fortschreiben biblischer Erfahrungen in der eigenen Lebensgeschichte ermöglichen. Körperbezogene Ausdrucksformen erhalten einen hohen Stellenwert, da sie unmissverständlich im Handeln vor Augen führen, dass die Rechtfertigung des Menschen durch Gottes Handeln in seinem Geist den ganzen Menschen als leiblich-seelisch-geistige Einheit betrifft. Leibliche Gestaltungsformen zeigen, dass Gottes Zuwendung sich nicht auf die spirituell-geistige oder kognitiv-verbale Zuwendung reduziert. Es stellt sich nicht die Frage, in welchen Unterrichtsprozessen oder -formen Gottes Geist vorzugsweise an- oder abwesend sein könnte²⁷⁴, sondern die didaktische Kernfrage lautet, in welcher Art und Weise die Rede von Gottes Handeln in der Welt in seinem Geist ausdrücklich zur Sprache kommt, so dass Erfahrungen der Tradition zu neuen Erfahrungen gegenwärtiger Grundschulkinder werden können und Räume und Zeiten angeboten werden, in denen eine Sprache erworben wird, die zum Ausdruck bringt, dass Menschen auch heute mit Gottes heilender Gegenwart in der Welt rechnen. Das Rechtfertigungsgeschehen lässt sich als unableitbares Ereignis der aktiven Gemeinschaftstreue definieren, das den Menschen durch die fremde Gerechtigkeit Gottes, heilend verändert. Diese durch Gottes Handeln erwiesene Treue Gottes ist konkret in der

274 Für eine kreative Offenheit in einem projektorientierten Unterricht, in dem Spontaneität und Improvisation einen hohen Stellenwert erhalten, plädiert Klaus Petzold im Blick auf die Hauptschule bereits 1989. Er fragt nach dem möglichen Wirkungszusammenhang zwischen kreativen Unterrichtsprozessen und Gottes Präsenz in seinem Geist: „Da stellt sich die Frage: Lässt der Heilige Geist sich also durch eine kreative Unterrichtsatmosphäre oder gar durch musisch-rhythmische Training herbeizaubern? - Keineswegs! Die Unterrichtenden können sich lediglich um kreative Phasen bemühen, die im Sinn der beschriebenen Erfahrungen eine gewisse Nähe zu religionspädagogisch fruchtbaren Arbeits- und Gestaltungsprozessen haben. Diese Nähe zerbröckelt aber x-mal aus den verschiedensten Gründen, ohne dass wir das einfach von uns aus ändern können. Der Heilige Geist ist die Ausnahme, überraschend, umwerfend und überhaupt nicht lernzielorientiert.“ Klaus Petzold, *Theorie und Praxis der Kreativität im Religionsunterricht, Kreative Zugänge zur Bibel in Hauptschulen*, Frankfurt am Main 1989, S. 277.

gerichteten Liebe und anschaulich in der versöhnenden Realität des inkarnierten Sohnes. Dass Menschen gerechtfertigt sind, bedeutet, dass sie mit eingeschlossen sind in die Liebe und Treue Gottes. Diese Erfüllung der Rechtfertigung wird theologisch der eschatologischen Lebendigkeit des Geistes Gottes zugeschrieben. Die Metapher des Leibes Christi, der aus verschiedenen Gliedern besteht, ist ein elementares Bild, in dem die Hineinnahme der Verschiedenen in die aktive Gemeinschaftstreue Gottes als Rechtfertigungsereignis der Lebendigkeit des trinitarischen Gottes kraftvoll und einfach zur Sprache kommt. Visionäre Weite, eschatologische Vollendung, differenzierte Einheit, dynamische Lebendigkeit, theologische Tiefe und metaphorische Eindrücklichkeit verbinden sich in diesem Bild.

Das ermöglicht den spielerischen Umgang mit dem Sprachbild im Vorschul- und im Grundschulalter, so dass die Hinführung zu einem Kernthema paulinisch-lutherischer Theologie sachgerecht vorbereitet werden kann, ohne die Kinder zu überfordern oder die theologische Fragestellungen zu verkürzen. Das Vertrautmachen mit elementaren Sprachbildern, die eine differenzierte Vorstellung von Gott und seinem Handeln in der Welt vermitteln, ist eine vordringliche Aufgabe der gegenwartsbezogenen Religionspädagogik in der Grundschule. Für Grundschulkinder sollte deutlich und mit allen Sinnen erfahrbar werden, dass die Bewegung des liebenden Gottes zu den Menschen nicht nur als vergangenes Geschehen zu betrachten ist, sondern dass die Bewegung Gottes zu den Menschen als Lebendigkeit des Geistes Gottes in der Gemeinschaft erfahren und mit gemeinschaftsbezogenen Sprachbildern charakterisiert werden kann. In der Leib-Metapher sind Realisationsgeschehen, Dynamik, Kraft, Zusammenwirken und Zusammendenken gegensätzlicher und einander ausschließender Elemente neben einer Betonung der Leibfreundlichkeit durch die Bildverwendung hervorstechende Aspekte, die sowohl theologisch als auch didaktisch relevant sind.

In Anlehnung an Michael Welkers systematisch-theologische Ausführungen wurden die pneumatologischen Gedanken oben ausführlich erörtert. Aus feministischer Perspektive ist zu begrüßen, dass das Leib-Bild eine kognitive Dominanz verbietet. Allein die Bildauswahl spricht für die Würdigung des menschlichen Körpers mit allen Einzelteilen, der in der Metapher zum Zeichen einer von Gottes Geist geheiligten Gemeinschaft wird. Da der menschliche Körper nie als neutraler, geschlechtsloser Gegenstand gedacht werden kann, bietet das Bild hier sowohl Jungen als auch Mädchen eine das eigene Geschlecht würdigende Möglichkeit.

3.1.7 Erfahrungen mit der eigenen Religion in der Schule zur Förderung der kindlichen Identitätsentwicklung

Die Erfahrungen einer Gesellschaft materialisieren sich in ihrer Religion, in ihren Zeichen, Deutungsmustern, Ritualen und Formen. Die religionspädagogische Grundaufgabe besteht darin, Kindern und Jugendlichen neue Erfahrungen mit der Religion zu ermöglichen, ihre Erfahrungsfähigkeit zu fördern und zur Transzendierung vorgegebener Lebensmuster anzustiften.

Dies ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe, die vom Religionsunterricht ausgeht, aber weit über ihn hinausgreift, da sie die kindliche Identität zentral betrifft.

Im Folgenden sollen einige Aspekte der kindlichen Identitätsentwicklung aufgezeigt werden und mit pneumatologischen Gesichtspunkten konfrontiert werden. Insbesondere der komplexe Vorgang der kindlichen Selbsteinschätzung im Blick auf das eigene Leistungsvermögen soll dem aus Gottes Geist gewirkten Vorgang der Rechtfertigung gegenübergestellt werden.

Bei der Entwicklung der Ich-Identität spielen Komponenten wie Selbstwahrnehmung, Selbstbild und Selbstbewertung eine Rolle. Das Kind erwirbt durch soziale Interaktionen, kulturelle Übertragungen und schulische Vermittlung handlungsleitendes Wissen über sich selbst. Die kognitive Entwicklung ist eine notwendige, aber nicht die allein ausschlaggebende Voraussetzung dieser Entwicklung. Emotionale, motivationale, sozio-kulturelle und funktionale Orientierungen begleiten diesen Vorgang. Erste Anzeichen der „Ich-Identität“ finden wir bereits im zweiten Lebensjahr. Kinder erkennen etwa mit achtzehn Monaten ihr Spiegelbild und können es mit ihrem Namen in Verbindung bringen. Die Identitätsbildung beginnt also in der Frühphase der kognitiven Entwicklung. Folgt man der traditionellen Phaseneinteilung des schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget, so befindet sich das zweijährige Kind im Übergang von der senso-motorischen zur präoperationalen Stufe.²⁷⁵

Mit zunehmendem Alter gewinnen Kinder eine Vorstellung von sich selbst. Sie lernen, das Selbstbild mit dem Wunsch, wie sie gern wären, in Verbindung zu bringen, und kommen auf diese Weise zu einer Selbstbewertung. Diese Aussagen der Selbstbeurteilung sind von großer Bedeutung für das eigene Handeln und haben damit gravierende persönliche Konsequenzen. Ein positives Selbstbild stiftet Selbstvertrauen und bietet günstige Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln.

275 Die erfolgreiche geistige Anpassung an die Forderungen und Erwartungen der Umwelt ist ein aktiver Prozess, der den Aufbau neuer, flexibler, komplexer und abstrakter Erkenntnismöglichkeiten sowie den Erwerb von Fakten, Begriffen, Regeln und Prinzipien ermöglicht. Diese für alle Menschen typische Entwicklung vollzieht sich nach Piaget in vier Phasen. Bis zu zwei Jahren befindet sich der Säugling und später das Kleinkind auf der sensorisch-motorischen Stufe. Relativ starre Handlungskoordinationen wie z.B. das Greifen und Vorläufer des symbolischen Denkens wie einfache sprachliche Benennungen sind in dieser Entwicklungsphase zu beobachten. Auf der präoperativen Stufe, die im Alter von zwei bis sieben Jahren nach Piaget zu finden ist, verfügt das Kind über schematisierte Vorstellungen, die schrittweise zu einfachen geistigen Handlungen kombiniert werden. Das kindliche Denken bleibt an die konkrete Anschauung gebunden. Es ist statisch und auf einen einzigen Aspekt des jeweiligen Objekts oder der Situation konzentriert. Die flexible Kombination verschiedener Aspekte ist noch nicht möglich. Im Alter von sieben bis zwölf Jahren erreicht das Kind mit der konkret-operativen Phase die Fähigkeit, verschiedene Merkmale und konkrete Aspekte gedanklich gleichzeitig zu berücksichtigen. Mit der Merkmalskombination erwerben die Kinder zugleich den Zahlen-, Mengen- und Zeitbegriff. Mit der formal-operativen Stufe gelangen Heranwachsende im Alter von etwa zwölf Jahren die Möglichkeit, systematisch und abstrakt, hypothesenbildend und hypothesenprüfend zu denken. Die Theorie Piagets über die Gesetzmäßigkeiten der Denkentwicklung wird heute vor allem aus zwei Gründen kritisiert: Zum Ersten unterschätzt sie den Einfluss der sozialen Umwelt auf die Genese der höheren geistigen Tätigkeiten im Sinne des bewußten, zielgerichteten Denkens und strategischen Lernens. Der russische Entwicklungspsychologe Vygotsky (1896 – 1934) hat dieses in den Mittelpunkt seiner eigenen Theorie gerückt und die Bedeutung des sozialen Lernens für die kognitive Entwicklung betont. Ein weiterer Einwand gegen die Position Piagets bezieht sich auf das Postulat der Einheitlichkeit der individuellen Entwicklung. Es ist fraglich, ob so unterschiedliche Leistungen wie Begriffsbildung, Urteilsfähigkeit, sprachliche Kompetenz, Gedächtnisleistung, Wissenserwerb auf verschiedenen Inhaltsgebieten tatsächlich vom allgemeinen Strukturniveau der Intelligenz abhängen. Die individuelle Variationsbreite empirischer Befunde führte dazu, von bereichsspezifischen Modellen der Informationsverarbeitung bei der kognitiven Entwicklung auszugehen. Neurobiologische und evolutionspsychologische Annahmen scheinen die Vermutung zu bestätigen, dass man heute von mehr oder weniger unabhängigen Entwicklungs- und Lernmechanismen ausgehen kann.

Kognitive Einsichten, die Übernahme von Fremdeinschätzungen und selbstbezogene Illusionen oder Verzerrungen vermischen sich bei der Einschätzung der eigenen Person. Es gibt nicht nur ein einheitliches Selbstbild, sondern viele Facetten, die sich auf spezielle Entwicklungsbereiche beziehen. Die persönliche Lebensgeschichte hat entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung des Selbstbildes. Die subjektiven Voreingenommenheiten, die Kinder der Grundschule mitbringen, zeigen schon sehr früh große und relativ stabile individuelle Unterschiede. Zu dem Wissen von sich selbst gehört das Fühlen der eigenen Person, insbesondere das Sich-Wohl-Fühlen in konkreten Situationen des eigenen Lebens. Das schöpfungstheologische Wissen, dass Gottes Geist individuelles und gemeinschaftliches Leben stiftet, erhält und erneuert, sollte kindgemäß und verständlich formuliert und in eigenen Erfahrungen konkretisiert werden.

Das Bild vom Tempel als dem Wohnort Gottes, das Paulus mit dem menschlichen Körper in Verbindung bringt, kann zur Aussage „Gottes Geist wohnt im menschlichen Körper“ führen, um kindgemäß die kraft- und glanzverleihende Zuwendung Gottes auszudrücken. Menschliche Begabungen, Fähigkeiten, Stärken, aber auch Schwächen, Mängel und Unzulänglichkeiten können so die Rede von Gottes Geist explizieren. Das Vertrauen auf Gottes unerschöpflichen Beistand kann das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen in den verschiedenen Facetten des Lebens stärken.

Neben dem Elternhaus ist das Sozialgefüge der Klasse, die Rückbindung an das Urteil der Gemeinschaft, die Auseinandersetzung mit der Differenz oder Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung ein wichtiger Wegbereiter zur Selbstbewertung. Das Bild vom Leib und den Gliedern bietet Erkenntniszusammenhänge an, die zwischen eigenen Körpererscheinungen, Begabungen und Fähigkeiten und denen der anderen Kinder, zwischen Individualität und Gemeinschaft vermittelt als einer von Gottes Geist gestifteter, von ihm getragenen Realität. Die Einheit in der Differenz entspricht dem Wirken des Geistes Gottes als relationales Geschehen in der Wirklichkeit.

Diese theologische Deutung der Realität des Geistes Gottes im Leben der Kinder und der Welt muss als Wissen in kindgemäßer Form versprachlicht werden und in unterrichtlicher Inszenierung zum Ausdruck kommen. Neben dem kognitiven Wissen muss es ein Fühlen des angenehmen Zustandes für Kinder der Grundschule geben, der als Gottes Nähe bei den Menschen individuell und gemeinschaftlich erfahren und empfunden werden kann. Der unterrichtliche Umgang miteinander, das soziale Beziehungsgefüge der Schule, die gestaltete Schulfeste und insbesondere die liturgische Form können zum Abbild einer von Gottes Geist getragenen und gestalteten Gemeinschaft werden.

Alltagserfahrungen und theologische Deutung sind nicht gegeneinander auszuspielen, sondern müssen in der Schule miteinander in Verbindung gebracht werden.

Am Beispiel des Fähigkeitsselbstkonzeptes und der Rechtfertigungslehre soll dies im folgenden als Möglichkeit aufgezeigt werden.

Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur sechsten Klassenstufe stellt Franz E. Weinert die Ergebnisse psychologischer Untersuchungen vor. Seine Darstellung des gegenwärtigen Standes der Forschung zur psychischen Entwicklung

im Kindesalter beginnt mit folgendem Satz: „Seit es und wo immer es Menschen gibt, gehört die Entwicklung von Kindern zu den selbstverständlichen Wundern des Lebens.“²⁷⁶

Die kindliche Entwicklung wird hier mit einer wundersamen Wirkung in Verbindung gebracht. Die theologischen Anklänge, zumindest aber der Verweis auf eine dieses Wunder des Lebens hervorrufende Kraft, sind hörbar.

Die Entwicklung der Kinder im Alter von 4 bis 12 Jahren wird wesentlich durch Erfahrungen im Kindergarten, in der Schule, im Elternhaus und im Freundeskreis mitbestimmt. Lern- und leistungsbezogene Orientierungen, Motive, Ängste, Einstellungen und Selbsteinschätzungen der Kinder spielen bei der Bewältigung schulbezogener und schulunabhängiger Aufgaben und bei der Bewältigung alltäglicher Lebenssituationen eine Rolle. Für die subjektive Bewältigung und Bewertung der gestellten und bearbeiteten Anforderungen spielt das Fähigkeitsselbstkonzept (FSK) eine besondere Rolle. Untersuchungen haben ergeben, dass eine optimistische Selbsteinschätzung wie ein Zusatzmotor wirkt. Kinder, die sich leicht überschätzen, bringen günstigere Leistungsdispositionen mit, da sie sich selbst mehr zutrauen als den momentanen Verhältnissen entspricht. Die optimistische Verzerrung führt dazu, dass diese Kinder bei auftretenden Schwierigkeiten nicht gleich aufgeben, sondern länger durchhalten. Je höher das Fähigkeitsselbstkonzept ist, desto eher werden schwierige Aufgaben in Angriff genommen. Kinder überwinden störende Selbstzweifel in den Leistungssituationen und lassen sich bei auftretenden Problemen nicht gleich entmutigen, sondern versuchen, die Aufgaben weiter zu bearbeiten. Fähigkeitsselbstkonzept, Aufgabenbearbeitung, Ausdauer und Problemlösungsverhalten stehen also in einer komplexen Wechselwirkung zueinander. Bei der Aufgabenbewältigung ist natürlich nicht nur die selbstkonzeptabhängige Anstrengung von Wichtigkeit, sondern die benötigten Vorkenntnisse, die mitgebrachten Bearbeitungsstrategien und die Intelligenz spielen eine Rolle.²⁷⁷

In der Grundschule gewinnt für Lehrende, Lernende und ihre Eltern besonders in der dritten und vierten Klasse der Leistungsvergleich besondere Bedeutung. Innerhalb ihrer sozialen Bezugsgruppe werden die Kinder durch Zensuren in durchschnittliche, überdurchschnittliche oder unterdurchschnittliche Leistungsgruppen eingeteilt. Nach den gängigen Definitionen der Leistungsbeurteilungen kann nur die Hälfte der Klasse überdurchschnittlich sein und nur einige wenige können zu den besten Schülerinnen und Schülern zählen. Bei der Notenverteilung spielt gegenwärtig vor allen anderen Fähigkeitseinschätzungen die kognitive Leistungsbeurteilung noch immer eine zentrale Rolle. Andere Kompetenzen und Interessen der Kinder werden kaum in gleicher Weise gewürdigt. „Welchen Stellenwert solche Leistungsvergleiche haben und in welchem Ausmaße andere, nicht-kognitive Ziele des Schulunterrichts gefördert werden - z.B. Kooperation und Fairness, Selbstständigkeit und Selbstregulation, soziales und interkulturelles Lernen -, dies hängt ganz wesentlich von

²⁷⁶ Franz E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter*, Weinheim 1998, S. 3.

²⁷⁷ Andreas Helmke, *Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts vom Kindergarten bis zur sechsten Klassenstufe*, in: Franz E. Weinert (Hrsg.) *Entwicklung im Kindesalter*, Weinheim 1998, S. 115 - 132.

der Persönlichkeit der Lehrkraft, der Unterrichtsgestaltung sowie von der Art der Leistungsbewertung ab.“²⁷⁸

Die optimistische Einschätzung der eigenen Kompetenzen gilt sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen als Zeichen der psychosozialen Gesundheit. Dies widerspricht nicht der Tatsache, dass eine realistische Selbsteinschätzung und die Anerkennung und korrekte Einschätzung eigener Grenzen sinnvoll und lebensnotwendig sein kann.²⁷⁹ Der positive Effekt einer maßvollen Überschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit wirkt sich günstig auf die Bewältigung der Anforderung und auf das Durchhaltevermögen von Kindern in der Grundschule aus.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, inwieweit Gottes positive Einschätzung des Menschen, seine bedingungslose und grenzenlose Wertschätzung der Person, von Kindern der Grundschule bereits als positive Zuschreibung im Rahmen des eigenen Fähigkeits-selbstkonzeptes zu deuten ist. Wenn positive Zuschreibungen bei der Selbsteinschätzung Lernanstrengungen und Lernerfolg begünstigen, so kann davon ausgegangen werden, dass positive Fremdeinschätzungen positive Auswirkungen auf die Bewältigung des eigenen Lebens und das Wohlbefinden des Kindes haben können. Die theologische Rede vom Rechtfertigungsgeschehen darf aber mit der psychologischen Rede vom Fähigkeitsselbstkonzept auf keinen Fall gedanklich so verschränkt werden, dass die subjektive gedankliche Selbsterhöhung zur pädagogischen Intention abzuleiten wäre. Dies verfehlt den theologischen Gedanken der bedingungslosen Zuwendung Gottes. Der menschliche Leistungsaspekt rückt unweigerlich wieder in den Vordergrund. Die transformierende Kraft des christlichen Gnadensbotschaft darf nicht zur psychologischen Erfüllungsgehilfin der Pädagogik degradiert werden. Die Rede von der Rechtfertigung schrumpft sonst zur raumlosen Bedeutung.²⁸⁰

Die Rede von Gottes Gnadenzuwendung für den Menschen sollte dazu führen, dass nicht-kognitive Lernziele im Religionsunterricht einen besonderen Stellenwert erhalten. Gottes maßlose Wertschätzung des Menschen stattet ihn mit den lebensförderlichen Kompetenzen aus, die nötig sind, um innerhalb der Grenzen des eigenen Lebens zu einem gelingenden Leben zu gelangen, das nur von Gott her so qualifiziert werden kann. Grundschulkindern müssen erfahren, dass ihr Existenzrecht und die Bewertung der eigenen Person nicht aus ihren Leistungen, ihren Misserfolgen oder ihren Leistungsmängeln abzuleiten ist.

Der Zungenbrecher Rechtfertigungslehre²⁸¹ wird im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule noch keine Rolle spielen, aber der zentrale Gedanke, dass kein Mensch sich vor Gott auf seine Verdienste berufen muss und kann, ist den Kindern durch exemplarische biblische Erzählungen, durch die Art der Unterrichtsorganisation und die gelebten Sozialbezüge des Schulalltags zu vermitteln. Das Vertrauen in die liebevolle, heilende und

278 Andreas Helmke, a.a.O., S. 132.

279 Andreas Helmke, a.a.O., S. 132.

280 Christoph Bizer, *Kirchgänge im Unterricht und anderswo, Zur Gestaltwerdung von Religion*, Göttingen 1995, S.179.

281 Jens Gundlach in seinem Kommentar zum Reformationstag 1999 in seinem Artikel „Das Fest der feindlichen Brüder“ in der Hildesheimer Allgemeinen Zeitung am 30. Oktober 1999.

stärkende Zuwendung Gottes kann nicht kognitiv durch Belehrung von außen vermittelt werden. Aber der theologische Grundgedanke, dass die Gnade Gottes nur durch den Glauben angenommen werden kann und Menschen befreit von übertriebener oder unzulässiger Sorge um sich selbst, so dass die eigenen Kräfte und Gaben in ihrer Fülle uneingeschränkt zur Geltung kommen können, braucht eine Schulkultur, in der dieses auf Gottes Kraft bezogene Menschenbild zur Geltung kommt. Kinder müssen im Schulalltag frei gesetzt werden, die vorhandenen Fähigkeiten und Begabungen ungehindert zum Wohl der Gemeinschaft und zur eigenen Entfaltung einzusetzen. Gleichzeitig brauchen sie ein Deutungsangebot, das die Wahrnehmung und Würdigung der eigenen Leistung mit der von Gott ausgehenden, stärkenden Kraft in Verbindung bringt. Nicht die Leistungsbereitschaft des einzelnen Kindes oder die Leistungsorientierung der Schule werden von dem Rechtfertigungsgedanken diffamiert, sondern allein die Reduktion des Kindes auf die Summe seiner Taten und Untaten. Soll im schulischen Geschehen deutlich werden, dass Schülerinnen und Schüler von Gottes Geist als der tragenden und stärkenden Kraft ihres Lebens von jeder Festlegung auf vergangene Leistungsmängel und Verfehlungen befreit werden in eine Gegenwart und Zukunft, die von der Gnade und dem Glanz Gottes erhellt werden, so muss dies angemessen zur Sprache kommen. Didaktische Entscheidungen und methodische Gestaltungen sollten berücksichtigen, dass die „Rede über Gott“ mit der „Rede zu Gott“ korrespondiert. Liturgischer Gesang oder die Psalmsprache bieten Möglichkeiten der behutsamen Hinführung. Die liturgische Sprache ist in besonderem Maße geeignet, alltägliche Erfahrungen der Leistung, des Versagens und der bedingungslosen Wertschätzung durch Gottes Nähe in seinem Geist persönlichkeitsstärkend zum Ausdruck zu bringen. Ein durch eine projektartige Vorbereitung gestalteter Gottesdienst zum Reformationstag, zum Erntedankfest oder zum Buß- und Betttag kann das Leistungsvermögen in Gestaltungen wie Spiel, Tanz und visuellen Darbietungen greifbar zum Ausdruck bringen und gleichzeitig den spirituellen Rahmen bieten, in dem die Geistesgegenwart Gottes den Schulalltag transzendiert.

Die Alltagssprache der Schule, mit der Schülerinnen und Schüler feststellen, was sie auf kognitiver Ebene begriffen haben, braucht die Konfrontation mit anderen Ausdrucksformen wie der poetischen Sprache und sinnlich erfahrbaren ästhetischen Gestaltungen, in denen nicht nur konstatiert und abgeschlossen wird, was bereits beherrscht und vorhanden ist, sondern in der die Erfahrung des Noch-nicht²⁸² aufleuchtet als deutlicher Widerspruch zum nur Alltäglichen, das Kinder in Gottes Namen hinter sich lassen können, um zu erfahren, dass es eine Sinn – Ordnung gibt, die nicht vorgegeben ist, sondern immer wieder neu gesucht werden muss. Um die Wahrnehmung des eigenen Lebens als von Gottes dynamischer Kraft getragen und immer wieder neu stärkend von ihr bewegt deuten zu können, brauchen Kinder Sprachangebote und Gestaltungsräume, die bisher nicht Wahrgenommenes aufzeigen.

282 Johannes Andereg, Über Sprache des Alltags und Sprache im religiösen Bezug, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche, Bd.95, Siebeck 1998, 374 – 375.

3.2 Deutung als Elementarisierung

3.2.1 Kinder als Träger und Erzeuger von Denkprozessen

Denkprozesse laufen je nach individuellem Entwicklungsstand und nach biographischen Erfahrungen ganz unterschiedlich ab. Piaget beschreibt die Entwicklung kognitiver Leistungen als eine fortlaufende Verbesserung grundlegender Ordnungsstrukturen durch eine Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt. Bei der ständigen Auseinandersetzung mit der Umwelt findet eine Informationsverarbeitung statt, deren Aktivität in zwei verschiedenen Richtungen zu denken ist. Piaget nennt diese Informationsverarbeitungsstrategien Assimilation und Akkommodation. Bei der Assimilation geschieht eine Anpassung der Umwelt an das Individuum. Bei der Akkommodation ist die Anpassung des Individuums an die Umwelt, also der gegenläufige Prozess, gemeint. Das Kind besitzt Ordnungsbegriffe und gedankliche Kategorien, in die es die wahrgenommenen Erscheinungen einordnet. Es assimiliert das Wahrgenommene in die eigenen Verstehensmöglichkeiten. Passen die Gegebenheiten der Umwelt nicht in die eigenen Wahrnehmungsstrategien, so müssen die eigenen Begriffe oder Schemata gewandelt werden. Fehlt dem Kind z.B. ein Begriff für ein Tier, das es noch nie gesehen hat, so verwendet es einen ihm bereits bekannten Begriff eines in gewissen Aspekten ähnlichen Tieres. In ein bekanntes Schema werden Dinge eingeordnet, die aufgrund ihrer Merkmale assimiliert werden können. Bei der Assimilation verwendet das Kind ein Schema, das eine reibungslose Anpassung von Umwelterscheinungen eigentlich unmöglich macht. Das Kind vollbringt die produktive Leistung, das Wahrgenommene der eigenen Erkenntnisfähigkeit anzupassen. Die Assimilation ist somit eine kreative Leistung, die es dem Kind ermöglicht, neue Wahrnehmungen in das bekannte Schema einzugliedern. Die Akkommodation kann als kreativer Differenzierungsprozess betrachtet werden. Die vorhandenen gedanklichen Ordnungsprinzipien reichen nicht aus, so dass die globalen Schemata weiterentwickelt werden und zu neuen Ordnungsergebnissen führen. Bei jedem Kind finden andere Assimilationsvorgänge und Akkommodationsprozesse statt, da die vorausgegangenen biographischen Erfahrungen und die Lernkapazitäten unterschiedlich sind. Ein besonderer Aspekt der Assimilation ist das sog. "physiognomische Sehen" des Kindes. Ereignissen und Objekten wird in der eigenen Wahrnehmung eine emotionale Qualität zugeschrieben. In der eigenen Betrachtung wird ihnen ein Ausdruck wie böse oder gut, freundlich oder bedrohlich, angenehm oder unangenehm zugeschrieben. Die Erscheinungen der Umwelt erhalten eine spezifische Deutung, die sie unabhängig vom Betrachter nicht besitzen. Deutlich wird die Assimilation bei der Personifizierung von Objekten. Mit den eigenen Maßstäben und den zur Verfügung stehenden Deutungsmitteln wird die Welt außerhalb der eigenen Person gemessen. Es erfolgt eine Umsetzung der Realität der Welt in eine innere Repräsentationsform.

3.2.2 Individuelle Aneignung und Auseinandersetzung

Lernfortschritt kann nach Piaget als die fortlaufende Verbesserung kognitiver Ordnungsstrukturen durch eine Wechselwirkung im Sinne der Assimilation und Akkommodation zwischen Individuum und Umwelt beschrieben werden. Mit Hilfe kognitiver Leistungen zieht das Individuum einen Nutzen aus den wahrgenommenen Ereignissen für die eigene Existenz. Es sucht nach Deutungen und Erklärungsprinzipien, um sich die Welt anzueignen. Erkenntnis geschieht somit auf zweifache Weise subjektiv. Einerseits werden die zur Verfügung stehenden objektiven Maße und Kategorien benutzt, die als angeborene Ordnungsmuster und Wahrnehmungsmöglichkeiten oder als im Sozialisationsprozess erworbene Deutungskategorien zu denken sind. Auf der anderen Seite werden emotionale und motivationale Prozesse aktiviert, die den subjektiven Aufnahmeprozess entscheidend beeinflussen.

Elementarisierung ist ein mehrdimensionaler Prozess, der mit der Planung, Realisierung und Evaluierung von Unterricht zu tun hat. Elementarisierung betrifft sowohl didaktische Entscheidungen hinsichtlich der Auswahl der Inhalte und der Zielbestimmung, als auch methodische Fragen der Unterrichtsorganisation.

In Schweitzers Elementarisierungskonzept²⁸³ finden wir die grundlegenden Gedanken Klafkies zur didaktischen Analyse wieder. Um einen möglichst fruchtbaren Lernprozess zu erreichen, müssen die sachstrukturellen Bedingungen der ausgewählten Inhalte einerseits und die Lern- und Erfahrungsvoraussetzungen der Lerngruppe auf der anderen Seite eingehend reflektiert werden. Schweitzer unterscheidet je zwei Elementarisierungsdimensionen auf der Sachebene einerseits und in dem Bereich der Schülerinnen und Schüler andererseits.

Der erste Aspekt der Sachanalyse betrifft den sog. Wahrheitsanspruch. Eine elementare Wahrheit ist nach Maßgabe des Gesamtzeugnisses des Neuen Testaments festzustellen. Elementar bedeutet somit in diesem Zusammenhang, dass eine grundlegende Übereinstimmung mit den Aussagen der Bibel hergestellt wird. "Das Elementare ist in dieser Hinsicht 'das gewissmachende Wahre'. Dass eine Ahnung hiervon auch unter den Bedingungen von Unterricht ausgeht, ist freilich eine voraussetzungsreiche Erwartung. Zusammengefasst erscheint unter diesem Aspekt Elementarisierung als Vergewisserungsproblem im Streit um gewissmachende Wahrheit, was auch die Befreiung von falschen Gewissheiten einschließt." ²⁸⁴ Was hier zum Ausdruck kommt, ist wohl nichts anderes als die grundlegende Übereinstimmung mit dem Evangelium. Die hoffnungsvolle Verheißung der biblischen Botschaft als gültige Wahrheit für das eigene Leben anzuerkennen, ist Richtziel aller religionspädagogischer Bemühungen. Im Sprachgeschehen des Unterrichts kann dieser subjektive Erkenntnisprozess allenfalls angebahnt werden. Die Bezeichnung

283 Ich wähle die kurze Formulierung „Schweitzers Elementarisierungskonzept“ und beziehe mich dabei auf ein Werk, das von einer Autorin und zwei weiteren Mitverfassern herausgegeben wurde: Friedrich Schweitzer, Karl Ernst Nipkow, Gabriele Faust-Siehl, Bernd Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.

"elementare Wahrheit" als didaktische Kategorie halte ich in diesem Fall für ungünstig. Wahrheit ist stets ein an ein Sprachgeschehen gebundener Prozess. Das dialogische Element des gewissmachenden Wahren scheint in einer späteren Veröffentlichung Schweitzers allerdings angedeutet. Zwar wird die „Frage nach den elementaren Wahrheiten“ der „Ebene der biblischen Inhalte“ also der Sachebene zugeordnet, doch in Klammern folgt die Bemerkung: „bezieht sich ebenso auf die Person, die diese Erfahrung macht.“ Der personelle Bezug und der Hinweis auf den „Streit um das gewissmachende Wahre“²⁸⁵ verweisen auf den kommunikativen Bezug und die Abhängigkeit der Wahrheitsfrage von konkreten Situationen. Es kann niemals um ein Festschreiben von situationsunabhängiger Allgemeingültigkeit gehen. Die Formulierung "Übereinstimmung mit der biblischen Verheißung" halte ich in diesem Zusammenhang für günstiger, um Missverständnissen vorzubeugen.

Bei dem zweiten Sachaspekt geht es darum, elementare Strukturen nach der gegenwärtigen exegetischen und systematischen Interpretationslage zu ermitteln. Abstrakte theologische Strukturen müssen nach Maßgabe einer grundlegenden Reduktion und Konkretion für das Unterrichtsgeschehen aufbereitet werden, so dass in Handlungszusammenhängen und Ereignissen Begriffe und Erkenntnisse gewonnen werden, die sich in Übereinstimmung mit dem gegenwärtigen wissenschaftlichen Stand der Forschung befinden.

Der dritte Aspekt betrifft die elementaren Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Die Unterrichtende muss eine Lerngruppe sehr genau kennen, um bereits in der Unterrichtsplanung die Erfahrungen der Lerngruppe antizipieren zu können. Häufig zeigt sich erst im realisierten Unterrichtsgeschehen, in welchem Maße eine lebensbedeutsame Erschließung der Inhalte möglich wird. "Unter diesem Blickwinkel der persönlichen Bedeutung ist das Elementare 'das subjektiv Authentische'." ²⁸⁶ Der Blick auf die gegenwärtige, vergangene und antizipierte zukünftige Biographie der Kinder wird die Auswahl der Inhalte mitbestimmen. Die Erfahrungen der Lehrerin und die Deutung der gesellschaftlichen Wirklichkeit aus ihrer Perspektive werden die Inhaltsentscheidungen weitgehend beeinflussen. Das Gewicht des subjektiven Deutungshorizontes der Lehrperson wird von Schweitzer zu wenig in den Blick genommen.

Der vierte Aspekt betrifft die Aufmerksamkeits- und Verstehensvoraussetzungen der Kinder. Die psychosoziale Entwicklung der Kinder kann je nach eigenen biographischer Erfahrung im Hinblick auf die Entwicklung der Sprache, des Denkens, der sozialen Wahrnehmung oder der Introspektion sehr unterschiedlich sein. Den Bedingungen der pluralen Gesellschaft entsprechen die pluralen Lebenslagen der Kinder einer Klasse. Als Bedingungsvariablen, die eine gegebene Lernsituation entscheidend beeinflussen, nennt Heckhausen drei Gruppen: erstens die Variablen des sachstrukturellen Entwicklungsstandes, zweitens die

284 Friedrich Schweitzer u. a., a.a.O., S. 28.

285 Friedrich Schweitzer, Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe: Erfahrungen und Perspektiven, in: ZPT 3/2000, S. 245.

286 Friedrich Schweitzer u. a., a.a.O., S.29.

kognitiven Stile der Informationsverarbeitung und drittens die Motivation. Zu dem sachstrukturellen Entwicklungsstand gehören Kenntnisse und Fertigkeiten, die das Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt seiner Entwicklung im Hinblick auf einen Sachbereich besitzt. Wissens-elemente, Sprachumfang, Verknüpfungsregeln und sensu-motorische Fertigkeiten gehören dazu. Die kognitiven Stile der Kinder einer Klasse unterscheiden sich. Die Art und Weise der Informationsverarbeitung differiert hinsichtlich der Weite oder Enge der Informationsbeachtung, der Codierung, der Speicherung und der Decodierung des Informationsmaterials. Auch die Fähigkeit zu divergentem, kreativem Denken gehört in diesen Bereich. Die Motivierung ist ein Produkt aus relativ überdauernden Zügen der Persönlichkeit einerseits und situationsabhängigen Bedingungen andererseits.

Unterrichts- und Entwicklungsprozess beeinflussen sich wechselseitig. Ein unterschiedliche Lernausgangslagen und biographisch geprägte Verstehensbedingungen berücksichtigender Unterrichtsprozess wird sich stets fördernd auf die individuelle Entwicklung der Kinder auswirken.

In seinem Plädoyer für eine „elementare pädagogische Lernkultur“²⁸⁷ erweitert Friedrich Schweitzer sein didaktisches Modell der Elementarisierung um eine fünfte Dimension, in dem er die oben genannten vier Fragerichtungen, die die Auswahl der religionspädagogischen Inhalte bestimmen, ergänzt. Die Frage nach den geeigneten Lernformen erweitert sein bisheriges Konzept, in dem neben den Inhalten nun die Art und Weise des Lernens als methodische Gestaltung des Unterrichts, aber auch der Schulkultur, die in der Schulprogrammentwicklung als lebendige und lebensbedeutsame Formen des gemeinsamen Lebens Gestalt gewinnen, berücksichtigt. Elementarisierung wird damit von der didaktischen Ebene der Inhaltsauswahl um die methodische Dimension und die Ebene der Schulkultur erweitert. In dem gezielten Blick auf die Gestaltungsebene des schulischen Lernens und in der Betonung handlungsorientierter, körperbezogener, kreativer Zugänge finden sich Aspekte, die in Christoph Bizers an der Lernpraxis orientiertem Elementarisierungskonzept zentrale Bedeutung haben.

"Zusammengefasst gilt mithin nicht zuletzt, auf das Elementare als 'das zeitlich Angemessene' zu achten; Elementarisierung wird jetzt zum Sequenzproblem im Sinne der gesellschafts- und lebengeschichtlich bedingten Verstehensvoraussetzungen. Dieser letzte Gesichtspunkt ist bisher in der Religionsdidaktik am stärksten vernachlässigt worden, obwohl er der ausgesprochen pädagogische Prüfstein des Unterrichts ist."²⁸⁸ Als Prinzip der optimalen Passung ist Elementarisierung somit immer als konkrete Unterrichtsplanung und Unterrichtsrealisierung auf eine bestimmte Lerngruppe bezogen. Theoretische Konzepte müssen stets an der Brauchbarkeit für die eigene Lerngruppe überprüft werden. Elementarisierung ist damit nicht ein einmaliger, abgeschlossener Vorgang, sondern bedarf der fortwährenden Überprüfung in der Praxis.

287 Friedrich Schweitzer, Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe: Erfahrungen und Perspektiven, in: ZPT 3/2000, S. 251.

288 Friedrich Schweitzer u. a., a.a.O. S. 31.

3.2.3 Prozesscharakter der Elementarisierung

Christoph Bizer nimmt den von Hans Stock geprägten Begriff der Elementarisierung theologischer Inhalte auf. Um den Kern des Christentums gegenwartsbezogen und verständlich auszusagen, vertritt Stock einen interdisziplinären Ansatz. Religionssoziologen und -pädagogen müssten in Kenntnis der geistigen Möglichkeiten der Heranwachsenden jene Fragen stellen, auf die die Theologie nach Maßgabe des intellektuellen Wahrheitsbewusstseins der Zeit zu antworten habe. "Der Geist Jesu war die Formel, die das Christentum auf das Elementare zurückführen sollte. Christen sind potentiell die Leute, die sich vom Geist Jesu anstecken und bewegen lassen."²⁸⁹ Nach diesem Rekurs auf Stocks Elementarisierungsbegriff erklärt Bizer jedoch zugleich, dass für ihn besonders wichtig sei, den ganzen dogmatischen Ballast, zu dem er die Trinitätslehre, die zwei Naturen Christi und die Himmelfahrt zählt, abzuwerfen. "Das alles ist nicht elementar, sondern damit mögen sich die Theologen in ihrem inneren Dienstbetrieb abgeben. Vielleicht wird das alles ja später, wenn man den Anfang hat, wieder interessant."²⁹⁰ Obgleich Bizer sich an dieser Stelle gegen eine Elementarisierung des Heiligen Geistes als dogmatisches Prinzip ausspricht, lese ich aus seinen Gestaltwerdungen zum Umgang mit dem Heiligen eine vorzügliche, religionspädagogische Realisierung heraus, die mit dem Heiligen Geist als gegenwärtiger Wirkungskraft Gottes rechnet und ihn somit religionspädagogisch bedeutsam werden lässt.

Wie Schweitzer sieht auch Bizer die Elementarisierung als unabgeschlossenen, fortlaufenden Prozess. "Weil sich der individuelle Mensch ändert, jeder Mensch wiederum verschieden ist, gibt es Elementarisierung nur als dauernden Prozess. Es ist immer wieder neu auszumachen, wo das Elementare steckt, von dem her die einzelnen Menschen für sich selbst in ein ihnen gemäßes Christentum finden, das gleichwohl ... wirklich Christentum ist. Elementarisierung muss den Prozess so organisieren, dass sich das Individuum selbsttätig und in eigener Verantwortung Christentum zurechtlegt - und zwar so, dass das Christentum dabei nicht beliebig wird."²⁹¹ Die aktive Beteiligung der Lernenden am Aneignungsprozess wird besonders betont. Gleichzeitig wird die Individualisierungsgrenze aufgezeigt, um einer Verwässerung des Christentums zur subjektiven Beliebigkeit entgegenzuwirken.

Über die Sprache und die gemeinsame Kommunikation mit Hilfe tradierter Zeichen und Formen sind die Welt des Einzelnen und der Gemeinschaft verbunden. Elementarisierung fragt damit nach der Auswahl der Sprach- und Formangebote, die dem Kind als elementare Zeichen der Gemeinschaft angeboten werden und zugleich entwicklungs- und kontextbezogen in geeigneter Unterrichtsgestaltung in Erfahrung gebracht werden kann.

²⁸⁹ Christoph Bizer, *Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion*, Göttingen 1995, S. 55.

²⁹⁰ Christoph Bizer, a.a.O., S. 55.

²⁹¹ Christoph Bizer, a.a.O., S. 56.

Im Rahmen einer pädagogischen Betrachtungsweise des Elementarisierungsbegriffs²⁹² weist Hans-Ulrich Grunder auf noch offene Fragen dieses didaktischen Problemkomplexes hin und betont, dass der Stellenwert und die Funktion der Sprache im Zusammenhang mit den Prozessen didaktischer Reduktion noch nicht geklärt sind.²⁹³

Ein religionspädagogisches Forschungsprojekt könnte auf empirischer Ebene die Leistung des Gebrauchs von Metaphern im Rahmen eines Elementarisierungsmodells überprüfen. Möglicherweise lässt sich die Komplexität theologischer Aussagen durch die Verwendung von Metaphern strukturbildend verringern, so dass in dem einfachen Sprachbild eine Struktur aufleuchtet, die spätere Differenzierungen zulässt und ihrerseits eine angemessene Komplexität produziert.²⁹⁴ Die komplexe, uneindeutige, vielperspektivische Welt kann mit der Verwendung der Metapher „Gottes Geist“ orientierend gedeutet werden. Unabgeschlossenheit und Offenheit kennzeichnen angemessene Elementarisierungskonzepte. Die theologische Vorstellung von einem dynamischen Prozesscharakter des Geistes Gottes korreliert mit einem religionspädagogischen Konzept, das weder einseitig auf methodische Organisation zielt noch der Theologie eine ausdrückliche Vormachtstellung einräumt. Es entspricht dem Modell eines lebendigen Beziehungsgeschehens, das in der kommunikativen Grenzüberschreitung zwischen Lehrenden und Lernenden, Individuum und Gemeinschaft, Erfahrenem und Verschllossenem, zwischen profanem und theologischem Sprachspiel Identitätsbildung ermöglicht.²⁹⁵ In offenen Lernprozessen können sich Entfaltung und Vergewisserung ereignen als kontingente, flexible Verdichtungen und Konkretisierungen.

