

Konrad Stock

Gottes wahre Liebe

Theologische Phänomenologie
der Liebe

Mohr Siebeck

1 Subjektorientierte Perspektiven

1. *Kinder* scheinen – so die These von Justin L. Barrett (2012) – »born believers« zu sein, d. h. von Natur aus angelegt zum Glauben an einen übernatürlichen Akteur. Das aber setzt dann zunehmend ein eigenständiges Wahrnehmen, Nachdenken und Verstehen voraus, meint also weder eine blinde und beliebige »Leichtgläubigkeit« noch eine bestimmte konkrete religiöse oder gar konfessionelle Ausrichtung. Bereits ab dem mittleren Kindergartenalter, durchgehend dann ab der Grundschulzeit können sie zwischen einem menschlichen und einem göttlichen (allmächtigen, allwissenden etc.) Akteur treffsicher unterscheiden. Der Glaube an einen oder mehrere übernatürliche Akteure dient dazu, die grundlegende Lebenserfahrung der Kontingenz (Unverfügbarkeit) von Welt und Leben – möglicherweise in einer eigenen »Wissensdomäne« (domain) – zu bearbeiten.

2. In einem noch umfassenderen Sinn scheint *menschliches Leben* ein grundlegendes *Vertrauen* ins Leben selbst bzw. in seinen Gegebenheitscharakter vorauszusetzen, von Erik H. Erikson als »Urvertrauen« bezeichnet, von James W. Fowler in religiösem Sinne als »primal faith« gedeutet, was Karl Ernst Nipkow im Deutschen treffsicher mit »Lebensglaube« wiedergab – im Unterschied zu einem inhaltlich gefüllten »belief« (Glaube, dass ...).

3. Nach *James W. Fowlers Theorie der »Glaubensentwicklung«* (2000) lebt und konkretisiert sich dieser Glaube im Sinne eines lebensbegründenden Vertrauens in unterschiedlichen Lebensphasen in verschiedenen Kontexten und Ausprägungen: im Kindergartenalter in Form von eigenen Projektionen und Fantasien und von fantastischen Geschichten (intuitiv-projektiver Glaube), im Grundschulalter in buchstäblich verstandenen Narrativen der jeweiligen Kultur (mythisch-wörtlicher Glaube). In Pubertätszeit und beginnender Adoleszenz – und damit in der Sekundarstufe I – werden für die eigenen Glaubensüberzeugungen die wichtigsten Bezugspersonen (signifikant others) von zentraler Bedeutung, neben Familie und engeren Bekannten insbesondere auch die Gleichaltrigen bzw. Peers (synthetisch-konventioneller Glaube). Im weiteren

Verlauf der Adoleszenz spielen dann die eigene Positionierung und Abgrenzung gegenüber anderen Auffassungen eine überragende Rolle (individuierend-reflektierender Glaube). Im Erwachsenenalter kann es zu einer Verbindung unterschiedlicher Modi des Glaubens kommen, insbesondere auch zu einer Synthese zwischen »naivem« Vertrauen und elaborierter Reflexion im Sinne von Paul Ricœurs »zweiter Naivität« (verbindender Glaube) oder gar zu einem – empirisch allerdings allenfalls in singulären Einzelfällen zu verifizierenden – weltumspannenden, horizontranszendierenden Glaubensverständnis (universalisierender Glaube).

4. Heinz Streib hat Fowlers Theorie der Glaubensentwicklung zu einer *Theorie der Entfaltung »religiöser Stile«* weiterentwickelt (Büttner & Dieterich, 2016, S. 82–87). Deren Kernaussage liegt darin, dass sich die Entwicklung nicht (nur) in Stufen oder Phasen nacheinander vollzieht, vielmehr die ausgebildeten »Stile« nebeneinander bestehen, sodass beim Einzelnen Wechsel, Übergänge und Mischungen der Glaubensmodi möglich und üblich sind.