3.2.4 Gottesbilder im Vorschulalter – Anknüpfung an vorhandene Voraussetzungen

Die religionspädagogische Arbeit in der Grundschule beginnt nicht voraussetzungslos. Bereits im Vorschulalter entwickeln Kinder eigene Gottesbilder, eigene Gottesvorstellungen und eine eigene Gottesbeziehung. Friedrich Schweizer analysiert die Religion des Kindes und entwickelt Kriterien für den angemessenen Umgang mit der kindlichen Religion, die es zu entfalten gilt.²⁹⁶ Eine von der akademischen Theologie vernachlässigte Blickrichtung rückt durch die Veröffentlichungen empirischer Untersuchungen gegenwärtig stärker in den Blick. Die wenigen bisher vorliegenden Untersuchungen haben gezeigt, dass bereits Vorschulkinder eigene Gotteskonzepte entwickeln, die vielfältige Aspekte aufweisen. Im Folgenden sollen die Ergebnisse des Forschungsprojekts von Martin Schreiner mit den

292 Hans-Ulrich Grunder, „Elementarisierung“ – schulpädagogisch aufgeladen, aber kaum beachtet, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ZPT), Heft 3, 2000, S. 262 – 275.

293 Hans-Ulrich Grunder, a.a.O., S. 273.

294 Ein Ansatz der Elementarisierung betont den Aspekt der Vereinfachung und Reduktion, der system- und strukturbildend Orientierung in der Unübersichtlichkeit stiftet. Er wurde in Anlehnung an Luhmanns systemtheoretischen Ansatz entwickelt. Hans – Ulrich Grunder, a.a.O., S. 272.

295 Vergleiche: Dietrich Zilleßen, Lernentscheidungen: Elementarisierung im Religionsunterricht, in: ZPT 3/2000, S.260f.

296 Schweizer, Friedrich, Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.

Erfahrungen in einem Kindergarten anlässlich eines Regionalprojekts verglichen werden und bezüglich der trinitätstheologischen Inhalte geprüft werden.

Mitte bis Ende 1996 hat Martin Schreiner 285 Kinderzeichnungen aus städtischen und privaten Kindergärten in München befragt. Er begründet sein methodisches Vorgehen damit, dass diese Form der Erschließung von Gottesbildern im Vorschulbereich besonders geeignet sei, da über Gott nicht anders als in Bildern gesprochen werden kann. Gemäß der alttestamentlichen Tradition des Bilderverbots von Exodus 20, Vers 4 und Deuteronomium 5, Vers 8 handelt es sich immer um eine gebrochene Analogie, bei der die Differenz zwischen Gott und menschlicher Gottesvorstellung gegeben ist. Das Mehr- und Anderssein Gottes ist stets von der bildlichen Darstellung zu unterscheiden. „Sie stellen niemals Gott selbst dar, weshalb sie sich auch gegenseitig relativieren, ändern und situationsbezogen sind. Gott bleibt immer unfassbar und unverfügbar. Auch in sprachlichen und gezeichneten Bildern kann er nicht angemessen ausgedrückt werden.“²⁹⁷ Diese kritische Vorüberlegung zur Differenz zwischen Gottes Wirklichkeit und menschlicher, hier kindlicher Gottesvorstellung ist positiv zu würdigen, da das gewählte Verfahren, Kinder ihre Vorstellung von Gott zeichnen zu lassen, bereits bei Vorschulkindern auf Widerspruch stoßen kann. So kommentierte ein fünfjähriges Mädchen in dem Kindergarten Barnten die Aufgabenstellung der Erzieherin mit den Worten: „Das darf man nicht.“²⁹⁸ Schreiners kritische Vorüberlegungen zur Darstellung des Nichtdarstellbaren sind nötig, da es zu keiner Zeit und mit keinem methodischen Vorgehen darum gehen kann, kindliche Vorstellungen zu verfestigen, sondern den Prozess der zunehmenden Differenzierung des Gottesbildes offen zu halten.²⁹⁹ Schreiners Studie zielt darauf ab, das Gotteskonzept von Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren zu untersuchen. In sechs Beispielen stellt er die häufigsten Bildmotive, Symbole und Attributierungen zum Gotteskonzept vor.³⁰⁰ Die ausgewählten Probanden stellten häufig das Bildmotiv des Kreuzes dar. Viele Kinder wählten eine enge Relation zwischen Jesus, Kreuz und Gott. Andere Kinder wählten eine Bildrealisation, in der eine enge Verbindung zwischen Gott und einem Haus dargestellt wird. Bei einem von Schreiner ausgewählten Bild bewegen sich Gott und ein gemalter Regenbogen aufeinander zu, so dass ein dynamischer Eindruck entsteht. Das Kirchengebäude wird nach Schreiners Auskunft vor allem von einer Kindergartengruppe abgebildet, die vor 3 Wochen einen Tagesausflug zu einer Kapelle gemacht hat. Schreiner ist überrascht, dass viele Kinder Gott in Relation zu anderen Personen abbilden. Die eigenen Familienerfahrungen finden sich in den Gottesbildern der Kinder wieder. „Vor allem können sich viele Kinder nicht vorstellen, dass Gott keine Familie hat.“³⁰¹ Nur wenige Kinder zeichnen weinende Gestalten, fast alle Kinder bieten eine freundliche und lächelnde Gottesgestalt an. Gott lacht gelegentlich auch, wenn er am Kreuz dargestellt wird. Zwölf Kinder, elf Mädchen und ein Junge malen eine

297 Martin Schreiner, *Gottesbilder im Vorschulalter. Eine empirische Studie mit enzyklopädischen Aspekten für den Elementarbereich*, in: Werner Ritter, Martin Rothgangel (Hrsg.), *Religionspädagogik und Theologie: Enzyklopädische Aspekte*, Stuttgart 1998, S. 167ff.

298 am 18. Mai 1999 im Kindergarten Barnten.

299 Auf die biblische Tradition des Bilderverbots soll an dieser Stelle nicht ausführlich eingegangen werden. Vergleiche dazu die Ausführungen von Christoph Dohmen, *Das Bilderverbot. Seine Entstehung und seine Entwicklung im AT*, 2. erweiterte Auflage, Frankfurt a.M. 1987.

300 Schreiner, a.a.O., 170 – 279.

301 Schreiner, a.a.O., S. 273.

explizit weibliche Gestalt. Schreiner fasst die Ergebnisse seiner Untersuchung in sechs religionspädagogischen Ausblicken zusammen, die im Folgenden wiedergegeben werden.

1. Bereits vor Schulbeginn verfügen Kinder über vielfältige und facettenreiche Vorstellungen über Gott. In den Bildern sind biblisch-theologische, systematische und religionswissenschaftliche Aspekte zu erkennen.
2. In jedem Bild manifestiert sich die Auslegung eines Gotteskonzeptes. Kinder zeichnen Gott als Mensch oder als menschenähnliche Gestalt. Neben Bildmotiven wie Himmel und Wolke finden wir auch das Kreuz, Jesus am Kreuz oder ein Gebäude. Kinder zeichnen Gott in Beziehung zu anderen Personen. Die Bilder zeigen Gott als Familie, mit anderen Göttern, mit Kindern oder im Zusammenhang mit biblischen Gestalten. Einige Kinder wählen explizit weibliche Gestalten.
3. Eine altersspezifische Entwicklung lässt sich aus der vorliegenden Untersuchung nicht herauslesen.
4. Nach Schreiners vierter Schlussfolgerung, signifikante Attributierung sei mit Ausnahme des Kreuzes nicht erkennbar, ist zu fragen, inwieweit hier der Blick des Forschers auf die Signifikanz der Kreuzes gerichtet war.
5. Gott wird überwiegend als freundlicher, fröhlicher, lachender Gott ins Bild gesetzt. Helle, warme und freundliche Farben dominieren in den Darstellungen.
6. Keine Aussagen macht Schreiner über den Einfluss der religiösen Sozialisation und des Elternbildes auf das Gottesbild.

Die eindrucksvolle und beachtenswerte Studie Schreiners zeigt, dass die von ihm untersuchten Kinder Aspekte christlicher Gottesvorstellungen internalisiert haben. Insbesondere aus der häufigen Darstellung des Kreuzes lässt sich dies schlussfolgern. Anthropologische Darstellungen stehen deutlich im Mittelpunkt. Im Hinblick auf trinitätstheologische Aussagen ist anzumerken, dass Gott nur als Vater, Mann oder Frau, als Sohn aber nicht als Heiliger Geist auftaucht. Dennoch bieten die kindlichen Gottesvorstellungen zahlreiche Anknüpfungspunkte, die für die Pneumatologie von Bedeutung sind. Insbesondere das Beziehungsgefüge, in das Kinder Gott hineinstellen, ist in der Auswertung stärker zu gewichten. Darüber hinaus ist die Ausstrahlungskraft des freundlichen, lachenden Gottes in der warmen, fröhlichen Farbgebung als lebensförderliche Macht Gottes zu deuten. Außerdem ist die Überwindung der geschlechtsspezifischen Einengung Gottes bei einigen Kindern festzustellen. Beziehungsfähigkeit, Relationalität, lebensförderliche Freundlichkeit, stärkende Lebenskraft und geschlechtsspezifische Einengungen überwindende Aspekte sind für mich entscheidende Anknüpfungspunkte für eine behutsame pneumatologische Ausweitung des vorgefundenen kindlichen Gottesbildes.

Religionspädagogische Beispiele aus einem Praxisprojekt

Im Folgenden sollen einige Bilder von Kindergartenkindern mit den Aussagen der Untersuchung Schreiners verglichen werden. Die Bilder der Jungen und Mädchen im Alter von 4 bis 6 Jahren sind im Rahmen einer religionspädagogischen Einheit eines Projekts zur Vernetzung von Schule und Kirche entstanden. Die Erzieherinnen fragten nicht kontextlos

nach den Gottesvorstellungen der Kinder, sondern die Bilder entstanden im Rahmen einer Einheit zum Thema „Hinter dem Horizont geht's weiter“. In dem Kindergarten Barnten gehört es zum festen inhaltlichen Programm der Einrichtung, regelmäßig religionspädagogische Einheiten anzubieten, die nach fundierter theologischer, didaktischer und methodischer Vorbereitung im Team durchgeführt werden.³⁰²

Protokoll der Sequenz des 2. Tages im Kindergarten Barnten

Die Kinder, zwei Erzieherinnen und die hospitierenden Personen haben auf der Empore des Gruppenraumes Platz genommen. Die Sequenz beginnt mit einem Kreisgespräch.

In der Mitte des Stuhlkreises werden Fotos ausgelegt, die Details aus der Kirche zeigen. Die Kinder erinnern sich an den Gang in die Kirche am Tag zuvor. Jedes Kind nimmt das Bild auf, das es gestern in der Hand hatte, um den Ausschnitt des Bildes im Raum wiederzuentdecken. Jedes Kind beschreibt oder benennt, was auf dem Bild zu sehen ist und erinnert sich so an das Gesehene.

Die Erzieherin liest den Text des Liedes: Du bist ein Haus aus dicken Steinen ...

Die Kinder verlassen den Raum auf der Empore und begeben sich an die Gruppentische im unteren Raum und malen, wie sie sich Gott vorstellen. Ein Junge (Torben) malt am unteren Bildrand des rechteckigen Papiers eine blaue Fläche, aus der Köpfe heraus schauen. „Die Engel schauen aus dem Himmel heraus“, erklärt Torben. Daneben ist Gott in grüner, runder Gestalt mit einem roten Kreuz über dem runden Leib zu sehen. Seine schwarzen Haare stehen zu Berge. Gott hat kleine sichelförmige Flügel. Der Junge, der Torben gegenüber sitzt, beanstandet das Bild von Gott: „Der hat keine Beine“. „Die hat er oben gelassen“, entgegnet Torben. Später, als sein Bild fast fertig ist, ergänzt er zwei schwarze längliche Formen als Beine. Torben dreht das Bild um und malt am unteren Rand die Blumen auf die Erde.

Am Ende der Sequenz stellen sich alle in den Kreis. Die Erzieherin betet das „Vater unser“ und spricht zum Schluss den Segen.

Bilddarstellungen der Kinder

Um die Kinder während der Arbeit nicht zu irritieren, verbat sich die leitende Erzieherin den Videomitschnitt während der Arbeitseinheit. Es wurde mir jedoch gestattet, nach Fertigstellung und nach Beenden der religionspädagogischen Sequenz die Bilder der Kinder zu filmen und die spontanen Stellungnahmen der Kinder zu ihrem Bild aufzunehmen.

302 Das RPI betreut seit 10 Jahren eine praxisorientierte Fortbildung von Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrern, Diakoninnen und Diakonen, Pastorinnen und Pastoren in einem gemeinsamen Projekt. Die Projektergebnisse werden im Rahmen von Hospitationen den Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern vorgestellt und von ihnen kritisch beleuchtet.

Das Kreuz taucht bei diesen Darstellungen im Gegensatz zu Schreiners Ergebnissen nur einmal auf. Ein Junge, der aus einer Aussiedlerfamilie stammt, hat es gemalt. Die Darstellung scheint auf die religiöse Sozialisation in der Familie zurückzuführen zu sein. Der Junge ist noch nicht sehr sprachkundig und schweigt sich somit zu seinem Bild aus. Ob das Bilderverbot oder mangelnder Einfallsreichtum oder mangelnde Sprachkenntnisse für den Jungen eine Rolle spielen, bleiben unklar. Die Vermutung der Erzieherin, dass hier Phantasielosigkeit eine Rolle spiele, vermag ich nicht zu teilen. Die meisten Kinder wählen für Gott anthropologische Darstellungen. Gott in Beziehungen ist auch für diese Kindergartengruppe ein wichtiger Aspekt. Auffällig ist das gestalterisch sehr differenzierte Bild von Torben. Er malt Gott umgeben von seinen Engeln. Die Dynamik des Beziehungsgeschehens wird im Bild deutlich. Ein Mädchen malt Gott im Kleid, so dass in der Gestaltung weibliche Aspekte deutlich werden. Anders als in Schreiners Untersuchung finden wir keine Darstellung eines Hauses. Obgleich die Kindergartenkinder des evangelischen Kindergartens Barnten regelmäßig die Kirche aufsuchen und im letzten Jahr eine umfassende religionspädagogische Einheit mit explizit kirchenpädagogischen Schwerpunkten stattfand, finden wir keine Bezüge zu einem Haus. Während der vorbereitenden Erarbeitungsphase im Kreisgespräch hatte die Erzieherin einen Liedtext vorgelesen, in dem Gott mit einem Haus verglichen wird. Unvermittelt hatten mehrere Kinder protestiert und energisch behauptet: „Nein, Gott ist doch kein Haus.“ Vielleicht hat gerade der regelmäßige Besuch des Kirchengebäudes und die behutsame religionspädagogische Begleitung dazu geführt, eine deutliche Unterscheidung zwischen der eigenen Gottesvorstellung und dem Kirchengebäude vorzunehmen.

Religionspädagogischer Ausblick

Ausgehend von den vorhandenen Gotteskonzepten der Kinder, die im Unterrichtsgeschehen explizit erfragt werden können und in allen unterrichtlichen Phasen implizit eine Rolle spielen, gilt es, das religiöse Lernen der Kinder durch gezielte Unterrichtsin szenierungen anzuregen. Den Lernprozess selber können Lehrerinnen und Lehrer nicht aktiv hervorrufen, aber sie können erfahrungsbezogene Unterrichtsphasen anbieten, die eine motivierende Atmosphäre schaffen. Im Unterrichtsgeschehen und im Schulalltag sind Schwerpunkte zu setzen, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen ihre eigenen Vorstellungen, Haltungen und vorhandenen Orientierungen einzubringen, um von ihnen ausgehend das vorhandene Gottesbild im Sinne des christlichen Glaubens zu differenzieren und ihnen darüber hinaus „zu zeigen, wie christlicher Glaube ‚funktioniert‘.“³⁰³ Die kindlichen Vorstellungen sind behutsam mit elementarisierten, systematisch-theologischen Inhalten zu konfrontieren, so dass eine eigenständige Artikulation und Beurteilung der Gehalte dieser Tradition möglich wird. In der unterrichtlichen Auseinandersetzung hat die Unterrichtende

303 Ingrid und Wolfgang Schoberth, Theologische Kompetenz für den Religionsunterricht – Systematische Theologie in der Ausbildung von Religionslehrern, in: Werner Ritter, Martin Brothnagel (Hrsg.), Religionspädagogik und Theologie, Enzyklopädische Aspekte, Stuttgart 1998, S. 283.

aufgrund ihrer theologischen Kompetenz einen Wissensvorsprung, der jedoch nicht dazu verleiten darf, kindliche Vorstellungen und Erfahrungen von vornherein abzuqualifizieren. Die Kenntnisse der systematischen Theologie befreien von Besserwisseri, denn die definitiv richtige Auslegung des christlichen Glaubens gibt es nicht, sondern im Rahmen der didaktischen Entscheidungen werden von Lehrerinnen und Lehrern diese Auslegungen selbstständig geleistet und verantwortet. In vereinfachter Form aber in ähnlicher Art und Weise müssen Kinder der Grundschule vorbereitet werden, in diese auslegende und kritische Auseinandersetzung mit der Tradition hineinzuwachsen. Christoph Bizers Konzept der Begehung ermöglicht ein gemeinsames Erproben, ein Ausprobieren der Handlungsmöglichkeiten und Gestaltungsformen, die Christen in ihrer Religion entwickelt haben.³⁰⁴ In Bizers Konzept gehören die kognitive Auseinandersetzung, die emotionale Beteiligung und die motorisch-pragmatische Ebene des Lernens zusammen. Gerade für den Grundschulunterricht ist diese sinnlich fassbare Gestaltung des Lernens unverzichtbar. Dieser explizit praktische Umgang mit Religion steht nicht im Widerspruch zu dem Anliegen der systematischen Theologie. Auf den expliziten Zusammenhang zwischen Erfahrung und systematischer Theologie weisen Ingrid und Wolfgang Schoberth im Hinblick auf die theologische Kompetenz von Religionslehrerinnen und Religionslehrern hin.³⁰⁵ Im Kontext der schulischen Begehung, in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Inhalten der Tradition kommt zur Sprache, was den Wahrheitsanspruch der Glaubensaussagen in der Gegenwart ausmacht. Dieser Wahrheitsanspruch ist kein überzeitlicher, sondern tritt in jeder neuen unterrichtlichen Gestaltung hervor. Somit können die Inhalte der systematischen Theologie nicht unabhängig von der Praxis der Lernenden elementarisiert werden. Lehrerinnen und Lehrer nehmen die Fragen der Schülerinnen und Schüler auf und führen sie weiter, um sie mit den aus der systematischen Theologie gewonnen Antworten zu konfrontieren. Lehrerinnen und Lehrer müssen aus der Perspektive der Kinder die systematische Theologie stets neu befragen. Damit entsteht ein unabgeschlossener, wechselseitiger Verständigungsprozess. Die systematische Theologie ist nicht linear auf die Praxis hin auszuziehen, sondern die Anfragen der Kinder bestimmen die Fragerichtung. Die didaktische Inhaltsauswahl und die methodische Konkretion ist stets nur im Blick auf eine konkrete Lerngruppe zu leisten. Im praktischen Unterrichtsgeschehen gibt es keine Hierarchie zwischen systematischer Theologie und der Erfahrung der Unterrichtenden und der Lernenden. Theologische Inhalte sind Grundschulkindern nicht als zeitunabhängige Lehrsätze zu vermitteln, sondern die Auseinandersetzung und Übernahme religiöser Inhalte und Handlungsformen ist eher mit dem Modell der Sprache zu vergleichen.³⁰⁶ Wird religiöses Lernen mit dem Modell der Sprache beschrieben, so wird die Alternative zwischen einem objektivistischen Verständnis, das die Erfahrungswelt ausgrenzt einerseits und einem subjektivistischen andererseits aufgehoben, bei dem nur subjektiv Fassbares in Zeichen zur Sprache gebracht wird. Der Gegensatz zwischen einem kognitiven Religionsmodell und einem erfahrungs- und ausdrucksorientierten Modell ist in der Schulpraxis nicht

304 Christoph Bizer, Begehungen als eine religionspädagogische Kategorie für den schulischen Unterricht, in: Kirchgänge im Unterricht und anderswo, zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen 1995, S. 167 – 184.

305 Ingrid und Wolfgang Schoberth, a.a.O., S. 284.

aufrechtzuerhalten. In der theologischen Theorie konkurrieren zwei unterschiedliche Modelle, bei denen unterschiedliche Aspekte betont werden. Der kognitive Ansatz betont die Lehrsätze einer Religion und sucht nach gültigen Wahrheiten und klaren Mitteilungen über eine objektive Realität. Der zweite Ansatz, der in der praktischen Theologie vorherrscht, setzt die Zeichen für innere Gefühle, Haltungen oder existentielle Erfahrungen, die in den Lehrsätzen zum Ausdruck kommen, in den Mittelpunkt. Im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts können die kognitive und die expressive Dimension nicht gegeneinander ausgespielt werden. Fruchtbare Lernen geschieht dort, wo beide Dimensionen beteiligt sind. Es kann nicht um die Übernahme überzeitlicher Wahrheitsbehauptungen gehen, sondern nur um den Gebrauch von Zeichen, Regeln, Handlungen und Haltungen, die in der traditionellen Gemeinschaft der Christen entwickelt wurden und von Schülerinnen und Schülern heute zu erproben sind.³⁰⁷ Das Erlernen von Religion bedeutet für den Unterricht damit nicht nur das Hineinwachsen in eine tradierte Grammatik und ein tradiertes Vokabular, sondern der Wert unterrichtlicher Erarbeitung liegt gerade im kreativen Fortschreiben dieser Sprache. In der didaktischen Reflexion gilt es, die systematische Theologie im Hinblick auf eine angemessene Sprache für den Umgang mit Religion zu befragen. Es gilt Sprachformen zu entwickeln, die die Erfahrungen von Menschen heute zeitgemäß ausdrücken können. Damit es Grundschulkindern möglich wird, Erfahrungen mit ihrer Religion zu machen, die über die bisher gemachten Erfahrungen hinausgehen, ist es didaktisch geboten, Orte aufzusuchen und Räume bereitzuhalten, in denen Erfahrungen ermöglicht werden, die mit den Aussagen der christlichen Tradition in Verbindung zu bringen sind oder ihnen entsprechen.

3.2.5 Elementarisierung als handlungsorientierter Unterricht

Elementarisierung hat die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen zur Selbstvergewisserung im Christentum zu dienen. Sie bietet einen religionspädagogischen Orientierungsrahmen, in dem der individuelle Umgang mit christlichen Inhalten erprobt werden kann. Diese Erprobung braucht lokale und temporale Räume, in denen Handlungen und Ereignisse stattfinden können, die den Umgang mit der eigenen Religion erfahrbar machen. Dem emotional begleiteten Vollzug einer Handlung muss die gleiche Bedeutung beigemessen werden wie dem reflexiven Umgang mit den Inhalten der Religion. "Theologie geht mit Religion um, und hinter die Inhalte von Religion kommt das Bewusstsein und seine Vernunft nur sehr eingeschränkt."³⁰⁸ Kinder können in ihrer Religion räumlich und zeitlich beheimatet werden. "Religion ist eine so sensible Materie, dass jede anfängliche Verständigung darüber mehr als ein Glücksfall ist. Das Mehr hat sehr mysteriös mit dem

306 Vergleiche meine Ausführungen in dieser Arbeit an anderer Stelle über die moderne Sprachphilosophie im Anschluss an Wittgenstein.

307 Der schulische Religionsunterricht entspricht damit dem von Lindbeck entwickelten Modell, das er kulturell-sprachlich nennt. „Die Funktion von kirchlichen Lehraussagen, die in dieser Hinsicht besonders hervortreten wird, ist ihr Gebrauch nicht als expressive Symbole oder Wahrheitsbehauptungen, sondern ihr Gebrauch als für eine Gemeinschaft gültige autoritative Regel des Diskurses, ihrer Haltungen und Handlungsweisen.“ Ingrid und Wolfgang Schoberth, in: Werner Ritter, Martin Rothgangel (Hrsg.), .a.a.O., S. 286.

308 Christoph Bizer, a.a.O., S. 60.

Heiligen Geist zu tun." ³⁰⁹ In seinen Gestaltwerdungen und Begehungen macht Bizer Vorschläge, wie die Realisierung der Erprobung des Umgangs mit dem Heiligen aussehen könnte. Der wesentliche Aspekt des Lernens liegt nicht im Reproduzieren, Kombinieren und Transferieren von gegebenen Inhalten, die angeeignet werden sollen, sondern ein religionspädagogischer Schwerpunkt sollte im Hervorbringen einer Gestalt gesehen werden. Der kreative Vollzug des Hervorbringens einer Gestalt ist bereits selbst ein Sinn stiftender Akt. Zwei Aspekte der Gestalttheorie sind von Bedeutung: einerseits die Aktualität und der Gegenwartsbezug der Gestaltwerdung und andererseits die prägnante, aussagekräftige Gestalt selbst. Gestalt ist nicht etwas Äußerliches, Uneigentliches, sondern sie bringt Wesentliches zum Ausdruck. Die Gestalt leitet die Wahrnehmung und fordert die Deutung heraus. Im Gestaltungsprozess wird ein äußerer Raum aufgebaut, dem ein Innenraum entspricht. In der eigenen Vorstellungswelt können Wahrnehmende dem äußeren Ereignis nachspüren. Handlungsorientierte Gestaltwerdungsprozesse lassen sich in der Grundschule in vielfältiger Form organisieren.

Ingo Baldermann hat in exemplarischer Weise deutlich gemacht, wie mit Hilfe der Bildsprache der Psalmen religiöses Lernen elementarisiert werden kann. Dort, wo die Sprachbilder der Psalmen in der psychischen Vorstellungskraft der Kinder Raum gewinnen, können religiöse Räume aufgeschlossen werden, in der eine aktuelle Begegnung mit der Glaubenserfahrung anderer möglich wird. Wort und eigene Vorstellungswelt erfahren eine unmittelbare Begegnung, in der sich religiöses Lernen elementar ereignet. Erfahrungen der Kinder und die Erfahrungen früherer Generationen gehen eine unmittelbare Synthese ein. Das Wahrnehmen eines Textes führt zur Realisation. Im Sprechen eines Psalmtextes, in der klanglichen Gestaltung, in der musikalischen Ausführung, in der schreitenden Prozession, in der bildnerischen Gestaltung, in der raumgreifenden Bewegung und in der Darstellung als Standbild werden gemeinsam oder individuell Räume entworfen, denen ein psychischer Innenraum der Kinder entspricht. Kinder haben Freude am körpereigenen Ausdruck. Sie gewinnen über die eigene Körpererfahrung einen Zugang zum Text, dem sie in ihrem Inneren nachspüren. Äußere Bewegung und innere Sammlung sind keine Gegensätze. In der Gestaltwerdung gehen sie eine produktive Synthese ein.

Konkrete Erfahrungen sind nötig, um zur Kommunikation über erste innere Bilder anzuleiten, die auf der Stufe des konkret-operationalen Denkens jedoch stets durch eine Außenwahrnehmung verifizierbar sein müssen. Die über Auge, Hand, Nase, Ohr und Mund gemachten Sinneserfahrungen stehen am Anfang aller Erkenntnis. Sinn ereignet sich dort, wo die Einzelwahrnehmungen als integrierende Teile einer strukturierten Ganzheit erfasst werden. Nicht allen Kindern wird sich zur gleichen Zeit der gleiche Sinn erschließen. Gemäß der Individualität der eigenen biographischen Erfahrung werden sich in den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Innenräume aufbauen. Dem Nachspüren der inneren Kräfte und der eigenen Vorstellungswelten muss im Religionsunterricht der Schule genügend Raum gegeben werden. Stille und Konzentration, die ein Erschließen der Innenräume

309 Christoph Bizer, a.a.O., S. 33.

ermöglichen, und raumgreifende, vitale, handlungsorientierte Aktionen sind gleichberechtigte pädagogische Prinzipien, die in einem elementarisierenden religionspädagogischen Rahmen Anwendung finden können.

3.2.6 Deuten als Sprachhandlung

Eine herausragende Rolle im religionspädagogischen Prozess gewinnen Sprache und Sprechen sowohl auf der theologisch-inhaltlichen Ebene als auch im Bereich der didaktisch-methodischen Realisierung. Selbst der elementarisierte, handlungsorientierte Religionsunterricht, der in vielfältiger Weise nonverbale, kreative Darbietungen und Gestaltungen in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens rückt, braucht die Metakommunikation in verbaler Sprache, um die individuellen Deutungsmöglichkeiten kommunizierbar zu machen und die gemeinschaftliche Auseinandersetzung anzuregen. Religionsunterricht ist Unterricht in der Sprache und mit der Sprache. Religiöses Deuten ist ein gemeinschaftliches Sprachgeschehen, in das Schülerinnen und Schüler der Grundschule behutsam hineingenommen werden, um darin selbst sprachfähig zu werden. Der bewusste Blick auf die sprachliche Funktion in unterrichtlichen Erschließungs- und Deutungsprozessen führt keineswegs dazu, dem Religionsunterricht einen funktionalen Religionsbegriff³¹⁰ zu Grunde zu legen, bei dem alles zur Religion werden kann und die Unterrichtsinhalte in Folge dieser Betrachtung der Beliebigkeit ausgesetzt werden. Kriterien der Inhaltsauswahl sind nötig, um zu bestimmen, an welchen Inhalten und in welcher Form die religiöse Sprachfähigkeit von Grundschulkindern gefördert werden soll.

Die Pluralität möglicher Definitionsversuche von „Religion“³¹¹ sollte nicht als beklagenswerter Zustand gedeutet werden. Das Fehlen eines allgemein akzeptierten Religionsbegriffs ist nicht Mangelerscheinung, sondern Ausdruck der lebendigen Vielfalt des konkreten Glaubenserlebens und der vielfältigen Deutungsmöglichkeiten, die Kennzeichen der Dynamik des Geistes Gottes sind.

Im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule geht es um religiöse Rede und religiöse Sprache, die in weiten Teilen des Unterrichts eher am substantiellen Religionsbegriff orientiert sind. Religion kann als das antwortende Handeln des Menschen, das aus der erlebnishaften Begegnung mit dem dreieinigen Gott resultiert, betrachtet werden. Die biblische Tradition hat vielfältige Formen des Wirkens Gottes im Erleben des Menschen und des Antwortens auf menschlicher Seite übermittelt. Die unmittelbarste Reaktion des Menschen auf religiöse Erlebnisse ist das Sprechen. Hier sind das reflexive „Sprechen über“ Gottes Wirken in der Welt und im menschlichen Leben und das hinwendende „Sprechen mit“ Gott zu unterscheiden. In beiden Sprachformen geschieht in unterschiedlichen Sprechakten Welt- und Selbstdeutung in Bezugnahme auf den

³¹⁰ Zur Unterscheidung des funktionalen und des substantiellen Religionsbegriffs siehe: Albrecht Grözinger, a.a.O., S. 212 und Gunther Kehrer, Einführung in die Religionssoziologie, Darmstadt 1988.

dreieinigen Gott, der dieses Deutungsgeschehen als Wirkungsgeschehen seines Geistes konstituiert. Die religiöse Sprachkompetenz und der performativische Sprechakt sind damit selbst pneumatologisch zu deuten.

Der religionsphänomenologische Befund, dass Religion sich immer in und als Sprache äußert, führt auf didaktischer Ebene zu der Forderung, die von der Tradition vorgegebenen Sprachbestände, die als geschriebene Texte, mündliche Überlieferungen und liturgische Formen vorliegen, in eine in der Gegenwart verständliche Sprache zu überführen.

Die tradierten Texte und Formen müssen in eine Gegenwartssprache transformiert werden, so dass sie Schülerinnen und Schüler ansprechen und Gottes Wirklichkeit zur Geltung bringen.

Es stellt sich im Blick auf die Grundschule die Frage, wie eine zeitgemäße, religiöse Sprache der Gegenwart aussieht, in der die zentralen Inhalte der evangelischen Theologie und damit Gottes lebendige Wirklichkeit in seiner befreienden und verändernden Dynamik angemessen in Erscheinung treten. „Die Lebendigkeit und existentielle Bedeutung einer Religion für die Menschen wird wesentlich mit davon abhängen, inwieweit es gelingt, diesen sprachlichen Balanceakt zwischen Traditionsorientierung und Vergegenwärtigung überzeugend zu gestalten.“³¹² Die didaktische Reflexion fragt stets nach dem ausgewogenen Bezug und der deutlichen Relationsbestimmung zwischen Tradition einerseits und gegenwärtigem und antizipiertem Leben der Kinder andererseits. Religiöse Sprache weist stets eine unmittelbare Nähe zur Sprache der Kunst auf. Sie fragt niemals nur nach dem, was vorgefunden zu Tage tritt, sondern sie transzendiert die Realität durch den Blick auf Gottes Wirklichkeit, die in, mitten, unter und über ihr ihre Dynamik entfaltet.

Religiöse Rede gibt es immer nur als bestimmte Rede im Kontext einer bestimmten religiösen Situation. Das Spezifische christlicher Rede ist eine Rede von, über und mit dem dreieinigen Gott, in der stets Gottes Perspektive auf den Menschen in reflexiver oder in der liturgisch gestalteten Kultsprache zum Ausdruck kommt. Sie ist stets perspektivisches Sprechen in einem konkreten situativen Kontext.

Weder in der Kultsprache noch in der reflexiven Rede geht es um eine Mythenbildung. Christliche Rede ist immer entmythologisierend. Die Rede von Gottes Geist ist nicht im Sinne einer neuen Mythenbildung misszuverstehen. Die Rede von Gottes Geist folgt der Bewegung vom Mythos zum Logos. Sie klärt auf über die Situation des Menschen in Gottes Geistesgegenwart. Im Zentrum dieses aufklärenden Sprachhandelns muss Gottes Nähe in seinem Geist, die dem Leben der Kinder Glanz und Würde verleiht, theologisch-inhaltlich und didaktisch-methodisch zum Ausdruck kommen. Die Theologie der Annahme ist so zu elementarisieren, dass im Unterrichtsgeschehen und im Schulalltag eine religionspädagogische Perspektive aufleuchtet, so dass Grundschulkindern eine Steigerung ihrer Orientierungsfähigkeit angeboten wird, damit sie selbst Kriterien für das eigene Handeln in der Schulgemeinschaft gewinnen können.

311 Zur Pluralität des Religionsbegriffs siehe: Falk Wagner: Was ist Religion? Studien zu ihrem Begriff und Thema in Geschichte und Gegenwart, Gütersloh 1986.

312 Albrecht Grözinger, a. a. O., S. 216.

Gängige Wertzuschreibungen und Stigmatisierungen müssen mit den theologischen Aspekten der bedingungslosen Annahme und der Vergebung konfrontiert werden, um die Sprache der Abrechnung der Sprache der Zuwendung gegenüberzustellen. An dieser Stelle wird deutlich, dass die religiöse Sprache nicht von der Alltagssprache abgesondert werden darf, um nicht zur unterrichtlichen Spezialsprache isoliert zu werden. Der Religionsunterricht kann nur dort den Geist der Schulgemeinschaft prägen und einen Referenzrahmen anbieten, der die erlebte Wirklichkeit mit Gottes Geistesgegenwart konfrontiert, wenn er in verständlicher Sprache abgehalten wird. Religiöse Sprache muss auch im Bereich komplexer theologischer Sachverhalte von den Adressaten verstanden werden. Begriffe wie „Gnade“ und „Rechtfertigung“ werden von nichtreligiös sozialisierten Menschen und von getauften Christen in ihrem Bedeutungsgehalt nicht mehr verstanden. So fragt eine Abiturientin nach einem in theologischen Begriffen sorgfältig ausgearbeiteten Referat: „Was hat das Thema ‚Rechtfertigung‘ mit meinem Leben zu tun?“ „Religiöse Sprache darf gerade keine Sondersprache oder Sprache einer Hinterwelt sein, sondern muss im Kontext der jeweiligen Gegenwartssprache verantwortet werden.“³¹³

Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule müssen die Rede von Gottes Geist hinsichtlich der Lebensrelevanz und der Verständlichkeit im Blick auf die konkrete Lerngruppe jeweils kontextgebunden elementarisieren. Neben dieser didaktischen Verantwortung des Inhalts vor den Kriterien der Verständlichkeit und der Lebensbedeutsamkeit ist jedoch ein zentraler theologischer Aspekt des Nachdenkens über die Sprache hervorzuheben. Bezeichnen wir die Bibel als Gottes Wort, so ist damit gemeint, dass „göttliches Sprechen“ in menschlich verständlicher Sprache geschieht. Sprache wird damit selbst zum Medium der Offenbarung Gottes. Gott bringt sich durch seine Geistesgegenwart im menschlichen Leben durch Sprache ins menschliche Bewusstsein. Indem er sich zur Sprache bringt, hebt er Menschen Kraft seines Geistes ins bewusste Sein. Gottes Bewegung zu den Menschen, sein Wirken in menschlichen Kontexten ist damit als pneumatologisches Sprachgeschehen zu deuten. Die Wahrnehmung und Deutung von Gottes Wirken im eigenen und im fremden Leben geschieht nur dort, wo Gottes „Anruf“ oder „Ansprache“ bereits erfolgt ist und Menschen bereits in das perspektivische Sprechen über und mit Gott hineingenommen wurden. Der theologische Vorgang der Hinwendung Gottes zu den Menschen wird damit treffend mit Metaphern aus dem Bereich der Sprechhandlungen identifiziert. Der „Anrede“ Gottes durch seinen Geist folgt die menschliche „Antwort“. Der enge Zusammenhang zwischen Gottes Selbstmitteilung in seinem Geist und menschlicher Sprachpraxis wird deutlich. Gottes Wirken und menschliches Sprechen als Deutung der menschlichen Situation vor Gott gehören zusammen.

Die Kirche ist die Gemeinschaft der hörenden und sprechenden Menschen, die in Gottes Geist verbunden sind. Theologische und anthropologische Perspektiven greifen hier ineinander. Gottes Wort wird im menschlichen Sprechen ausgedrückt und zu Gehör gebracht. Dem schöpferischen Aspekt des göttlichen Geistes, der im Menschenwort Gottes Wort hörbar macht, entspricht die schöpferische Kraft der Sprache. Das Instrument Sprache ist durch eine offene, un abgeschlossene Struktur gekennzeichnet. Aus einem begrenzten

313 Alfred Grözinger, a.a.O., S. 220.

grammatischen Regelsystem und einem endlichen lexikalischen Bestand lassen sich unendlich viele Sätze mit unendlichen Bedeutungszuschreibungen generieren.³¹⁴ Das schöpferische Potential der Sprache entspringt dem menschlichen Geist³¹⁵, dessen kreative Kraft pneumatologisch gedeutet werden kann.

Eine Klärung des Gottesgedankens gewinnen Kinder nicht über Erklärungen, sprachliche Setzungen mit einem Anspruch auf überzeitliche Gültigkeit oder dogmatische Vorschriften mit normativem Anspruch, sondern durch Erfahrungen mit dem Gebrauch des Wortes „Gott“. In gemeinsamen Handlungen, im praktischen Gebrauch wird in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Erschließungssituationen der Verwendungszusammenhang und damit die semantisch-pragmatische Bedeutung des Wortes „Gott“ thematisiert. Auch die Wörter „Vater“, „Sohn“, „Jesus Christus“, „Geist“, „Gottes Geist“, „Heiliger Geist“ sowie Bilder und Metaphern für den trinitarischen Gott werden in konkreten Kontexten erschlossen. Kinder erleben das Ineinander und den Wechsel zwischen nonverbaler und verbaler Handlung in verschiedenen religiösen Sprechsituationen. Aus dem erlebten Tun und den damit verbundenen Wahrnehmungen werden unmittelbare Eindrücke gewonnen, die die Konstruktion von Bedeutungen für die verwendeten Begriffe ermöglichen. Gerade der pragmatische Übergang von Wort und Handlung, von Sprachhandlung und gestalteter Aktion ist religionspädagogisch und theologisch bedeutsam. Er fördert den Deutungsprozess, der in der Grundschule langsam, je nach Entwicklungsstand und Lernvoraussetzung zu unterschiedlichen Zeiten, vom unmittelbaren Erleben zur Beschreibung und weiter zur reflexiven Betrachtung geführt werden kann.

In der Dynamik des Gebrauchs des Wortes „Gott“ in vielfältigen Texten, Sprachformen und Sprechsituationen im Unterricht und in liturgischen Handlungsformen können Grundschul Kinder herausfinden, was das Wort „Gott“ für sie bedeutet. Der kontextuelle und textliche Zusammenhang verschiedener Äußerungsformen in unterrichtlichen, aber auch außerunterrichtlichen Handlungen wie Andacht und Gottesdienst führt zu differenzierten Wahrnehmungen und ermöglicht Bedeutungszuschreibungen, in denen Aspekte der Dynamik des Geistes Gottes im Sinne der im systematisch-theologischen Teil beschriebenen Auffassung aufleuchten können. Jede „wesenhafte“, überzeitliche Festschreibung der Bedeutung des Wortes „Gott“ verbietet sich sowohl aus sprachlicher als auch aus theologischer Perspektive. Gottes Geist setzt in Bewegung und kann in der Dynamik religiöser Rede für Grundschul Kinder Bedeutung gewinnen. Die Gebrauchsdynamik der Sprache findet ihren theologischen Referenzrahmen in der Dynamik des Geistes Gottes. Offenheit und Bewegung bedeuten jedoch nicht Beliebigkeit. In der Sprachgemeinschaft findet Verständigung nur statt, wenn eine gewisse Verbindlichkeit über den Wortgebrauch vorliegt. Mit dem Anspruch auf letzte Gültigkeit getroffene Bedeutungssetzungen begrenzen die Kommunikation und führen in die Isolation.

Um in der eigenen Glaubensgemeinschaft sprachfähig zu werden, müssen Grundschul Kinder eine Sprachförderung im Religionsunterricht erfahren, die es ihnen

314 Vergleiche Noam Chomsky, Sprache und Geist, Frankfurt 1970.

315 Vgl. Noam Chomsky, Aspekte der Syntax-Theorie, Berlin 1970. Innerhalb der modernen Linguistik hat Noam Chomsky den Versuch unternommen, eine generative Grammatik zu konstruieren und ihre Wirkweise zu erforschen.

ermöglicht, mit den geschichtlich gewachsenen und gegenwärtig wirksamen Bedeutungszuschreibungen des Wortes „Gott“ selbsttätig und kundig umzugehen. Wenn sich die Bedeutung eines Wortes vor allem durch das Zeigen im Sprechakt erschließt, dann gewinnen handlungsorientierte Unterrichtsformen und liturgische Gestaltungen eine zentrale Bedeutung im Religionsunterricht der Grundschule.

3.2.7 Metaphorische Rede als Deutungsvorgang

3.2.7.1 Poetisierung der religiösen Rede durch Metaphernbildung

Der sprachschöpferische Prozess der Rede von Gott ist ein Deutungsvorgang, der der schöpferischen Dynamik des Geistes Gottes entspricht und aus ihr hervorgeht. Die Entwicklung der eigenen schöpferischen Kräfte des Kindes gewinnen bei der didaktisch-methodischen Planung im Blick auf eine zukünftige Urteilsbildung religionsmündiger Christinnen und Christen eine besondere Bedeutung. Bildproduktionen können den Entwurfscharakter alles theologischen Redens über Gott, das auf menschlicher Seite niemals an ein „richtiges“ Ende kommt, verdeutlichen.

Die Bewertungskategorien „richtig“ und „falsch“, die in der religionspädagogischen Arbeit in der Klasse leider viel zu häufig zu einer sprachlichen Normierung durch die Lehrperson führen, haben an dieser Stelle der Sprach- und Bildfindung keinen Platz. Im Bild verschränken sich Wirklichkeit und Möglichkeit. Metaphern von Gott sind Bilder der Wirklichkeit, in denen Gottes Möglichkeit aufleuchtet. In der sprachlichen Neuschöpfung, im Erfinden eigener Bilder konkretisieren Kinder ihre Vorstellungen von Gott. Sie konfrontieren die eigene Lebenswirklichkeit, das was in ihrem Leben der Fall ist, das ihnen in ihrem speziellen sozio-kulturellen Kontext Gegebene, mit der ihr Leben heilenden und befreienden und sie verändernden Möglichkeit, die Gottes Geistesgegenwart eröffnet. In den Bildern und Metaphern der Kinder zeigen sich ihre Gedanken. Gestaltungen verschiedener Art können diese Gedanken zur Darstellung bringen und so die Entwürfe der Kinder über das, was sie mit Gott bezeichnen und was dieses Wort in ihrem Leben bedeutet, kommunizierbar machen. Lehrerinnen und Lehrer müssen lernen, diese Modelle und Bilder der Kinder zu lesen, um sie behutsam mit den theologischen Entwürfen zu trinitarischen Gottesvorstellungen zu konfrontieren. Die vielfältige Bildsprache der Bibel zeigt, dass unzählige Bildmöglichkeiten über Gott nicht in die Beliebigkeit führen. Die ordnende und klärende Kraft der systematischen Theologie kann hier hilfreich sein. Ein Fortschreiben der in der biblischen Überlieferung übermittelten Bilder, die als „Modelle“ der Wirklichkeit Gottes in einem bestimmten kulturellen und geschichtlichen Kontext gebildet wurden, ist nötig, um die zeitbedingte, verständliche und lebendige Rede von Gott in der dynamischen Gegenwart seines Geistes zu ermöglichen.

Gottes Zuspruch kann im sprachschöpferischen Ausspruch der Kinder zur Darstellung gelangen. Eine gelingende Deutung, in der Gottes Zuwendung zur Sprache kommt, geschieht in metaphorischer Rede. Theologisches Verständnis, linguistische Einsicht und didaktische Notwendigkeit verbinden sich im Blick auf diese Redeform.

Nach gegenwärtigen sprachtheoretischen Einsichten wird die Metapher nicht mehr im Sinne der Substitutionstheorie verstanden, sondern nach der Interaktionstheorie lebt die Metapher vom kalkulierten Irrtum.³¹⁶ Sie stiftet eine Verbindung zwischen Bereichen, die nicht zusammengehören. Das Paradox des scheinbar falschen Weges gibt zu denken, lässt eine neue Perspektive aufleuchten und erzeugt eine neue Einstellung, in der Gewohntes und Vertrautes distanziert und verfremdet betrachtet werden können. In der religiösen Rede ist die Metapher aus sachlichen Gründen notwendig. Die Wahrheit Gottes und sein Handeln in der Welt kann nur in metaphorischer Rede zur Sprache kommen. Werden Ort und Zeit des Menschen durch Gott bestimmt, so sprechen wir vom göttlichen Handeln im Leben der Menschen und verbinden damit auf der einen Seite den uns bekannten menschlichen Bereich mit dem uns offenbarten Wirklichkeitsbereich Gottes. Die theologische Rede von der göttlichen Aktivität, die die menschliche Wirklichkeit bewegt, findet in der Interaktionstheorie der Metapher ihre sprachliche Entsprechung.

Theologische und anthropologische Aspekte treten in der Metapher in einem sachgerechten Spannungsverhältnis hervor. Die göttliche Kreativität und das den Menschen bewegende Wort finden in der Metapher eine Sprachgestalt, die auf der Seite der Hörenden in Bewegung setzt und neue Erfahrung stiftet. Dem schöpferischen Gott entspricht eine Sprachform, die selbst in Bewegung setzt, weil sie die unauflösbare Spannung zwischen Gott und Mensch kreativ zur Sprache bringt und durchhält, ohne sie harmonisierend aufzulösen oder definitorisch festzulegen.

Was Hans Weder für die Sprachform „Gleichnis“ formuliert, gilt in gleicher Weise für jede metaphorische Rede von Gott: „Dem kreativen Gott entspricht das bewegende Wort“.³¹⁷ Der von Gottes Geist ins Leben gerufene und lebenslang von Gott bewegte Mensch ist als Geschöpf Gottes auf die stets neue Anrede Gottes in seinem Geist angewiesen, um sich aus der Distanz in die Nähe göttlicher Geistesgegenwart bewegen zu lassen.

Die metaphorische Rede des letzten Satzes vermag angemessen von der das menschliche Leben von der Geburt bis zum Tod und darüber hinaus bestimmenden Dynamik des göttlichen Geistes zu reden.

Das Wort „Gottes Geist“ ist selbst eine Metapher, die in der Verwendung eine performative Wirkung entfaltet. Sie beschreibt weder Gott noch den Menschen, aber sie denkt dennoch transzendente Gotteswirklichkeit und immanente Wirklichkeit zusammen. Die mentale Kraft des Menschen wird mit dem personalen Sein Gottes verbunden. Die Metapher inkarniert Gottes Sein in menschliches Sein analog zur Verkörperung des göttlichen Wortes in Christus. Mit der Verwendung der Metapher kommt Gottes Nähe zum menschlichen Leben zur Sprache. Die besondere Wirkung der metaphorischen Rede besteht gerade darin, dass die „jenseitige“ Wirklichkeit Gottes im „Diesseits“ menschlicher Rede einkehrt und dem menschlichen Dasein eine neue Perspektive, „neuen Glanz“, verleiht. In der Sprache wird Gottes Gegenwart zum Ereignis.

316 Hans Weder, *Wirksame Wahrheit*, in: *Die Sprache der Bilder, Gleichnis und Metapher in Literatur und Theologie*, hrsg. von Hans Weder, Gütersloh 1989, S. 112.

317 Hans Weder, a.a.O., S. 112.

Die Leistung der Metapher ist mit der der bildenden Kunst vergleichbar. Metapher und visuelle Gestaltung schneiden aus der gegebenen Wirklichkeit einen Ausschnitt heraus und lenken unsere Aufmerksamkeit darauf. In der Kunst allgemein wie in der Metapher als einer poetischen Kunstform finden wir das Zusammenspiel von konventionellen und kreativen Faktoren.

Das Bekannte, Vertraute, Selbstverständliche wird in der Art der Darstellung neu beleuchtet, verzerrt, überzeichnet, um uns in der Abweichung vom gängigen Muster zu neuer Wahrnehmung zu führen. Die bisher verbreitete oder gültige Ansicht wird transzendiert.

3.2.7.2 Die poetische Kraft paulinischer Bilder

Paulus denkt in Bildern und schreibt selbst in seinem intellektuell anspruchsvollsten Brief, dem Römerbrief, der durch seinen systematischen Aufbau und sein reflexives Niveau besticht, in einer Sprache, die sich durch die poetische Kraft seiner Bilder auszeichnet.³¹⁸

Die von Paulus verwendeten Bilder stammen aus dem öffentlichen und privaten Bereich. Auf einmal verwendete Bilder greift er gern an anderen Stellen wieder zurück, nimmt Bezüge auf oder führt Gedanken weiter.³¹⁹ Die bildlichen Aussagen schaffen nicht nur kognitive Verbindungen, sondern zeichnen sich durch emotionale Konnotationen und motivationale Impulse aus.³²⁰

Das Bild vom Leib und den Gliedern taucht bei Paulus in verschiedenen gedanklichen Kontexten auf. In der kultischen Metaphorik, bei der die Wende vom Unheil zum Heil begründet wird, wirkt Paulus einem spiritualisierten, ausschließlich geistigen Opfer- und Kulturverständnis entgegen, wenn er in Röm 12,1 von der Hingabe des lebendigen Leibes als Gott wohlgefälliges Opfer spricht. Leibliches Tun und geistige Haltung geraten nicht in Widerspruch zueinander, sondern gewinnen im Bild eine Einheit. Konkrete sichtbare Handlungen sind Ausdruck des Angenommenseins des Menschen durch Gott.

Die in Röm 12,1 verwendete Metaphorik ist eine Wiederaufnahme von Röm 6,13, wo die Hingabe der Glieder zum Zeichen der Erneuerung wird, die von der Auferstehung Christi her gedacht ist. Durch die Taufe, dem Zeichen der Verbundenheit mit Christus, haben Menschen teil an seiner Auferstehung. Dies bedeutet, dass sie aus der Distanz zu Gott, aus der Gefangenschaft in Sünde und Tod, in die Freiheit für ein Leben in Gottes Nähe aufstehen. Das alte Leben in Starre und Reglosigkeit wird in ein neues Leben der Bewegung mit freiem Blick überführt. Für diese Verwandlung des Menschen verwendet Paulus ebenfalls Bilder aus der Leiblichkeit des Menschen. Neben der Metapher des Sterbens spielt die der Geburt eine zentrale Rolle. Sie begegnet uns in Röm 8,22 als „Geburtswehen“, und in Röm 8,29 klingt sie in den „Erstgeborenen unter vielen Brüdern an“. Der Bruch mit dem alten Leben und der Beginn des neuen Lebens gelingt mit Hilfe des Geistes Gottes, der als

318 Vgl. Petra von Gemünden und Gerd Theißen, *Metaphorische Logik im Römerbrief- Beobachtungen zu dessen Bildsemantik und Aufbau*, in: Reinhold Bernhardt, Ulrike Link-Wieczorek (Hrsg.), *Metapher und Wirklichkeit, die Logik der Bildhaftigkeit im Reden von Gott, Mensch und Natur*, S. 108 ff.

319 Vergleiche: Röm 6,13 „... gebt euch selbst für Gott hin als solche, die wie aus Toten lebendig wurden, und eure Glieder Gott, als Waffen der Gerechtigkeit ...“ und Röm 12,1 „... dass ihr eure Leiber hingebt als ein Opfer, das lebendig, heilig und Gott wohlgefällig ist.“

die Kraft des neuen Lebens in Röm 8,23ff ausgewiesen wird. Die stärkende Wirkung des Geistes Gottes, der menschlicher Schwachheit aufhilft, wird in Röm 8,26 betont. Die angesprochenen Veränderungen, die in der Metaphorik der Leiblichkeit eindringlich zum Ausdruck gebracht werden, erfassen nicht nur eine Verwandlung des menschlichen Wesens, sondern sprechen vor allem von einer Erneuerung der Beziehung zu Gott.³²¹ Um das Wirken des Geistes Gottes in diesem Zusammenhang zu charakterisieren, verwendet Paulus Metaphern aus dem familiären und dem gesellschaftlich-politischen Bereich. Die Erneuerung des Gottesverhältnisses wird in Röm 8,12ff durch die Metaphorik der „Adoption“ charakterisiert. Der Geist Gottes bewirkt, dass alle Christen „Söhne Gottes“ sind, die Gott als Ihren „Vater“ mit der vertrauensvollen Anrede „Abba“ anreden dürfen.³²² In Röm 8 wechselt Paulus von der Metapher „Söhne“ (Röm 8,14 und Röm 8,19) zweimal zu der Metapher „Kinder“ (Röm 8,16 und Röm 8,21).

Der vom Geist Gottes gewirkten „Kindschaft“ des Menschen gehen die Metaphern vom „Sklavenkauf“³²³ und vom „Eheschluss“³²⁴ voraus. Paulus strukturiert seine Gedanken als „metaphorische Logik“³²⁵, die durch eine zunehmende Steigerung der Nähe in der Beziehungskonstellation deutlich wird.³²⁶ Die verwendeten Metaphern sind somit Ausdruck der Zunahme der Nähe Gottes in der fortschreitenden Bildfolge.

Nach dieser interpersonalen Metaphorik, in der Sklaven, Frauen und Kinder als Funktionspersonen auftreten, wendet sich Paulus stärker der intrapersonalen Metaphorik zu. Das „Wohnen“ in einem Innenraum gewinnt jetzt eine besondere Rolle. Die Dramaturgie, die bisher außerhalb des Menschen lokalisiert war, wird jetzt in das Innere seines Körpers verlagert.

In dieser Metapher bildet der Leib des Menschen einen Raum, in dem sich die Veränderung vom Unheil zum Heil als dramatischer Prozess abspielt.

Die Sünde wohnt im unerlösten Menschen und bestimmt Leib und Leben (Röm 7,17,20) in negativer Weise, so dass nach Röm 7,18 nichts Gutes im Fleisch wohnt. Derselbe Leib ist Zeichen des erneuerten Menschen, in dem nach Röm 8,9 der Geist Gottes wohnt. Dieser wird identifiziert mit der Kraft der Auferstehung Christi, die als gegenwärtig wirksame Kraft im menschlichen Körper anwesend ist.

Im Leibraum, in dem der Geist Gottes wohnt, ist Christus selbst präsent (Röm 8,10).

Der Konflikt zwischen menschlichem und göttlichem Willen, der das innere Drama bestimmt, wird durch die Metaphern des Kampfes und des Krieges dargestellt. „Gemüt“ und

320 Petra von Gemünden und Gerd Theißen, a.a.O., S. 109.

321 Petra von Gemünden und Gerd Theißen, a.a.O., S. 122.

322 Petra von Gemünden und Gerd Theißen, a.a.O., S. 123.

323 Der durch Christus erneuerte Mensch ist frei von der Sklaverei der Sünde, des Gesetzes und der Ungerechtigkeit. Er steht im Dienst der neuen Gerechtigkeit Gottes (Röm 6,12 - 23).

324 Die Veränderung wird durch die Situation der Ehefrau gekennzeichnet, die nach dem Tod des Ehemanns frei geworden ist, einen anderen zu heiraten (Röm 7,1 - 6).

325 Petra von Gemünden und Gerd Theißen, a.a.O., S. 124.

326 Die Bilder wiesen in der antiken Welt eine innere Notwendigkeit auf. Sklaven, Frauen und Kinder bildeten die wichtigsten Bezugspersonen des Mannes im Haus. Sie bildeten einen Oikos. Siehe Petra von Gemünden und Gerd Teissen, a.a.O., S. 123.

„Glieder“³²⁷ als Repräsentanten des Leibes geraten in Widerspruch im Ringen um das sie bestimmende Gesetz. Der Geist Gottes schafft Frieden in diesem innermenschlichen Kampf, in dem er dem Gesetz Gottes zum Sieg verhilft und damit Freiheit stiftet.

Die Kampfesmetaphorik skizziert den dramatischen Innenraum, in dem der Geist Gottes befreiend und Frieden stiftend zur Wirkung kommt, doch sie bleibt bei Paulus nicht auf das interpersonale Geschehen beschränkt.

Die Übergänge zwischen innerem und äußerem Geschehen sind in der paulinischen Metaphorik des Kampfes durchaus fließend. So wird die befreiende Wende im Bild des „Sklavenkaufs“ mit der Metapher des Söldners verbunden. Die Waffen der Ungerechtigkeit werden nach der heilsamen Wende mit den Waffen der Gerechtigkeit vertauscht (Röm 6, 12,13).

Im Römerbrief charakterisiert Paulus das Handeln Gottes in der Welt durch Metaphern, die zeigen wie der Mensch verändert wird. Der Sklave, die Frau und der Sohn erfahren einen Statuswechsel, der sie befähigt, in der ihnen eröffneten Freiheit an dem öffentlich herbeigeführten Wandel teilzuhaben.³²⁸

Die durch das Wirken des Geistes Gottes veränderte Gemeinschaft wird ebenfalls durch eine Leib-Metapher zum Ausdruck gebracht. Das organische oder biomorphe Bild vom Leib Christi (Röm 12, 3 - 8) wird eingesetzt, um falschen Überlegenheitsansprüchen innerhalb der Gemeinschaft zu wehren.³²⁹

Nicht das Pochen auf Macht und Status, sondern Besonnenheit und gegenseitige Achtsamkeit kennzeichnen die „Glieder“, die in ihren Besonderheiten, Eigenarten und Charismen trotz unterschiedlicher Aufgaben und Funktionsbestimmungen in ihrer spezifischen Weise für den ganzen Leib wirksam und unentbehrlich sind. Teilaufwertungen oder -abwertungen verlieren den „Leib“ aus dem Blick.

Die paulinischen Metaphern, die Gottes Wirken in der Welt durch seinen Geist ins Bild setzen, schaffen Assoziationen und Konnotationen, die den an anderen Stellen abstrakten Passagen Kohärenz und Einheit verleihen. Erst die Sensibilität für die „metaphorische Logik“ des Römerbriefs³³⁰ führt zu einem angemessenen Verstehen. Die Bilder eröffnen nicht nur den Zugang zu den paulinischen Gedanken, sondern sie regen dazu an, eigene Gedankengänge zu strukturieren und an und mit diesen Bildern weiterzudenken. Darüber hinaus motivieren sie zu kreativer eigener Bildproduktion auf sprachlicher oder gestalterischer Ebene.

3.2.7.3 Poetische Bilder elementarisieren

Der didaktische Grundsatz, der in der bildenden Kunst gilt, dass die besten Bilder mit höchster künstlerischer Qualität für die Grundschule gut genug sind, hat auch bei der Auswahl von Bildern der christlichen Tradition Gültigkeit.

327 Petra von Gmünden und Gerd Theißen sprechen vom „Ich-Teil“ und vom „Wir-Teil“, die in der intrapersonalen Metaphorik eine Rolle spielen. Vergleiche Petra von Gmünden und Gerd Theißen a.a.O., S. 124 - 125.

328 Petra von Gmünden und Gerd Theißen a.a.O., S. 130 - 131.

329 Petra von Gmünden und Gerd Theißen a.a.O., S. 127.

330 Petra von Gmünden und Gerd Theißen a.a.O., S. 131.

Religiöse Bilder, die Erwachsenen zu denken geben, die darüber hinaus im Rahmen einer systematisch-theologischen Reflexion Bedeutung erlangen und aufgrund ihrer einfachen aber signifikanten Bildstruktur im Verstehenshorizont der Kinder liegen, sollten in den „Bilderkanon“ der Grundschule aufgenommen werden, um die religiöse Sprache und das religiöse Denken der Kinder theologisch angemessen und religionspädagogisch verantwortet zu fördern.

Praktische religionspädagogische Sequenzen im Kindergarten, in der Grundschule, in der Realschule, in Vikarskursen und in der Regionalen Fortbildung mit Lehrerinnen und Pastoren haben gezeigt, dass der spielerische, handlungsorientierte Umgang mit der Metapher des Leibes auf einem je nach Entwicklungsstand, Alter und theologischer Vorbildung unterschiedlichen Reflexionsniveau zu intensiver gedanklicher Auseinandersetzung führt. Die 1992 von Erzieherinnen im damaligen Kirchenkreis Sarstedt für den Kindergarten Barnten entwickelten spielerischen Lerneinheiten zum Umgang mit der paulinischen Leibmetapher habe ich seit 1993 in verschiedenen Fortbildungsseminaren mit Erwachsenen und in verschiedenen Grundschulklassen in abgewandelten Sequenzen erprobt. Zu Beginn der religionspädagogischen Einheit gestalten die Teilnehmenden aus unterschiedlichen Materialien eine menschliche Figur. Sie basteln eine Puppe, legen aus Kleidungsstücken eine Person, malen auf Papier eine lebensgroße Umrissszeichnung oder ziehen Wollfäden gestaltend über einen haftenden Grund. Anschließend ordnet sich jede Person durch Positionierung im Bild einem Körperteil nach eigener Wahl zu. Es folgt ein ausführliches Gespräch über die getroffene Wahl und ihre Begründung. Erst jetzt wird der paulinische Text in seiner biblischen Fassung oder als gestaltete mündliche Erzählung angeboten. Metaphern geben altersunabhängig zu denken, fördern die religiöse Sprachfähigkeit und elementarisieren und poetisieren abstrakte theologische Reflexionen in unüberbietbarer Form.

Das hier an einem Beispiel verdeutlichte didaktische Prinzip, Metaphern von ihrer Bildstruktur ausgehend, im kreativen Gebrauch zu erschließen, elementarisiert angemessen theologisches Denken und fördert theologische Deutungsarbeit. Die Sprache der Glaubenserfahrung zu lernen, bedeutet mit dem Denken in Bildern vertraut zu werden. Metaphern sind im Unterrichtsgeschehen so zu erschließen, dass sie nicht als Sprachversuche der Vergangenheit erscheinen, sondern zur Wahrnehmung der gegenwärtigen Lebenswirklichkeit im Licht Gottes Anlass bieten. Der kreativen, interaktiven Form der Metapher entspricht der schöpferische, gemeinschaftliche Unterrichtsprozess, in dem die Wirklichkeit nicht nur begrifflich erhellt, sondern in der Gestaltung spielerisch erstellt wird.

3.2.7.4 Der didaktische Wert der Metapher

In der Geschichte der Metapherntheoriebildung sind drei Ansätze zu unterscheiden, die stets als Weiterführung des vorangegangenen zu betrachten sind.

Der wortsemantischen Substitutionstheorie des Aristoteles, der die Vorstellung eines festgefügt lexikalischen Systems zu Grunde lag, folgt der textsemantische Ansatz, der

von der linguistischen Voraussetzung ausgeht, dass der Kontext einer Metapher deren Bedeutung determiniert.

Die gegenwärtig verbreitete Auffassung kann als pragma-semantischer Ansatz bezeichnet werden, der durch die Interaktionstheorie geprägt ist. Danach besteht die Funktion einer Metapher weniger darin, die vorgegebene Wirklichkeit mittels der Sprachform zu erhellen, als vielmehr darin gleichsam eine neue Wirklichkeit zu erstellen, indem sie zwei vorgegebene, durch konventionellen Sprachgebrauch vertraute Kontexte so miteinander verbindet, dass ein Inhalt jenseits der aus den beiden Verwendungsbereichen vertrauten Semantik ins Blickfeld rückt. Diese kreative, interaktive Konnotation verwendet Vorgegebenes, um Neues auszusagen.³³¹ Die Trennung zwischen „eigentlicher“ und „uneigentlicher“ Rede hat hier ihre Gültigkeit verloren. Metaphorische Aussagen lassen sich nicht reduzieren oder zurückführen in eine andere abstrakte Sprachform, ohne zentrale Inhalte, Funktionen und Intentionen aufzugeben. Der metaphorische Sprachgebrauch tangiert stets auch Handlungsanweisungen im kommunikativen Bereich. Mit der Eröffnung eines ungewohnten, widersprüchlichen, paradoxen Bildraumes wird die hörende Person in eine Bewegung versetzt, die sie vollziehen muss, um die Metapher angemessen zu verstehen. Das Mitgehen gemäß der metaphorischen Handlungsanweisung schafft eine neue Perspektive und führt zu einer veränderten Sichtweise, so dass dem „Hören“ das „Sehen“ als Schauende, einleuchtende Erkenntnis folgt. Dieser konstitutive Prozess³³² der Metapher kann im weitesten Sinn als „Lernen“ bezeichnet werden. Durch die Wahrnehmung der Differenz zwischen Vertrautem und Fremdem, Nähe und Ferne, Gültigem und Ungültigem, Realem und Fiktivem wird ein Verstehensprozess eingeleitet, der zu den genuinen Sprachformen gehört. Wir werden durch sprachliche Mittel auf den Weg geführt, „etwas als etwas anderes“ zu betrachten, um es aus anderer Perspektive neu zu verstehen. Dieser Verstehensprozess spielt sich nicht allein auf kognitiver Ebene ab, sondern er enthält emotionale und pragmatische Komponenten. Über die Sprachbilder werden Erinnerungen in einem neuen Kontext aktualisiert und über die Imagination neue Einsichten und Eindrücke hervorgerufen. Das Umgehen mit Metaphern setzt somit sowohl auf der Seite der Erzeugenden als auch auf der Seite der Aufnehmenden kreative Prozesse frei.

Der geistige Bewegungsaspekt der Metapher, der dadurch herbeigeführte Perspektivwechsel und die kreative Kraft der Metapher führen theologische und pädagogische Gedankengänge zusammen.

Mit der Metapher „Gottes Geist“ verbinden wir jene Kraft, die Menschen in Bewegung setzt, die die Perspektive Gottes auf den Menschen aufzeigt und menschlichem Sehen einen paradoxen, ungewohnten, aller gängigen Sicht widersprechenden Blickwinkel entgegenhält. „Gottes Geist“ steht darüber hinaus nicht nur für schöpferisches Handeln, sondern auch für den eschatologischen, allem Bekannten widersprechenden, schöpferischen Neubeginn. Die Aspekte Bewegung, Perspektivwechsel als Wahrnehmungserweiterung, die zum Erkundungsgewinn führt, und kreatives Handeln sind grundlegende reformpädagogische

331 Zur neueren Metapherdiskussion vergleiche: Reinhold Bernhardt, Ulrike Link-Wieczorek (Hrsg.) Metapher und Wirklichkeit,

Die Logik der Bildhaftigkeit im Reden von Gott, Mensch und Natur, Göttingen 1999 und Anselm Haverkamp, Theorie der Metapher, Darmstadt, 2. Aufl. 1996.

Gesichtspunkte, die in ihrem Zusammenwirken eine Richtschnur religionspädagogischen Handelns bilden.

Aus pneumatologischer Sicht gehört die Metapher unverzichtbar zum theologisch adäquaten Sprachgebrauch. Aus pädagogischer Sicht setzt sie kreative Prozesse frei und bringt Lernende auf die erkenntnisleitende Spur. Ihr besonderer didaktischer Wert besteht darin, dass eine komprimierte Kurzform einen komplexen theologischen Sachverhalt elementarisiert, ohne zu verkürzen oder zu verflachen.

Metaphern ermöglichen die angemessene Darstellung der schöpferischen und heilbringenden Wirklichkeit Gottes. Sie liefern Sprachmodelle der göttlichen Wirklichkeit, die wir nur aus menschlicher Perspektive denken können. Metaphern für Gott sind Relationsbegriffe, die zwischen Gottes Offenbarung und menschlichen Erfahrungen vermitteln.

Sprachliche Kategorien bestimmen und leiten Erfahrungen. Metaphern sind Sprachbilder, die eine Relation zwischen Gott und Mensch in knapper Form präzisieren, so dass sie zu einprägsamen Modellen des kindlichen Denkens werden können. Sie bieten eine gedankliche Möglichkeit an, das eigene Leben als von Gottes Wirklichkeit und seinem zuvorkommenden, bewahrenden und heilenden Handeln getragen zu betrachten, ohne der Gefahr einer Abbildtheorie zu unterliegen. Sie stiften keine Identität zwischen Gott und Mensch, aber sie setzen gedanklich in Bewegung und transzendieren menschliche Wirklichkeit im Blick auf Gottes Möglichkeiten.

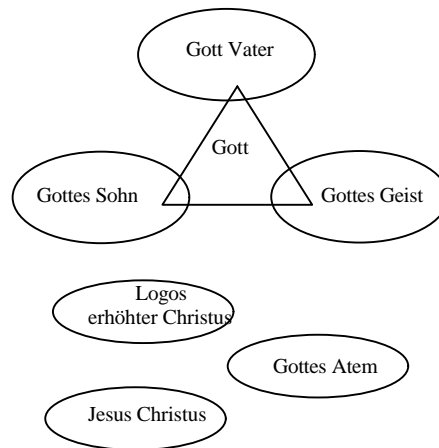
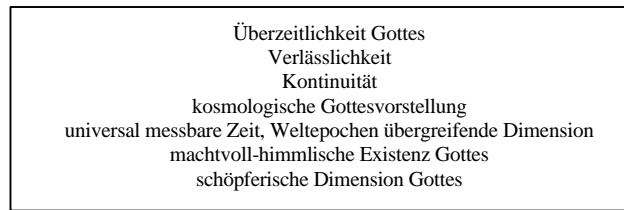
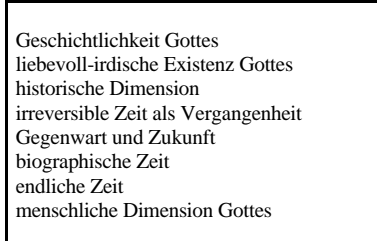
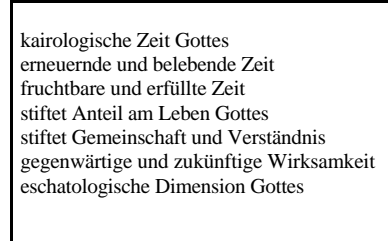
Lange bevor Kinder mit abstrakten Begriffen gedanklich operieren können, bieten ihnen Metaphern Sprachkategorien,³³³ die sie anleiten, eine elementare Sprache zu entwickeln, mit deren Hilfe biographische Erfahrungen und Gottes Wirklichkeit in Beziehung gesetzt werden können. Diese Sprachangebote dürfen nicht als ontologische Teilhabemetaphern missverstanden werden,³³⁴ denn sie widersetzen sich in ihrer dualen Struktur jeder Auflösung der Spannung zwischen Gott und Mensch. Die Herstellung einer metaphorischen Relation mindert nicht die Distanz zwischen beiden Bereichen, sondern leitet an, gedankliche Distanz zum eigenen Ausgangspunkt, zur gedanklichen Verortung zu gewinnen. Sie irritiert die menschliche Blickverengung mit einer paradoxen Verkehrung, der Umkehrung des Blicks auf Gottes zuvorkommende, entgegenkommende Möglichkeit. Metaphern für Gottes Wirklichkeit und sein Handeln in der Welt sind Sprachangebote, die Kindern gedankliche Spielräume eröffnen, um das eigene Leben in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als von Gottes heilbringender Kraft getragen zu deuten.

332 Metaphorischer Sprachgebrauch ist eine Grundform unserer menschlichen Sprache. Sie ist keine Ausnahmerecheinung.

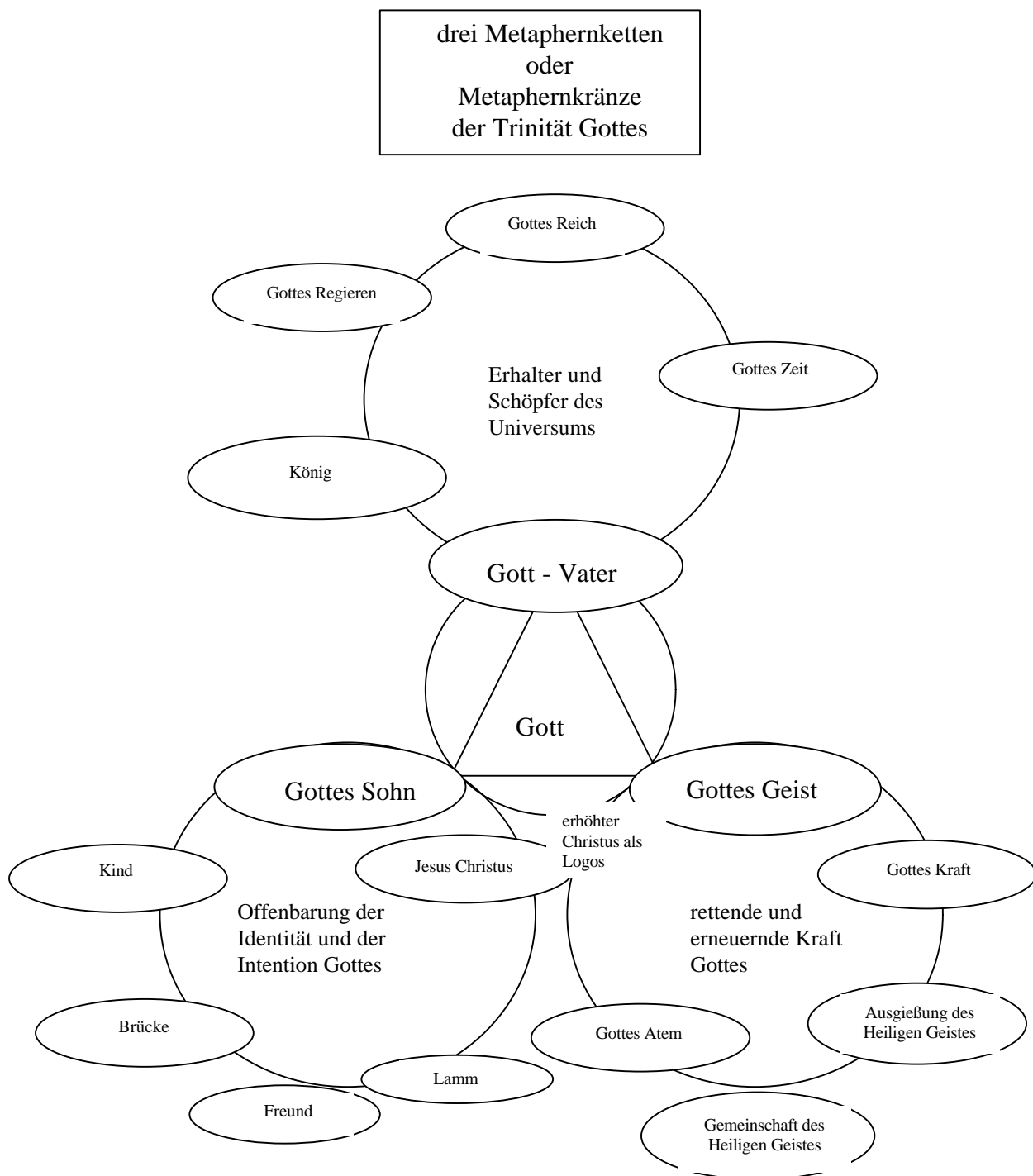
333 Ingo Baldermanns Erfahrungen zum Umgang mit metaphorischen Sprachformen in der Grundschule wurden in zahlreichen Fortbildungsprojekten zur Vernetzung von Schule und Kirche bestätigt. (Im Kirchenkreis Hildesheim-Sarstedt 1994, im Kirchenkreis Grafschaft Schaumburg 1998, im Kirchenkreis Loccum-Stolzenau, Nienburg/Wunstorf 2000)

334 Zur Kritik symboldidaktischer Ansätze in dieser Hinsicht siehe: Michael Meyer-Blanck, Vom Symbol zum Zeichen, Symboldidaktik und Semiotik, Hannover 1995, S. 25.

5.2.7.5 Metaphern der Trinität Gottes als Sprachangebote

überzeitliche Dimension**historische Dimension****eschatologische Dimension**

Die Differenzierung Gottes als Trinität ermöglicht es, unterschiedliche Perspektiven der Zeit zu systematisieren, ohne in einen unauflösbaren Widerspruch zu geraten.



Die ovalen Formen enthalten theologische Metaphern, die um den zentralen Begriff „Gott“ herum angeordnet sind. Sie umspielen den trinitarischen Begriff, der somit als Dreieck gekennzeichnet ist. Die Rechtecke sind nicht als „Übersetzungen“ der Metaphern zu deuten, sondern bieten lediglich systematisch-theologische Verweise an. Wenn wir von Gott reden, bieten Metaphern und Begriffe lediglich Orientierungen an. Die von mir oben skizzierten Metaphernketten³³⁵ können mit weiteren Sprachbildern der biblischen Überlieferung und mit selbst entwickelten Metaphern erweitert werden. Im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts der Grundschule ist es wichtig, die Fülle metaphorischer Rede von Gott zu entfalten, um bereits Kindern den Aufbau eines offenen und differenzierten Gottesbildes mit Hilfe einprägsamer Metaphern zu ermöglichen, das die zunehmende Differenzierung eigener Gedankengänge in späteren Jahrgängen erlaubt und darüber hinaus die kreative Fülle der Gottheit Gottes zur Sprache bringt, sowie die Interpretation des Widerspruchs zwischen Ewigkeit und Zeitlichkeit Gottes erlaubt.

In der Grundschule geht es über die reine Wissensvermittlung hinaus stets darum, biographisch bedeutsame Orientierungen anzubieten. Im Blick auf die zu vermittelnden Gottesvorstellungen heißt dies, ein Gottesbild anzubieten, das die Verheißung für die eigene und zukünftige Lebensgeschichte als Hoffungsangebot enthält. Die lebensbegleitende Zusage des mitgehenden Gottes, der in der Kraft seines Geistes heilend und erneuernd, rettend und bewahrend wirksam anwesend ist, muss zentraler Inhalt des Unterrichts sein und nicht ein Gott, der in abstrakter Distanz abwesend bleibt.

Biographie und Theologie gehören für Kinder der Grundschule zusammen. Die eigene unverwechselbare Geschichte, theologische Bilder und Geschichten werden stets vermittelnd in Beziehung gesetzt. Für Kinder ist die Frage, wer Gott ist und wie er ist, niemals ortlos. Theologische Deutungen, die Kinder selbst vornehmen, weisen stets einen unmittelbaren Zusammenhang zu eigenen Vorstellungen und Erfahrungen auf. Die behutsame Erweiterung dieser Vorstellungen mit verschiedenartigen Bildern der biblischen Tradition hilft, eine sachgerechte, theologisch qualifizierte, differenzierte Sicht der Gottheit Gottes vorzubereiten. Die metaphorische Rede von Gott schützt gegen die Versuchung der Objektivierung und der Verkürzung.³³⁶ Sie bewahrt davor, eine eindeutige Bezeichnung, eine richtige Aussage unabänderlich festzuschreiben. Die Fülle der biblischen Metaphern charakterisieren unterschiedliche Seiten Gottes, kennzeichnen seine Präsenz bei seinen Geschöpfen und sein Handeln in der Welt. Die Metaphern für Gott spiegeln ein ganzes Panorama von Handlungsmöglichkeiten und Erscheinungsweisen, die unverbunden nebeneinander stehen und einander durchaus widersprechen. Gerade die Spannung zwischen den Gegensätzen bewahrt bereits Grundschulkindern davor, einer Metapher einen Absolutheitsanspruch zuzugestehen. Metaphorische Bezeichnungen für Gott können im Kontext narrativer Erzählungen, im Rahmen der Gebetssprache oder in liturgischen Formen für Grundschulkindern zu einem elementaren Erfahrungsschatz werden, der Gottes nicht

335 Vgl. Michael Welker, Gottes Ewigkeit, Gottes Zeitlichkeit und die Trinitätslehre, in: Reinhold Bernhardt, Ulrike Link-Wieczorek (Hrsg.), Metaphern und Wirklichkeit, Die Logik der Bildhaftigkeit im Reden von Gott, Mensch und Natur, Göttingen 1999, S. 179 - 193.

336 Rolf Rendtorff, Was verbietet das alttestamentliche Bilderverbot? in: Reinhold Bernhardt, und Ulrike Lind-Wieczorek (Hrsg.), Metapher und Wirklichkeit, a.a.O., S. 64 - 65.

festlegbare Beständigkeit³³⁷ angemessen zur Sprache bringt, so dass die Dynamik Gottes und seine Präsenz in jeder Phase des eigenen Lebens in unterschiedlichen Wirkungszusammenhängen erfahren werden kann. So wie in biblischen Texten unterschiedliche Metaphern in verschiedenartige Bildwelten führen, die die Fülle, den Reichtum und die Differenziertheit Gottes charakterisieren, können im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule Metaphernketten das theologische Denken der Kinder prägen. Die Sprachbilder haben einen starken Aufforderungscharakter. Ihre Bilder leiten an, weiterzudenken, weiter zu assoziieren und vorhandene Vorstellungen mit ihnen zu konfrontieren. Im Unterricht kann das gedankliche Weiterführen tradierter biblischer Metaphern zu den Fragen führen: „Wie ist Gott für mich? Wie zeigt er sich in meinem Leben? Wie rede ich von ihm? Wie wirkt Gottes Geist in unserem Leben?“ Diese Fragen haben einen für Grundschulkindern lebensnahen subjektiven Bezug und bieten die Möglichkeit, neue Metaphern aus dem eigenen Lebenskontext zu kreieren, die die Frage nach der Verständigung über diese neuen Bezeichnungen für Gott innerhalb der Klassengemeinschaft aufwerfen. Die zentrale Frage der Leistungsfähigkeit der tradierten biblischen Metaphern sowie die der subjektiven Präferenz kann in diesem Zusammenhang auf einem für Grundschulkindern angemessenen Niveau angesprochen werden.

Die Visualisierung der Metaphern für Gott wirft bereits bei Grundschulkindern die Frage nach dem Geltungsumfang des alttestamentlichen Bilderverbotes auf.³³⁸ Sofern von den Kindern Einwände vorgebracht werden, Gott auf irgendeine Weise als Mensch, Tier oder Gegenstand abzubilden, sollte im Unterricht darauf eingegangen werden. Hier gilt es deutlich zu machen, dass das Bilderverbot des Alten Testaments vor allem mit dem Problem beschäftigt ist zu verhindern, dass Gott auf falsche oder irreführende Weise verehrt und angebetet wird. Nicht die bildhafte Rede von Gott wird verworfen und kritisiert, sondern allein der Missbrauch einer Darstellung, eines Gegenstandes, der aus dem Bild ein Kultbild macht.³³⁹

Der semiotische Verweischarakter des Sprachbildes und des visuell gestalteten Bildes kann an dieser Stelle bereits ansatzweise durch die Formulierungen: „Ich denke mir ...“ oder „ich stelle mir vor ...“ vorbereitet werden. Eine abstrakte kognitive Durchdringung des Zusammenhangs zwischen den Zeichen und dem Verweis auf die Gottheit Gottes ist Grundschulkindern nicht möglich, aber gerade die Metapher „Gottes Geist“ kann helfen, jeder bildhaften Verkürzung oder theologischen Einengung vorzubeugen. Die Anleitung der Bibel zum bildhaften Denken von Gott bietet eine elementare Sprache in Form zahlreicher Metaphern an, die Grundschulkindern zu einer theologisch angemessenen religiösen Sprachfähigkeit verhelfen kann, die nicht mit dem Beginn der Pubertät als veraltet und ungültig abgelegt werden muss, da sie aufgrund der trinitarischen Differenziertheit der eigenen geistigen Entwicklung sowie der Auseinandersetzung mit anderen Religionen Raum bietet.

337 Walter Brueggemann, *Theology of the Old Testament*, Minneapolis 1997, nach Rolf Rendtorff, a.a.O., S. 63 ff.

338 „Von Gott darf man kein Bild malen“, erwiderte ein Mädchen nach der Aufgabenstellung einer Erzieherin im Kindergarten Barnten im Rahmen der religionspädagogischen Tage im Kirchenkreis Hildesheim-Sarstedt im Frühjahr 1999.

339 Vergleiche dazu: Rolf Randorf, a.a.O., S. 54ff, und Christoph Dohmen, Thomas Sternberg (Hrsg.), ... kein Bildnis machen: Kunst und Theologie im Gespräch, Würzburg, 2. Aufl. 1987.

Die metaphorischen Konstruktionen der Bibel und die Leitmetaphern trinitarischen Denkens müssen im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule im Kontext kindlicher und fremder Lebenswelten, in narrativen biblischen Erzählungen, in spielerischen Gestaltungen, in vielfältigen Ausdrucksformen handelnd erschlossen werden, damit Kinder die Wahrheit Gottes für ihr Leben entdecken und zur Sprache bringen können. Die Stärke der Metaphern liegt in der Präzision und Dichte der Bild-Aussage, die in der Interaktion einander fremder Kontexte zu einer kraftvollen Sprachform gerät, die von keiner abstrakten Begrifflichkeit überboten werden kann.³⁴⁰ Die Bildgabe-Kontexte bedürfen gelegentlich einer Kritik und Neukonstruktion, um die Bilder aus einer Dominanz patriarchaler oder männlicher Lebenswelten zu befreien. Das nicht-patriarchalische Reden von Gott in Form von nicht geschlechtsspezifischen oder inklusiven Metaphern eröffnet neue Sprach- und Denkmöglichkeiten. Die metaphorische Neuschöpfung und die kreative Weiterarbeit mit ausgewählten tradierten Metaphern fällt Grundschulkindern leicht. So malt eine Gruppe von Kindern einer vierten Klasse Gottes Geist im Bild einer großen Hand, deren Finger in verschiedenen Farben gestaltet werden und kommentiert das eigene Bild: „Gottes Geist ist eine Hand. Die Finger haben die Farben der Hautfarben der Menschen.“ Die „Hand Gottes“ als Metapher für Gottes schöpferisches und eschatologisches Handeln in der Welt ist Kindern aus ikonographischen Darstellungen der mittelalterlichen Malerei und aus alttestamentlichen Erzählungen bereits vertraut. Die kreative Weiterführung der tradierten Metapher zur Aussage „Gottes Hand hat viele Farben“ stellt eine gedankliche theologische Weiterführung mit einer selbstständig formulierten und visuell gestalteten Aussage dar. Eine Gruppe von Mädchen der gleichen Klasse entwickelt die Metapher der „Kraft, die durch das Herz geht“. Die Kinder malen zwei aufeinander folgende Szenen, die zwei Jungen auf dem Schulhof darstellen. Im ersten Bild liegen die beiden auf dem Boden und kämpfen miteinander. Im zweiten Bild haben sie sich unverletzt erhoben und stehen friedlich nebeneinander. Zwischen den beiden Darstellungen haben die Mädchen ein Herz gemalt, durch das ein Pfeil hindurch führt. Die Kinder erläutern der Klasse ihre Vorstellung: „Die Jungen streiten miteinander und Gottes Geist macht, dass sie sich besinnen und sich wieder vertragen.“ Der Pfeil als göttliche Kraft, die vom Himmel auf Jesus bei seiner Taufe herabkommt, war den Kindern bei der Abbildung aus einem griechischen Meteorakloster in einer vorangegangenen Stunde begegnet. Die Verbindung mit dem Herz ist eine eigenständige gedankliche Weiterentwicklung und eine Hineinnahme des Bildes in die eigene Lebenswelt.

Gerade das wirklichkeits-konstruktive Element³⁴¹ der metaphorischen Rede lässt sich mit der neue Wirklichkeiten ermöglichenden Aktivität des göttlichen Geistes in Beziehung setzen. So wie die ursprünglichen Bildkontexte den neuen semantischen Aspekt nicht

340 Zur begrifflichen Unerreichbarkeit dessen, was ausschließlich durch metaphorische Interaktion zum Ausdruck kommen kann, vgl. Hans Blumenberg, *Ausblick auf eine Theorie der Unbegrifflichkeit*, in: ders., *Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher*, Frankfurt a. M. 1979 und Enno Rudolph, *Metapher und Symbol, Zum Streit um die schönste Form der Wahrheit*, Anmerkungen zu einem möglichen Dialog zwischen Hans Blumenberg und Ernst Cassirer, in: Reinhold Bernhardt, Ulrike Link-Wieczorek (Hrsg.), a.a.O., S. 320ff.

341 Reinhold Bernhardt, Ulrike Link-Wieczorek (Hrsg.), a.a.O., S. 14.

binden, sondern ihm gleichsam das Potential bieten, das unerwartet Neues zum Vorschein bringen lässt, so stiftet Gottes Geist aus dem Reservoir der menschlichen Erfahrung unerwartet neue Perspektiven, die gelingendes Leben aufleuchten lassen und damit neue Wirklichkeiten in Erscheinung treten lassen. Dem metaphorischen Sprachprozess, der Zugang und Umgang mit der Wirklichkeit leitet, so dass neue Erfahrungen ermöglicht werden, entspricht auf theologischer Seite Gottes Entgegenkommen in der dynamischen Kraft seines Geistes. Gottes Wirklichkeit geht nicht in der durch menschliche Wahrnehmung und menschliche Sprache konstruierten Wirklichkeit auf, aber sie kann in ihr metaphorisch beleuchtet werden.

Alte philosophische Konzepte, die das Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit im Sinne einer Abbildtheorie beschreiben, haben ihre Gültigkeit verloren. Objektive Wirklichkeiten, die von einer Instanz jenseits des menschlichen Standpunktes auszumachen wären, haben in der Realitätsbeschreibung der Gegenwart keinen Platz mehr.³⁴² Die bewusst konstruierte Fiktionalität hat ein neues Gewicht bekommen.³⁴³ Diese sprachschöpferische Aktivität des menschlichen Geistes ist theologisch als pneumatologisches Geschehen zu verorten. Sie ist selbst Zeichen und Ausdruck der dynamischen Kraft Gottes und bietet Kategorien, die zu einer Deutung anleiten, die die vorgegebene Wirklichkeit transzendiert. Sprachprozess und göttliches Wirken sind nicht identisch, aber als dynamisches Geschehen greifen sie ineinander und stiften Erkenntnis. Mit dem Aufgeben der ontologischen Korrespondenz zwischen Sprache und Wirklichkeit, kann davon ausgegangen werden, dass es auch die überzeitliche Gültigkeit einer Metapher, die unsere Gottesvorstellung im Sinne dogmatischer Gültigkeit festschreibt, nicht gibt. Metaphorische Rede leitet an, vorsichtig und zurückhaltend mit vermeintlich festem Wissen über Gott umzugehen. Im Erproben metaphorischer Formen der Tradition können Kinder der Grundschule angeleitet werden, eigene Erfahrungen mit Gottes Gegenwart in sprachlichen Handlungen zu machen, um für sich selbst sprachfähig zu werden im Blick auf die ihnen vorausliegende und entgegenkommende Wirklichkeit Gottes. Gottes Nähe ist mehr als ein Sprachprozess, aber sie tritt in der Sprache ins Bewusstsein und wird über sie kommunizierbar.

Der bildlose Gott der jüdisch-christlichen Überlieferung hat keine Gestalt, aber durch Stimme und Wort wird er als lebendige Kraft erfahrbar. Erkenntnisse über Gott werden aus dem Hören gewonnen. Viele Aktivitäten des handelnden Gottes werden mit metaphorischen Beschreibungen aus dem Bereich sprachlicher Handlungen gekennzeichnet. Ein Aspekt der anthropomorphen Redeweise von Gott ist die sprachliche Verfasstheit göttlicher Offenbarung, mit der er zu seinen Geschöpfen in Beziehung treten kann. Das dynamische Wirken Gottes wird als Sprachgeschehen beschrieben, durch das Gott als lebendige Person, nicht als Idee oder Prinzip, die Geschichte lenkt und beseelt.³⁴⁴

Unter den Metaphern für das Wirken Gottes zum Heil der Menschen finden wir neben

342 Vgl. Richard Rorty, *Kontingenz, Ironie und Solidarität*, Frankfurt a. M. 1989;

Hilary Putnam, *Von einem realistischen Standpunkt*, Schriften zu Sprache und Wirklichkeit, Hamburg 1993.

343 Reinhold Bernhardt, Ulrike Link-Wieczorek (Hrsg.), a.a.O., S. 13.

344 Rolf Rendtorff, *Was verbietet das alttestamentliche Bilderverbot?* In: Reinhold Bernhardt, Ulrike Link-Wieczorek (Hrsg.), a.a.O., S. 63.

„massiven Anthropomorphismen“ auch „Antianthropomorphismen“³⁴⁵. „Name Gottes“, „Herrlichkeit Gottes“, „Geist Gottes“, „Wort Gottes“ und „Engel Gottes“ sind Metaphern, die einen Vorstellungsraum eröffnen, ohne ihn festzuschreiben oder präzise zu begrenzen.

Manfred Oeming charakterisiert diese Metaphorik als theologische Logik folgendermaßen: „Diese bewusst unscharfe Art der Gottesrede enthüllt und verhüllt zugleich; sie ermöglicht Ahnen, aber verweigert Wissen. In ihr geschieht *coincidentia oppositorum*, die Erschließung einer Wirklichkeit, welche die alltäglichen Kategorien einer zweiwertigen Logik sprengt und daher nur in metaphorischer Rede möglich ist. Die Notwendigkeit solcher - die Grenzen des Sagbaren transzendierenden, und das Unsagbare dennoch zu Sprache bringenden - Metaphorik ist ein besonderes Signum der Logik der Theologie.“³⁴⁶

3.2.7.6 Metaphern für das Heilshandeln Gottes – Neubeschreibung und Perspektiveneröffnung

Der Absage an ein metaphysisches Weltbild in den Geisteswissenschaften und der rationalen Durchdringung der Welt durch die empirischen Wissenschaften steht der Wunsch nach Verzauberung der freudlosen, rationalistischen Welt gegenüber. Film und Kunst haben die Metapher „Engel“ für ihr Medium thematisch neu entdeckt. Eine biblische Metapher, die in sehr unterschiedlichen Erzählkontexten erscheint, taucht gegenwärtig auch in nicht spezifisch christlich geprägten Gruppen auf und mag als Ausdruck einer religiösen Suchbewegung gedeutet werden.

An vielen Stellen der Bibel erscheinen Engel als Metaphern für das Heilshandeln Gottes. Vergleiche Gen 16, 7 - 13; 18, 2 - 10; 22,11f, 15ff; 31,11 - 13; Ex 3, 2 - 6; Num 22,35; Ri 2,1f. Engel veranschaulichen das unanschauliche Handeln Gottes. Gott heilt, straft, rettet, verbündet durch die Gestalt der Engel. So zeigt sich im *angelus intercessor* Gottes dem Menschen fürsorglich und fürbittend zugewandte Aktivität. Der Fürbittengel in Hi 33,23 ist eine Metapher für das Heilshandeln Gottes. In Gestalt des Engels zeigt sich Gottes unerwartete gnädige Intervention zum Heil des Menschen.³⁴⁷

In der Grundschule können im fachübergreifenden Unterricht in Kooperation mit dem Kunstunterricht oder im Rahmen projektorientierter Unterrichtsvorhaben visuelle Gestaltungen und Kunstdarstellungen verschiedener Zeiten zu theologischen Fragen nach Gottes Wirken in der Welt Anstoß geben.

Metaphern konstituieren Wirklichkeiten, indem sie die vorgegebene Welt bestreiten oder transformieren. Gottes Wirklichkeit, die es mit ihrer Hilfe zu entdecken gilt, ist eine andere als die, die wir begrifflich erklären oder verrechnen können.³⁴⁸ Die Bedeutung und die Wahrheit einer Metapher erschließt sich Kindern erst im Kontext eigener Handlungen und

345 Manfred Oeming, „Ich habe ein Lösegeld gefunden!“ (Hi 33,23), Der *angelus intercessor* und der „Gnadenschatz im Himmel“ als Metapher für das Wirken Gottes zum Heil des Menschen, in: Reinhold Bernhardt, Ulrike Link-Wieczorek (Hg.), a.a.O., S. 89.

346 Manfred Oeming, a.a.O., S. 90.

347 Manfred Oeming, a.a.O., S. 100 - 101.

348 Was Christiane Link für die Gleichnisse beschreibt, gilt generell für die metaphorische Rede, als deren Spezialfall in narrativer Form Gleichnisse erscheinen. Vergleiche: Christiane Link, Gleichnisse als bewohnte Bildwelten, in: Reinhold Bernhardt, Ulrike Link-Wieczorek (Hrsg.), a.a.O., S. 147.

Entscheidungen. Im Spiel, in der unterrichtlichen Inszenierung, in der visuellen Gestaltung werden die Bilder mit eigenen Lebensvorstellungen und bisher erworbenen Weltorientierungen konfrontiert. Die in der Metapher angebotene Perspektive kann als bedeutsam begriffen oder ablehnend bestritten werden. Die subjektive Rezeption bewirkt in jedem Fall eine Auseinandersetzung, bei der eine wechselseitige Erschließung zwischen eigener Lebenswelt und fremder Perspektive geschieht. Die gedankliche Durchdringung und die individuelle und gemeinschaftliche Verständigung führen auf den Weg, Gottes Geistesgegenwart aufzuspüren.

Die religionspädagogische Aufgabe, Kindern ein angemessenes theologisches Denken und Sprechen zu vermitteln, was es ihnen ermöglicht, die eigene Lebenswirklichkeit als in Gott gegründete und von ihm getragene zu erfahren, erfordert eine Sprachförderung, in der Metaphern anleiten, Gottes Aktivität als die Dynamik seines Geistes in Beziehung zur eigenen Lebenswelt zu denken, um diese Deutungskategorie als lebensbegleitende Kraft zu erfahren, die Hoffnung für die eigene Zukunft und Zuversicht für das Leben gewinnen lässt. Metaphern für die Kreativität des dreieinigen Gottes können als Deutungskraft erfahren werden, die in Gottes heilende Gegenwart hineinziehen und somit theologische Orientierungen für die Zukunft der Kinder anbieten.

Im dritten Glaubensartikel wird eine Zeitform angesprochen, die mit der Metapher von der „Ausgießung des Geistes Gottes“ verbunden wird. Sie steht der universal metrisierbaren und reversiblen Zeit einerseits und der geschichtlichen, irreversiblen Zeit andererseits gegenüber und ist gleichzeitig im Sinne einer differenzierten Einheit mit ihr verbunden.

Die erneuernde rettende, belebende Zeit Gottes entsteht durch das heilende Wirken der schöpferischen Kräfte des Geistes Gottes. Die geschichtlichen Zeiten werden dadurch nicht nur zu kairologischen, erfüllten Zeiten. Die eschatologische Dimension besagt vielmehr, dass nicht nur die menschliche Gemeinschaft verändert und erneuert wird, sondern dass eine Gemeinschaft der Geschöpfe mit Gottes Ewigkeit jenseits der geschichtlichen Zeitlichkeit gestiftet wird.

Die Theologie stellt den kosmologischen, biologischen und kulturellen Prozessen das Wirken des Geistes gegenüber. In diesen „natürlichen“ historischen Abläufen sind „rettende, kairologische Zeiten“³⁴⁹ auszumachen, die als schöpferische Akte vom Wirken des Geistes Gottes bestimmt sind. „Die Prozesse der Stiftung von Rhythmen, Stetigkeit und Erwartungssicherheit lassen sich klar unterscheiden von den Prozessen, in denen unerwartetes Gelingen, überraschende Übereinstimmung und ein unwahrscheinliches Zusammentreffen von Ereignissen zu neuen Entwicklungen und Ausrichtungen der Ereignisverläufe führen.“³⁵⁰

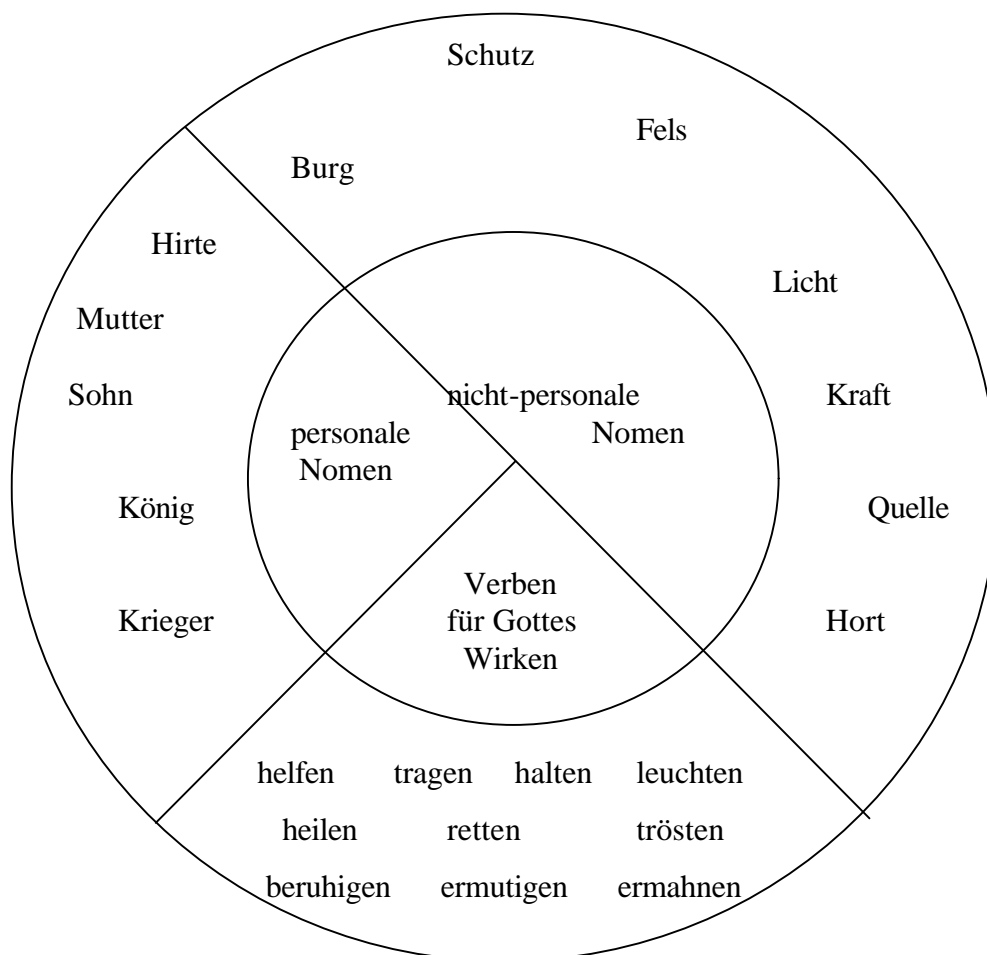
Metaphern strukturieren die Wahrnehmung und lenken die Aufmerksamkeit in eine bestimmte Richtung. „Metaphern setzen etwas ins Werk, das uns die Welt in ihrem Zusammenhang neu erscheinen lässt, auch wenn sie Vorhandenes nur anders miteinander verbinden oder als verbunden zeigen. Dieses Werk der Metaphern, dieses poetische Werk

349 Michael Welker, Gottes Ewigkeit, Gottes Zeitlichkeit und die Trinitätslehre, in: Reinhold Bernhardt, Ulrike Link-Wieczorek (Hg.), a.a.O., S. 191.

350 Michael Welker, a.a.O., S. 191.

leitet unsere Wahrnehmung, auch wenn wir darauf oft nicht achten und nicht merken, was Metaphern tatsächlich bewerkstelligen.³⁵¹

Metaphern für Gottes Wirken



Personale und nicht-personale Metaphern sind unverzichtbar im Unterricht.

Personale Metaphern bringen Gottes Beziehungsfähigkeit und -willigkeit angemessen zum Ausdruck. Güte, Treue und Barmherzigkeit sind für Kinder abstrakte Begriffe, die in personalen Metaphern Gestalt gewinnen. Nicht personale Metaphern helfen Gottes Gottsein vom Menschsein deutlich zu unterscheiden. Die Vielfalt der Gottesmetaphern bedeuten nicht nur Bereicherung, sondern sie wehren auch jeder personalen oder apersonalen Fixierung Gottes und sind gerade in ihrer Fülle Ausdruck der Lebendigkeit Gottes. Verben

³⁵¹ Hans G. Ulrich, Metapher und Widerspruch, in: Reinhold Bernhardt, Ulrike Link-Wieczorek (Hg.), a.a.O., S. 199.

charakterisieren Dynamik und Aktivität Gottes und lenken den Blick auf die Wirkungen des göttlichen Handelns.

Die Behauptung, dass der Mensch nicht über Kriterien zur Entscheidung zwischen alternativen Metaphern verfügt, gilt in besonderem Maße bei der Beurteilung der Relevanz oder der Güte der Metaphern, die Gottes Wirksamkeit in der Welt zur Sprache bringen. Wir können sprachliche Zeichen oder Metaphern nur miteinander vergleichen, „nicht mit einem Ding namens <<Tatsache>> jenseits der Sprache“.³⁵² Benennungen sind gedankliche Kategorien, die wie zentrale Überzeugungen und Bedürfnisse kontingent sind und sich nicht auf eine Instanz jenseits des menschlich erfahrbaren raum-zeitlichen Bereichs zurückführen lassen. Was Menschen in „wörtlicher“ oder metaphorischer Rede zur Sprache bringen, kann als Selbstoffenbarung Gottes im Wort pneumatologisch gedeutet werden. Gerade die Metapher bewahrt davor, „Gottes Wort“ und „Menschen Wort“, „Gottes Geist“ und „Menschen Geist“ miteinander zu identifizieren. Metaphern schaffen einen geistigen Resonanzraum, in dem Gottes dynamische Kraft Sprache gewinnt, ohne dass die verwendeten sprachlichen Zeichen zur kategorialen Festschreibung, zur dogmatischen Verengung führen. Der pneumatologischen Dynamik Gottes, die allem menschlichen Denken und Handeln vorausliegt, entspricht der Vorgriffscharakter der Metapher. Die Antizipationsleistung lässt sich durch drei spezifische Grundfunktionen kennzeichnen: als kreativ-kognitive, als orientierend-welterschließende und als kommunikativ-evokative Funktion.³⁵³

Diese durch gedankliche Analyse gewonnene Funktionsbestimmung erscheint in der Praxis des kommunikativen Handelns als Wirkungszusammenhang einer metaphorischen Rede, in dem die drei Funktionen aufeinander verweisen. „Gerade weil eine Metapher implizites Erfahrungs- und Hintergrundwissen evoziert, kann sie einen plausiblen kognitiven Gehalt auf anschauliche, modellhafte und neuartige Weise darstellen und deshalb kann sie dann auch zur Handlungsorientierung und Welterschließung dienen.“³⁵⁴

Die hier beschriebene, durch rationalen Vorgriff hervorgerufene Transzendierung der vorgegebenen Wirklichkeit kann als Kraftfeld des Geistes Gottes, der hier seine dynamische Wirkung entfaltet, gedeutet werden. So wird die Metapher und ihre Verwendung selbst zum Zeichen der dynamischen Kraft Gottes, die eine neue Perspektive eröffnet.

Die Rede von der „Kraft“ oder dem „Kraftfeld des Geistes Gottes“ kann als metaphorische Neubeschreibung der dynamischen Wirkung Gottes eine Verständigung ermöglichen.

Theologisches Expertenwissen der systematischen Theologie kann an den lebensweltlichen Kontext von Kindern rückgebunden werden. Als interdiskursives Übersetzungsmedium bieten die Metaphern die Möglichkeit, lebensweltlich-konkrete Erfahrungen und wissenschaftlich abstrakte Erfahrungen zu verknüpfen.³⁵⁵ So bieten sie Anschlüsse an die bereits vorhandenen Metaphern und Vorstellungen über Gott und eröffnen eine Konzeptualisierung, die nicht in einem märchenhaft, kindlichen Gottesbild begrenzt bleibt,

352 Richard Rorty, *Kontingenz, Ironie und Solidarität*, Frankfurt 3. Aufl. 1995, S. 48.

353 Bernhard Debatin, a.a.O., S. 341

354 Bernhard Debatin, a.a.O., S. 341.

sondern die den in den empirischen Untersuchungen von Helmut Hanisch³⁵⁶ ermittelten Konzeptionen überlegen ist, da sie nicht mit dem Fortschreiten der kognitiven Entwicklung, dem gesteigerten Denkvermögen und dem vermehrten abstrakten, analytischen Strukturieren in Widerspruch gerät, sondern den Weg für zunehmende theologische Differenzierungen im Jugendalter öffnet, ohne mit den erworbenen Kategorien des Vertrauens und der Nähe Gottes in Widerspruch zu geraten. So gelingt eine didaktisch relevante Verständigung zwischen systematischer Theologie und religionspädagogischer Praxis, in der die Metapher als elementare Sprachform erscheint, da sie zwischen den Erfahrungen der Wissenschaft und der kindlichen Erfahrungswelt vermittelt und neue Erfahrungen stiftet.

Die durch die metaphorische Kommunikation ausgelösten Interaktionsprozesse entfalten einen reflexiven Zukunftsentwurf und brechen eingespielte und eingefahrene Sprachspiele auf. Neubeschreibung und Perspektiveröffnung gehören zusammen. Die evozierte Bewegung und innere Wende ist nicht nur als abstrakter Gedankenprozess zu verstehen. Die metaphorische Dynamik lässt sich auf der Ebene mentaler, leiblicher Prozesse im Gehirn nachweisen.

Metaphorische Denkprozesse lassen sich nicht einer Hirnhälfte zuordnen. Metaphern sind sprachliche Formen, die ein interhemisphärisches Zusammenspiel beider Hirnhälften in Form einer Vernetzung zwischen weit auseinanderliegenden Nervengruppen im Gehirn erzeugen. Metaphern konstituieren und organisieren unsere Erfahrung in der Weise, die im Gehirn einen Interaktionsprozess zwischen den beiden durch unterschiedliche Funktionen ausgestatteten Hemisphären hervorruft. Im Anschluss an die neuropsychologischen Forschungsergebnisse kann die Metapher als „neuronale Holographie“ bezeichnet werden.³⁵⁷

3.3 Kraft - Religiöse Praxis in der Grundschule

3.3.1 Lernwege der Kinder

Die klassische Entwicklungspsychologie ging davon aus, dass Entwicklungsprozesse in Phasen oder Schüben verlaufen, denen die didaktische Auswahl und methodische Zubereitung der Unterrichtsinhalte zu entsprechen habe. Das Anspruchsniveau der Stoffzumessung und der Aufgabenstellung sollte den vorher zu ermittelnden kognitiven Strukturen der Kinder einer Klasse entsprechen und gleichzeitig durch Anhebung der Anforderungen einen Entwicklungsfortschritt provozieren. Nach heutigem Verständnis ist Lernen grundsätzlich Sache des Kindes. Wenn Kinder motiviert sind, suchen sie selbst

355 Bernhard Debatin, Die Rationalität der Metapher, Grundlagen der Kommunikation und Kognition, Berlin 1995, S. 261.

356 Helmut Hanisch, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 1996.

357 Die Metapher als neuronale Holographie, in: Bernhard Debatin, Die Rationalität der Metapher, Grundlagen der Kommunikation und Kognition, Berlin 1995, S. 251 - 256.

eigene Lernwege und entwickeln Strategien, um sich Wissen anzueignen. Kinder machen Entdeckungen und integrieren die neuen Wissens Elemente in bisher internalisierte Wissensbereiche. Jeder Wissenszuwachs und jede neue Erfahrung führt zur Neukonstruktion und Neustrukturierung des eigenen vorhandenen Wissens. Unterricht kann den Prozess, eigene Entdeckungen zu machen, anregen, unterstützen, herausfordern oder fördern. Den Zeitpunkt und die Art und Weise des Erkennens bestimmt das Kind selbst. Ein kindgeleitetes Verständnis des Lernens geht von der Tatsache aus, dass Kinder einer Klasse auch bei gleichem Unterrichtsangebot zur selben Zeit in unterschiedlichen Stadien und Bereichen Entdeckungen machen. Eine kindgeleitete Differenzierung, wie sie gegenwärtig in der Grundschule durch Freie Arbeit, Tagesplanarbeit, Wochenplanarbeit oder Projektarbeit durchgeführt wird, ist notwendiger Bestandteil eines Unterrichtskonzepts, das das Kind als aktiven Teil im Lernprozess ernst nimmt. Bei aller Individualisierung des Lernens muss jedoch das gemeinsame Leben und Lernen in der Schule, insbesondere im Religionsunterricht betont werden. Die Kommunikation mit anderen ist eine notwendiges Übungsfeld für die innere Kommunikation. Lernen im Religionsunterricht darf nicht lernen nebeneinander, sondern muss lernen miteinander sein. Der Religionsunterricht sollte die Individualität der Kinder ernst nehmen, jedoch im Rahmen der Unterrichtsorganisation die individualistische Orientierung nicht noch verstärken. Kinder brauchen Raum für soziales Lernen, kooperatives Handeln und die Auseinandersetzung mit der Andersartigkeit der Mitschülerinnen und Mitschüler. Der Unterricht einer Klasse ist bei aller nötigen Binnendifferenzierung stets auch gemeinsamer Unterricht. In der Lerngruppe gilt es, das Wir-Gefühl der Kinder zu stärken. Das Bild vom Leib-Christi sollte im handelnden Umgang miteinander erfahren werden.

3.3.2 Zur didaktischen Auswahl der Unterrichtsinhalte

Die Informationsfülle nimmt stetig zu, und die Ausdifferenzierung des Wissens in verschiedene Spezialgebiete erweitert sich. Für die Grundschule kann dies nicht bedeuten, dass eine zunehmende Vermehrung und Anhäufung des Wissens gefordert wird. Die Auswahl der für die Kinder der Gegenwart und ihre zukünftige Lebenswelt bedeutsamen Inhalte muss im Zentrum der didaktischen Fragestellung stehen. Kinder müssen lernen, lebenswichtige Fragen zu stellen und ihnen nachzugehen. Kinder begegnen heute in der Schule und in der außerschulischen Umwelt einer Fülle von Daten und Informationen, denen der innere Zusammenhang, das geistige Band fehlt. Es darf in der Schule nicht dem Zufall überlassen werden, ob lebensgeschichtlich bedeutsame Fragen und Themen behandelt werden. Die Auswahl der Themen darf nicht beliebig sein, sondern muss zentrale Fragen des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens in dieser Welt in den Mittelpunkt rücken und muss es Kindern ermöglichen, bisherige Erfahrungen zu transzendieren. Lebenswichtige Fragen sind stets Fragen, die Kinder selbst stellen. Der Streit im Elternhaus, die Bedrohung der Umwelt, die Konflikte der Völker und die Bilder hungernder Menschen auf unserer Erde tangieren die Lebenswelt der Kinder und führen zu Überlebensfragen der Menschheit nach den

natürlichen Lebensgrundlagen und dem Frieden in der Welt. Die Realität der freudlosen und hoffnungslosen säkularen Welt kann nicht ausgeblendet werden. Doch gerade angesichts der Unberechenbarkeit der eigenen Umwelt und der bedrohlichen und lebens einschränkenden Realitäten dieser Welt sollte die christliche Hoffnung, die im Leiden und Klagen um eine unerschütterliche Lebensgrundlage weiß, die in Gottes gegenwärtigem Wirken zum Heil dieser Welt gründet, zur Sprache kommen. Grundschul Kinder sollten erfahren, dass die Nähe Gottes nicht Leidensfreiheit oder Leben ohne Schwierigkeiten bedeutet, sondern dass die Vision des Reiches Gottes und das Vertrauen in Gottes Eintreten für Frieden und Gerechtigkeit Menschen die Kraft gibt, Leiden und Elend dieser Welt als ihre Aufgabe zu begreifen. Kinder sollten mit den Hoffnungsgeschichten der Bibel konfrontiert werden, die von einem in Gott gegründeten gelingenden Leben sprechen, als Orientierungshilfe in einer trostlos und unüberschaubar erscheinenden Welt. Das Vertrauen in eine allen Menschen vorausliegende Kraft und Zuwendung Gottes schützt vor Überforderung und unangemessener Kraftanstrengung und gibt Vertrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten. Im simulierten Spiel und in der realen Erprobung an innerschulischen und außerschulischen Lernorten können Kinder in kleinen Schritten eigene Handlungsmöglichkeiten erproben und selbst hoffnungsvolle Erfahrungen einer gelingenden Gemeinschaft machen.

Kinder erleben die Separierung der eigenen Lebenswelt in verschiedenen Teilbereiche. In der Schule am Vormittag, in der Spielgruppe am Nachmittag, in der Musikschule, in der Ballettschule, im Sportverein, in den verschiedenen Fernsehprogrammen und im Umgang mit Computer und Internet gibt es unterschiedliche Informationsfragmente und werden verschiedenartige Verhaltensanforderungen an das Kind gestellt. Kinder benötigen Zeit und Raum, um die fragmentarische Fülle der Eindrücke und Informationen thematisch geordnet, orientierend und sinnstiftend verarbeiten zu können. Fragen und Themen sollten in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden, die die kindliche Lebenswelt erhellen.

Der durch die modernen Kommunikationstechnologien bedingten gesteigerten Informationsflut steht oft ein begrenztes Erfahrungsfeld der Kinder gegenüber. Unmittelbare Sinneserfahrungen wie Sehen, Hören, Schmecken, Riechen und Tasten fehlen in vielen Bereichen. Der sachlich engagierte Umgang und die handelnde Auseinandersetzung ist bei Grundschulkindern häufig reduziert. Neben Spezialisten in bestimmten Bereichen wie z. B. junge Naturkundler und kleine Balletttänzerinnen finden wir Kinder mit eingeschränkten Naturerfahrungen und Kinder, die aufgrund eines häuslich und schulisch bedingten Bewegungsmangels über eingeschränkte Bewegungsfertigkeiten verfügen. Hier hat die Grundschule die Aufgabe, die Lebenswelt und den Erfahrungshorizont der Kinder zu erweitern. Zu diesen erweiternden Erfahrungen, die die Schule stiften muss, gehören Gemeinschaftserfahrungen von Kindern in sakralen oder profanen Räumen. Die kirchenpädagogischen Ansätze einiger Gemeinden, Kindern unter pädagogischer Anleitung räumliche und spirituelle Erfahrungen im Kirchengebäude zu ermöglichen, bieten gelungene Möglichkeiten der Lebenswelterweiterung.

Neben den Kriterien der Lebenswelterhellung und -erweiterung sind Ziele und Inhalte des Unterrichts so auszusuchen, dass es Kindern möglich wird, Erfahrungen der eigenen Lebensweltgestaltung zu machen. Es geht nicht darum, Vorgedachtes nachzuvollziehen, sondern um die Erfahrung der selbständigen Mitarbeit, des eigenständigen Problemlösens. Kinder müssen erfahren, dass sie etwas in der eigenen Welt bewirken können. Phänomene müssen aufgearbeitet, geklärt und erhellt werden. Gestaltungen verschiedener Art machen Lernprozesse sichtbar und ermöglichen die Erfahrung der Veränderung der Welt.

Gestaltungen sind stets Ausdruck der eigenen Persönlichkeit und fördern die Selbstwerdung und das Selbstbewusstsein der Kinder. Gestaltungen verlangen nach einer Deutung und sind stets zugleich Ausdruck einer Deutung, die über den Einzelaspekt hinausgeht und somit sinnstiftend wirkt.

3.3.3 Vertrauen in Gottes heilende Zuwendung

Die Frage nach dem Inhalt der christlichen Hoffnung im Blick auf die Zukunft unserer Kinder und Jugendlichen muss angesichts der Vielgestaltigkeit unserer pluralen Wirklichkeit und angesichts der eher kosmologischen Ausdehnung der Wirklichkeitserfahrung, der weltweiten kommunikativen Vernetzung einerseits und der subjektiven Vereinzelung und zunehmenden Separierung von Wirklichkeitserfahrungen andererseits eine theologische Neubestimmung der individuellen und weltgeschichtlichen Eschatologie initiieren.

Apokalyptische Unheilsbeschreibungen scheinen die säkularen Grausamkeiten und Bedrohungen dieser Welt gelegentlich treffend zu charakterisieren, einer religionspädagogisch verantworteten Aussage über das Gnadenhandeln Gottes in dieser Welt widersprechen sie jedoch geradewegs. In der Konfrontation der Pneumatologie mit der Eschatologie muss das Wirken des Heiligen Geistes in den Blick kommen, der den Menschen als Teil der gesamten Schöpfung erschaffen hat und dessen gegenwärtiges Wirken auf eine stetige Erneuerung und Neuschöpfung hinausläuft. Nicht eine Übersteigerung der Bedrohungsfantasien ins apokalyptisch unermessliche ist nötig, sondern gerade angesichts der täglich medial vermittelten und auch für Grundschul Kinder bereits wahrnehmbaren Grausamkeiten und Bedrohungen des Lebens und der Schöpfung ist die Vertrauen und Kraft stiftende Verkündigung des ungebrochenen Heilswillens Gottes mit den einzelnen Geschöpfen und der gesamten Schöpfung nötig. Nicht die Übertheologisierung einzelner Grauserlebnisse oder geschichtlicher Epochen wird zur Umkehr und Rettung der Menschheit führen, sondern allein das grundlegende Vertrauen in das unaufhörliche göttliche Schöpfungswirken und in seine zukünftige Heilsvollendung wird die angemessene menschliche Perspektive und die freiwillige Selbstrücknahme einzelner zu Gunsten der Gemeinschaft ermöglichen. Kinder und Erwachsene brauchen Bilder und Visionen, die sie den realen Bedrohungen entgegensetzen können, um Hoffnung für die Zukunft zu gewinnen. Grundlage schöpferischer Visionen im irdischen Horizont einer säkularen Wirklichkeit ist der Glaube in die auch gegenwärtig wirksame dynamische Kraft Gottes

zugunsten der Menschheit und ihrer Mitgeschöpfe. Das bedeutet nicht Einmündung in eine falsch verstandene Schöpfungsfrömmigkeit oder Rückkehr in eine einfältige Lebenshaltung, sondern befreit lediglich von falschen Hoffnungen, fehlgeleiteten menschlichen Selbstüberschätzungen und hektischen Aktivitäten oder bloßen Appellen. Das Vertrauen in die göttliche Dynamik, die das Leben der Menschen und die Welt umrahmt und durchdringt, begrenzt und eröffnet menschliche Perspektive.

Gottes Geist ist als tragende, heilende, frei setzende und Zukunft eröffnende dynamische Kraft zu deuten, die den Blick auf die begrenzte Lebenszeit durch die Perspektive Gottes auf das menschliche Leben neu beleuchten kann.

Folgende Intentionen lassen sich ableiten:

1. Gottes Geist schenkt Freiheit zum Handeln.
Die dynamische Kraft Gottes trägt, schützt und umgreift die menschliche Freiheit. Im Vertrauen auf diese das Leben erhaltende Kraft gewinnen Menschen Perspektive für die eigene Zukunft.
2. Gottes Geist schenkt Hoffnung zum Leben.
Menschliche Hoffnung hat ihren Grund und ihr Ziel in Gottes bleibender Nähe als seiner Geistesgegenwart, die in Zuwendung, Bestätigung, Stärkung und Heilung erfahrbar wird.
3. Gottes Geist schenkt Vertrauen in die Zukunft.
Gottes Raum und Zeit umgreifende unerschöpfliche Wirklichkeit übersteigt die kognitiven Fassungskapazitäten des menschlichen Geistes und betrifft zentral die emotionale Lebensausrichtung des Menschen.
4. Individuelles und universelles Leben können im dynamischen Kraftfeld Gottes zusammengedacht werden. Die Metapher der Auferstehung des Leibes drückt den von Gott vollzogenen Vorgang der Vollendung menschlichen Lebens aus. Der Tod bedeutet nicht Abbruch der Gottesnähe, sondern endgültige Hineinnahme in die unzerstörbare Gottesbeziehung.
5. Gottes Geist verbindet Gotteserkenntnis, Recht und Erbarmen und schenkt damit Freiheit und Kraft, Entrechteten zum Recht zu verhelfen. Gottes Geist lenkt den Blick auf Differenzen zwischen Gottes ungebrochenem Heilswillen und menschlich verantworteten Missständen.

3.3.4 Religiöse Wahrnehmungsprozesse in der Schulkultur

3.3.4.1 Begründung zum Exkurs über Peter Petersen

Wenn ich mit dieser Arbeit für eine neue Akzentuierung der religionspädagogischen Praxis in der Grundschule plädiere, so möchte ich zugleich für die Differenzierung zwischen Gottes Geist und dem Zeitgeist sensibilisieren. Die Nähe zum pädagogischen oder politischen Geschehen macht es den Beteiligten nicht immer leicht, die Differenzialdiagnose zwischen der heilbringenden Kraft Gottes und der unheilstiftenden Macht des Menschen deutlich

anzusprechen. Oft ist es erst der zeitliche Abstand, der die rückblickende, klare Einschätzung erlaubt. Der folgende Exkurs über den Reformpädagogen und Theologen, Peter Petersen, ist ein Beispiel für die zeitweiligen Unschärfen, Annäherungen oder Vermischungen des Weltgeistes mit dem Gemeinschaftsleben im Geist Gottes.

Neben diesem negativen Beispiel der zeitweilig mangelnden Geistesgegenwart zur Zeit des Nationalsozialismus sind es vor allem zwei Verdienste Petersens, die eine Erinnerung an ihn in diesem Kontext rechtfertigen.

Dies ist erstens seine Idee einer konzeptionellen Verbindung zwischen pädagogischer Theorie, empirischer Forschung und der Unterrichtspraxis. Sie ist bis in unsere Zeit hinein noch nicht verwirklicht. Die theologische und didaktische Fundierung einer solchen Konzeption steht ebenfalls noch aus. Der Dialog zwischen Allgemeiner Pädagogik und Religionspädagogik ist im Blick auf die angestrebte Autonomie der Schule von zentraler Bedeutung. Der Geist, in dem eine Schule Gemeinschaftserfahrungen ermöglicht und die Rhythmisierung der Zeiten des Schulalltags können mit der Rede von Gottes Geist in Verbindung gebracht werden.

Der zweite, im Rahmen dieser Arbeit besonders hervorzuhebende Gedanke, betrifft Petersens reformpädagogische Gestaltung des Schullebens. Das Besondere seiner Konzeption besteht darin, eine kindgemäße Pädagogik mit einer Schulkultur zu verbinden, bei der liturgische Gestaltungen für religiöse Wahrnehmungsprozesse sensibilisieren und die pädagogische Feierkultur Raum für religiöses Erleben bietet.

Soll die Rede von Gottes Geist als einer das Leben der Menschen bestimmenden, tragenden und heilbringenden Kraft für Grundschulkindern verständlich werden, so bedarf es einer Inszenierung in Raum und Zeit, in der Erfahrungen mit dieser Kraft gestaltend zur Sprache kommen.

Der folgende Exkurs über den ideenreichen Reformen und Religionspädagogen greift auf die Untersuchung Hein Retters³⁵⁸ zurück. Retters Charakterisierung kennzeichnet Peter Petersen als einen vom Zeitgeist bestimmten Menschen, der jedoch stets um das religionspädagogische Zentrum, die Geistesgegenwart Gottes, rang.

3.3.4.2 Peter Petersen - Reformpädagoge und Religionspädagoge

Die Lebenszeit des Erziehungswissenschaftlers Peter Petersen umfasst die Jahre 1884-1952 und umschließt somit den historischen Wechsel sehr unterschiedlicher politischer Systeme. Er gilt als pädagogischer Reformen der Weimarer Zeit, dessen Schulmodell als Jenaplan bekannt wurde. Die Besonderheit des Reformversuchs besteht darin, die Jahrgangsklassen aufzulösen, um in altersübergreifenden Lerngruppen zu arbeiten. Die Idee eines Gesamtschulmodells, das Schülerinnen und Schüler vom Kindergarten bis zum Abitur integriert, konnte von Petersen nur bis zum Abschluss des 10. Jahrgangs verwirklicht werden. Heute befindet sich in Jena eine zehnjährige Gesamt-

358 Hein Retter, Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter Petersen, Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 12, hrsg. Von Horst F. Rupp, Weinheim 1995.

schule als Jenaplan-Modell wieder im Aufbau. Die Mehrzahl der in Deutschland existierenden Jenaplan-Schulen beschränken sich auf die Grundschule. In der Peter-Petersen-Grundschule in Berlin wird neben dem konventionellen Unterricht in Jahrgangsklassen ein Schulversuch durchgeführt, bei dem der jahrgangsübergreifende Unterricht erprobt wird.

Der zweite Reformgedanke Petersens betrifft die Lehrerausbildung. Das Konzept einer einheitlichen universitären Lehrerausbildung für die Lehrer einer Schule, an der alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden, konnte sich jedoch nicht durchsetzen.

Der dritte Aspekt, der als Anliegen des Reformpädagogen und Universitätslehrers von besonderer Bedeutung ist, liegt in der Verbindung von pädagogischer Theorie und Praxis durch die empirische Forschung. Die pädagogische Wirklichkeit sollte durch Protokolle von Schülerverhalten und Lehrerverhalten nicht idealisierend, sondern als Tatsachenforschung in den Blick genommen werden.

Der vierte Grundgedanke Petersens ist die Vorstellung von einer eigenständigen Erziehungswissenschaft, in der pädagogische Theorie, empirische Forschung und pädagogische Praxis zu einer einheitlichen Konzeption verbunden werden. Wenngleich sich die Hoffnungen Petersens nicht erfüllt haben, so ist es doch sein besonderes Verdienst, Reformideen angeregt zu haben, die bis in die Gegenwart hineinwirken. So gibt es in den Niederlanden seit zwei Jahrzehnten eine Jenaplan-Bewegung, aus der mehrere hundert Jenaplan-Schulen hervorgegangen sind.

Die Lehrerausbildung erscheint heute weitgehend so uneinheitlich wie in den zwanziger Jahren.

Die Fortsetzung der pädagogischen Tatsachenforschung Petersens scheint heute in der empirischen Sozialforschung zu liegen. Nicht die Lehrerin ist Forscherin in der schulischen Wirklichkeit, sondern die in der Schule tätigen Personen werden zum Objekt empirischer Erforschung durch die Sozialwissenschaften. Zwar hat sich die Pädagogik als eigenständige Wissenschaft etabliert, doch eine Vereinheitlichung im Sinne Petersens hat nicht stattgefunden. Die Pluralität sehr unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Positionen ist gesellschaftliche Realität. Bei der Ambivalenz der Zielsetzung und der Pluralität unterschiedlicher wissenschaftlicher Richtungen gibt es einen verbindenden Gesichtspunkt, der die Pädagogik Petersens und die gegenwärtige Reformpädagogik zusammenführt. Eine Wende zum Kind wird vollzogen, dessen Selbsttätigkeit im Mittelpunkt des Unterrichts stehen soll. Die Schule gewinnt eine Autonomie gegenüber der Gesellschaft. Rationalität, Lernökonomie und Bildungsprinzipien der modernen Leistungsgesellschaft können nicht als unabdingbare Ansprüche in die Schule hineingetragen werden. Sie müssen abgelehnt oder vernachlässigt werden, wo sie den Entwicklungsgegebenheiten des Kindes oder einer pädagogisch verantworteten Schulwirklichkeit widersprechen. In der Gegenwart ist zu beobachten, dass gerade Regelschulen gegenwärtig nach Konzepten suchen, in denen reformpädagogisches Gedankengut enthalten ist. Vorreiter in der Umgestaltung der Schulwirklichkeit sind gegenwärtig die Grundschulen.

Petersen war nicht nur Pädagoge sondern auch Theologe. Der Höhepunkt seiner religionspädagogischen Aktivitäten fällt in die Zeit des Dritten Reiches. Die aus dieser Zeit

erhaltenen, zahlreichen Aufsätze, Veröffentlichungen und Vorträge weisen deutlich auf zahlreiche Identifikationspotentiale hin, die dem nationalsozialistischen Denken der damaligen Zeit entsprachen und die mit religiösen Erwartungen und Hoffnungen verbunden waren. Petersens eigene Darstellungen machen deutlich, dass seine Hinwendung zum nationalsozialistischen Gedankengut nicht nur ein pragmatisches Angebot an die neuen Machthaber darstellte, um seine Jenaplan-Pädagogik fortzuführen, sondern dass der völkische Gemeinschaftsgedanke und die aufbrechende Religiosität seine Sympathie gewonnen haben. Andererseits gibt es bei Petersen keine Gleichsetzung von Volk und Staat. Viele Dokumente zeigen eine klare Distanz zum totalitären, nationalsozialistischen Staat und seiner Rassenideologie. Eine sehr differenzierte Sichtweise des Pädagogen und Theologen Peter Petersen finden wir bei Hein Retter, der jede Schwarzweißmalerei vermeidet, um eine differenzierte Betrachtung des Weges Petersens zu ermöglichen. Der Zuordnung zu einer Position der nationalkonservativen Mitte steht ein entschiedenes Eintreten für den Religionsunterricht und für den Erhalt der Bekenntnisschule gegenüber, das einen deutlich bekenntnisgebundenen Standpunkt zeigt. In der Universitätsschule in Jena war der allgemeine Unterricht weitgehend frei von der nationalsozialistischen Ideologie, und im Religionsunterricht wurde eine Verkündigung praktiziert, die dem Standpunkt der Bekennenden Kirche entsprach, nicht aber der deutschchristlichen Richtung. Ende der dreißiger Jahre waren fast alle Konfessionsschulen in Gemeinschaftsschulen überführt worden. Wie die breite Mehrheit des deutschen Protestantismus stellt sich auch Petersen bewusst in den Dienst des Staates, dessen weltliche und politische Macht von ihm grundsätzlich anerkannt und bejaht wird. Andererseits distanziert sich Petersen deutlich von dem nationalsozialistischen Staatspädagogen Ernst Kriek, der eine Gleichsetzung von Volk und Staat vornimmt und formuliert in seiner "christlichen Erziehung" deutlich seinen Bekenntnisstandpunkt.

Dass die Kriegsjahre Petersens Grundeinstellung verändern, geht aus einem privaten Briefwechsel mit der Religionspädagogin Frieda Steppenbrink hervor. Zu einer Zeit, als die nationalsozialistische Propaganda Siegesgewissheit verkündet, äußert Petersen auf privater Ebene seine apokalyptische Sichtweise der Geschichte. Im Gegensatz zu anderen Theologen (z.B. Paul Althaus, Erlangen), die das Gottesgericht zur Rache an den Feinden Deutschlands werden lassen, sieht Petersen das Gottesgericht, das Gute und Böse mit sich reißt, in den politischen Ereignissen der Kriegsjahre. Allerdings zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem privaten Briefwechsel, in dem die Vision vom Gottesgericht geäußert wird, und den öffentlichen Äußerungen Petersens in dieser Zeit. Private Texte zeigen eine deutliche Absage an die herrschende Ideologie.

In einer Rezension des Werkes von C. G. Jung mit dem Titel "Psychologie und Religion" spricht Petersen von der "Überspannung des modernen Menschen" und dessen seelischer Verwüstung bis zur Bestialität. Er spricht von einer Zeit des Abstandes von Gott, in der der Mensch zucht- und sittenlos geworden ist. "Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit" lautet eine Schrift, die nach seinem Tode veröffentlicht wurde. Die "Satanie" des Menschen, der beständige Kampf des Bösen, ist an die Stelle des Grundurteils getreten, dass der Mensch von Natur aus gut sei. Die Erfahrung der wesenhaften Unvollkommenheit der Natur des

Menschen tritt in den Mittelpunkt. Die ständige Präsenz des religiösen Aspekts wird auch aus nach dem Kriege gehaltenen Vorträgen oder veröffentlichten Schriften deutlich. Petersens Publikationen erschienen in Westdeutschland, da die SED ihm die Veröffentlichung in der damaligen SBZ und späteren DDR versagte.

3.3.4.3 Der Gegenwartsbezug der Reformideen Petersens

Zunächst scheint mir der Gedanke einer Pädagogik, die aus der Perspektive des Kindes denkt, weiterhin aktuell, da dieser Gedanke in der Praxis noch nicht überall realisiert ist. Die Möglichkeit, den Unterricht in Jahrgangsklassen zumindest zeitweise zugunsten eines Gruppenunterrichts in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen durchzuführen, bietet sich gerade im Projektunterricht an. Die Möglichkeit, die Jahrgangshomogenität aufzuheben, wird an den Schulen zu wenig genutzt. Gerade bei der großen Zunahme von Einzelkindern in unserer Gesellschaft ist dieser Aspekt neu zu durchdenken. Aus religionspädagogischer Perspektive ist das gemeinsame Leben von Menschen mit unterschiedlichen Sozialvoraussetzungen und in unterschiedlichen Altersgruppen als Erweiterung kindlicher Erfahrungen unter dem Bildungsgedanken neu zu reflektieren. Jahrgangs- und Entwicklungsalter in geistiger und sozialer Hinsicht stimmen nicht überein. Das Lernen der verschiedenen individuellen Zugangsweisen muss in unseren Schulen neu in den Blick genommen werden.

Ein Unterricht, der die Handlungs- und Entscheidungskompetenz der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellt, wie dies in der Projektmethode der Fall ist, stellt neue Anforderungen an die Rolle der Lehrerin. Eine pädagogische Tatsachenforschung im Sinne Petersens zur Erhebung und Reflexion der Praxis sollte im Rahmen der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern neu durchdacht werden. Gerade Projekte können helfen, den Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis zu vollziehen. Ein vernetztes Handeln im Rahmen der Regionalen Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern mit Universitäten und Fortbildungsinstitutionen wurde in der Vergangenheit gerade im religionspädagogischen Bereich zu wenig in den Blick genommen. In der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sollte die Unterrichtsmitschau in stärkerem Maße genutzt werden. In Projekten zur Vernetzung von Schule und Kirche, in denen Unterrichtsmodelle entwickelt und in der Praxis erprobt wurden, waren Hospitationen und die anschließende theoretische Reflexion des Gesehenen von besonderer Bedeutung. Kirchliche Einrichtungen wie religionspädagogische Institute können in Anspruch genommen werden, nicht nur die religionspädagogische, theoretische Grundlegung voranzutreiben, sondern die empirische Überprüfung der pädagogischen Wirklichkeit stets mit in den Blick zu nehmen und zu realisieren.

Der Pluralität der Lebensbereiche in der Gesellschaft entsprechen die pluralen erziehungswissenschaftlichen Grundpositionen, die in den Kollegien ausgesprochen oder unausgesprochen von Lehrerinnen und Lehrern repräsentiert werden. Eine pädagogische Vereinheitlichung im Sinne Petersens ist heute kaum mehr denkbar. Andererseits arbeiten Schulen, ob Reformschulen oder traditionell arbeitende Schulen in der Gegenwart verstärkt

an einheitlichen Schulkonzepten, die den Kurs der Schule, den pädagogischen Konsens des Kollegiums formulieren sollen. Die kritische Reflexion und Diskussion religionspädagogischer Grundpositionen sollte auch im Gesamtkollegium bei der Frage nach Zielen, Inhalten und Schwerpunkten der eigenen Schule verstärkt zum Tragen kommen. Die religionspädagogische Profilbildung im Rahmen des Gesamtkonzepts der Schule ist eine Zukunftsaufgabe, die Religionslehrerinnen und -lehrer ernst nehmen sollten.

Der erzieherische Auftrag aus christlicher Verantwortung wird gegenwärtig neu durchdacht. Die Bedeutung des Gemeinschaftslebens in der Schule wird auf verschiedenen Ebenen reflektiert. Verschiedene Aspekte aus Petersens Schulgemeinden können Anregungen für die gegenwärtige Praxis des Schullebens bieten. In der nach dem Jenaplan arbeitenden Universitätsschule in Jena gehörte die Feier zu einem zentralen Baustein des Unterrichtskonzepts. Die Morgenfeier am Montag umfasste 30 - 50 Minuten. Sie bestand aus einem Lehrervortrag, Gedicht- und Liedbeiträgen und anderen Darbietungen der Kinder. Gebet und Gesang waren feste Bestandteile der im Anschluss an die Feier stattfindenden Blockstunde, in der die religiöse Unterweisung in der Stammgruppe durchgeführt wurde.

Die Unterrichtstage Dienstag bis Samstag begannen mit einem gemeinsamen Lied der Schülerinnen und Schüler. Vor den geöffneten Türen der Klasse sangen alle Kinder der Schule gemeinsam vor Beginn des eigentlichen Unterrichtsgeschehens einen Choral, einen Kanon oder ein der Festzeit oder der Jahreszeit angepasstes Lied.

Neben den Schulfestern gab es 5 - 8 Schulgottesdienste im Jahr, die den Religionsunterricht der Schule mit dem Gemeindeleben verbinden sollten. Bestimmte Feiertage wie Erntedankfest oder Advent und besondere Schulanlässe lieferten das gottesdienstliche Thema. So gab es Gottesdienste für Schulneulinge und zur Feier des Schulgeburtstages sowie am Schuljahresende. Eltern wurden zur Mitwirkung oder zur Teilnahme eingeladen. Dass die Gottesdienstgestaltung integraler Bestandteil des Schullebens war und die Vorbereitung der Feier während der Schulzeit zu geschehen hatte, wird im folgenden Zitat deutlich: "Außerdem sind diese Schulgottesdienste liturgisch reich ausgestaltet, immer wirken Schüler in Sprechchören, Singchören oder einzeln mit einem Gedichtvortrag mit, und alle diese Dinge müssen doch während der Schulzeit sorgfältig vorbereitet werden. Desgleichen ist jedes mal für eine reichere Mitwirkung der ganzen Schulgemeinde [sc. der Elternschaft; H.R.] gesorgt, auch hier außer der Antwort in der Teilnahme am Choralsingen dadurch, dass die ganze Schulgemeinde einem Sprecher oder einem Sprechchor antwortet, wiederum im Wort oder im Lied, das sie laut mitbetet, das Vaterunser oder das Glaubensbekenntnis spricht. Die besondere Lage der Universitätsschule in Jena hat es uns leicht gemacht, dann und wann Studenten in mannigfachster Weise mitwirken zu lassen, den Geistlichen z.B. durch zwei Liturgen unterstützen zu lassen, so dass wir eine erhebliche Zahl neuer Formen erproben und so unsere Erfahrungen sammeln konnten."³⁵⁹

359 Peter Petersen, zitiert nach Retter, Hein, Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter Petersen, Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 12, hrsg. Von Horst F. Rupp, Weinheim 1995, S. 88.

Petersens Prinzip, den Schulgottesdienst unterrichtlich vorzubereiten und ihm einen verlässlichen Platz im Gemeinschaftsleben und wiederkehrende Zeiten einzuräumen, kann als hilfreiches Beispiel zur Rhythmisierung des Schuljahres betrachtet werden. Die glaubwürdige Rede von „Gottes Geist“ braucht Räume und Zeiten, in denen Kinder Erfahrungen sammeln können, die über die rein unterrichtliche Zielsetzung hinausgehen. Die Bedeutung der Feier für das Schulleben, die Entwicklung von Ritualen für den Schulalltag sowie die Gestaltung von Gottesdiensten zu besonderen Anlässen muss aus religionspädagogischer Perspektive als Beitrag zum Schulalltag Bedeutung gewinnen. Der Einschulungsgottesdienst für die Kinder der ersten Klasse ist an vielen Grundschulen eine Selbstverständlichkeit. Ein Ausschulungsgottesdienst am Ende der vierten Klasse vor dem Verlassen der Grundschule war fester Bestandteil meines religionspädagogischen Konzepts, das deutlich machen sollte, dass der Religionsunterricht nicht ein Schattendasein im Schulalltag führt, sondern alle Lebensphasen der Schulzeit umgreift und gerade Einschnitte im Leben der Kinder wie den Wechsel von der Grundschule zur Orientierungsstufe bzw. zur weiterführenden Schule begleitet.

3.3.5 Gottes Nähe in der gottesdienstlichen Handlung

Im Folgenden soll an einem Beispiel aufgezeigt werden, wie die Rede von Gottes kraftgebender Nähe im Leben der Kinder nicht nur in der metaphorischen Sprache zum Ausdruck kommt, sondern darüber hinaus in einem fächerübergreifenden Klassenprojekt leiblich konkrete Gemeinschaftserfahrungen ermöglicht. Planung und Durchführung des Abschlussgottesdienstes einer vierten Klasse habe ich stets nach dem Konzept des Projektunterrichts durchgeführt.

Schülerinnen und Schüler waren am Prozess der Entstehung und bei allen Entscheidungen über die Inhalte, den Verlauf und die Gestaltung beteiligt. Im Klassengespräch wurde die Thematik des Gottesdienstes von den Kindern bestimmt. In einem Fall wurde ein bei den Kindern beliebtes Lied zum Leitmotiv. „Gott hält die ganze Welt in seiner Hand“ war den Kindern als ihr Lieblingslied aus vorangegangenen Schuljahren vertraut. Eine andere Klasse wählte das Motiv der Brücke, um den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule zu charakterisieren.

Zu dem ausgewählten Leitthema gestalteten die Kinder in kleinen Gruppen Texte, Bilder, Spielszenen, musikalische Gestaltungen, tänzerische Darstellungen, pantomimische Ausdrucksformen, die zu Bausteinen des gemeinsamen Gottesdienstes wurden. „Gottes Geist trägt, stärkt und begleitet uns“, waren wiederkehrende Aussagen, die in den unterschiedlichsten Formen zur Sprache gebracht wurden. Die Ergebnisse der Kleingruppen wurden im Klassenverband dargeboten, gemeinsam diskutiert und im Hinblick auf die gottesdienstliche Funktion und den thematischen Bezug kritisch von den Kindern befragt.

Ein sensibler Punkt der Planung war die Vorbereitung der von den Kindern selbst verfassten Gebete, die als Dank- oder Bittgebete zu formulieren waren. Eine verpflichtende Aufgabenstellung für alle zum Niederschreiben eines persönlichen Gebets verbot sich mir,

um dem Gebet nicht den Charakter einer schulischen Pflichtübung zu geben und den Aspekt der Freiwilligkeit unbedingt zu wahren.

Ein Unterrichtsgespräch begann mit einem Rückblick auf die zurückliegende Unterrichtszeit in der Grundschule und einem Ausblick auf die bevorstehende Zeit in der Orientierungsstufe, die bei einem Unterrichtsgang bereits erkundet worden war.

Anschließend sollten die Kinder in einer persönlichen Stellungnahme für sich selbst formulieren, was in der bisherigen Schulzeit emotional positiv und was negativ besetzt war. Die kindgemäßen Formulierungen lauteten: Was war schön? Was hat dir nicht gefallen?

Im Blick auf die zu erwartende, zukünftige Schulzeit sollten die Kinder in einer zweiten Aufgabe ihre eigenen Sorgen, Ängste und Hoffnungen formulieren. Was wünschst du dir für die neue Schulzeit? Wovor hast du Angst? Was befürchtest du? Die Kinder besprachen anschließend im Klassenverband die Ergebnisse. Deutlich wurde, dass alle Kinder mit freundlichem Blick auf die vergangene, nun endende Schulzeit blickten und mit eher ängstlichem und sorgenvollem Blick der eigenen Schulzukunft entgegensahen. Die Angst vor dem Wechsel, insbesondere vor höheren Leistungsanforderungen, die Sorge um neue Freundinnen und Freunde, die es in der neuen Klassengemeinschaft zu gewinnen gilt, die Wünsche nach freundlichem, verständlichem, nicht so strengem Lehrpersonal standen im Mittelpunkt des Klassengesprächs.

Die Formulierung von eigenen Bitt- oder Dankgebeten wurde den Kindern als freiwillige Hausaufgabe erteilt. Fast alle Kinder hatten am nächsten Tag einen Satz als Bitt- oder Dankgebet formuliert.

Die Texte der Kinder wurden nicht mehr korrigiert. Alle Sprachformen eines Gebets sind gültig und dürfen keine Bewertung erfahren. Die Gebete wurden als Bitt- oder Dankgebete sortiert.

Im Gottesdienst sollten erst die Dankgebete als Rückblick auf das Vergangene und dann die Bittgebete für die Zukunft vorgetragen werden. Die Kinder konnten selbst entscheiden, ob sie ihre selbst verfassten Gebetstexte frei vortragen oder mit Hilfe der schriftlichen Fassung darbieten wollten.

Da das Projekt Abschlussgottesdienst fachübergreifend angelegt war, konnten der Deutsch- und der Kunstunterricht zur Erstellung weiteren Textmaterials, der Spielszenen und der bildnerischen Gestaltungen herangezogen werden.

Großflächige Darstellungen wurden auf Rollen, die eine Zeitung kostenlos der Schule gestiftet hatte, angefertigt. Zur Stabilisierung des dünnen, leicht zu beschädigenden Zeitungspapiers wurde das fertige Kunstwerk, das als Gemeinschaftsproduktion von acht Kindern entstanden war, auf eine große Wellpappe geklebt. Am Tag vor dem Gottesdienst wurde das Bild in einer gemeinsamen Begehung der Klasse in die Kirche getragen und im Altarraum aufgestellt. Der Ablauf des Gottesdienstes wurde noch einmal durchgesprochen und die Einzelschritte geprobt. Zur Probe war eine Mutter erschienen, die am kommenden Tag, der eigentlichen Feier des Gottesdienstes, aus beruflichen Gründen nicht teilnehmen konnte.³⁶⁰ Die Vorbereitungen im Kirchenraum sind nötig, um den Tag der Feier des Gottesdienstes von Organisationsmaßnahmen, die vorher erledigt werden können, zu

entlasten. Darüber hinaus müssen die Kinder mit dem Raum vertraut gemacht werden. Durch das Ausprobieren ihrer Tätigkeiten gewinnen sie eine Sicherheit, die es ihnen erlaubt, am Tag der Feier dem Vorhaben mit Gelassenheit und Ruhe zu begegnen.

Das Projekt war in Kooperation mit der katholischen Kollegin, die einen Teil der Klasse unterrichtete, vorbereitet worden. Die beiden Geistlichen, ein katholischer Priester und ein evangelischer Pastor, wurden zu einem Vorbereitungsgespräch eingeladen, als die Klasse die thematische Entscheidung bereits getroffen hatte und einige Bausteine sowie das Liedmaterial, das im Musikunterricht von der betreffenden Fachkraft mit der Klasse geübt wurde, bereits vorlagen. Die Pastoren waren mit der Übernahme der von ihnen erwarteten Aufgaben einverstanden. Sie begrüßten die Klasse zu Beginn des Gottesdienstes, gingen in der fünf Minuten dauernden Ansprache auf die gewählte Thematik und die in Bild, Text und Gestaltung sichtbaren Beiträge der Kinder ein, sprachen ein Gebet, leiteten das „Vaterunser“ ein und gestalteten die Segenshandlung.

Einige Kinder hatten ihre Fotoapparate mitgebracht, so dass ein Erinnerungsfoto vor der Kirche mit dem gemeinsam erstellten Bild aufgenommen wurde. Am Nachmittag dieses Tages fand eine Abschiedsfeier der Klasse als geselliges Beisammensein der Kinder ohne die Eltern statt. Die Kinder wünschten dies ausdrücklich so.

Am Vormittag waren einige Eltern, die nicht berufstätig waren oder es sich erlauben konnten (oder wollten), am Kirchgang teilzunehmen, zum Gottesdienst gekommen.

Ausgangspunkt und Adressaten des Projekts Abschlussgottesdienst sind die Kinder der Schulklasse. Das Verlassen der Grundschule ist für die Mädchen und Jungen, die an ihrem Gottesdienst teilnahmen, zu einem wichtigen Übergang geworden, bei dem die Zusage der sie begleitenden Kraft Gottes und das Erleben dieser Nähe Gottes in der gottesdienstlichen Handlung zusammengehören. Die Kinder waren nicht Rezipienten eines vorgeführten Ablaufs, dem sie mehr oder weniger teilnahmslos gegenüber standen, sondern sie waren aktiv Handelnde im gottesdienstlichen Geschehen, dessen Ablauf sie mitbestimmt und mitgestaltet haben. Die Reflexionsprozesse, die im Vorfeld des Gottesdienstes im Klassenraum stattgefunden haben und die eigentliche liturgische Gestaltung des Gottesdienstes dürfen nicht als vor- oder nachgeordnete Lernprozesse gegeneinander ausgespielt werden.

Kognitives Durchdringen, handlungsorientierte Gottesdienstgestaltung und liturgisches Erleben sind unterschiedliche Aspekte des religiösen Lernens, die im Projekt Schulgottesdienst zusammengehören. Gerade in der Gleichwertigkeit der drei Aspekte liegt der besondere religionspädagogische Wert dieses Vorhabens.

Ziel des Projekts war es nicht, Kinder die „Außengestalt von Religion“ entdecken zu lassen oder die schulischen Lernvorgänge durch kirchliche Rituale abzustützen³⁶¹. Die

360 Später erfuhr ich von dem Ortsgeistlichen, dass diese Frau wieder in die Kirche eingetreten ist.

361 Vgl. Bernhard Dressler über „Die Wiederentdeckung der Außengestalt von Religion“ in seinem Aufsatz „Religion ist mehr als Worte sagen können“, in: Glaube und Lernen, Zeitschrift für theologische Urteilsbildung, 13. Jahrgang, Heft 1/1998, Thema: Ritual, S. 54 - 57.

unterrichtliche Planung, Gestaltung und Realisierung war auch nicht primär darauf gerichtet, die Kinder anzuleiten, sich probeweise lernend auf die Teilhabe an der christlichen Religion einzulassen³⁶², sondern primäre Intention des unterrichtlichen Vorhabens war es, den Kindern in der für sie entscheidenden Phase des Übergangs von der vertrauten Umgebung der Grundschule in die fremde Welt der neuen Schule eine religionspädagogische Begleitung zuteil werden zu lassen. Vertrauen in die eigene ungewisse Zukunft erfahren die Kinder dort, wo sie die Gewissheit einer sie stärkenden und tragenden Kraft spüren. Die gottesdienstliche Gestaltung, an der sie mit ihren individuellen Fähigkeiten aktiv beteiligt sind, bietet leiblich-konkrete Erfahrungen der Gnadenzuwendung Gottes, die dem eigenen Leben Glanz verleihen. Ein dynamisches Kraftgeschehen kann erlebt werden, das Worte nur annähernd erfassen können. Aktives Tun und passives Empfangen, Lautes und Leises, Reflexion und Kontemplation gehören komplementär zusammen und können als sich ergänzende Formen religiösen Lebens erlebt werden.

Über die besondere Bedeutung der Segenshandlung im gottesdienstlichen Geschehen als Ausdruck der Gegenwart Gottes in seinem Geist soll an anderer Stelle reflektiert werden.

Der oben beschriebene Weg, im projektorientierten Arbeiten einen erfahrungsbezogenen Religionsunterricht zu ermöglichen, führte zur abschließenden Feier aus den Räumen der Schule heraus. Für viele Lehrerinnen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen, wird damit eine notwendige Grenze zwischen schulischem und kirchlichem Handeln überschritten.

3.3.6 Rituale der Schulkultur als Brücke zum Erleben der Kraft Gottes

Rituale sind ein notwendiger Bestandteil der Schulkultur, in deren Rahmen die religionspädagogische Perspektive in pneumatologischer Hinsicht einzutragen ist. Heranwachsende brauchen Rituale, um sich wohlfühlen und sich zurechtzufinden. Rituale können ein Gefühl der Sicherheit, der Geborgenheit und der Gemeinschaft vermitteln. Inseln der Regelmäßigkeit und der selbstverständlichen Wiederkehr sind notwendige pädagogische und religionspädagogische Gelegenheiten, die zu Orientierungsräumen und -zeiten für Heranwachsende werden können.

Rituale sind Zeremonien, die nach einem festgelegten Schema vollzogen werden. Allen Ritualen ist gemeinsam, dass sie nach bestimmten Regeln ablaufen.³⁶³

„Rituale sind prägnante Handlungsformen, die in bestimmten Situationen wiederkehren und infolge ihrer Hervorgehobenheit ‚guten Gestalt‘ einprägsam sind sowie mit besonderen Erlebnisqualitäten einher gehen.“³⁶⁴

Vermutlich haben Rituale eine biologische Wurzel und dienen der Befriedigung tief verwurzelter Bedürfnisse.

³⁶² Bernhard Dressler, a.a.O., S. 55.

³⁶³ Gertrud Kaufmann-Huber, Kinder brauchen Rituale, Freiburg, 9. Aufl. 1998, S. 10.

³⁶⁴ Rolf Oerter, Rituale in der Schule - ein notwendiger Bestandteil von Schulkultur, in: Praxis Schule 5 - 10, Heft 4, August 1999, Braunschweig, S. 6.

Rolf Oerter nennt für den Vorschul- und den Grundschulbereich vor allem zwei Funktionsbereiche der Rituale. Erstens gewähren Rituale im Tagesablauf Ordnung und Sicherheit und zweitens bieten sie Möglichkeiten der Selbsterhöhung und der gesteigerten Selbsterfahrung. Vorhersagbare Handlungsabläufe, die regelmäßig auftreten, mindern die Angst vor unerwarteten Ereignissen. Angenehme Rituale, die in der vertrauten Klassengemeinschaft oder in der bekannten Lerngruppe stattfinden, stärken das Selbstbewusstsein, verleihen Sicherheit und bieten Geborgenheit. Da sich jedes Selbst durch seine Beziehung zur Umwelt definiert, bietet eine Schulumgebung, die sichere soziale Kontakte gewährt, ein stabiles Beziehungsnetz, in dem sich ein stabiles Selbst entwickeln kann.

„Rituale sind bei diesen Umweltbeziehungen Markierungspunkte, die eine zusätzliche Ordnung und Einteilung dieser Beziehungen liefern“.³⁶⁵

Das wiederkehrende Handlungsmuster weist Besonderheiten auf, die die Mitvollziehenden des Rituals emotional einstimmen. Herausgehoben aus dem alltäglichen Geschehen und durch Gefühle intensiviert, gewinnen Rituale ihre besondere Erlebnisqualität, die zur Transzendierung der alltäglichen Situation führen. In der Hervorgehobenheit des Rituals fühlen sich Kinder in der Gemeinschaft ebenfalls herausgehoben, sofern sie sich selbst zugehörig fühlen und Anteil nehmen.

„Nur wenn sie sich selbst als Beteiligte, das heißt als Handelnde in der Situation erleben und aktiv am Ritual teilnehmen, übt das Ritual eine existenzsteigernde Wirkung aus.“³⁶⁶

Feste und Feiern im Schuljahr, die jahreszeitlichen oder kirchlichen Jahresabläufen folgen, gewinnen damit eine besondere Bedeutung im Schulalltag. Sie bieten nicht nur eine zeitliche Ordnung und Übersicht des Lebenslaufes, sondern sie führen zu einer biographisch bedeutsamen Würdigung der eigenen Person. Die Selbsterhöhung kann als Stärkung erlebt werden.

Wird der Begriff des Rituals auch auf alltägliche Handlungsabläufe im Schulalltag wie Begrüßung, Verabschiedung, Übergangsabläufe zwischen verschiedenen Unterrichtsphasen ausgedehnt, so gewinnt der Aspekt der Erleichterung durch Gewöhnung oder Automatisierung besondere Bedeutung. Übungen, die zur Gewohnheit werden, entlasten den Energiehaushalt aller am Unterricht Beteiligten.

Oerter klassifiziert Rituale nach ihrer Bedeutung in der Schule. Er teilt nach dem Zeitraum, in dem sich Rituale wiederholen, in tägliche, in regelmäßigen Abständen wie Wochen oder Monaten wiederkehrende und in seltene oder gar einmalige Rituale ein.

Besondere Ereignisse wie Schulfeste, Abschlussfeiern und gemeinsame Foren wie sie in den Vollen Halbtagschulen üblich sind, haben immer auch rituellen Charakter. Stets folgen sie bestimmten Regeln.

Sie werden gemeinsam vorbereitet und gemeinsam durchgeführt. Ihre prägnanten Handlungen sind in besonderer Weise aus dem sonstigen Schulalltag herausgehoben.³⁶⁷

³⁶⁵ Rolf Oerter, a.a.O., S. 6.

³⁶⁶ Rolf Oerter, a.a.O., S. 6.

³⁶⁷ Rolf Oerter, a.a.O., S. 7.

In alltäglichen Ritualen wie Begrüßung und Verabschiedung steckt die Chance, positive Realitätserfahrungen zu stiften, mit deren Hilfe die Gemeinschaft in der Schule auf angenehme, wohltuende Art erlebt wird. Das Gefühl der Annahme in der Klassen- oder Schulgemeinschaft, das Sich-eingebunden-fühlen in ein größeres Ganzes wirkt bestätigend über den rituellen Augenblick hinaus, so dass eine Stärkung des Selbstwertgefühls und eine positive affektive Grundstimmung erlebt werden.

Feste, ritualisierte Abläufe erweisen sich im Schulalltag als hilfreich, da sie zeit- und kraftsparend für Schüler- und Lehrerschaft wirken, so dass Freiraum für inhaltliche Schwerpunktsetzungen entsteht.

Gerade in der Grundschule ist es wichtig, Fertigkeiten und Gewohnheiten wie Techniken der Gruppeneinteilung und Gruppenarbeit, Umstellen des Gestühls, Bereitstellung und Wegräumen der Arbeitsmaterialien sowie Umgang mit Freiarbeitsangeboten als feste Abläufe zu üben und damit zu ritualisieren. Ob diese äußeren Handlungsabläufe in freundlicher, annehmender Grundhaltung oder in dirigistischem Drill vollzogen werden, wird entscheidend von der Grundhaltung der Lehrkraft geprägt. Gepflogenheiten und Zweckmäßigkeiten müssen Kinder einsehen können, damit sie von ihnen als sinnvoll und gemeinschaftsstiftend erlebt werden.

Wenn Rituale nicht mit Bedeutung für die Teilnehmenden gefüllt werden, verlieren sie ihren Sinn. Sinnentleerte, bedeutungslose Rituale gehen verloren, da die Kraft ihrer Handlung schwindet. Ihre Wirkungen werden nicht mehr lebensbereichernd erlebt.

Ursprünglich hatten Rituale den Sinn, Krisenzeiten, Wendepunkte oder Veränderungen in verschiedenen Lebensbereichen zu regeln. Situationen, die ängstigen oder verunsichern, weil Menschen sich auf etwas Neues einstellen müssen, können durch ritualisierte Formen gemeistert werden. Rituale können in diesen Übergangszeiten als Stärkung, Kräftigung und Zuspruch erfahren werden.

Rituale können helfen, das Zusammenleben in der Schule freudvoller und ästhetischer zu gestalten. Formung durch sichtbare Gestaltung sind wichtige pädagogische Elemente, die Lernen und Leben verzahnen.

Rituale bieten nicht nur die Möglichkeiten, Krisen oder Übergänge zu bewältigen, sondern sie können eine präventive Wirkung entfalten.

Gerade ein störanfälliger Phasenwechsel im Unterricht kann durch ritualisierte Übergänge für Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler entlastet werden, indem sie die Aktivitäten der Kinder konfliktmindernd lenken.

Aktive, durch starke äußere Bewegung gekennzeichnete Unterrichtsphasen lassen sich durch einfache, wiederkehrende Handlungen ritualisiert in stille, konzentrierte Aufmerksamkeit erfordernde ruhige Phasen überführen. Das Entzünden einer Kerze im Stuhlkreis oder das Streichen einer Klangschale können die visuelle oder akustische Wahrnehmung steuern und werden bei wiederholter Durchführung nach dem Zusammenstellen der Stühle im Kreis von Schülerinnen und Schülern als sichtbare bzw. hörbare Einstimmung auf die folgende Gesprächsphase gedeutet. Ein einfaches Ritual, das von wechselnden Schülerinnen und Schülern selbst durchgeführt werden kann, bietet

Orientierung und lenkt die Erwartung auf das, was kommen wird. Der Abschluss der vergangenen Phase und die Antizipation der zukünftigen lassen solche ritualisierte Formen zu bedeutsamen Gegenwartsbrücken zwischen Vergangenheit und Zukunft werden.

In der sinnlichen Wahrnehmung des gegenwärtig erlebten Rituals verbindet sich die Erinnerung an früher erlebte Geschehnisse und führt zur Erwartung des Zukünftigen. Die Kraft der Erinnerung wirkt positiv auf die eigene Zukunftserwartung, wo erinnerte Erlebnisse positiv konnotiert sind. Negativ besetzte Erinnerungen können jedoch auch eine schwere Bürde bedeuten, die zu positiven Neuzuschreibungen durch neue Gestaltungen oder Inszenierungen geführt werden sollten.

Kinder bestimmen im Unterricht gern selbst, welche wiederkehrenden Handlungen sie bevorzugen. Erhalten die Kinder die nötigen Freiräume im Unterricht, so wählen sie zielgerichtet jene Rituale, die ihnen besondere Freude bereiten.

So meldet sich ein Mädchen in einer zweiten Klasse am Ende einer Erprobungsstunde, bei der zum Thema „Wundergeschichten“ in der Grundschule hospitiert wurde, und fragte unvermittelt: „Dürfen wir heute wieder das ` Vater unser ´ beten?“ Die Lehrerin hatte im Rahmen einer anderen Unterrichtsstunde das „Vater unser“ mit den Kindern besprochen und fand es im Augenblick eher unpassend. Die Schülerin ließ sich jedoch nicht abbringen von ihrem Wunsch, und als die übrigen Kinder unterstützend einfielen, gab die Lehrerin schließlich nach.

In der Reflexion erklärte die Lehrkraft, dass sie den Religionsunterricht keineswegs zur Gebetsdressur gebrauchen wollte, doch das Drängen der Kinder auf Wiederholung des bekannten Gebets, das ihnen allem Anschein nach ein Wohlgefühl vermittelte, führte dazu ihre Distanz, den Unterricht mit diesem Gebet zu beenden, aufzugeben.

Rituale vermitteln Strukturen, die Kindern helfen sich zu orientieren Sie können das Vertrauen der Kinder stärken, dass der Schulalltag von Situationen durchsetzt ist, die sie wiedererkennen und auf die sie sich verlassen können. Da in der Schule vor allem gemeinschaftliche Rituale im Vordergrund stehen, vermitteln sie darüber hinaus ein Zugehörigkeitsgefühl zur Klassen- oder Schulgemeinschaft. Für den Schulalltag besonders hervorzuheben ist die Entlastungsfunktion von Ritualen. Das zeit- und kräfteaubende stets neue, situationsbedingte Aushandeln geeigneter, gemeinschaftsfördernder Verhaltensmuster wird deutlich reduziert. Beliebte Rituale können erweitert, modifiziert oder situationsgeeignet verändert werden. Kinder können eigene rituelle Verhaltensweisen erfinden, die sie gern in Freiarbeitsphasen ohne Anleitung der Lehrkraft anwenden oder weiterentwickeln. Dieser kreative und sozialintegrative Aspekte verdient besondere Beachtung. In dieser schöpferischen und gemeinschaftsstiftenden oder -fördernden Perspektive erscheint mir eine gedankliche Brücke zur kreativen, relationalen, Gemeinschaft konstituierenden Kraft Gottes möglich. Eine explizite Deutung dieses Prozesses als ein von Gottes Geist getragenes Relationsgeschehen kann seinen gestalteten Ausdruck finden in liturgischen Handlungsformen, die im Vollzug Erleben und Deuten ermöglichen. Gesprochene, pantomimische, gemalte, gesungene und getanzte Darstellungen bringen raumgreifend und sinnlich zur Geltung, was innerlich vollzogen werden kann und zukünftig erinnernd nachvollziehbar wird.

Gertrud Kaufmann-Huber empfiehlt als Kinder- und Jugendlichentherapeutin³⁶⁸ Rituale, die alljährlich wiederkehren, um Kindern das Erleben eines lebendigen Jahresablaufs zu ermöglichen.

Zu den Ritualbeispielen, die jährlich wiederkehren und die durch besonders sorgfältig geplante Feiern aus dem Lebensalltag hervorgehoben werden, gehören nach ihrer Aufzählung Geburtstag, Familienfest, kirchliche Feste wie Advent, Weihnachten, Fastenzeit, Karwoche, Ostern, Pfingsten sowie Stadt- und Dorffeste.

Als Psychotherapeutin stellt sie einen Bezug her zwischen der „heilenden Kraft Gottes“ und der Wirkungskraft der Rituale. „Wenn man unter dem Geist Gottes, der ja im Pfingstfest über die Menschen ausgegossen worden sein soll, jene Kraft versteht, welche Wachstum und neue Entwicklungen ermöglicht, dann sind Rituale die Brücken dazu und in diesem Sinne immer religiös. Der göttliche Geist wirkt durch unsere Seele. Er ist die heilende Kraft, zu welcher wir mit Hilfe der Rituale einen Zugang finden könnten. Pfingsten verstehe ich auf diese Weise, ...“³⁶⁹ Dieser Hinweis auf Gottes Kraft, die Entwicklungen und Wachstum ermöglicht, ist mit meinen oben ausgeführten systematisch-theologischen Ausführungen im Sinne der von Welker als Schöpfung und Neuschöpfung bezeichneten Wirkungen des Geistes Gottes zu vereinbaren. Der Hinweis auf die Brückenfunktion wird von Gertrud Kaufmann-Huber aus psychotherapeutischer und mütterlicher Erfahrung formuliert und enthält eine wichtige religionspädagogische Dimension. Die allgemeine, eher diffuse Religiosität, die als Überhöhung des Alltags zu bestimmen ist, gewinnt erst dort ihre spezifisch christliche Dimension, wo sie als solche theologisch gedeutet und zur Sprache gebracht wird. Pädagogisch sachgerecht eingesetzt können Rituale zu Türöffnern werden, die Kindern neue Erfahrungen im Unterrichtsalltag ermöglichen. Die unterstützende Funktion der alljährlichen Rituale, wie sie von Gertrud Kaufmann-Huber beschrieben wird, kann den Schulalltag transzendieren und ihm einen nicht alltäglichen Glanz verleihen. Kindlich einfache und zugleich theologisch sachgerechte Sprachangebote für eine pneumatologische Deutung könnten lauten: „Gottes Geist wird über Menschen ausgegossen. Gottes Geist ist eine heilende Kraft. Sie wirkt durch Menschen.“ Werden diese Sätze im rituellen Vollzug gesprochen, so findet bereits eine einfache liturgische Form ihren Ausdruck. Wird die stärkende und wohltuende Kraft des Rituals nicht nur gemeinschaftlich oder individuell erfahren, sondern mit der Hinwendung zu Gott und mit einem deutenden Sprechakt, der auf Gottes Wirklichkeit Bezug nimmt, verbunden, so ist der Übergang vom Ritual zur liturgischen Praxis vollzogen. In der liturgischen Gestalt findet die rituelle Suchbewegung gleichsam ihren religionspädagogischen Höhepunkt, der für viele Religionspädagoginnen allerdings die Schwelle des Unterrichts überschreitet und erst im Sakralraum der Kirche seinen Platz hat. Die behutsame Hinführung zu gelebten religiösen Vollzügen sollte jedoch gemeinsame Aufgabe im vernetzten Handeln zwischen Schule und Kirche sein. Das Erleben der Kinder kennt keine institutionellen Grenzen. Wohl aber unterscheiden Kinder Räume und Zeiten, die für sie schön, angenehm, wohltuend und

³⁶⁸ Gertrud Kaufmann-Huber lebt in der Schweiz. Sie wurde am C. G. Jung-Institut in Zürich ausgebildet und hat sich besonders mit Ritualen in Ethnologie und Psychologie beschäftigt. Neben der wissenschaftlichen und therapeutischen Beschäftigung gewinnt sie ihre Erfahrungen auch als Mutter von vier eigenen Kindern.

stärkend sind von solchen Unterrichtsphasen, in denen sie innerlich außerhalb des Geschehens stehen.

Die Vernetzung von Schule und Kirche bietet Chancen, den außerschulischen Kirchenraum zum besonderen Erlebnisraum mit zentraler religionspädagogischer Relevanz werden zu lassen, in dem nicht nur von Gottes Kraft geredet wird, sondern in dem die Brücke zum Erleben dieser Kraft rituell besritten wird.

3.3.7 Religiöse Praxis und liturgische Elemente als Bestandteile des Religionsunterrichts

Der schulische Religionsunterricht braucht eine Anschauung der religiösen Praxis, wenn er nicht zu einer abstrakten Veranstaltung ohne Lebensbezug werden soll.³⁷⁰ Ausdrucks- und Gestaltungsformen, die traditionell im Gottesdienst gepflegt werden, wie Singen und Beten sind vielen Kindern der Grundschule fremd. Ausnahmen finden wir bei Kindern, die einen kirchlichen Kindergarten besucht haben, in dem regelmäßig religionspädagogische Einheiten und gezielte Projekte zur Vernetzung von Kirche und Schule stattgefunden haben.³⁷¹ Der Lernort Schule bietet nur begrenzte Möglichkeiten, bestimmte Aspekte der gelebten Religion zu veranschaulichen. Der fremde Lernort Kirche gewinnt als Anschauungsort religiösen Lebens besondere Bedeutung. „Religionspädagogik ist offensichtlich unter gegenwärtigen gesellschaftlichen und speziell sozialisatorischen Bedingungen auf den Kontakt zu nicht pädagogisch intentionaler religiöser Praxis bzw. der Theoriebildung hierüber angewiesen.“³⁷² Christian Grethlein weist auf die offene Stelle innerhalb der religionspädagogischen Theorie hin, die sich aus dem Schnittfeld zwischen Religionspädagogik und Liturgik ergibt. Gerade der Transzendenzbezug religiöser Inhalte wird in der verdichteten Form einer Kommunikation deutlich, die als liturgische Form in der gottesdienstlichen Handlung stattfindet. Religiöse Inhalte begegnen im Gottesdienst nicht als Informationen, sondern als Handlungen, die im teilnehmenden Vollzug Erfahrungen ermöglichen, die über die rein kognitive Auseinandersetzung hinausgehen. Im gottesdienstlichen Ereignis wird eine Wirklichkeit konstituiert, die Religion als Prozess erlebbar macht. Das Praktizieren von Handlungsabläufen und verständlichen Gestaltungen in gottesdienstlichen Vollzügen ermöglicht Einsichten über Religion, die in der ausschließlich reflexiven Auseinandersetzung nicht stattfinden können. Eine konzeptionelle Neuorientierung, die den außerschulischen Lernort Kirche und insbesondere die gottesdienstlichen Handlungen als notwendigen Erfahrungsraum in den Blick nimmt, scheint nötig, um der Erfahrungsarmut von Grundschulkindern mit gelebter Religion zu begegnen.

369 Gertrud Kaufmann-Huber, *Kinder brauchen Rituale, Ein Leitfadens für Eltern und Erziehende*, Freiburg 9. Aufl. 1998, S. 137.

370 Christian Grethlein, *Religionspädagogik und Liturgik*, in: Ritter, Werner und Rothgangel, Martin (Hrsg.), *Religionspädagogik und Theologie*, a.a.O., S. 111.

371 Während meiner Tätigkeit am Religionspädagogischen Institut habe ich zahlreiche Projekte zur Vernetzung von Schule und Kirche initiiert und begleitet.

372 Grethlein, Christian, a.a.O., S. 112.

„Lebenswelt kontra Liturgie“ formuliert Michael Meyer-Blanck pointiert die Kontroverse zwischen dem problemorientierten Religionsunterricht und der evangelischen Unterweisung.³⁷³ Liturgische Formen stehen für viele Kolleginnen und Kollegen in der Praxis für eine fehlgeleitete, religionspädagogisch überwundene Traditionsorientierung, die als Dominanz kirchlicher Einflussnahme im schulischen Kontext mit Skepsis betrachtet wird.

Mit der veränderten kindlichen Lebenswelt stellt sich die Frage, wo Kindern und Jugendlichen heute die religiöse Praxis begegnet. Auch getaufte Kinder bringen heute keine oder nur wenige außerschulische Erfahrungen mit der gelebten Religion mit in den Unterricht. Gottesdienstliche Formen, Gebet und Liturgie sind Kindern der Grundschule weitgehend fremd. Eine spezifische religiöse Sozialisation ist in seltenen Fällen bei Grundschulkindern anzutreffen. Wo gezielte Projekte zur Vernetzung von Schule und Kirchengemeinde initiiert wurden, gelingen vereinzelt Veränderungen. Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule kann sicher nicht im Sinne der Position von Manfred Josuttis³⁷⁴ als „Initiation“ und als Hinführung zur Annäherung an das Heilige verstanden werden, denn die reflexive Distanznahme ist ein grundlegendes protestantisches Prinzip, das auch im Grundschulalter in angemessener, kindgemäßer Form seinen Platz erhalten muss. Jeder Verführung und Vereinnahmung ist zu wehren. Doch über die besonderen Lernchancen der Begegnung mit liturgischen Formen und Gestaltungen sollte im schulischen Kontext nachgedacht werden. In der Liturgik geht es nicht primär um Frage und Antwort, um Reflexion und kognitive Auseinandersetzung, sondern um das Schauen, Einstimmen und Mitvollziehen des Geschehens.³⁷⁵ Das Einüben der liturgischen Formsprache im Rahmen der Grundschule und im Kindergarten hat auf katholischer Seite Franz Kett durch kindgemäße, handlungsorientierte Zugänge, die akustische, visuelle und haptische Erfahrungen einbeziehen, verbreitet. Sein Anliegen ist es, die liturgische Formsprache nicht außerhalb des Klassenzimmers, sondern im Rahmen der Schule zu üben.

Im Rahmen des Grundschulunterrichts gibt es keinen Gegensatz zwischen Religion und Reflexion. Kinder müssen zunächst sinnliche, greifbare Erfahrungen machen, um darüber sprechen zu können. Erst die geistige Präsenz des Erlebten ermöglicht die gedankliche Auseinandersetzung und den Austausch darüber mit anderen. Geistiges ist in der Grundschule an die materialisierte Formgebung gebunden. Abstrakte Zusammenhänge werden erst langsam sichtbar.

Bei der Hineinnahme religiöser Formen der christlichen Gemeinschaft in den Religionsunterricht unterscheidet Christoph Bizer zwischen den Begriffen Ritual, Liturgie und Form,³⁷⁶ wobei der Begriff Form sowohl eine pädagogische als auch eine liturgische Kategorie ist. Zur begrifflichen Unterscheidung schließe ich mich der Definition von Michael

373 Michael Meyer-Blanck, Religion und Reflexion zur Frage liturgischer Elemente und religiöser Praxis im Klassenzimmer, Vortrag bei der Tagung der Refrendarinnen und Refrendare im RPI-Loccum am 29. Oktober 1996. Eine frühere Fassung wurde beim Symposium anlässlich des 60sten Geburtstags von Christoph Bizer vorgetragen und ist veröffentlicht in: Wilhelm Gräß (Hrsg.); Religionsunterricht jenseits der Kirche? Wie lernen wir die christliche Religion? Neukirchen-Vluyn 1996, S. 83 - 93.

374 Manfred Josuttis, Religion im Klassenzimmer, in: Wilhelm Gräß (Hrsg.) Religionsunterricht jenseits der Kirche? Neukirchen-Vlyun 1996, S. 95. Josuttis am 27.07.1997 bei einem Vortrag in Loccum.

375 Michael Meyer-Blanck, a.a.O.

376 Christoph Bizer: Liturgik und Didaktik, in: JPR 5/1988, S. 83 - 111.

Meyer-Blanck an.³⁷⁷ Rituale sind als Handlungsgewohnheiten einer Gemeinschaft zu verstehen, die wiederkehrenden Situationen Erkennbarkeit verleihen.

Rituale sind durch ihren Zeitaspekt, ihren Wiederholungscharakter und ihre erkennbaren Elemente zu charakterisieren. Als Tätigkeiten in der Zeit können sie gelegentlich, stetig zur gleichen Tageszeit oder am gleichen Wochentag oder regelmäßig in größeren Abständen geschehen. Es sind situative Handlungen mit wiederkehrenden gleichen oder ähnlichen Elementen. Funktion, Leistung und Kritik der Rituale lassen sich mit folgenden Fragen ermitteln: „Wozu nützen sie? Was bewirken sie? Wem dienen sie?“ Rituale haben in Gemeinschaften stets eine stabilisierende Funktion. Sie stützen das Sozialgefüge und fördern die Zusammengehörigkeit. Sie nützen damit sowohl dem Individuum als auch der Gemeinschaft. Untersuchungen über die Haltbarkeit von Paarbeziehungen und Gemeinschaften haben die Korrelation zwischen bestehenden Gemeinschaften und der Ausbildung von Ritualen ergeben. Je mehr Rituale ausgebildet und gepflegt werden, desto stabiler und dauerhafter sind die Bindungen. Je weniger Rituale gepflegt werden, desto eher zerbrechen Beziehungen und desto geringer ist ihre Dauer. Rituale haben im pädagogischen Alltag eine entlastende Funktion. Ein aufwendiges, neues Aushandeln des jeweiligen Verhaltens in neuen Situationen entfällt. Die Beteiligten kennen den Ablauf und wissen, wie sie sich verhalten müssen oder können. Das Verhalten der anderen Personen der Sozietät ist voraussehbar. Vorhersagbarkeit bedeutet Kalkulierbarkeit. Verhaltensunsicherheiten werden weitgehend reduziert. Das Unbehagen, das Kinder, Jugendliche oder Erwachsene empfinden, wenn sie einen Sozialraum betreten, dessen Spielregeln, Formen und Geschehensabläufe ihnen nicht bekannt sind, reduziert sich bei rituellen Begegnungen. Kinder, Jugendliche, vor allem Konfirmanden, aber auch Erwachsene empfinden ein solches Unbehagen und eine Verhaltensunsicherheit, wenn sie religiöse Riten in fremden Sakralräumen erleben. Im öffentlichen wie im privaten Bereich begegnen uns in der Alltagswelt zahlreiche Rituale und Ritualisierungen des Verhaltens. Der Ablösung von kirchlichen Ritualen in sakralen Räumen scheint eine Verbreitung der Rituale in der Alltagskultur gegenüberzustehen. Die magische Überhöhung der Rituale des Sports oder im Bereich der Jugendkultur zeigen Tendenzen der sakralen Umhüllung säkularer Ereignisse. Religiöse Muster tauchen in profaner Gestalt in der Alltagswelt auf.³⁷⁸ Der Wunsch nach Erhebung aus dem Alltag, das Bemühen, die entzauberte Welt wieder zu verzaubern und das Bedürfnis, sich der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft zu vergewissern, werden in zahlreichen säkularen Ritualen und dramatischen Inszenierungen offensichtlich.

Liturgien sind sinnlich wahrnehmbare Handlungen von Christinnen und Christen, die eine Hinwendung zu dem dreieinigen Gott ausdrücken und in wiedererkennbaren Formen auftreten. Formen sind Handlungselemente von Ritual oder Liturgie. Handlungselemente unterscheiden sich voneinander, sind aber nicht beliebig variierbar oder kombinierbar.

³⁷⁷ Michael Meyer-Blanck, a.a.O., S. 3.

³⁷⁸ Michael Nüchter, *Zeitgeist an der Jahrtausendwende*, Vortrag am 29.09.1997 in Loccum.

Verschiedene Gemeinschaften bilden unterschiedliche Rituale aus. Christliche Gemeinschaften verwenden unterschiedliche Liturgien. Als gemeinsam gestaltbare und gestaltungsbedürftige Elemente sind Formen als Handlungselement von Ritual und Liturgie didaktisch fruchtbar zu machen. Durch das Singen eines Liedes, durch die Inszenierung eines biblischen Rollenspiels, durch die sprachliche Gestaltung eines Textes, durch die Erprobung liturgischer Formelemente können im Unterricht Präsentationen realisiert werden, die anschließend analysiert, reflektiert und in neuen Gestaltungen fortgeschrieben werden. Im handlungsorientierten Umgang mit rituellen und liturgischen Formen lernen Kinder Gestaltungselemente als Ausdruck der Hinwendung zu Gott kennen und für sich selbst und in der Gemeinschaft zu erproben. Einem Spiel vergleichbar finden Erprobungen statt, deren Vollzüge ein Nachdenken über die Wirkung und Bedeutung für die eigene Person und die Gemeinschaft ermöglichen. Wie in einem Experiment können Kinder darüber nachdenken, welche Wirkungen die religiösen Vollzüge in ihnen wachrufen. Vor der kognitiven Reflexion steht die emotionale und handlungsmäßige Hineinnahme in das Geschehen der Religion. Das gemeinsame Entwickeln von Gestaltungsformen steht im Vordergrund des Unterrichts.

3.3.8 Installation im sakralen Raum - Andacht oder Unterricht

Heiliger Raum ist wahrnehmbar. Nach Christoph Bizers Meinung bewahrt ihn die Kirche trotz aller Mängel bis heute. "Diese Kirche ist wie ein brüchiges Gefäß, das einen Schatz enthält: Heiliges. Sie bewahrt ein Können und ein Wissen, durch das heiliger Raum und heilige Zeit entsteht. Heilig: das, was die ganze Welt im Innersten zusammenhält, wird manifest. Nicht dinglich, aber spürbar. Nicht mechanisch, sondern im Ereignis. Nicht machbar, und doch da, so Gott will."³⁷⁹

Im Ereignis, in der Handlung wird heiliger Ort, heilige Zeit sichtbar. Im Geschehen, im Sprechen bestimmter Texte wird ein Raum aufgebaut, so dass eine Tiefendimension sichtbar wird. Christoph Bizer vergleicht die Begegnung mit dem religiösen Raum mit der aktiven Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk. Zur Veranschaulichung beschreibe ich im folgenden die Lichtinstallationen von James Turrell, die im Sprengelmuseum in Hannover aufgebaut sind.³⁸⁰ Ich betrete durch einen langen, dunklen Gang einen Raum, in dem zunächst nichts sichtbar ist. Ich ertaste einen Stuhl und warte. Der Raum selbst verändert sich nicht, aber die eigene Wahrnehmung verändert sich. Vor mir erscheint in der Dunkelheit ein heller Fleck, der sich kreisförmig ausdehnt. Es gibt keine Leinwand und keine sichtbare Lichtquelle, aber die Erscheinung des Lichts ist offensichtlich. Erst bei meinem dritten Besuch dieses Lichttraumes kann ich das Geheimnis der unerwarteten Lichtwahrnehmung in der Dunkelheit lüften. Im Gang gibt es eine in die Decke eingelassene

³⁷⁹ Christoph Bizer: Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion S. 26.

³⁸⁰ Die Anregung verdanke ich Christoph Bizer, der am 17.05.1999 bei einem Vortrag im Rahmen der Religionspädagogischen Tage im Kirchenkreis Hildesheim-Sarstedt in Ahrbergen eine Münchner Lichtinstallation von James Turrell beschrieben hat.

Lichtquelle, deren Helligkeit so gering ist, dass sie beim Übertritt vom hellen Museumsraum in den fensterlosen Gang nicht wahrnehmbar ist. Erst das lange Verweilen im dunklen Raum führt zur Sammlung des Lichtes auf der Netzhaut und damit zur Verwandlung der Finsternis in den Lichtraum. Innere Ruhe und Zeit ermöglichen das Erlebnis. Bei einem eiligen, kurzen Besuch des Raumes an einem anderen Tag stellte sich das gewünschte Wahrnehmungserlebnis nicht ein.

In unmittelbarer Nachbarschaft zu diesem Kunstwerk kann ein zweiter Raum mit einer andersartigen Installation betreten werden. Wieder folgt die Besucherin einem langen Gang. Ein Handlauf sichert den Weg durch die Dunkelheit. Der lange gewundene Flur endet in einem Raum, der weiter und heller als der zuvor besuchte Installationsraum ist. Von einer Steinbank aus betrachte ich das violette Rechteck, dessen Konturen schärfer werden, je länger ich im Raum verweile. Flächig, wie auf eine weiße Wand projiziert, erscheint das Bild vor mir. Ich stehe auf und bewege mich auf die vermeindliche Leinwand zu, die ich schließlich mit der Hand zu ertasten versuche. Doch die Finger greifen ins Leere. Der Raum scheint sich zu weiten. Erst jetzt erkenne ich, dass es sich um einen dreidimensionalen Lichtraum handelt, nicht um eine zweidimensionale Fläche.

So wie die Lichtinstallation die Wahrnehmung einer anderen Dimension, eine Licht- und Raumwahrnehmungsveränderung bewirkt, so können Gestaltwerdungen im sakralen Raum sinnliche und geistige Erscheinungen erschließen.

Der Berliner Theologe Christof Gestrinch spricht davon, dass die Nähe Gottes als Glanz erfahren wird, der auf die Welt und die Menschen fällt.³⁸¹ Diesen Glanz kann sich der Mensch nicht selbst beschaffen.

Die Wahrnehmung des Glanzes ist gegenwärtig - wie zu allen Zeiten - gefährdet.

Religionspädagogik in Schule und Kirche hat die Aufgabe in der säkularen Wirklichkeit unserer Zeit Erfahrungen zu ermöglichen, die für die Wahrnehmung des göttlichen Glanzes im eigenen Leben sensibilisieren. Wie in dem Kunstwerk lässt sich die Wahrnehmung nicht erzwingen. Zeit und Raum können die Wahrnehmung begünstigen, indem sie die sinnliche Aufnahmebereitschaft durch äußere Attraktion fördern, doch das Erfahrung stiftende Wahrnehmungserlebnis stellt sich nur bei innerer Beteiligung ein. Über das Gelingen verfügen weder Künstler noch Werk.

Um Schülerinnen und Schülern eine Wahrnehmungserweiterung anzubieten, gilt es über die reflexive Behandlung hinaus im Schulleben Gestaltungen zu erarbeiten und darzubieten. Durch die Hineinnahme in rituelle und liturgische Handlungen werden sinnliche Wahrnehmungen möglich, die in der vollzogenen Sprach- und Körpergestaltung die Rede von „Gottes Geist“ als einem dynamischen Kraftgeschehen im Leben der Gemeinschaft in kognitiver, emotionaler und motorisch-pragmatischer Sicht erfahrbar werden lässt.

In der didaktischen Reflexion sind die Formen „Andacht“ und „Unterricht“, „Feier“ und „Reflexion“ deutlich zu trennen, doch im Unterrichtsalltag ist es religionspädagogisch notwendig, eine verständliche Rede von Gottes bewahrendem und stärkendem Wirken und Handeln in der Welt nicht in kognitiv separiertem Abseits am Rand der anderen Fächer und

381 Christof Gestrinch, Die Wiederkehr des Glanzes in der Welt, Die christliche Lehre von der Sünde und ihrer Vergebung in gegenwärtiger Verantwortung, Tübingen 1996.

des Schullebens zu belassen, sondern dem kraftspendenden Geschehen durch teilnehmenden Mitvollzug konkreter Lebensformen und Sprechakte auf die Spur zu kommen. In leiblichen Gestaltungen findet die Präsenz Gottes ihren Ausdruck und im metaphorischen Ausspruch „Geist Gottes“ wird Gottes Nähe als Deutungs- und Orientierungskraft zur Sprache gebracht.

3.3.9 Stundenprotokoll einer Unterrichtsstunde nach einem Filmausschnitt zum Thema „Erfahrungen mit Gott“

Im Rahmen der religionspädagogischen Tage im Kirchenkreis Hittfeld³⁸² wurde eine Unterrichtsstunde entwickelt, in der wesentliche Aspekte einer religionspädagogischen Konzeption deutlich werden, die eine Wahrnehmungserweiterung anbietet. In verschiedenen Sprechweisen und Gestaltungsformen kommt Gottes dynamische, verändernde Kraft als Deutungs- und Bestimmungskraft des individuellen und gemeinschaftlichen Lebens zum Ausdruck. In der auf die Lerngruppe abgestimmten Planung wechseln meditative, reflexive, handelnd erkundende und liturgisch gestaltende Phasen und ermöglichen Schülerinnen und Schülern eine behutsame Annäherung an eine dem größten Teil von ihnen noch unbekannte Sprache. Gemeinschaftsfördernde Aktionen sowie individuelle Besinnungen und Rücknahmemöglichkeiten finden in einem ausgewogenen Verhältnis Berücksichtigung. Eine in gleicher Intensität behutsame und engagierte Leitung fördert die Konzentration, weckt Begeisterung und vermeidet zugleich jede Vereinnahmung.

Zunächst nimmt die Stunde den Begehungsgedanken Christoph Bizers auf.³⁸³ Die Lehrerin Karin Schwitalla hat den Unterricht der Klasse 5 g der Orientierungsstufe Tostedt am 12. März 1996³⁸⁴ in die Johanniskirche Tostedt verlegt. Die Fachlehrerin hat für den Unterricht bei der Schulleitung für diesen Tag zwei Unterrichtsstunden beantragt und bewilligt bekommen. Nach dem zehn Minuten beanspruchenden Weg von der Schule zur Kirche haben die Schülerinnen und Schüler zunächst die Möglichkeit, sich ohne gezielte Aufgabenstellung in der Kirche umzusehen. Der Unterricht beginnt erst, nachdem die Kinder Gelegenheit hatten, sich selbstständig die Besonderheiten dieser Kirche anzusehen, bestimmte Dinge zu berühren und besondere Nischen und die Empore zu begehen. Die Verlaufsplanung der Stunde, von der ein Filmmitschnitt existiert, ist in vierzehn kleine Unterrichtsschritte gegliedert.

382 Die religionspädagogischen Tage im Kirchenkreis Hittfeld fanden in zwei Kursblöcken am 14. und 15. Februar und vom 11. bis 13. März 1996 in Kooperation mit dem RPI unter meiner Leitung statt. Der erste Teil bestand aus einer theologisch-religionspädagogischen Reflexion mit einer anschließenden didaktisch-methodischen Planung für den Grundschulunterricht, für den Sekundarbereich und für den Konfirmandenunterricht.

383 Christoph Bizer referierte am 14.02.96 zum Thema „Erfahrungen mit Gott in einer Welt ohne Gott“. Seine Gedanken zur Begehung und zur Installation im sakralen Raum wurden von den Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern in der didaktisch-methodischen Unterrichtsplanung realisiert.

384 Der Unterricht in einer Orientierungsstufenklasse, die erst seit 7 Monate in der für sie neuen Schule ist, kann als eine Übergangssituation zwischen Grundschule und Sekundarstufe betrachtet werden. Eine analoge Unterrichtsgestaltung in einer Grundschule ist nach meinen eigenen Praxiserfahrungen möglich.

Die Kinder haben im Altarbereich drei Kreise gebildet und sprechen gemeinsam einen Vers, den sie bereits kennen:

Man kann hören,
 was andere sagen,
 man kann fühlen,
 wie's andern geht,
 man reicht andern
 seine Hände
 und kommt sich näher
 dann am Ende.

Die Inhalte des gesprochenen Textes werden in Bewegungen umgesetzt. Bei dem Wort „hören“ berühren die Kinder die Ohren. Bei dem Wort „fühlen“ berühren sie einander, bei dem Text „reicht andern seine Hände“ geben sie einander die Hand, und bei den Wörtern „näherkommt“ gehen die Kinder aufeinander zu. Text und gemeinsame Bewegungen werden so häufig wiederholt, bis die Kinder in einem engen Kreis beieinander stehen. Gemeinsam singen die Kinder das Lied „Erleuchte und bewege uns“. Um den Gesang in der Kirche zu unterstützen, wurde am Vortag in der Klasse eine Tonbandaufnahme angefertigt mit den Stimmen der Schülerinnen und Schüler dieser Klasse. Bandaufnahme und der Livegesang der Kinder füllen das hohe Kirchenschiff mit einem besonderen Raumklang. Am Vortag haben die Kinder jeweils ihre Bitten auf vorgefertigte Pappkarten aufgeschrieben. Die Pappkarten sind als „Steine“ durch gerundete Ecken gekennzeichnet. Der Text auf dem „Stein des Anstoßes“ oder das, was wie ein Stein auf dem Herzen der Kinder lastet, wird vor dem Altar vorgetragen. An dieser Stelle geschieht etwas, was die Religionslehrerin so nicht beabsichtigt oder in ihre Planung aufgenommen hat. Das erste Kind spricht nicht einfach den eigenen Gedanken im Kreis zu den Schülerinnen und Schülern, sondern es wendet sich um zum Altar, auf dem ein Kreuz und ein Mikrofon stehen und spricht seinen Text als Gebet vor dem Altar. Die übrigen Kinder folgen diesem Beispiel. In der Klassen entsteht eine ruhige, konzentrierte und andächtige Situation. Das individuelle Beten vor dem Altar geschieht, ohne dass die Fachlehrerin dies beabsichtigt hätte. Anschließend werden die „Gebetssteine“ vor dem Altar so drapiert, dass sie sternförmig auf eine von der Lehrerin vorbereitete Installation zulaufen. In der Mitte des Altarraumes befindet sich ein Krug mit Wasser, ein Stab, ein Mantel und größere Teile einer Baumrinde. Durch einen stummen Impuls bittet die Lehrerin ein Kind an diese Gegenstände heranzutreten. Sie legt ihm einen Mantel um und gibt ihm einen Stab in die Hand. Einem zweiten Kind gibt sie den Krug in die Hand und weist ihn an, dem ersten Kind das Wasser zu reichen. Es folgt ein Gespräch über das Gesehene. Die Kinder stellen Vermutungen und Deutungen an. Anschließend wird der Psalm 23 verteilt. Die Kinder haben am Vortag ihre Hände als Umrisszeichnung auf ein weißes Blatt Papier gemalt. In diese Hände hinein haben Kinder einer sechsten Klasse am Vortag den Psalm 23 hineingeschrieben. Unter jedem Text steht eine Widmung und der Name des Kindes, das diesen Psalmtext geschrieben hat. Gemeinsam wird der Psalm mit der Klasse gesprochen. Die Kinder stellen Fragen nach unverstandenen Wörtern, äußern ihre Gedanken und nehmen zu dem Text Stellung. Über die Bedeutung des Begriffs

„Mangel“ wird eingehend gesprochen. Die Kinder erläutern Situationen des Mangels in ihrem Leben oder im Leben anderer Menschen.

In der nächsten Unterrichtsphase erhält jedes Kind ein Kärtchen, einen Umschlag, ein brennendes Teelicht und einen Stift. Die Kinder erhalten den Auftrag, über folgende Fragen nachzudenken:

Woran mangelt es mir? Worum möchte ich Gott in aller Stille bitten? Wo brauche ich Gottes Hilfe?

Die Kinder verteilen sich im Kirchenschiff und suchen sich einen eigenen Platz in einer Bank. Das vorher an der Altarkerze entzündete Licht stellen sie neben sich auf die Bank, um nun über die gestellten Fragen nachzudenken. Sie schreiben ihre Antworten auf ein Kärtchen, das sie in den Umschlag stecken. Der Umschlag wird verschlossen und in den Altarraum zurückgebracht. Unter, neben und auf den Installationsgegenständen werden die Briefe anschließend niedergelegt. Die Teelichter bleiben im Raum an den Plätzen, die die Kinder vorher eingenommen haben. Mit dem Psalmtext in der Hand gehen die Kinder nun leise sprechend durch den Kirchenraum. Einige Kinder gehen einzeln, andere in Partnergruppen und eine Mädchengruppe formiert sich zu einer hintereinander gehenden Schlange. Leise kommen die Kinder nach einem Signal der Lehrerin in den Altarraum zurück. Die Lehrerin spricht einen Segensvers und die Kinder gehen zum Schlusslied auf die Orgelempore. Von der Empore aus singen sie das Lied „Lobet und preiset ihr Völker den Herrn“. Dabei blicken die Kinder von oben in den Kirchenraum und nehmen ihre Plätze wahr, auf denen sie vorher gesessen haben. Die brennenden Teelichter markieren noch immer den Platz.

Dieser Unterricht im sakralen Raum eröffnet Möglichkeiten, die im normalen Unterrichtsraum nicht denkbar sind. Die von der Kirchenpädagogik entdeckten Möglichkeiten, den sakralen Raum durch gezielte Übungen und sinnliche Wahrnehmungen als besonderen Sakralraum mit eigenen Zeichen und als auratischen Raum zur Kenntnis zu nehmen, wird bewusst in das Unterrichtsgeschehen einbezogen. Elemente der liturgischen Formsprache werden behutsam mit den Kindern entwickelt. Die Einnahme der Gebetssprache bei dem Verlesen eigener Texte zeigt, dass der Raum als solcher das Verhalten der Kinder verändert. Andächtiges Sprechen, die Hinwendung zum Altar, zu Gott wird den Kindern spontan möglich. Die Begehung des kirchlichen Raumes erzeugt andere Verhaltensweisen als das Sprechen im Unterrichtsraum. Für einige Kinder ist es das erste Mal, dass sie diese Kirche betreten. Dieser Unterricht führt behutsam von einem Reden über Gott zu einem Reden mit Gott. Dies geschieht in dreifacher Weise.

1. Die Kinder haben bereits am Vortag formuliert, um was sie bitten möchten. Diese Bitten waren keineswegs bei allen in der Gebetssprache formuliert.
2. In dem gemeinsamen und individuellen Sprechen und im Umgehen mit dem Psalm.
3. Darüber hinaus bietet der verschlossene Briefumschlag Kindern die Möglichkeit, ein individuelles Gebet zu formulieren.

Die Lehrerin versichert, dass die Umschläge von ihr nicht geöffnet werden, sondern beim Verlassen der Orientierungsstufe an die Schreiberin, den Schreiber zurück gegeben werden. Dieser Unterricht in der Kirche überschreitet die Grenzen des rein unterrichtlichen

Geschehens, indem er Elemente der Stille, der Meditation anbietet und die Möglichkeit zum Gebet eröffnet wird. Das Erproben liturgischer Formen bietet Erfahrungen, die in ihrer Intensität im Klassenraum nicht möglich wären.

3.3.10 Reflexion der Unterrichtsstunde in der Kirche

Im Folgenden sollen einige kritische Anmerkungen zu dieser in ihrem Verlauf und ihrer Qualität beeindruckenden Stunde angeführt werden.

Der Unterricht überschreitet die Grenzen zwischen Andacht und Unterricht und verändert damit die in der Schule deutliche und klar umrissene Funktionszuschreibung zwischen Lehrerin und Schülerinnen und Schülern. Im Umgang mit der liturgischen Formsprache ist die Lehrerin nicht Expertin, sondern selbst Suchende, die die Gestaltung der Form gemeinsam mit den Kindern entwickelt.

Die Gestaltung der Übergänge zwischen den verschiedenen Phasen des Unterrichts erfolgt behutsam, pädagogisch versiert und didaktisch reflektiert. Den Phasen der Stille, der Hineinnahme ins liturgische Geschehen durch Sprechen oder Singen, folgt stets eine Phase reflexiver Distanznahme. Die Kinder bestimmen selbst die Intensität der Anteilnahme. Ein inneres Ausklingen und ein äußeres Beiseitreteten sind möglich. Eine erzwungene Teilnahme wird ausgeschlossen. Dennoch stellt sich die Frage, ob nicht diese äußerst geschickte Unterrichtsinszenierung das Eintauchen in die religiöse Handlung in ähnlicher Weise begünstigt wie es die von Franz Kett entwickelten spielerisch gestalteten Zugänge im Vorschulalter anstreben. Ist die von protestantischer Seite geforderte Reflexion und Rücknahme aus der emotionalen, unkritischen Teilnahme in notwendigem Maße gegeben? Darf evangelischer Unterricht zu frommer Anteilnahme anleiten oder sollte er sich konsequent distanziert auf die kognitive Bearbeitung religiöser Handlungen beziehen? Ist besondere Vorsicht im Umgang mit religiöser Formsprache in der Grundschule nicht gerade deshalb geboten, weil die Kinder nicht von sich aus in der Lage sind, die reflexive Distanzierung zu leisten? Besteht die Gefahr, dem äußeren Tun mehr Aufmerksamkeit zu schenken als dem inneren Tun und der nicht sichtbaren Haltung?

Die Nähe zur Kett-Methode ist schon deshalb nicht gegeben, da die Kinder den Klassenraum verlassen und den Weg in die Kirche zurücklegen. Die Trennung vom alltäglichen Ort des Unterrichts und dem Ort, an dem der Schulalltag durch andere Handlungen und Formen unterbrochen wird, ist durch den Hin- und Rückweg, durch die unterschiedlichen Gebäude und die markanten Unterschiede der Innenräume klar gekennzeichnet.

Die Funktion der Lehrkraft erweitert sich bei diesem Unterrichtsgang, bleibt jedoch weitgehend auf die Aufgabe der Begleiterin in Lernprozessen, die sie durch Bereitstellen äußerer Bedingungen anregen möchte, aber nicht evozieren kann, beschränkt. Das Hinzuziehen eines ausgebildeten Liturgen, z.B. einer Pastorin oder eines Diakons, könnte die Trennung der Funktionen als personelle Differenz sichtbar machen, doch auch dann

wird es der besonderen Aufmerksamkeit der Kinder nicht entgehen, welche persönliche Haltung ihre Lehrerin beim Vollzug religiöser Handlungen zeigt. Die authentische Begegnung mit Personen, die ihrer Glaubenshaltung in gemeinschaftlich gestalteten Formen Ausdruck verleihen, ist für die Kinder als Identifikationsangebot oder als Möglichkeit der Distanzierung wichtig. Von besonderer Bedeutung für den Prozess des religiösen Lernens scheint die Feststellung, dass auch der vielwissenden Lehrkraft an diesem Ort Frag-würdiges begegnet. Nicht abfragbares Wissen, richtige Antworten, in der Vergangenheit bereits Festgestelltes wird hier abgerufen, sondern der offenen, von Gott herkommenden Zukunft wird vertrauensvoll entgegengeblickt. Lehrerin und Schülerinnen und Schüler suchen gemeinsam nach geeigneten Sprachformen und Handlungen, die Ausdruck dieses Vertrauens sind und erfahren in ausgewählten Sprachformen der Tradition die stärkende Kraft als Zusage Gottes an seine Geschöpfe. Die im Religionsunterricht offengelegte Deutungsperspektive gewinnt durch das Hineintreten in einen Raum, der das schulische Alltagsgeschehen unterbricht und den Mitvollzug der gemeinschaftlichen Liturgie ermöglicht, eine neue emotionale und pragmatische Qualität, die die semantische Erschließung des Wortes Gott über den Unterricht hinaus transzendiert. Um das Wort Gott in seiner trinitarischen Differenziertheit und Dynamik einerseits und in seiner kraftgebenden Gewissheit ausloten zu können, damit es nicht als Begriff für eine Märchengestalt oder abstrakte Einheit später als Worthülse beiseite gelegt wird, sondern in seinem lebenspraktischen Gebrauch erschlossen werden kann, sollte die unterrichtliche Rede von Gott mit anschaulichen Gebrauchsformen der hinwendenden Rede zu Gott korrespondieren.

Die Gefahr der Dominanz des Äußerlichen besteht in der Grundschule nicht. Gerade für Kinder sind äußere auffällige Merkmale von Ritualen entwicklungspsychologisch gesehen wichtig.³⁸⁵ Hervorgehobene Handlungen, betonte Bewegungen, besondere Sprechweisen, Gesang und Tanz sind wichtige äußere Stützen der inneren Vorstellungen. Internale Prozesse wie Repräsentationen und Gefühle weisen eine stärkere Verbindung zu äußeren Handlungen und Gegenständen auf als bei älteren Kindern. In ähnlicher Weise wie Kinder im Spiel Wünsche und Vorstellungen der inneren Welt mit äußeren Handlungen und Gegenständen verbinden, so können durch rituelle und liturgische Gestaltungen Verbindungen zwischen Innen- und Außenwelt entstehen.

Die Stützung der inneren Vorstellung durch äußeres Handeln ist daher altersangemessen. Die mentale Vorstellung des Wortes Gott findet damit in der liturgischen Form als sichtbarer, hörbarer, fühlbare Gestalt, die die vertrauensvolle Hinwendung des Menschen zu Gott zur Sprache bringt und Gottes (sprach-)schöpferisches Entgegenkommen in seinem Geist, der menschliche Geist inspiriert, einen angemessenen elementarisierten Ausdruck. Abgehoben vom Unterrichtsalltag und durch räumliche Trennung von ihm unterschieden, werden Kinder anschaulich in die Deutungsperspektive der Beteiligten hineingenommen. Dort wo es weniger um rationales Verstehen als um Stärkung, Vertrauen und Hoffnung geht, ist die liturgische Gestaltung und die poetische Form theologisch angemessener Ausdruck.

385 Vgl. Rolf Oerters Ausführungen über die Besonderheiten von Ritualen bei Kindern: Rolf Oerters: Rituale in der Schule, in: Praxis Schule 5 - 10, Heft 4, Braunschweig, August 1999, S. 8.

In gleicher Weise wie sich in der Pädagogik Rituale vom Alltagshandeln unterscheiden, weil dort legitimerweise etwas getan wird, was sonst nicht üblich ist,³⁸⁶ sind liturgische Formen zur Unterbrechung des religionspädagogischen Alltags sowohl theologisch als Ausdruck der Hinwendung zu Gott, als auch pädagogisch als Wahrnehmungserweiterung und entwicklungspsychologisch zur Stützung mentaler Prozesse zu begrüßen.

3.3.11 Gottes Geist überwindet Grenzen im Gemeinschaftsleben der Schule

Das Stundenprotokoll der Unterrichtsstunde „Erfahrungen mit Gott“ ist als Anregung zur Wahrnehmungserweiterung in einigen Phasen durch die Methoden der kirchenpädagogischen Arbeit geprägt. Der Umgang mit einem Psalm, die Formulierung eigener Bitten, Gebete und Gesang in der Gemeinschaft und der gemeinsame Segensspruch weisen diesen Unterricht deutlich in seinem konfessionellen Ansatz aus. Das Angebot der Anschauung und des Mitvollzugs der Gestaltungsformen gilt auch Kindern, die nicht getauft sind oder die bisher trotz ihrer Konfessionszugehörigkeit keine religiöse Prägung im Elternhaus erfahren haben.

Es stellt sich die Frage, ob dieser Unterricht in seiner deutlichen Hinführung zur gelebten Frömmigkeitsform der eigenen Konfession nicht in einen Widerspruch zur interreligiösen Erziehung³⁸⁷ und deren Zielen gerät und welchen Stellenwert interreligiöses Lernen aus pneumatologischer Perspektive in der Religionspädagogik erhält.

Bei seiner Beschreibung der „Konturen einer ökumenisch-konziliaren und interreligiösen Didaktik“ rechnet Ulrich Becker gerade mit der Beteiligung der Indifferenten. Interreligiöses Lernen verfolgt allerdings andere Ziele als die der konfessionellen Ausrichtung.

„Ein solches Lernen, bei dem das Leben bzw. das Überleben in den Mittelpunkt rückt, hat kein vorrangiges Interesse mehr festzustellen, wo die Unterschiede in der Glaubensüberlieferung und in der Glaubensformulierung liegen. Dieser Unterricht setzt andere Prioritäten - auf jeden Fall ist ihm eher an den Gemeinsamkeiten denn an dem Trennenden gelegen. Er ist eher an Verbündeten interessiert als an Dissidenten, und deshalb rechnet er auch gerade mit den Schülerinnen und Schülern, die keine christliche Sozialisation im Hintergrund haben und dennoch aus Gründen, die sehr äußerlicher oder formaler Art sein mögen in diesem Unterricht sitzen.“³⁸⁸

Im Gemeinschaftsleben der Schule spielt das Zusammenleben der Verschiedenen eine große Rolle. Nationale, ethnische, religiöse, sprachliche Grenzen werden nach biblischem Zeugnis überwunden, wenn Gottes Geist ausgegossen wird. Im Schulleben einer Grundschule darf es nicht darum gehen, religiöse Minderheiten oder Kinder aus

³⁸⁶ Rolf Oeter, a.a.O., S. 8.

³⁸⁷ Johannes Lähnemann (Hrsg.), Interreligiöse Erziehung 2000, Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung, Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1997, Hamburg 1998.

³⁸⁸ Ulrich Becker, Konturen einer ökumenisch-konziliaren und interreligiösen Didaktik, in: Harry Noormann, Ulrich Becker, Bernd Trocholepozy (Hrsg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart, Berlin, Köln, 2000, S. 186.

atheistischen Elternhäusern religiös zu vereinnahmen oder vorschnell interreligiös zu vereinheitlichen, was nicht vermischt werden sollte, sondern darum, die unterschiedlichen religiösen Ausprägungen innerhalb einer Schule bewusst zu machen, damit wechselseitige Wahrnehmung zu gegenseitiger Achtung vor dem führen kann, was Angehörigen anderer Religionen wichtig und bedeutsam ist.

Interkulturelles Lernen ist eine pädagogische Herausforderung, die alle Fächer der Schule betrifft. Der unverwechselbare, weiterführende Beitrag des Religionsunterrichts ist gerade mit der pneumatologischen Fundierung theologisch begründet. Gottes Geist überwindet offenbar unüberwindliche Barrieren, fördert die Verständigung und verbindet, wo nach menschlicher, geläufiger und traditionell verfestigter Einstellung die Kluft unüberwindlich erscheint. Ein grenzüberschreitendes Lernen mit der Bereitschaft zum interreligiösen Gespräch setzt voraus, dass die eigene Perspektive in ihren jeweiligen Rahmenvorgaben bewusst ist. Gelingende Verständigung ist nicht curricular herstellbar, doch das behutsame und stetige Einüben einer Gesprächskultur, in der die Perspektive der fremden Kulturen und Religionen selbstverständlich und vorurteilsfrei wahrgenommen wird und mit der eigenen Perspektive konfrontiert wird, kann durch Strukturen und Formen des täglichen Schullebens vorbereitet werden.

Auf die besonderen Schwierigkeiten eines die wechselseitige Identifikation sowie die Einheit und die Gemeinschaft betonenden Religionsunterrichts ist gerade im Blick auf eine wohlmeinende Praxis in der Grundschule hinzuweisen. Grenzverletzung durch Geringschätzung einerseits und die vereinnahmende Vereinheitlichung andererseits mißachten in je eigener Weise die Grenze des Anderen und Fremden.³⁸⁹

Verkündigung und Mission sind keine religionspädagogischen Kategorien. Im schulischen Kontext gewinnen sie als Anschauungsformen kirchlichen Handelns erst nach Verlassen der Grundschule unterrichtliche Bedeutung. Andererseits kann bereits jede Andacht, jeder Gottesdienst, jede kirchenpädagogische Aktivität Verkündigungscharakter haben und dort, wo er auf Indifferente oder Ungetaufte trifft, bewusst oder unbewusst missionarische Kräfte entfalten. Mission und Verkündigung gehören als kirchliche Initiativen nicht in den Raum der Schule, da sie nicht religionspädagogisch, sondern allein aus kirchlichem Auftrag zu begründen sind. Religionspädagogisch geboten ist es dagegen, Grundschulkindern Anschauungen der gelebten Frömmigkeit zu ermöglichen und über den praktischen Gebrauch des Wortes Gott im gemeinschaftlich liturgischen Vollzug singend oder betend, Segen sprechend oder erhaltend die Ausdrucksformen der christlichen Tradition kennen zu lernen und sie als gemeinschaftliche Hinwendung zu Gott zu deuten, die Vertrauen und Hoffnung stiften kann. Im Umgang mit traditionellen Zeichenhandlungen, im Durchschreiten erprobter Muster und Fortschreiben des Vorgefundenen in den eigenen Lebenskontext besteht die Chance, die Orientierungskraft des Wortes „Gottes Geist“ zu erahnen.

389 Vergleiche Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, Band 2. Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, S.113 ff.

Verkündigung, Mission und Dialog sind in Form, Intention und Adressatenbezug deutlich zu unterscheiden, pneumatologisch jedoch sind sie keine Gegensätze.³⁹⁰ Jede Form der menschlichen Kommunikation kann nach christlichem Verständnis mit der Gegenwart des Geistes Gottes rechnen, der Verständigung ermöglicht, wo das Verstehen eingeschränkt und der Konflikt vorprogrammiert ist. Darüber hinaus ist jedes Bekennen oder Verneinen eines Bekenntnisses selbst Ausdruck der schöpferischen, dynamischen Gegenwart Gottes. Kommunikation und Dialog sind grundlegende Gegebenheiten in der Gemeinschaft von Menschen. Authentisches, christliches Zeugnis ist nicht normativ, fundamentalistisch verengend und abgrenzend, sondern bezieht Gesprächspartnerinnen und -partner mit ihrer eigenen Identität, Geschichte, Kultur und sozioökonomischen Situation mit ein. Wer als Christin in der Welt Begeisterung in der Welt ausdrückt und andere begeistern möchte, braucht eine Gesprächsform, die durch einfühlsames Hören zum Verstehen anderer gekennzeichnet ist.

Die Begegnung von Menschen ist ein dynamisches Geschehen, in der Gottes Gegenwart Ereignis werden und als solches erkannt werden kann. Der Versuch zu verstehen und die Perspektive anderer wahrzunehmen, haben Vorrang im Gespräch. Der Absolutheitsanspruch des Christentums und die damit verbundene Abwertung anderer Religionen, weicht der Bereitschaft, in der Begegnung mit Fremden, Unbekannten und Unverständlichem selbst zu lernen.

Interreligiöses Lernen zielt auf das Verstehen verschiedener Menschen, die in verschiedenen Glaubenssystemen beheimatet sind. Gerade der Rekurs auf die Pneumatologie, in der Dynamik, Prozess, Verständigung und Gemeinschaft zentrale Aspekte sind, macht deutlich, dass es nicht um abstrakte Systeme, sondern stets um Menschen und konkrete, lebendig Gemeinschaften geht, die als bleibend Verschiedene sich begegnen und miteinander auf dieser Erde leben. Die Rede von Gottes Geist stellt die Differenz der Verschiedenen unmissverständlich als bedeutsame Perspektive in den Mittelpunkt.³⁹¹

Der pneumatologische Ansatz ist keine Absage an eine konfessionelle Ausrichtung des Religionsunterrichts, aber er verbindet das konfessorische Element mit der interkulturellen Perspektive.

Ulrich Becker fordert ein neues ökumenisches Lernen als Aufgabe des Religionsunterrichts, in dem ein neues Paradigma von Beziehungen trotz verschiedener Perspektiven auf gemeinsamen Grundüberzeugungen beruhen.³⁹² Ausgangspunkt oder Ziel ist die universale Weite gegenüber einer partikular verengten Sicht, die die ganze bewohnte Erde als einen gemeinsamen Haushalt betrachtet, in dem Menschen trotz differierender Lebensformen,

390 Zum Verständnis von Mission, Dialog und Verkündigung vergleiche: Gottfried Orth, „Du sollst nicht bekehren deines Nächsten Kind“, Interkulturelles Lernen in Schule, Kirche und Gesellschaft, Frankfurt am Main 1995, S. 51 - 61.

391 Gottfried Orth fragt in Anlehnung an Klauspeter Blaser nach einer dialogischen Theologie, in der die Beziehungen zwischen Menschen und die Interdependenzen der Gemeinschaft Schwerpunkte bilden, und nach einer Lebensform, die geprägt ist vom Dialog, der Vereinnahmung ausschließt und Zeugnis ermöglicht. A.a.O., S. 54.

392 Die folgenden Ausführungen schließen sich an Ulrich Beckers Gedanken zum ökumenischen Lernen an: Ulrich Becker, Ökumenisches Lernen auf dem Prüfstand, in: Ökumenisches und interkulturelles Lernen - eine theologisch und pädagogische Herausforderung, a.a.O., S. 23.

Religionen und Weltanschauungen gemeinsame Verantwortung für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung tragen.

Die weltweite Abhängigkeit der Menschen erfordert ein verändertes Nachdenken, bei dem verschiedene Perspektiven religiöser und nicht-religiöser Art zum gemeinsamen Handeln verbunden werden können.

Der Religionsunterricht und fachübergreifende Projekte der Schule können für die verbindende Perspektive sensibilisieren. Die begründete Hoffnung auf Erneuerung ist mit der Rede vom Geist Gottes zu verbinden, um deutlich zu machen, dass scheinbar unüberwindliche Schwierigkeiten und partikulare Enge überwunden werden können. Realismus und visionäre Weite der Glaubensperspektive gehören in einem solchen religionspädagogischen Konzept zusammen. Religiöse Differenzen und unterschiedliche Grundhaltungen werden nicht negiert, aber sie behindern nicht die Formulierung gemeinsamer Ziele und die Durchführung gemeinsamer Aktionen zum Wohl aller. Konkrete Handlungen der Schulgemeinschaft und vernetzte Projekte mit anderen Institutionen bieten Lernchancen, die den zukünftigen Erwachsenen schon jetzt prozessorientierte Beispiele bieten für ein grenzüberschreitendes Denken und vernetztes Handeln. Projektlernen ist damit das geeignete Lernverfahren. Die Pluralität der Menschheit und die Verschiedenheit der Gaben finden eine Konkretion in den sichtbaren Unterschieden innerhalb der Schulgemeinschaft. Patenschaften und Internet-Begegnungen mit Kindern in anderen Kulturen bieten Möglichkeiten der anschaulichen Wahrnehmung anderer Lebens- und Glaubenswelten. Die Integration des technischen Fortschritts kann in der Grundschule zu einer weltweiten Verständigung mit Kindern anderer kultureller und religiöser Gemeinschaften führen. Das frühe Englischlernen in der Grundschule kann außerdem einen Motivationsschub darstellen, um die entgrenzende Kommunikation zu fördern.

Die Einwände Richard Schlüters³⁹³ zur pädagogisch erfolgreichen Begegnung mit dem Fremden ziehen die Strukturtheorie zur Entwicklung des religiösen Urteils von F. Oser³⁹⁴ und die Stufentheorie zur Glaubensentwicklung von J. Fowler³⁹⁵ heran und verweisen darauf, dass komplementäres Denken als kognitive Voraussetzung bereits vorhanden sein müsste, bevor interkulturelles Lernen sachgerecht zu realisieren ist. Dieses geistige Anspruchsniveau liegt bei Grundschulkindern jedoch noch nicht vor. Die Fähigkeit zur Orientierung an Intersubjektivität, an universeller Kommunikation und Solidarität wird nach Oser der Stufe 5 zugeordnet.³⁹⁶ Fowler ordnet das kognitive Kennzeichen des verbindenden Glaubens der Stufe 5 und das Aushalten spannungsreicher Widersprüche und die biographische, geistige Integration der unauflösbaren Gegensätze der Stufe 6 zu.³⁹⁷ Werden hohe kognitive Denkstrukturen als Voraussetzungen des interkulturellen Lernens und der ökumenischen Verständigung angesehen, so lässt sich schlussfolgern, dass ökumenisches Lernen in der Grundschule nicht gelingen kann.

393 Richard Schlüter, Dem Fremden begegnen - eine (religions-)pädagogische Problemanzeige, in: Ökumenisches Lernen und interkulturelles Lernen - eine theologische und pädagogische Herausforderung, Paderborn 1994.

394 Fritz Oser, Paul Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung: ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh, 2. überarbeitete Aufl. 1988.

395 James W. Fowler, Stufen des Glaubens: die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991.

396 Fritz Oser, Paul Gmünder, a.a.O., S. 19.

Abgesehen von der möglicherweise engen Perspektive der am entwicklungspsychologischen Stufenmodell orientierten Theorien, gilt es zu bedenken, dass sowohl menschlicher Glaube als auch die menschliche Einstellung zu Fremden mit motivationalen und affektiven Kategorien in Verbindung zu bringen ist. Die Geschichte hat gezeigt, dass rationale Begründungen meist nachgeschoben werden, um emotionalen Haltungen und ideologischen Verengungen, politischen Utopien oder religiöser Ausgrenzung Gewicht zu verleihen.³⁹⁸

Um bereits Grundschulkindern die Einheit in der Vielheit als gemeinsames Beziehungsgeschehen entdecken zu lassen, bedarf es vor einem kognitiven Informationslernen eines prozessorientierten, gemeinsamen Lernens, bei dem emotional positive Wahrnehmungen des Fremden mit elementaren, solidarischen Ereignissen zu Lernerfahrungen verknüpft werden, bei denen Trennendes und Verbindendes in Erscheinung treten, aber Angst oder Verunsicherung nicht zum Steuerungsmodell für die Begegnung werden. Der spielerische Umgang mit der Bildseite der paulinischen Leibmetapher ist geeignet, ein Modell für die verbindende Einheit der Verschiedenen zu liefern, die einer späteren Rationalisierung bei fortschreitender geistiger Entwicklung standhält. Nicht die kognitive Einschätzung, sondern die Förderung der emotionalen Einstellung zur Gemeinschaft und den in sprachlicher, biologischer, religiöser und kognitiver Hinsicht unterschiedenen Mitschülerinnen und Mitschülern ist in der praktischen Arbeit der Grundschule didaktisch und methodisch stärker zu gewichten, um die interkulturelle Verständigung der zukünftigen Erwachsenen vorzubereiten. Die differenzierten Lebenswelten einer Schulgemeinschaft und die potentiellen Lernchancen der Gemeinde gilt es in fruchtbaren Interaktionszusammenhängen in Festen, Feiern, Erkundungen, Projekten und verschiedenartigen Begegnungsformen sichtbar zu machen. Der christliche Deutungsrahmen, nach dem niemand aus dem von Gott gesetzten Rahmen herausfallen kann, sollte deutlich als Kraft und Freiheit schenkende Perspektive bezeichnet und gestaltet werden, ohne jedoch die religiöse Haltung der Minderheiten zu diffamieren. Das Wehen des Geistes Gottes kann unter verschiedenen Umständen und in unterschiedlicher Gestalt geschehen. Trinitarisches Denken differenziert Wahrnehmung und Deutung und begründet die Hoffnung, dass Gottes Geist unterscheiden lehrt und gleichzeitig verbindet.

Pneumatologisch fundiertes interkulturelles Lernen verlangt nicht das Loslösen oder die kritische Distanz zur eigenen christlichen Tradition und Identität, um andere fremde Kulturen unvoreingenommen wahrzunehmen³⁹⁹, sondern geht unvoreingenommen von einem Relationsgeschehen zwischen verschiedenen Personen und ihren Perspektiven aus. Die

397 James W. Fowler, a.a.O., S.132.

398 Rassismus und Genozid des 20. Jahrhundert lassen sich nicht mit mangelndem kognitiven Anspruchsniveau begründen.

399 Richard Schlüter geht in Anlehnung an eine Erhebung der Universität Hannover zur Evaluierung der Dritte-Welt-Bildungsarbeit unter

Einbeziehung von Lernerfahrungen zum ökumenischen Lernen von drei Lerndilemmata aus:

1. Die eigenen kulturelle Deutemuster stehen im Widerspruch zum interkulturellen Lernen. Ein Paradigmenwechsel als Loslösen und Distanznahme zur eigenen Tradition sind Voraussetzung unvoreingenommener Wahrnehmung.

2. Eigene Vorstellungen, Verhaltensmuster und Wertmaßstäbe gelten als Maßlatte für die fremden Kulturen und Menschen.

Ökumenisches Lernen stellt die eigenen Beurteilungskriterien grundsätzlich in Frage und verunsichert.

3. Eine fehlende soziale Akzeptanz veränderter Deutemuster und Verhaltensweisen sowie die mangelnde institutionelle Rückbindung (z.B. in den Kirchen oder Schulen) lassen ein unterstützendes Netzwerk vermissen.

In: Ökumenisches und interkulturelles Lernen - eine theologische und pädagogische Herausforderung, a.a.O., S. 27f.

Differenz der verschiedenen Personen, die bereits im trinitarischen Gottesbild als relationale Einheit erscheint, kann als Wahrnehmungsmodell betrachtet werden, dessen weitere Differenzierung in der Leib-Metapher fortgeführt wird. Pneumatologisches Denken erteilt eine Absage an Hegemoniestreben und Machtansprüche, sondern setzt auf Verständigung und Verbindung im Rahmen eines dynamischen Beziehungsgefüges, das an der Vision der Freiheit der Verschiedenen im relationalen Kraftfeld ohne hierarchische Abwertung und persönliche Verunsicherung ausgerichtet ist.

Komplementäres Denken ist nicht Ausgangspunkt eines erst auf hohem Kognitionsniveau zu realisierenden Erfahrungslernens, sondern umgekehrt bieten die alltäglichen Erfahrungen der Differenzen im schulischen und außerschulischen Alltag Erfahrungschancen, die das Bewusstsein wenden können, so dass neue Denkstrukturen entstehen können. Konkrete sinnliche Wahrnehmungen und Handlungen bilden für Grundschulkinder stets den Ausgangspunkt des Lernens, das später in kognitiven Strukturen vergewissert wird. Für die prägende und zukunftsirksame Internalisierung solcher Lernprozesse ist die emotionale Verankerung der Erfahrungen von besonderer Bedeutung. Das Zusammenleben der Verschiedenen kann in der Grundschule kreativ geübt werden. Religiöse und sprachliche Kompetenzen verschiedener Kulturen sollten sichtbar werden in Gestaltungen, so dass die vorfindliche Vielfalt einer Schule sichtbare Begegnungsformen und Lernräume erhält.

Zwei Aspekte kennzeichnen den Begriff des ökumenischen Lernens. Als Lernen in einer Gemeinschaft akzentuiert er zunächst das Moment des Partizipatorischen und Egalitären. Zum anderen bilden die gleichberechtigt Teilnehmenden eine Weggemeinschaft.⁴⁰⁰

Beide Akzente, Gleichberechtigung und Prozesscharakter, finden wir auch in der Charakterisierung der dynamischen Wirkungen des Geistes Gottes. Die gleichberechtigte Gemeinschaft der Verschiedenen kann nur gelingen durch eine verbindende Kommunikation, die pneumatologisch zu verorten ist. Die spirituellen Lebensformen einer Schule sind als deutliche Kraftquellen einer gelingenden Verständigung neu zu gewichten.⁴⁰¹

Christliche Feste mit ihren religiösen Besonderheiten als katholische und evangelische, aber auch muslimische, jüdische und freikirchliche Feiern können im Schulleben als Ausdruck religiösen Lebens die Sensibilität für den Umgang mit Eigenem und Fremdem, mit Vertrautem und Ungewohntem fördern und den interreligiösen Dialog in der Schulgemeinschaft ermöglichen.⁴⁰²

400 Heinz-Günther Stobbe, Spiritualität als Voraussetzung Ökumenisch-Konziliären Lernens, in: Ökumenisches und interkulturelles Lernen - eine theologische und pädagogische Herausforderung, a.a.O., S. 58.

401 „Spiritualität im konziliären Prozess, das heißt deshalb für mich heute, der strukturellen Sünde der Kommunikationsverweigerung entgegenwirken, den Geist Gottes um die Kraft bitten, sich auseinanderzusetzen, indem man sich zusammensetzt, regelmäßig und gerade dann, wenn wir es vorziehen würden, einander auszuweichen. Es heißt für mich strukturell ernst nehmen, dass der Geist Gottes - und nur er - uns in die Wahrheit einführt, und das indem er communio durch communicatio erzeugt, unsere eigenen kleineren Wahrheiten über sich hinaustreibt auf die immer noch größere Wahrheit hin, deren sozialen Körper die Kirche bildet. Der Heilige Geist, durch den wir uns leiten lassen wollen, widerstreitet dem Ungeist der Rechthaberei, wo und in welcher Gestalt er auch immer erscheint, er reizt zum Widerstand gegen die geistige Schrebergärtneri, in der wir uns so gerne heimelig einrichten, er tröstet und über den Verlust liebgewordener Gewißeheiten.“ Heinz-Günther Stobbe, a.a.O., S. 64 - 65.

402 Vgl. Elke Kuhn (Hrsg.), Gott in vielen Namen feiern, Interreligiöse Schulfeiern mit christlichen und islamischen Schülerinnen und Schülern, Gütersloh 1998.

Die Grenzen überwindende Kraft des Geistes Gottes ist im Zusammenleben wie im Unterrichtsgeschehen zu konkretisieren. Die Fülle der biblischen Texte zum interreligiösen Dialog bieten zahlreiche inhaltliche Anknüpfungspunkte.⁴⁰³ Bereits das Alte Testament enthält Anhaltspunkte, die den universalen Heilswillen Gottes verdeutlichen, der über die partikularen Grenzen des Volkes Israels hinausweist und Befreiung, Schutz, Heilung und Barmherzigkeit für alle Menschen verheißt. Beispielhaft sind die Urgeschichte Genesis 1 bis 11, die Geschichte von Abraham, Sara und Hagar, das Buch Rut, die Erzählungen der Prophetie wie z.B. die rechtswidrige Aneignung vom Weinberg Naboths durch König Ahab und seiner nicht-jüdischen Ehefrau, denen der Prophet das Urteil Gottes verkündet, das jedoch ausgesetzt wird. Als Beispiel der grenzenlosen Güte und der universalen Barmherzigkeit ist auch das Buch Jona zu lesen. Jonas Kleinmut und Engherzigkeit unter dem Rizinus stehen in deutlichem Kontrast zu Gottes Langmut und Barmherzigkeit, der sich über die Umkehr der Bewohner Ninives freut und die heidnische Stadt schließlich bewahrt. Nicht partikulare Enge, sondern grenzenlose Güte und universale Ausgießung des Geistes Gottes finden in diesen Erzählungen eine narrative Form, die auch Grundschulkindern eingängig ist. Damit verbietet sich bei der Behandlung der Jona-Geschichte das Fortlassen des Schlusses der Erzählung, wie es häufig in der Grundschule praktiziert wird, um die Grundschulkindern nicht mit dem missmutigen Jona zu belasten. Dem Egoismus Jonas, der nach menschlichem Maß urteilt, setzt Gott seine den Propheten befremdende Gerechtigkeit, die Gottes Barmherzigkeit einschließt, zur Bewahrung der Fremden entgegen.

Das Neue Testament erzählt von dem entgrenzenden Wirken Jesu, der Freunde und Ausgegrenzte in die Gemeinschaft hineinnimmt, da er auch bei ihnen Vertrauen in die in ihm gegenwärtige Zuwendung Gottes findet. Die Begegnung mit einer heidnischen Frau dokumentiert die Lernbereitschaft Jesu. Die Erzählung (Mt 8,5ff; Lk 7,1ff) von der Syrophönizierin, die für ihre kranke Tochter um Hilfe bittet, zeigt, dass durch die laute, unüberhörbare Forderung der nicht zur eigenen Religions- und Volksgemeinschaft gehörenden Frau, Jesu Blick selbst entgrenzt wird. Grundschulkindern könnten diese Geschichte als Illustration der menschlichen Seite Jesu lesen, mit der sie sich identifizieren und an der sie das Wirken des Geistes Gottes ablesen könnten. Gottes Geist schenkt in der Kommunikation mit anderen Menschen, die einer anderen Religion angehören, eine verändernde Perspektive, die Grenzen überwinden lässt. Dies gilt es in der Grundschule nicht nur fachbezogen im Religionsunterricht zu lehren, sondern es sollte im Zusammenleben der verschiedenen Menschen in der Schulgemeinschaft, in den Festen, in der Feier und im Alltag Ausdruck finden.

Konfessionelle Verankerung und interreligiöses Lernen korrespondieren miteinander. Wenn Ingo Baldermann von der lebensnotwendigen Alphabetisierung der kommenden Generationen in der Sprache der Hoffnung spricht, dann erteilt er damit zugleich eine

Gespräche in der Gesamtkonferenz, mit der Elternschaft und der muslimischen Stadtgemeinde sollten diese Initiativen zur interreligiösen Verständigung begleiten.

deutliche Absage an einen religionskundlichen Unterricht, der eine scheinbar neutrale Außenperspektive vermitteln will.⁴⁰⁴ In der Grundschule gilt es, Grunderfahrungen zu vermitteln, die die konfessionellen Ausformungen des eigenen oder des fremden Glaubens erst verständlich machen. Die bereits vielerorts praktizierten und rechtlich geregelten Formen konfessioneller Kooperation bieten gute Chancen, die Kommunikation der Verschiedenen in der Klassengemeinschaft zu üben und die Wahrnehmung der Differenz ohne Diskriminierung zur alltäglichen Erfahrung werden zu lassen. Für die Begegnung mit Muslimen, Hindus, Juden und Nichtreligiösen oder Atheisten können Schulen geeignete Projekte und Organisationsformen entwickeln, um die lebendige Vielfalt einer schulischen Lerngemeinschaft erfahrbar werden zu lassen.

Die von Karl Ernst Nipkow formulierten „Kommunikationsregeln für interreligiöse und interkonfessionelle Verständigung in wechselseitiger Achtung vor Differenz“⁴⁰⁵ können als hilfreiche Verfahrensregeln betrachtet werden, die allerdings in ihrem Appellcharakter, ihrer wohlmeinenden Wechselseitigkeit und ihrer verfassungsrechtlichen Absicherung eher gesinnungsfreundliche Empfehlungen sind als praktische Handlungsanweisungen. Diese können ohnehin nur auf dem Boden regionaler Besonderheiten von den Beteiligten vor Ort konkretisiert werden. Der rechtliche Rahmen und die bildungstheoretische Einordnung werden von Karl Ernst Nipkow ausführlich bedacht, die theologische Fundierung des interreligiösen Lernens allerdings ausgespart.

Das Netzwerk-Modell des Geistes Gottes, das die Mehrperspektivität zum Ausgangspunkt des Denkens macht und die Dynamik der Grenzüberschreitung einer gelingenden Verständigung mit Gottes Wirken in der Welt verbindet, könnte mit dem Gedanken des Lernens an der Grenze zum Anderen korrelieren.

Eine pneumatologische Fundierung der religionspädagogischen Reflexion kann die Freiheit schenken, die Differenzen und Schwierigkeiten der Schule als Lern- und Weggemeinschaft kreativ und lebendig zu gestalten. Nicht oberflächlich vereinheitlichende Harmonisierung, sondern gemeinsames Lernen auf dem Weg einer zunehmend gelingenden Verständigung könnte als dynamischer Prozess des Geistes Gottes gedeutet werden.

3.3.12 Gestaltungskraft des Religionsunterrichts im säkularen Schulalltag als Projektarbeit

Fächerverbindende Themen sollten in gemeinsamen kollegialen Absprachen mit den Eltern der Grundschul Kinder benannt und entfaltet werden. Gesprächs- und Kooperationsfähigkeit mehrerer Lehrkräfte sollten im Rahmen des Projektunterrichts zum Tragen kommen und den spezifischen Beitrag des Religionsunterrichts als eigenständige Perspektive mit

403 Johannes Lähnemann, Die Bibel - ein Buch interreligiösen Lernens? In: Godwin Lämmermann, Christoph Morgenthaler, Kurt Schori, Philipp Wegenast (Hrsg), Bibeldidaktik in der Postmoderne, Stuttgart 1999, S. 281 - 293.

404 Ingo Baldermann, Zur Notwendigkeit ökumenischen Lernens im schulischen Religionsunterricht, in: Ökumenisches und interkulturelles Lernen - eine theologisch-pädagogische Herausforderung, a.a.O., S. 113.

405 Karl Ernst Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt, Band 2. Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, S.112 – 123.

integrierender Kraft aufzeigen. Drei Aspekte⁴⁰⁶ legen die besondere Beteiligung der pneumatologischen Deutungsperspektive nahe. Erstens gilt es den Blick von der räumlichen und sozialen Nähe ausgehend für die Zusammenhänge in der „Einen Welt“ zu weiten, um das Netzwerk des Geistes Gottes nicht als partikular verengtes, sondern als entgrenzendes, weltweit verbindendes in Erfahrung zu bringen. Zweitens sind die in der Schule und im gemeindlichen Umfeld vorhandenen kulturellen und religiösen Differenzen sensibel wahrzunehmen und im Projekt zu berücksichtigen, gegebenenfalls durch personelle Beteiligung authentisch einzubinden, um in der regionalen Konkretion Vernetzung wahrzunehmen, zu gestalten und mit der verdichtenden Rede vom Netzwerk des Geistes Gottes religionspädagogisch zu konfrontieren. Drittens ist die Zukunftsperspektive der Projekte besonders zu berücksichtigen und mit der christlichen Verheißung der Zukunft eröffnenden Perspektive und der Gemeinschaft stiftenden Dimension zu verbinden. Je nach inhaltlicher Ausrichtung der Projekte werden die drei Aspekte unterschiedlich stark zum Tragen kommen.

Es bietet sich an, dass Thema „Wasser“ in der Vielschichtigkeit seiner religiösen und säkularen Bedeutung als Projektthema der Schule für einen Tag, eine oder mehrere Wochen in den Mittelpunkt zu stellen. Die fachübergreifende Dimension eines solchen Projekts kann als wichtige gemeinschaftsstiftende Erfahrung einer Schule Bedeutung erlangen und darüber hinaus die Gestaltungskraft des Religionsunterrichts über die eigenen Fächergrenzen hinaus deutlich machen. Sind Atem, Hauch, Wind und Feuer bisher gängige Bilder, die mit der Kraft Gottes in Verbindung gebracht werden, so kann es sinnvoll und weiterführend für Grundschulkinder sein, dem Zeichen des Wassers über das Taufgeschehen hinaus nachzugehen. Bei diesem Projekt Wasser ist weniger an eine symboldidaktische Erschließung im Rahmen des Religionsunterrichts gedacht⁴⁰⁷. In dem Projekt sollten die Jungen und Mädchen einer Grundschule sich in jahrgangsübergreifenden Projektgruppen zusammenfinden. Über den Religionsunterricht hinaus sollten die Fächer Deutsch, Sachunterricht (in der Orientierungsstufe Welt- und Umweltkunde), Kunst und Musik einbezogen werden. Sechs thematische Gruppenangebote werden den Schülerinnen und Schülern mitgeteilt, zu denen sie sich in freier Wahl zuordnen können. Ähnlich wie bei der Einteilung im AG-Bereich bietet es sich an, einen Erst-, Zweit- und Drittwunsch abzufragen. Das erste Thema könnte lauten „Wasser als Quelle, Bach und Fluss“. Bei diesem Projekt sollten Exkursionen in die Natur unternommen werden, um die natürlichen örtlichen Gegebenheiten des Wassers zu erkunden. Konkrete sinnliche Wahrnehmungen wie Sehen, Hören, Fühlen, Riechen und Schmecken ermöglichen vielfältige Eindrücke. Die

406 Vergleiche dazu Karl Ernst Nipkows Lehrplananalyse, die sich auf die Vorgaben für die gymnasialen Lehrpläne in Baden-Württemberg ab Klasse 5 beziehen: 1. systematische geografisch-sozialräumliche Erweiterung des ethisch-politischen Verantwortungshorizonts, 2. Aufmerksamkeit auf die für die europäische Kultur und die gegenwärtige Lage bedeutsamen ethischen, philosophischen und religiösen Traditionen: Judentum, Christentum, Islam, Aufklärung, Menschenrechtstradition, 3. besondere Akzentuierung der Zukunft. Nipkow, a.a.O., Bd.2, S.205.

407 Die von Ute Hinze für den Sekundarbereich erarbeiteten Unterrichtsbausteine zum Thema Wasser bieten eine Fülle interessanter Anregungen, die jedoch auf das Fach Religion beschränkt bleiben. Die Aufnahme literarischer Texte und verschiedener Materialien der bildenden Kunst zeigen jedoch eine Perspektive, die sich fachübergreifend ausbreiten ließe. In: Peter Biehl u.a. Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik, Neukirchen-Vluyn 1993.

Kinder planen selbst, wie sie ihre Wahrnehmungen dokumentieren wollen. Zeichnen, Malen, Schreiben, Fotografieren, Tonbandaufnahmen herstellen oder Filmen der Aktionen bieten unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten. Meditative Formen, musikalische Darbietungen und die Herstellung von Tonbandaufnahmen zu verschiedenen Wassergeräuschen bieten sich an. Schönheit, Kraft und Klang des Wassers können in einer Gestaltung realisiert werden.

Eine zweite Arbeitsgruppe könnte sich mit dem Thema „Wasser als Zeichen des Lebens“ beschäftigen. Die religiöse Dimension der Taufe, des Weihwassers und der Fußwaschung könnte in dieser Arbeitsgruppe Gegenstand des Projekts sein. Darüber hinaus könnte diese Arbeitsgruppe Worte der Bibel zum Thema Wasser zusammentragen. Aufgrund der Fülle der Worte zum Wasser in der Bibel bietet es sich an, Grundschulkindern eine Auswahl bereitzustellen.

Eine weitere Projektgruppe befasst sich mit dem Thema „Lebensspendende oder bewahrende und lebensbedrohende oder vernichtende Aspekte des Wassers“. Die biologische, „nährende“ Bedeutung des Wassers für Mensch, Tier und Pflanze ist ein Betrachtungsaspekt. Darüber hinaus wird die Kostbarkeit des Wassers bei Mangel oder Trockenheit in bestimmten geografischen Regionen wie Halbwüste oder Wüste thematisiert werden. Die Bedrohung des Wassers durch Sturmflut oder Überschwemmung sowie Kampf, Rettung und Schutz des Menschen vor den Naturkatastrophen wird Thema dieser Arbeitsgruppe sein. In diesem Zusammenhang werden biblische Metaphern und Geschichten als bewahrende und bedrohende Zeichen des Wassers thematisiert. Die Metapher Wasser kann die Mächte des Verderbens kennzeichnen im Sinne der chaotischen Wasser des babylonischen Weltbildes. Auch die Geschichte der Sintflut kennzeichnet das Wasser als vernichtendes Element. Die Wundergeschichten um Sturmstillung und Seewandel spielen auf dem Wasser. Die Mächte des Verderbens werden von einer Kraft, die Leben bewahrt, bezwungen. Der bewahrende und beschützende Aspekt göttlicher Nähe wird in den Wundergeschichten deutlich.

Eine weitere Arbeitsgruppe, die sich mit den naturwissenschaftlichen und ökologischen Aspekten des Wassers beschäftigt, wird auch die theologische Dimension nicht aussparen. Wissenszusammenhänge über den Kreislauf des Wassers, das auf unserer Erde nicht vermehrbar ist, gehören zum sachkundlichen Grundbestand einer 4. Klasse. Kinder erfahren, dass Wasser viele Stationen und Körper durchläuft. Sie erwerben Wissenszusammenhänge über die Reinigungsvorgänge in Kläranlagen. Neben ökologischen, naturkundlichen und technischen Aspekten sollte in einem Projekt unbedingt die schöpfungstheologische Dimension erarbeitet werden. Gerade im Bereich des Wassers kann bereits von Grundschulkindern konkret erfahren werden, dass der Mensch nicht als Herr der Natur zu betrachten ist, die er unbegrenzt ausbeuten kann, da Wasser nicht unbegrenzt verfügbar ist, sondern die weltweite, nationale und geographische Grenzen sprengende Verflochtenheit und Abhängigkeit zur Bewahrung der Schöpfung für die

nachfolgenden Generationen herausfordert. Es ist zu prüfen, inwieweit in diesem Zusammenhang in einer 4. Klasse der Begriff der „Sünde“ einzuführen ist. Wenn berücksichtigt wird, in welchem hohem Maße bereits im Grundschulalter grundlegende Motivationen, emotionale Grundhaltungen und bis ins hohe Lebensalter hinein bestimmende Grundhaltungen vermittelt werden, so wird deutlich, wie notwendig die Sensibilisierung von Kindern für die zukünftige Verantwortung für Leben und Lebensbedingungen auf unserem Planeten ist. Dort wo Menschen sich als Teil einer von Gott ins Leben gerufenen Schöpfung sehen, wird es eher möglich sein, die kreatürliche Abhängigkeit des Menschen und aller Mitgeschöpfe wahrzunehmen. In diesem fachübergreifenden Projekt können Kinder erfahren, was es heißt, dass die Freiheit des Menschen von der Freiheit Gottes umgriffen wird. Der menschliche Spielraum schließt die Verantwortung für die eigene Geschöpflichkeit und die Mitgeschöpfe in der Gegenwart und für die Zukunft ein.

Leben und Lebensfreude gehören zusammen. Grundschul Kinder sollten in einem Projekt auch Spaß und Freude am Umgang mit Wasser erfahren. Wasser kann von Kindern nicht nur als eine Kraft erfahren werden, die bedroht, sondern auch als eine Kraft, die trägt. Sachkundliche Experimente mit Materialien verschiedener Art, die leichter oder schwerer als Wasser sind, gehören zum Grundschulalltag im Sachkundeunterricht. Schwimmen, Segeltouren, Schifffahrten oder in späteren Altersstufen Surfen sind nicht nur als Aktivitäten des Sportunterrichts zu betrachten, sondern können im Rahmen eines Projekts eine Bereicherung des Schulalltags darstellen, die Kindern wichtige gemeinsame Erfahrungen ermöglichen. Die sprachliche Formulierung und Deutung der so gewonnenen Erfahrungen können mit verschiedenen Bildworten der Bibel (z.B. Psalmworten) konfrontiert werden. Kinder, die Freude erfahren und lernen, diesen emotionalen Befindlichkeiten Ausdruck zu verleihen, werden die Kategorien des Lobes und des Dankes in der Gebetssprache eher verstehen und möglicherweise selber einen Zugang zu ihnen entwickeln.

Ein weiteres Projektthema sind „Gefahren und Bedrohungen für Kinder im Umgang mit Wasser“.

Grundschullehrerinnen sind verpflichtet, Kinder ihrer Schule stets auf die ortsnahe Gefahren hinzuweisen. Gewässer in Form von Seen, Bächen, Flüssen oder Kanälen bedeuten ortsnahe Gefährdungen, auf deren Besonderheiten Kinder aufmerksam gemacht werden müssen, um ihnen einen umsichtigen, Verhaltenssicherheit gewährenden Umgang in der eigenen Umgebung zu ermöglichen. In diesen Kontext gehört auch die Elektrizität leitende Funktion des Wassers. Individuelle und gemeinschaftliche Aspekte des Handelns müssen in diesem Kontext thematisiert werden.

Ein umfassendes Projekt dieser Art kann Grundschulkindern deutlich machen, dass der Religionsunterricht und die Rede von Gott nicht in einem fachspezifischen, separaten Schonraum im Gegenüber und in der Konfrontation mit anderen Fächern und Denkmodellen zu sehen ist. Gerade die fachübergreifende Perspektive und die Vernetzung mit anderen thematischen Bezugspunkten kann deutlich machen, dass die Rede von Gott, Gottes

Wirklichkeit und seiner Präsenz in unserer Welt stets mit allen Aspekten und Sichtweisen unseres Lebens zu tun hat. Wahrnehmungserweiterung, Spracherweiterung und Deutungserweiterung können Grundschulkindern gerade in einem solchen Projekt erwerben. Gottes Wirklichkeit steht nicht neben unserer Wirklichkeit, sondern ist stets in, mit, und unter unseren Wirklichkeitswahrnehmungen zu finden. Grundschulkindern können im Rahmen eines solchen Projekts sprachfähig für die eigenen Erfahrungen und ihre religiösen Deutungen gemacht werden. Darüber hinaus kann in diesem Vorhaben allen Beteiligten, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, Schülerinnen und Schülern und der innerschulischen und außerschulischen Öffentlichkeit deutlich werden, in welchem Geist das gemeinsame Leben und Lernen im schulischen Kontext stattfindet. Ob eine als Projekt vorbereitete Feier in Form einer Andacht oder eines Gottesdienstes zum Abschluss eines solchen Projekts alle Beteiligten zusammenführen wird, oder ob eine gemeinsame Schlussveranstaltung als säkulares Forum der Schule stattfindet, wird die Projektkonferenz zwischen Eltern, Lehrerschaft und Schülerschaft entscheiden müssen. Religionslehrerinnen und Religionslehrer brauchen in solchen Kommunikationsstrukturen Unterstützung, um im Rahmen einer säkularen Schule mit ihren eigenen fachspezifischen und fachübergreifenden Anliegen im Gespräch mit dem Kollegium und der Elternschaft nicht an den Rand gedrückt zu werden. Hier sind Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kirchen aufgerufen, die Verantwortung für die Schule neu zu entdecken und nach Handlungsmöglichkeiten einer furchtbaren Einflussnahme zu suchen. Ein gemeinsames Projekt und ein vernetztes Handeln können die metaphorische Rede von „Gottes Geist“ als der „Quelle des Lebens“ neu beleuchten und vielfältig konkretisieren.

3.4 Zusammenfassung und Ausblick

3.4.1 Gottes Geist als Deutungskraft

Im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule sollen Kinder mit einem spezifischen Sprach- und Interpretationsangebot konfrontiert werden, das es ihnen möglich macht, sich selbst, das eigene Leben und die Welt aus einer Vertrauen und Hoffnung stiftenden Perspektive, die mit Gottes Wirken in dieser Welt rechnet, zu betrachten. Diese zukunftsöffnende Perspektive bietet ein grundlegendes Orientierungsangebot, das in die Sicht der an Gottes Wirklichkeit als Geschöpfe Beteiligten einführt. Die pluralen Lebenslagen einer Schulklasse zeigen bereits in der Grundschule, dass neben der Glaubensperspektive der Christen andere Religionen und verschiedene Weltanschauungen ihre Weltwahrnehmungen und -deutungen anbieten. Im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule gilt es,

inmitten der multireligiösen und atheistischen Schulsituation von Anfang an die Perspektive aufzuzeigen, aus der christliche Wirklichkeitswahrnehmung und Weltdeutung geschieht. Ein Religionsunterricht, der das trinitarisch differenzierte Gottesbild und seine Deutungsperspektive deutlich zur Sprache bringt, ist offen für den interreligiösen Dialog, der die Perspektiven anderer respektiert und jeder vorschnellen Vereinnahmung widerspricht.⁴⁰⁸ Was für die systematisch-theologische Gedankenführung gilt, kann von Menschen vollzogen und in der eigenen Lebenspraxis bestimmend werden, sofern der persönliche Glaubensbezug die Möglichkeit eröffnet. Der von Dalferth aus systematisch-theologischer Perspektive formulierte Satz gilt in gleicher Weise für die Religionspädagogik. Das Wort „sie“ steht in folgendem Zitat für die Theologie, kann jedoch ebenso in den pädagogischen Kontext transformiert werden. „Sie kann andere für die Wahrnehmung Gottes in den Erfahrungen der Zeit sensibilisieren, sie aber nicht selbst für andere vollziehen.“⁴⁰⁹ In der Grundschule sollte auf dem Hintergrund der systematisch-theologischen Ausführungen ein Sinnhorizont erschlossen und ein Sprachangebot zur Verfügung gestellt werden, die es Kindern ermöglichen, die eigenen Erfahrungen mit Gottes Wirklichkeit zu verbinden. Gerade die Verwendung der Sprachform „Gottes Geist“ macht es möglich, menschliches Denken auf die jede Wirklichkeit konstituierende Kraft zu verweisen. Im Aussprechen der Metapher „Geist Gottes“ liegt die Chance, den menschlichen Geist erkenntnisleitend anzusprechen. Die Religionspädagogik braucht eine deutliche Sprache, um den Interpretationsrahmen (didaktisch verantwortet und methodisch versiert) als Lernangebot für gegenwärtige und zukünftige Wahrnehmungen Gottes in der Zeit vorzustellen. Der oben aufgewiesene systematisch-theologische Zusammenhang zwischen Wahrnehmung, Zeichen- und Sprachfähigkeit, Deutung und Veränderung ist von grundlegender Bedeutung für den religionspädagogischen Prozess. Um in das Deutungsdenken der Theologie hineinzuwachsen, benötigen Kinder ein Lernangebot, das auf dem Niveau ihres Verstehens einen Sprach- und Zeichenbestand bereithält, der den theologischen Sinnhorizont aufzeigt, so dass die eigenen sinnlichen Wahrnehmungen mit ihm konfrontiert und deutend zur Sprache gebracht werden können. Die von Dalferth beschriebene Veränderung kann im weitesten Sinn als Lerngeschehen bezeichnet werden. Der Lernzuwachs lässt sich nicht unmittelbar im Unterricht als Verhaltensänderung in kognitiver, emotionaler und pragmatischer Hinsicht ablesen, sondern ist eher als ein Orientierungslernen zu betrachten, bei dem dem Spracherwerb eine zentrale Rolle zukommt. Dort wo die im Religionsunterricht angebotenen Zeichen, Sprachformen, Bilder

408 Interkulturelles und interreligiöses Lernen gehören zusammen. Zur Begriffsabgrenzung oder -überschneidung zum ökumenischen Lernen siehe: Ökumenisches und interkulturelles Lernen - eine theologische und pädagogische Herausforderung, Richard Schlüter (Hg.), Paderborn 1994. „Du sollst nicht bekehren deines Nächsten Kind“, Interkulturelles Lernen in der Schule, Kirche und Gesellschaft, Gottfried Orth, Frankfurt am Main 1995.

Vergleiche praktische Hinweise zum interreligiösen und interkulturellen Lernen in der Grundschule:

1. Claudia Schanz, Didaktische Kriterien zur Gestaltung fächerübergreifender interkultureller Vorhaben, in: Inge Lucke (Hrsg.), Islam, Einführung und Lernkartei für die Arbeit in der Grundschule und Orientierungsstufe, Rehbürg-Loocum/Stolzenau, 1997, S. 101 - 103.
2. Interkulturelles Lernen im evangelischen Religionsunterricht und im fächerübergreifenden Projekt, in: Sichtwechsel, Wege zur interkulturellen Schule, Ein Handbuch, Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), Hannover 2000.
3. Religionsunterricht für alle – Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, herausgegeben von Folkert Doedens und Wolfram Weiße, Heft 2 der Reihe RUMS – Religion und multikulturelle Schule, Hamburg 1997.

409 Dalferth a.a.O., S. 6.

und Erzählungen ihre die menschliche Wirklichkeit transzendierende Wirkung entfalten, können wir von einer Deutungskraft sprechen, die die vorgefundene menschliche Wirklichkeit in Gottes verändernde, Neues schaffende Liebe hineinzieht. Um diesen Prozess als ein von Gottes Wirken getragenes Geschehen zu charakterisieren, sollte die Sprachform „Gottes Geist“ verwendet werden. Dynamik, Deutungskraft und Perspektive kommen hier mit Blick auf Gottes Wirklichkeit zum Ausdruck.

Gott lässt sich aus neutraler Beobachterperspektive weder beweisen noch erfahren. Religionspädagogisch angemessen kann von Gott nur aus der Teilnehmerperspektive gesprochen werden. Eine mögliche Beobachtung ersetzt den Mitvollzug nicht. Erst dort, wo Menschen sich glaubend auf Gottes Wirklichkeit einlassen, kommt diese Wirklichkeit in den Blick. Die Perspektive der Beteiligten und die Gebrauchsbezogenheit der Bedeutung sind in der religionspädagogischen Praxis angemessen zu berücksichtigen. Die inhaltliche Bedeutung des Wortes „Gott“ und die Wahrheit religiöser Rede erschließt sich Kindern erst in konkreten Verwendungssituationen.

Religiöse Rede ist grundsätzlich anschlussfähig an Alltagssprache. Für die Unterrichtsgestaltung in der Grundschule ist diese Erkenntnis von besonderer Bedeutung. Es geht im evangelischen Religionsunterricht nicht darum, eine neue Fremdsprache „Religion“ mit einem fremden Vokabular zu erschließen, sondern es geht darum, ausgehend von vertrauter Alltagssprache bisherige Lebenserfahrungen so zu thematisieren, dass Gottes dynamische Aktivität inmitten dieser Sprachprozesse aufleuchtet, um bisherige Erfahrungen zu transzendieren.

Die Anknüpfung an Sprachfähigkeiten und Lernvoraussetzungen ist damit didaktisch geboten, um die theologischen Inhalte (- aus sprachanalytischer Sicht -) sachgemäß zur Sprache zu bringen.

Die trinitarischen Metaphern „Vater“, „Sohn“ und „Geist Gottes“ brauchen die alltagssprachliche Anknüpfung, dürfen aber nicht auf alltagssprachliche Vorerfahrungen reduziert werden, um ihre transzendierende Deutungskraft nicht zu begrenzen.

3.4.2 Das Netzwerk - Modell als Hoffnungsbild der Schule

Das unerwartete, freudige Geschehen einer gelingenden Kommunikation, die die Abgrenzung zwischen Menschengruppen und Institutionen überwindet, so dass ein neues Beziehungsgefüge als wirksames Netzwerk gestaltet wird, betrifft die Schule in dreifacher Weise.

Zum einen sollte eine Erzähltradition entfaltet werden, in der die Inhalte von der Durchsetzungskraft Gottes im Lebenszusammenhang der Menschen als Geschichten lebendig werden und bleiben, um eine Hoffnungsperspektive zu eröffnen. Diese rein fachliche Ebene bezieht sich zunächst auf den Religionsunterricht im engeren Sinn. Darüber hinaus sollte eine Schulkultur in der Grundschule geschaffen werden, in der die Konstitution einer lebendigen Gemeinschaft in Gottes Geistesgegenwart sichtbar wird. Der gestaltete

Umgang mit Kindern und Eltern aus anderen Kulturen und anderen religiösen Kontexten wird bei der Frage nach einem gelingenden Gemeinschaftsleben in der Schule eine besondere Herausforderung sein. Hier geht es weder um eine distanzlose vorschnelle Vereinnahmung des Fremden noch um ein gleichgültiges Nebeneinander, sondern um ein lebendiges Gemeinschaftsgefüge, in dem Differenziertheit und Einheit nicht zum unvermittelbaren Gegensatz werden. Das Bild vom Leib und seinen Gliedern kann als fruchtbare Vision einen kreativen Prozess einleiten, bei dem alle mit der Schule befassten Personen ein gemeinsames Leitbild entwickeln. Der gegenwärtig beginnende Prozess der Schulprogrammentwicklung kann als Chance betrachtet werden, kreativ und geistesgegenwärtig am Netzwerk des Geistes Gottes im pluralen Leben der Schule mitzuwirken. Nicht schnelle vereinheitlichende Rezepte für die Organisation säkularer Zusammenhänge sind gefragt, sondern die differenzsensible Wahrnehmung der Verschiedenen gilt es in den Blick zu nehmen, um Ausgrenzungen zu vermeiden.

Der dritte Aspekt betrifft die Vernetzung von Schule und Kirche. Zahlreiche fruchtbare Ansätze sind in den letzten Jahren aus verschiedenen Fortbildungsinitiativen hervorgegangen. Gemeinsame Projekte zwischen Schule und Kirche sind im Interesse beider Institutionen zu befürworten. Eine pneumatologische Perspektive verbietet eine institutionell verengte Sicht der Kirche auf die Binnenperspektive der eigenen Organisation. Eine neue Konzeption im Blick auf die Kinder sollte zum Nachdenken darüber führen, welche Angebote vonseiten der Kirche für die Grundschule bereitgehalten werden. Die Handlungsfelder der Kirche können in altersangemessener Form in zeitlich überschaubaren Projekten und Angeboten für Grundschul Kinder zur Darstellung gebracht werden. Für die sich öffnende Schule können Aktionstage oder -stunden bereitgehalten werden analog zu den kirchenpädagogischen Angeboten vieler Gemeinden, die in erfreulichem Maße in der Kirche Verbreitung gefunden haben und in den Schulen sich eines großen Zuspruchs erfreuen. Die Darstellung der Kirche für die nachfolgende Generation muss gezielt in den Blick genommen werden. Die Kirche als Modell einer Gemeinschaft, das Resignation überwindet und konkrete Lebenszusammenhänge verändert, kann bereits für Grundschul Kinder zum Hoffnungsträger für die eigene Zukunft werden. Die drei genannten Bereiche müssen im Rahmen einer gegenwartsbezogenen Religionspädagogik sowohl in der inhaltlichen und methodischen Planung des Religionsunterrichts als auch in der Veränderung des Schulalltags durch gezielte Öffnungsveranstaltungen oder Vernetzungsprojekte gestaltet werden.

3.4.3 Leitthesen mit pneumatologischer Akzentuierung für den Unterricht und das Schulleben in der Grundschule

Die nachfolgend aufgelisteten Intentionen für die religionspädagogische Arbeit in der Grundschule habe ich durch die Konfrontation der gegenwärtigen Praxis des evangelischen Religionsunterrichts der Grundschule mit Aspekten der systematisch-theologischen Denkmodelle Ingolf U. Dalferths, Christoph Gestricks und Michael Welkers auf dem

didaktisch-methodischen Erfahrungshintergrund meiner langjährigen Unterrichtstätigkeit gewonnen. Die praktischen Unterrichtserprobungen im Rahmen verschiedener Fortbildungsveranstaltungen bestärken mich in der Formulierung der zusammenfassenden Intentionen, die als Ergebnis dieser Arbeit im Blick auf die Schulpraxis am Schluss zusammenfassend formuliert werden.

Damit die Wahrnehmung und Deutung der Wirklichkeit um die Perspektive des Handelns Gottes in der Welt erweitert wird, benötigen Kinder der Grundschule

1. Lernangebote, die ihre sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit auf konkrete Situationen richtet,
2. einen Referenzrahmen, der es ihnen ermöglicht, Wahrgenommenes mit Gottes Wirklichkeit in Verbindung zu bringen,
3. eine religiöse Sprache, die diese Wahrnehmungen angemessen zu deuten vermag und sachgerecht bezeichnet,
4. Zeichen, Bilder, Erzählungen der christlichen Tradition, die von Gottes Handeln in der Wirklichkeit der Welt sprechen,
5. eine Anleitung zum Unterscheiden, um Differenzen zwischen den Erfahrungen der Nähe Gottes und dem Bewusstsein seiner Ferne wahrzunehmen,
6. Angebote, die es ihnen ermöglichen, Erfahrungen mit den Gestaltungsformen der gelebten Religion zu machen,
7. eine für ihre Entwicklung notwendige Persönlichkeitsstärkung, die der theologischen Perspektive der bedingungslosen Annahme und der Vergebung folgt,
8. Gemeinschaftserfahrungen, in denen Schwäche und Stärke, Begabungen und Mängel, physische, psychische, geistige und religiöse Besonderheiten als Differenzierungen der Einheit wahrgenommen werden,
9. ein trinitarisch differenziertes Gottesverständnis, das Deutung und Orientierung in ihrem gegenwärtigen und zukünftigen Leben ermöglicht, wodurch sie erfahren, dass mit dem Wort „Gottes Geist“ oder „Heiliger Geist“ eine Kraft benannt wird, durch die sich Gott den Menschen verständlich macht, zur Geltung bringt, zur Sprache kommt und in Erfahrung bringt.
10. Visionen der Hoffnung, die Vertrauen stiften und wachsen lassen, dass Gottes Geist
 - I Leben schenkt und erhält,
 - II Kraft, Begabung und Fähigkeiten gibt,
 - III Gemeinschaft stiftet und Trennungen überwindet.
11. eine Steigerung ihrer Orientierungsfähigkeit, um Kriterien für das eigene Handeln zu gewinnen. Diese Fähigkeit kann durch Einübung in die Wahrnehmung der Differenz zwischen eschatologischer und hamartologische Perspektive gestärkt werden. Die Rede von Gottes Geist und der bedingungslosen Annahme tritt jeder moralischen Verengung entgegen.

3.4.4 Religionspädagogische Konkretionen mit pneumatologischem Akzent

3.4.4.1 Gottes Geist als Lebenskraft

Bereits in der 1. Klasse der Grundschule sollte es darum gehen, Gott nicht nur als eine Person zu benennen, sondern auch als eine Kraft, eine umfassende Lebenskraft, die im Lebenszusammenhang erfahren wird. Eine Kraft, die wirkt, beschleunigt, verzögert und bremst ist für Kinder in vielen Wirkungszusammenhängen wahrnehmbar. Gottes Geist ist eine Kraft, von der alles Leben ausgeht. Das menschliche Leben ist Teil alles geschaffenen, kreatürlichen Lebens. Der Heilige Geist ist nicht eine Informationsinstanz für übernatürliche Erkenntnisse⁴¹⁰, sondern Gottes Nähe bei Menschen und Tieren, die biologisches Leben erhält und begleitet. Vitalität, Freude, Schönheit, Vielfalt und die Besonderheit und Kostbarkeit sind durch detaillierte Einzelbeobachtungen wahrnehmbar. So sind z.B. die hymnische Sprache und die einprägsamen Bilder des Psalms 104 geeignet, Kindern aller Altersstufen in der Grundschule einen angemessenen Zugang zur Erkenntnis zu eröffnen, dass das eigene Leben, das der Mitgeschöpfe (Mitmenschen und Natur) und der Weltzusammenhang als Gottes Schöpfung erfahrbar und wahrnehmbar sind. Von der 4. Klasse an kann auch der Begriff „Kraftfeld“ verwendet werden. Handlungsorientierte Erkundungen, konkrete Beobachtungen und spielerische Verfahren sollten der Behandlung des Psalms vorausgehen. Eigene Erfahrungen und Beobachtungen sollten benannt werden und erst dann mit der Psalmsprache verbunden werden. Kreative Gestaltungen des gehörten oder gelesenen Wortes durch visuelle, akustische oder körperliche Darbietungen sollten folgen, um eigene Erfahrungen und Erkenntnisse mit dem Körper auszudrücken. In welchem Maße eine raumgreifende Körperdarstellung zu einer sakralen Installation oder zu einer liturgischen Inszenierung weitergeführt wird, steht im pädagogischen Ermessen der Lehrerin. Die natürliche Freude der Grundschul Kinder an ihrem geschöpflichen Dasein sollte im Unterrichtsgeschehen und darüber hinaus bei der Gestaltung besonderer Feiern zum Ausdruck kommen. Biographisch bedeutsame Übergänge wie Einschulung, Schuljahreswechsel und der Übergang zu weiterführenden Schulen sollten mit feierlichen Gestaltungen gewürdigt werden, um den „Glanz Gottes“ im Schulalltag leuchten zu lassen.

3.4.4.2 Gottes Geist als individuelle und gemeinschaftliche Kraft

Die paulinische Metapher vom Leib und den verschiedenen Gliedern ist geeignet, bereits im 1. Schuljahr Kindern der Grundschule eine einprägsame Metapher vom Gemeinschaftsleben und dem in ihm wirkenden Kraftfeld zu vermitteln.⁴¹¹

Für das Zusammenleben der religiös indifferenten und der unterschiedlich religiös und konfessionell geprägten Kinder sollte die Schulgemeinschaft eine Verständigung und einen Konsens über die Intentionen des interreligiösen Lernens und über die im Rahmen der

410 Horst Georg Pöhlmann, a.a.O., S. 41.

411 Die Ergebnisse einer unterrichtlichen Erprobung im Vorschulbereich und in einer 1. Klasse, einer 2. Klasse und einer 4. Klasse finden sich in der Loccumer Arbeitshilfe: Lena Kuhl (Hg.) Auf der Suche nach Gottes Geist - Feuer, Sturm, Taube und Co. Loccum 1994.

Schule praktizierten Gestaltungs- und Verständigungsformen herbeiführen. Die regionalen Besonderheiten sollten sensibel wahrgenommen und im innerschulischen Gespräch berücksichtigt werden. Jede Vereinnahmung religiöser Minderheiten oder indifferenter Mehrheiten im vermeintlichen Konsens verbietet sich ebenso wie die Konstruktion einer schuleigenen Sonderreligion, die im Bild der mathematischen Bestimmung des kleinsten gemeinsamen Nenners von der konkreten Religionszugehörigkeit abstrahiert und von einer Theorie der Theologie über den Religionen ausgeht.

Pneumatologisch fundiertes interreligiöses Lernen geht von der Einheit in der Differenz aus und orientiert sich am Modell der dynamischen Bezüge der Verschiedenen. Folgende Intentionen des interreligiösen Lernens können als Anregungen für die schulinterne Auseinandersetzung herangezogen werden:

Die Schülerinnen und Schüler der Grundschule sollen Anregungen erhalten, die eigene kulturelle und religiöse Identität wahrzunehmen. Darüber hinaus sollte die gegenseitige Wahrnehmung der in der Schule repräsentierten Religionen und ihre im Einzugsgebiet der Schule befindlichen Zeichen und Gebäude durch Erkundungen und interdisziplinäre Gespräche gefördert werden. Interviews mit Jugendlichen und Erwachsenen sollten in persönlicher Begegnung im Rahmen des Unterrichts oder an außerschulischen Lernorten stattfinden. Ausgewählte, verschiedenartige Begegnungen können Neugier wecken und Sympathie fördern. Informationen können die gegenseitige Verständigung und das Verstehen fördern. Gemeinsame Überlieferungen, Gestalten, Zeichen und Rituale der eigenen und der fremden Religion sind zu betrachten und zu vergleichen. Differenzen sind zu benennen und Unterschiede anzuerkennen, so dass über diese Auseinandersetzung die kognitive und emotionale Sensibilisierung für religiöse Fragestellungen gelingen kann. Religiöse Ausdrucksformen und Zeichen verschiedener Religionen sind stets als Annäherungen des menschlichen Ausdrucks für das „Geheimnis“ Gottes zu würdigen. Es ist durchaus altersangemessen und entwicklungspsychologisch zu begrüßen, mit den Ausdrucksformen und ästhetischen Gestaltungen der eigenen und der fremden Religion zu spielen, etwa dem Nachstellen verschiedener Gebetshaltungen. Verschiedenartige Andachts-, Gottesdienstformen und Deutungen der eigenen und der fremden Religion sind zu betrachten. Gespräche, Interviews und Begegnungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern anderer Religionen, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern und fremden Gästen aus anderen Kulturkreisen sollten Kontinuität erhalten. Grundschulkindern sollten Gelegenheit erhalten, die Biografien von Kindern mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit zu vergleichen.

In vielen Grundschulen hat sich eine veränderte Rhythmisierung des Schulvormittags durchgesetzt. In der Freiarbeit sollen Kinder lernen, selbstständig über ihre Zeit zu verfügen. Das gemeinsame Frühstück in der Klasse wird vielerorts nicht als verlorene, sondern als gewonnene Zeit für das gemeinsame Leben in der Schule gewichtet. Unterbrechungen und Pausen werden nicht mehr ausschließlich von der Lehrkraft diktiert, sondern zahlreiche Möglichkeiten zur aktiven Gestaltung der eigenen aktiven und passiven Zeit werden im Rahmen des Grundschulunterrichts angeboten. Kinder der Grundschule sollen den

sinnvollen Umgang mit ihrer Lebenszeit lernen. Im Rahmen einer weiter zu entwickelnden Schulkultur ist das Zeitverständnis der Lehrerinnen und Lehrer einer Schule und das von ihnen initiierte Erziehungsziel genauer in den Blick zu nehmen. Die christliche Religion ist von einem Zeitverständnis geprägt, das der messbaren linearen Zeit entgegensteht.⁴¹² Die metrische Bestimmung der Zeit entspricht nicht unserer subjektiven Zeitmessung, die primär emotional qualifiziert wird.⁴¹³ Die Gliederung des Schuljahres, die Gestaltung der Übergänge von Schuljahr zu Schuljahr, von Halbjahr zu Halbjahr und von der Grundschule zur Orientierungsstufe oder zu anderen weiterführenden Schulen wird durch die Ausgabe der Zeugnisse als Zeichen primär kognitiver Leistungsbeurteilungen markiert. Neben der individuellen Leistungsmessung und –zuschreibung sollte die unverdient vorausliegende, nicht selbst evozierbare, aber stets vorhandene und sich unverzehrbar erneuernde Würdigung jedes individuellen Lebens in der gemeinsamen Feier Gestalt gewinnen. Die theologische Perspektive der liebenden Anteilnahme Gottes und seiner Kraft schenkenden Dynamik kann als besonderes religionspädagogisches Interesse die inhaltliche Gestaltung dieser Übergänge bereichern. Schulzeit sollte nicht nur als Lern- und Leistungszeit in Noten- und Beurteilungsskalen quantifiziert werden, sondern als geschenkte Lebenszeit, als von Gottes Geist getragene Zeit, von Gottes Segen begleitete Zeit und von seinem Glanz erhellte Zeit gedeutet werden. Die liturgische Gestaltung dieser von Gott qualifizierten Zeit sollte mit Gottes Macht, mit Gottes Kraft und mit seiner bedingungslosen, jeder Beurteilung vorausliegenden Zuwendung in Verbindung gebracht werden. Gottes heilende und heilbringende Spiritualität sollte für Grundschulkinder in liturgischen Formen, deren Zeichen verstanden werden und von ihnen gedeutet werden, in handlungsorientierten Prozessen zur Sprache kommen. Individuelle hierarchische Einordnung in ein Leistungsgefälle sollte als nur einseitige, begrenzte Perspektive gedeutet werden, die von Gottes entgrenzender, menschlicher Zuschreibung widersprechender Sicht überboten wird. Die rhythmische Zeitgestaltung des Schuljahres kann sich am Kirchenjahr⁴¹⁴ oder an biologischen, natürlichen Wachstumsprozessen jahreszeitlich orientieren. Die fachübergreifende Vernetzung und das projektorientierte Arbeiten bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte, die veränderte und verändernde Perspektive sowohl durch die Auswahl der inhaltlichen Schwerpunkte als auch durch das kommunikative Handeln einzutragen.

Gerade in der Fülle der gegenwärtig in der Grundschule zu bewältigenden Aufgaben geht es darum, diese wertvolle Lebenszeit der Kinder nicht durch Belanglosigkeiten zu überfrachten, sondern Kindern eine Perspektive zu eröffnen, in der deutlich wird, dass gelebte Lebenszeit zu jeder Zeit geschenkte Lebenszeit aus der Hand Gottes ist. Die Art und Weise der Schulkultur, die in den nächsten Jahren im Schulprogramm festgeschrieben werden soll, wird ihre besondere Qualität durch religionspädagogisch verantwortete Inhalte und Gestaltungen gewinnen. Religionsunterricht behandelt in der Grundschule niemals abstrakte

412 Grethlein, Christian, Momo – oder die religionspädagogische Bedeutung der neuen Frage nach der Zeit, in: Loccumer Pelikan 2/1996, S. 59 – 64.

413 Lucke, Inge, Zeit gestalten, Werkstattarbeit zu „Momo“ von Michael Ende, in: Christenlehre – Religionsunterricht – Praxis, 1999 Heft 2, S. 30 – 34.

414 Siehe Anregungen von Lena Kuhl in: Mit Kindern das Kirchenjahr gestalten, Loccum 1997.

Gegenstände. Erfahrungen mit allen Sinnen und handlungsorientierte Sequenzen in der religiösen Gemeinschaft sind in der Grundschule nötig, um die Rede von Gottes Kraft im Leben der Kinder erfahrbar zu machen und besonders zu qualifizieren. Die Schule braucht die Zusammenarbeit mit der Kirche und den in ihr Verantwortlichen, da sie den Lernort Kirche als außerschulischen Lern- und Erfahrungsort als Anschauungs- und Erlebnisraum benötigt.

3.4.4.3 Gottes Geist als erneuernde Kraft

Gottes Geist ist nach theologischem Verständnis als versöhnende, lebenserneuernde Kraft zu verstehen, die menschlichem Leben Glanz verleiht. Glauben bedeutet, das Geschehen der Rechtfertigung als Geschenk Gottes wahrzunehmen, anzunehmen und im eigenen Leben durch Bekenntnis und im Tun zu bewähren. Dieses Ziel ist nicht elementarisierbar. Dieses Werk des dreieinigen Gottes ist nicht menschlich verfügbar. Es kann auch nicht Ziel des schulischen Unterrichts sein, Glauben stiften zu wollen, doch gleichzeitig darf die Grundschule das Rechtfertigungsgeschehen als zentrales Thema christlicher Religion nicht ausklammern. Verbale Erklärungen und reflexive Erarbeitungen erfassen als unterrichtliche Erarbeitungen nur Annäherungen an die Spuren des eigentlichen Kraftgeschehens, das Menschen aufatmen lässt. Die Grenzen zwischen den Lernchancen des Religionsunterrichts und den individuellen und gemeinschaftlichen Glaubensvollzügen sind in der didaktischen Reflexion deutlich hervorzuheben. Die Differenz zwischen schulischen Möglichkeiten einerseits und kirchlichem Handeln andererseits eröffnet jedoch „Spielraum für die Wahrnehmung, dass das Christliche, wenn es in den Bereich Schule eintritt, nicht an kirchlich-dogmatischen Beständen festzumachen ist, sondern im Prozess von Unterricht in je eigener, spezifischer Gestalt erfahrbar wird.“⁴¹⁵ Diese spezifische eigene Gestaltung gilt es für die Grundschule zu ermitteln, in der das Überlieferungsgeschehen zur Sprache kommt und Kinder in ihrer gegenwärtigen Situation anspricht, so dass es für ihre Zukunft zum lebensbedeutsamen Orientierungswissen werden kann.

Neuschöpfung kann in der Grundschule nicht in abstrakter theologischer Formulierung als Rechtfertigungsgeschehen oder Sündenvergebung thematisiert werden. Die Gnade Gottes und sein den Menschen befreiendes Handeln müssen für Grundschul Kinder in konkrete menschliche Erfahrungen, Bilder und anschauliche Begriffe transformiert werden. Die emotionale Wärme erfahrener Nähe, Zufriedenheit einer erfahrenen Zuwendung und die Stärkung der eigenen Persönlichkeit durch die erfahrene Annahme sind bedeutsame Erfahrungen, die im simulierten Spiel oder in der schulischen Alltagsrealität gewonnen werden können.

Die Relevanz des Rechtfertigungsgeschehens wird nicht nur in konkreten Unterrichtseinheiten über das Verlorene und Wiedergewonnene oder in Projekten zum Buß- und Betttag eine Rolle spielen, sondern das Rechtfertigungsgeschehen ist für Kinder nur gedanklich nachvollziehbar, wenn sie es in ihrem Lebenskontext selbst als Erfahrungen der Annahme nach Verfehlungen, Missgeschicken oder Stigmatisierungen verorten können.

415 Christoph Bizer, a.a.O., S. 189 - 190.

Bereits Grundschul Kinder werden einem besonderen Leistungsdruck ausgesetzt trotz aller Bemühungen, die Schule reformpädagogisch zu verändern. Sie brauchen nicht nur das Wissen und die abstrakte Rede über die Annahme Gottes, sondern sie müssen im täglichen Umgang erfahren, dass sie jenseits aller Leistungen, vor allen Leistungen und unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit in der Gemeinschaft angenommen werden. Eindrucksvoll wurde im Rahmen eines Schulprojektes ein Buß- und Betttagsgottesdienst vorbereitet, bei dem eine vierte Klasse die Geschichte vom verlorenen Sohn als Rollenspiel gestaltete. Selbst verfasste Gebete der Kinder lassen das Reden von Gott zu einem Reden mit Gott werden. Die Gleichnisse vom verlorenen Groschen, vom verlorenen Schaf und vom verlorenen Sohn sind in ihrer Klarheit, Eindringlichkeit und in ihrer handlungsmäßigen Überschaubarkeit für Vor- und Grundschul Kinder einprägsame Geschichten. Die Freude über das Wiedergefundene und die erfahrene Annahme des Verlorenen muss einen inhaltlichen Schwerpunkt in der Arbeit mit Kindern bilden. Die Wahrnehmung verschiedener Perspektiven innerhalb der Erzählung, die durch die Identifikation mit verschiedenen Rollen der Geschichte erleichtert werden kann, ermöglicht eine differenzierte Wahrnehmung und sensibilisiert auf sehr konkreter Ebene für theologische Fragen. Die eigene Vergebungsbereitschaft wächst, wo Vergebung und Annahme selbst erfahren werden. Aschermittwochsgottesdienste, in denen Grundschul Kinder und ihre Lehrerinnen mit der Kirchengemeinde ihres Stadtteils kooperieren, sind gelungene Beispiele für angemessene Elementarisierungen des Themas Rechtfertigung aus Gnade. Als Beispiel des Umgangs mit liturgischen Formen sei in diesem Zusammenhang ein Aschermittwochsgottesdienst einer Grundschule erwähnt, bei dem die Religionslehrerinnen mit den katholischen und dem evangelischen Geistlichen des Ortes kooperierten. Als Zeichen der Vergebung wurde die Stirn der Grundschul Kinder und ihrer Lehrerinnen im Gottesdienst gezeichnet. Das Aschenkreuz war auch nach vielen Jahren noch in der Erinnerung der Beteiligten präsent.

Bei der Gestaltung von rituellen und liturgischen Formen als Andacht der Lerngruppe, der Klasse, des Jahrgangs oder der Schule erscheint mir der Umgang mit den kraftvollen und eindrücklichen Verheißungsbildern des Alten Testaments geboten, um deutlich zu machen, dass Gottes Geist Leben stiftet, wo menschliche Urteilsfähigkeit nur das Ende erblickt und dass menschliche Resignation und Begrenzung stets erneut durch Gottes tröstende und heilmachende Verheißung wohlthuend unterbrochen wird. Kinder der Grundschule sollen lernen, dieser Hoffnung und Zuversicht gebenden Kraft Gottes im eigenen Leben und für die eigene ungewisse Zukunft zu vertrauen.

Wenn es beim Thema Rechtfertigung für Grundschul Kinder vor allem darum gehen muss, Gottes Nähe und Zuwendung, die dem menschlichen Leben Glanz verleiht und erfreuliche Perspektiven für die eigene Zukunft weist, in den Mittelpunkt zu stellen, dann gewinnen Segensgeschichten und Segenshandlungen einen besonderen Stellenwert.

In den Segnungsgeschichten der Bibel wird deutlich, dass der Segenszuspruch stets die leibliche, die geistige und die gesellschaftliche Situationen der gesegneten Personen umgreift. Segen zielt nicht nur auf die spirituelle Situation, sondern umgreift leiblich-konkret

alle Dimensionen des menschlichen Daseins. Die Kindersegnung Jesu macht deutlich, dass es wie bei der Joel-Verheißung zur Ausgießung des Heiligen Geistes keine Alterseinschränkungen gibt. Der geschenkte Zuspruch im Segen als Handeln des Heiligen Geistes bringt einen wesentlichen Aspekt zur Sprache, der im Rechtfertigungsgeschehen zentral ist.

Im körperlich erfahrbaren Wortgeschehen einer Segenshandlung erfahren Kinder, dass sie unter Gottes Zuspruch stehen, der in die eigene Zukunft ausgreift. Neben den Segenshandlungen in einer Schulanndacht oder einem Gottesdienst bieten sich Segenstänze, Segengestaltungen und Formen an, die von den Kindern selbst oder von der Lehrerin dargeboten werden können. Der Ausflug, der Unterrichtsgang oder jede Religionsstunde kann mit einem segnenden Ritual als Vergegenwärtigung des Handelns des Heiligen Geistes beginnen oder ausklingen. Bei der Sprachgestaltung der Segenstexte ist zu beachten, dass Gott nicht nur in männlicher Sprachform als „Herr“ erscheint, sondern dass die begleitende und stärkende Kraft des Geistes zum Ausdruck kommt. Kinder können selbst Segens- und Wunschtex te für die gelingende Zukunft ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler entwickeln.

Das Innehalten in der Hektik des Schulalltags, um einen Segen auszusprechen oder zu empfangen, ist nicht unangemessene Stilleübung, sondern kann zum gelingenden Verweilen und Empfangen werden, bei dem Annäherungen an die Spuren des sprachlich nicht auslotbaren Gnadenhandelns Gottes aufleuchten können.

Ein kleines Ritual, das als Stilleübung in jedem Unterricht in der Klasse praktiziert werden kann, mag die Segenshandlung vorbereiten.⁴¹⁶ In einer Wasserschale werden brennende Schwimmkerzen von einem der im Stuhlkreis sitzenden Kinder an ein anderes übergeben. Beim Überreichen hält das Kind inne und spricht einen guten Wunsch für die Unterrichtsstunde, den Schultag, die Woche oder das neue Schuljahr.

Der Aspekt der Neuschöpfung sollte zudem für Grundschulkinder mit dem Thema Taufe verbunden werden. Die entwicklungsbegleitende Dimension des Taufgeschehens sollte in angemessenen Sprachformen zum Ausdruck kommen. Die Gnadenzuwendung Gottes vor aller Leistung des Menschen und vor allen rational und emotional geleiteten Handlungen des Menschen wird in der protestantischen Kindertaufe deutlich.

Um die Sensibilität für Gottes Gegenwart zu wecken, sollten die Fähigkeiten zur Wahrnehmung und Deutung geschärft werden. Kinder sollten religiöse Deutungs- und Sprachangebote erwerben, um sich selbst orientieren zu können. Diese zentrale didaktische Herausforderung ist nicht nur an den schulischen Religionsunterricht gerichtet, sondern fordert die Verantwortlichen in der Kirche heraus, nach vernetzten Handlungsmöglichkeiten zu suchen. Gerade aus pneumatologischer Perspektive ist der Vernetzungsgedanke theologisch zu stärken. Die Gemeinschaft derer, die das Netzwerk des Heiligen Geistes verbindet, lässt sich nicht institutionell separieren. Das Netzwerk des Heiligen Geistes umgreift Schule und Kirche.

Grundschul Kinder sollen ihr Leben und die erfahrbare Wirklichkeit als von Gottes anderer Wirklichkeit getragen und in sie hineingehoben verstehen. Diese Deutung sollte nicht nur auf abstrakter Ebene ausgesprochen werden. Sie muss in Gestaltungen, in Formen, in Handlungen sinnlich wahrnehmbar zur Sprache kommen. Die von Gott geschenkte Erneuerung der Kräfte des Lebens wendet den Alltag in eine von Gottes Geist erfüllte Zeit. Was im dritten Artikel des Glaubensbekenntnisses in komprimierter theologischer Glaubenssprache formuliert ist, kann als Erneuerung der Kräfte des Lebens konkret als Wende erfahren werden.

Die Unterbrechung des eingespielten alltäglichen Erfahrungsflusses kann im Schulalltag durch die Schulfeste, die Andacht oder Gottesdienst sichtbar, hörbar und fühlbar mit der Rede vom trinitarischen Gott und den Erfahrungen der Gegenwart des Geistes Gottes verbunden werden.

Gestaltungen der Schülerinnen und Schüler bringen zum Ausdruck, dass die Rede von Gott nicht abstrakt ist, sondern Gott in ihrem Leben wahrnehmbar und ihr Leben in Gott gegründet ist.⁴¹⁷ Die Verbundenheit zur Quelle des Lebens erhält einen sichtbaren Ausdruck und eine vernehmbare Sprache, die die Unterbrechung des Lernalltags zur kraftspendenden Erfahrung werden lässt.

Die veränderten Lebensbedingungen der Kinder und die besonderen Bedingungen des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule erfordern eine Unterrichtspraxis, die die Gegenwart berücksichtigt und den Blick in die Zukunft der Heranwachsenden richtet. Zeitgeist, Weltgeist und die Perspektive der Kinder stellen pädagogische Herausforderungen, die einer religionspädagogischen Antwort bedürfen. Bei der Suche nach tragfähigen Antworten ist die Kraft der systematisch-theologischen Reflexion notwendig, um die didaktische Perspektive nicht der religiösen Beliebigkeit preiszugeben, sondern die Fundierung der Religionspädagogik in der Geistesgegenwart Gottes deutlich zu machen.

Um das christliche Deutungsangebot im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule klar zum Ausdruck zu bringen, bedarf es einer Ausweitung des Gottesgedankens von der verkürzten „Vater-Sohn-Beziehung“ oder „Zweierbeziehung“ zur trinitarischen Differenzierung, in der die Rede von Gottes Geist in metaphorischer Rede Gewicht bekommt.

Die Bedeutung des Wortes „Gott“ und seiner vielfältigen, auf Gottes Wirklichkeit verweisenden Metaphern erschließt sich Kindern im pragmatischen, kontextbezogenen Handeln. Damit die Deutungskraft zur persönlichen Orientierungskraft werden kann, bedarf es einer biographischen Verankerung und einer positiven emotionalen Bezugnahme. Über die Erschließung im fachbezogenen Unterricht hinaus bedarf es vielfältiger Erfahrungsangebote im Schulleben, in denen die Deutungskraft wahrnehmbare Gestalt

416 Die Idee verdanke ich Sigrid Könneke, einer erfahrenen Religionslehrerin und Expertin in Stilleübungen.

417 Vgl. Jürgen Moltmann: „Wir fühlen und schmecken, wir tasten und sehen unser Leben in Gott und Gott in unserem Leben.“

Jürgen Moltmann, Die Quelle des Lebens, Der Heilige Geist und die Theologie des Lebens, Gütersloh 1997, S. 19.

erhält. Zeiten und Räume sollten als heilsame Unterbrechung des Unterrichtsalltags vorgesehen werden, die eine freudige Anteilnahme und eine selbsttätig mitvollziehende Aktion in der gottesdienstlichen Handlung ermöglichen. Die fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Schule und Kirche sollte zur Erweiterung des Sprach- und Orientierungsangebotes der Kinder gestaltet werden. Gottes Wirklichkeit und die eschatologische Dimension seines Handelns finden in der liturgischen Sprache der Hinwendung zu Gott eine Ausdrucksform, in der die Vertrauensperspektive des Menschen aufleuchtet und Gottes Nähe im aus- und zugesprochenen Wort sinnlich wahrnehmbare Gestalt gewinnt. Nicht als missionarische Vereinnahmung, aber als unmissverständliches Sprachangebot einer kompetenten Sachwalterin für eine Deutungsperspektive, die Menschen Kraft verleiht, ist der außerschulische Lernort Kirche neu zu gewinnen.

Literatur

- ANDEREGG, Johannes, Über Sprache des Alltags und Sprache im religiösen Bezug,
in: Zeitschrift für Theologie und Kirche, Bd.95, Siebeck 1998
- BALDERMANN, Ingo, Wer hört mein Weinen? Neukirchen-Vluyn 1986
- BEINTKER, Michael; MAURER, Ernstpeter; STOEVE SANDT, Hinrich; ULRICH, Hans G.
(Hrsg.), Rechtfertigung und Erfahrung, Für Gerhard Sauter zum 60. Geburtstag,
Gütersloh 1995
- BERNHARDT, Reinhold; LINK-WIECZOREK, Ulrike (Hrsg.) Metapher und Wirklichkeit,
Die Logik der Bildhaftigkeit im Reden von Gott, Mensch und Natur, Göttingen 1999
- BEZZEL, Chris, Wittgenstein zur Einführung, Hamburg 3. Aufl. 1996
- BIEHL, Peter, u.a., Symbole geben zu lernen II, Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz,
Beiträge zur Symbol- und Sakramentsdidaktik, Neukirchen-Vluyn 1993
- BIEHL, Peter, Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische
Kategorie. Überlegungen zum Verhältnis von Alltagserfahrung und religiöser Sprache.
In: Hans-Günter Heimbrock, Erfahrungen in religiösen Lernprozessen,
Göttingen 1983
- BIZER, Christoph, Kirchgänge im Unterricht und anderswo, Zur Gestaltwerdung von
Religion, Göttingen 1995
- Ders., Liturgie und Didaktik, in: JPR 5/1988
- DALFERTH, Ingolf U., Einführung in die analytische Religionsphilosophie und Theologie, in:
Dalferth Ingolf U. (Hrsg.), Texte analytischer Religionsphilosophie und Theologie zur
religiösen Sprache, Sprachlogik des Glaubens, München 1974
- Ders., Gedeutete Gegenwart, Zur Wahrnehmung Gottes in den Erfahrungen der Zeit,
Tübingen 1996
- Ders., Gott: philosophisch-theologische Denkversuche, Tübingen 1992
- DALY, Mary, Jenseits von Vater, Sohn und Co., Aufbruch zu einer Philosophie der
Frauenbefreiung, München 1987
- DEBATIN, Bernhard, Die Rationalität der Metapher, Grundlagen der Kommunikation und
Kognition, Berlin 1995

- DEUSER, Herrmann , Kleine Einführung in die Systematische Theologie, Stuttgart 1999
- DOEDENS, Folkert; WEISSE, Wolfram (Hrsg.), RUMS - Religion und Multikulturelle Schule, Heft 2, Religionsunterricht für alle, Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, PTI Hamburg 1997
- DOHMEN, Christoph; STERNBERG, Thomas; ... kein Bildnis machen, Kunst und Theologie im Gespräch, Würzburg 2. Aufl. 1987
- DRESSLER, Bernhard; MEYER-BLANCK, Michael (Hrsg.), Religion zeigen, Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998
- Ders., Religion ist mehr als Worte sagen können, in: Glaube und Lernen, Zeitschrift für theologische Urteilsbildung, 13. Jahrgang, Göttingen, Heft 1/1998
- EBELING, Gerhard, Wort und Glaube, Band 3, Beiträge zur Fundamentaltheologie, Soteriologie und Ekklesiologie, Tübingen 1975
- ERNST, Heiko, Die Cafeteria-Religion, in: Psychologie heute, Juli 1995
- FOWLER, James W., Stufen des Glaubens: die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991
- FROST, Ursula, Die Problematik des Verhältnisses von Religion und Bildung, Das Verhältnis von Bildung und Religion bei Schleiermacher - ein Lösungsweg für die Gegenwart? in: Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Heft 10, Münster 1993
- FREUDENBERG, Hans (Hrsg.), Religionsunterricht praktisch, Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Grundschule, 1. Schuljahr, Göttingen 4. Aufl. 1994
- Ders., Religionsunterricht praktisch, Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Grundschule, 2. Schuljahr, Göttingen 3. Aufl. 1992
- Ders., Religionsunterricht praktisch, Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Grundschule, 3. Schuljahr, Göttingen 1991
- Ders., Religionsunterricht praktisch, Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Grundschule, 4. Schuljahr, Göttingen 3. Aufl. 1992
- FRIELING, Reinhard; SCHEILKE, Christoph Th. (Hrsg.), Bensheimer Hefte, Religionsunterricht und Konfessionen, Göttingen 1999
- GEISSER, Hans Friedrich, Grundtendenzen der Eschatologie im 20. Jahrhundert, in: Stock, Konrad, Die Zukunft der Erlösung, Zur neueren Diskussion um die Eschatologie, Gütersloh 1994

- GERGEN, Kenneth J., DAVIS, Keith E., *The Social Construction of the Person*, Berlin 1985
- GESTRICH, Christoph, *Die Wiederkehr des Glanzes in der Welt, Die christliche Lehre von der Sünde und ihrer Vergebung in der gegenwärtigen Verantwortung*, Tübingen 2. Aufl. 1996
- GOODMAN; Nelson, *Sprache der Kunst, Entwurf einer Symboltheorie*, Frankfurt am Main 1997
- GRETHLEIN, Christian, *Momo – oder die religionspädagogische Bedeutung der neuen Frage nach der Zeit*, in: *Loccumer Pelikan 2/1996*
- GÜNTHER, Andrea (Hrsg.), *Feministische Theologie und postmodernes Denken zur theologischen Relevanz der Geschlechterdifferenz*, Stuttgart 1996
- HÄRLE, WILFRIED, *Dogmatik*, Berlin, 2. Aufl. 2000
- HANISCH, Helmut, *Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart 1996
- HARTIG, Matthias, KURZ, Ursula, *Sprache als soziale Kontrolle - Neue Ansätze zur Soziolinguistik*, Frankfurt am Main 1971
- HAVERKAMP, Anselm, *Theorie der Metapher*, Darmstadt, 2. Aufl. 1996
- HEYWART, Carter, *Und sie rührte sein Kleid an, Eine feministische Theologie der Beziehung*, Stuttgart 1986
- HEINE, Susanne, *Feministische Hermeneutik im Spannungsfeld zwischen anthropologischer Reflexion und sozialer Wirklichkeit*, in: *Wiederkehr*, Dietrich (Hrsg.), *Wie geschieht Tradition? Überlieferung im Lebensprozeß der Kirche*, Freiburg im Breisgau 1991
- HÖLSCHER, Andreas, KAMPLING, Rainer, *Religiöse Sprache und ihre Bilder, Von der Bibel bis zur modernen Lyrik*, Berlin 1998
- HUDSON, William D., *Einige Bemerkungen zu Wittgensteins Darstellung des religiösen Glaubens*, in: *Dalferth, Ingolf U., Einführung in die analytische Religionsphilosophie und Theologie*, in: *Dalferth Ingolf U. (Hrsg.), Texte analytischer Religionsphilosophie und Theologie zur religiösen Sprache, Sprachlogik des Glaubens*, München 1974

- HUHES, Klaus, Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung Nr. 13, in der Reihe: Studien und Berichte, Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.), Berlin 1970
- JOSUTTIS, Manfred, Religion im Klassenzimmer, in: Gräb, Wilhelm (Hrsg.)
Religionsunterricht jenseits der Kirche? Neukirchen-Vluyn 1996
- KAUFMANN-HUBER, Gertrud, Kinder brauchen Rituale, Freiburg, 9. Aufl. 1998
- KLIE, Thomas (Hrsg.), Der Religion Raum geben, Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 1998
- KRÖTKE, Wolf, Das menschliche Eschaton, Zur anthropologischen Dimension der Eschatologie, in: Stock, Konrad, Die Zukunft der Erlösung, Zur neueren Diskussion um die Eschatologie, Gütersloh 1994
- KUHL, Lena, Loccumer Arbeitshilfe für die Grundschule 2, Auf der Suche nach Gottes Geist - Feuer, Sturm, Taube und Co., Loccum 1994
- Dies., Loccumer Arbeitshilfe für die Grundschule 5, Mit Kindern das Kirchenjahr gestalten, Loccum 1997
- KUHN, Elke (Hrsg.), Gott in vielen Namen feiern, Interreligiöse Schulfeiern mit christlichen und islamischen Schülerinnen und Schülern, Gütersloh 1998
- LÄHNEMANN, Johannes, Weltreligionen und Friedenserziehung - Wege zur Toleranz, Schwerpunkt, Christentum - Islam, Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1988, Hamburg 1989
- Ders., (Hrsg.), Interreligiöse Erziehung 2000, Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung, Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1997, Hamburg 1998
- LÄMMERMANN, Godwin; MORGENTHALER, Christoph, SCHORI, Kurt; WEGENAST, Philipp, (Hrsg.); Bibeldidaktik in der Postmoderne, Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart 1999
- LOTT, Jürgen, Erfahrung/Religion/Glaube, Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde, Weinheim 1991
- LUCKE, Inge (Hrsg.), Islam, Einführung und Lernkartei für die Arbeit in der Grundschule und Orientierungsstufe, Rehburg-Loccum/Stolzenau 1997

- LUCKE, Inge, Zeit gestalten, Werkstattarbeit zu „Momo“ von Michael Ende, in:
Christenlehre, Religionsunterricht, Praxis, Leipzig 1999 Heft 2,
- LUHMANN, Niklas, Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt a.M. 1. Aufl. 1992
- MEYER-BLANCK, Michael, Religion und Reflexion, Zur Frage liturgischer Elemente und religiöser Praxis im Klassenzimmer, Vortrag bei der Tagung der Referendarinnen und Referendare im RPI-Loccum an 29.10.1996. Eine frühere Fassung wurde beim Symposium anlässlich des 60sten Geburtstags von Christoph Bizer vorgetragen und ist veröffentlicht in: Gräß, Wilhelm(Hrsg.), Religionsunterricht jenseits der Kirche? Wie lernen wir die christliche Religion? Neukirchen-Vluyn 1996
- Ders., Vom Symbol zum Zeichen, Symboldidaktik und Semiotik, Hannover 1995
- Identität und Verständigung, Eine Denkschrift der EKD, Gütersloh 1994
- MOLTMANN, Jürgen, Theologie der Hoffnung, Untersuchungen zur Begründung und zu den Konsequenzen einer christlichen Eschatologie, Gütersloh 13. Aufl. 1997
- Ders., Die Quelle des Lebens: der Heilige Geist und die Theologie des Lebens, Gütersloh 1997
- Ders., Der Geist des Lebens: Eine ganzheitliche Pneumatologie, München 1991
- MOLTMANN-WENDEL, Elisabeth, Wenn Gott und Körper sich begegnen, feministische Perspektiven der Leiblichkeit, Gütersloh 1989
- Dies., (Hrsg.), Die Weiblichkeit des Heiligen Geistes, Studien zur Feministischen Theologie, Gütersloh 1995
- NIPKOW, Karl Ernst, Bildung in einer pluralen Welt, Band 1,
Moralpädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998
- Ders., Bildung in einer pluralen Welt, Band 2,
Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998
- Ders., Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, 2. Aufl. 1999
- Ders., Schule in der Demokratie und der Beitrag der Kirche, in: Religion im System
„Schule“, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Der Evangelische Erzieher,
51. Jg. 2/1999
- OERTER, Rolf, Rituale in der Schule - ein notwendiger Bestandteil von Schulkultur, in:
Praxis Schule 5 - 10, Heft 4, Braunschweig 1999
- ORTH, Gottfried, „Du sollst nicht bekehren deines Nächsten Kind“, Interkulturelles Lernen in Schule, Kirche und Gesellschaft, Frankfurt am Main 1995

- OSER, Fritz; GMÜNDER, Paul, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung: ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh, 2. überarbeitete Aufl. 1988
- PANNENBERG, Wolfhart, Systematische Theologie, Band 1, Göttingen 1991
Ders., Systematische Theologie, Band 2, Göttingen 1991
- PEIRCE, Charles Sanders, Semiotische Schriften, herausgegeben und übersetzt von KLOESEL, Christian und PAPE, Helmut, Frankfurt a.M., Band 1, 1986, Band 2, 1990
- PETZOLD, Klaus, Theorie und Praxis der Kreativität im Religionsunterricht, Kreative Zugänge zur Bibel in Hauptschulen, Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik, Frankfurt am Main 1989
- PÖHLMANN, Horst-Georg, Heiliger Geist - Gottesgeist, Zeitgeist oder Weltgeist? Neukirchen-Vluyn 1998
Ders., Unser Glaube, Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche im Auftrag der Kirchenleitung der Vereinigten Evang.-Luther. Kirche Deutschland (VELKD)
hrsg. vom Luth. Kirchenamt, Gütersloh 3. erweiterte Auflage 1991
- Psychologie heute, Was Gott ist, bestimme ich! Religion als Selbsterfahrung, Heft 7, Weinheim Juli 1995
- PUTNAM, Hilary, Von einem realistischen Standpunkt, Schriften zu Sprache und Wirklichkeit, Hamburg 1993
- Rahmenrichtlinien für die Grundschule, Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), Hannover, 1984
- RADFORT RUETHER, Rosemary, Frauenbilder - Gottesbilder, Feministische Erfahrungen in religionsgeschichtlichen Texten, Gütersloh 1987
- RETTNER, Hein, Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter Petersen, Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 12, hrsg. von Horst F. Rupp, Weinheim 1995
- RITTER, Werner, ROTHGANGEL, Martin (Hrsg.), Religionspädagogik und Theologie, Enzyklopädische Aspekte, Stuttgart 1998
- ROBINSON, Saul B., Bildungsreform als Revision des Curriculum, in der Reihe: Aktuelle Pädagogik 1970

- RORTY, Richard, Kontingenz, Ironie und Solidarität, Frankfurt 3. Aufl. 1995
- SAUER, Ralph, MOKROSCH, Reinhold (Hrsg.), Ökumene im Religionsunterricht, Glauben Lernen im evangelisch-katholischen Dialog, Gütersloh 1994
- SAUTER, Gerhard, Rechtfertigung als Grundbegriff evangelischer Theologie, München 1989
- SCHLÜTER, Richard (Hrsg.), Ökumenisches und interkulturelles Lernen - eine theologische und pädagogische Herausforderung, Paderborn 1994
- SCHÜNGEL-STRAUMANN, Helen, Rûah bewegt die Welt, Gottes schöpferische Lebenskraft in der Krisenzeit des Exils, Stuttgart 1992
- SCHWEITZER, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion, Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987
- SCHWEITZER, Friedrich, FAUST-SIEHL, Gabriele (Hrsg.), Religion in der Grundschule, Religiöse und moralische Erziehung, Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 92/93, 2. Auflage, Frankfurt am Main 1995
- Sichtwechsel, Wege zur interkulturellen Schule, Ein Handbuch, Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), Hannover 2000
- STECK, Odil Hannes, Der Schöpfungsbericht der Priesterschrift, in: Pannenberg, Wolfhart, Systematische Theologie, Band 2, Göttingen 1991
- STURM, Wilhelm, Religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts, in: Adam, Gottfried und Lachmann, Rainer (Hrsg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1984
- TILLICH, Paul, Systematische Theologie, Band 3, Stuttgart 1966
- TRIBLE, Phyllis, Mein Gott, warum hast du mich verlassen! Frauenschicksale im Alten Testament, Gütersloh 3. Aufl. 1995
- Dies., Gott und Sexualität im Alten Testament, Gütersloh 1993
- WEDER, Hans, Wirksame Wahrheit, in: Hans Weder (Hrsg.), Die Sprache der Bilder, Gleichnis und Metapher in Literatur und Theologie, Gütersloh 1989
- WELKER, Michael, Gottes Geist, Theologie des Heiligen Geistes, Neukirchen-Vluyn 1992
- Ders., Kirche im Pluralismus, Gütersloh 1995

WERMKE, Michael (Hrsg.), Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht,
Münster 1997

WITTGENSTEIN, Ludwig, Tractatus logico-philosophicus, Logisch-philosophische
Abhandlung, Frankfurt am Main 1963

Ders., Philosophische Untersuchungen, Frankfurt am Main 1977

ZAHRNT, Heinz, Geistes Gegenwart. Die Wiederkehr des heiligen Geistes, Zürich 1991

ZIEHE, Thomas, Zeitvergleiche, Jugend in kulturellen Modernisierungen,
Weinheim, München 1991

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation eigenständig, ohne fremde Hilfe und ausschließlich unter Verwendung der angegebenen Literatur angefertigt habe.

Inge Petersen