5. *Jugendsoziologische Umfragen* weisen darauf hin, dass Heranwachsende Glaube und Vertrauen in Abhängigkeit von ihren jeweiligen Lebenslagen bzw. sozioökonomischen Milieus oder Schichten konnotieren und konzeptualisieren. In ressourcenbasierten Lebenslagen können sich Jugendliche auf Alterität hin öffnen (Selbst-Transzendenz). Sie setzen ihr Vertrauen entweder in traditionelle Institutionen (»Bewahrung«), etwa eine (Frei-)Kirche, bzw. in überkommene Formen (christlicher Glaube, persönliche Gottesvorstellung), oder sie präferieren eine allgemeine Zuversicht, Vertrauen auf offene Menschen und Initiativen resp. eine weniger konturierte Vorstellung von Gott als »Geheimnis« (»Offenheit für Wandel«). Jugendliche in weniger gesicherten Verhältnissen sehen sich veranlasst, primär das eigene Selbst im Zentrum ihres Weltbildes zu positionieren (»Selbst-Steigerung«). Sie setzen ihr Vertrauen entweder in traditionelle Organisationen (etwa Massenmedien) bzw. in religiöse Vorstellungen, von denen sie sich Anerkennung, Unterstützung und Lebenschancen erhoffen (»Bewahrung«), oder sie sehen diese gängigen gesellschaftlichen Instanzen und Ideologien kritisch (»Offenheit für Wandel«) und erhoffen sich von einer »Gegenwelt« Bestätigung des eigenen Selbst (Schicksal, Magie etc.) (Gennerich, 2010, S. 130–174).

Dass sich in – allerdings nichtrepräsentativen – Stichproben-Untersuchungen unter *Studierenden der Theologie* mutatis mutandis analoge Muster des Glaubensverständnisses (Geschenk, Offenheit, Tradition, Bestätigung) zeigen (Gennerich, 2010, S. 150–154), lässt sich einerseits positiv als »Schülernähe« der angehenden Lehrkräfte deuten, wirft allerdings andererseits die Frage auf, ob die Studierenden durch ihre Ausbildung in die Lage versetzt werden, diese Positionalität von

einem
6. G
wenn e
persönl
gesam
neozen
Ehrlin
gion 233
konnoti
(Schwe
Privatis
Betonu
Jugendl
glauben
Diskrepa
etwa im
Deutsch
Westen s
Heranwa
7. Zu
entwickl
(s. Diete
intuitiv,
ein beob
»naive th
operator
Nachden
bleibt es
sens – ur
8. Die
als die kl
und Wiss
propagier
stufe II a
dabei in
Alternativ
der kontr
Berechtig

einer Metaebene her zu verstehen und zu anderen Positionen in Beziehung zu setzen.

6. Generell weisen *jugendsoziologische Umfragen* darauf hin, dass Glaube, wenn er für Jugendliche überhaupt von Bedeutung ist, tendenziell in einer persönlichen Einstellung und in bewusster Distanz zu institutioneller Anbindung gesucht und verstanden wird (Schimmel, 2015). Interessant ist, dass nach einer neueren Studie sich zwar nur gut 20 % von Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht als »religiös« (von den Befragten mit institutionalisierter Religion assoziiert), aber etwa doppelt so viele (gut 40 %) als »gläubig« bezeichneten, konnotiert mit Fragen nach Sinn, Orientierung, Halt, Kraft und Hoffnung (Schweitzer et al., 2018, S. 19 f.). Die allgemeinen Tendenzen der Pluralisierung, Privatisierung, Individualisierung bzw. Subjektivierung von Religion sowie die Betonung von Autonomie kennzeichnen auch die religiösen Einstellungen von Jugendlichen. Bei der Zustimmung zu religiösen Haltungen, etwa zum Glauben, zeigt sich darüber hinaus ein deutliches Ost-West-Gefälle, ferner eine Diskrepanz zwischen christlichen und muslimischen Heranwachsenden, sodass – etwa im Umfeld der Shell-Jugendstudien – von drei »Religionskulturen« in Deutschland gesprochen wird: Religionsferne im Osten, »Religion light« im Westen sowie eine eher traditionell geprägte Religiosität unter muslimischen Heranwachsenden.

7. Zur Frage, wie die Heranwachsenden »Wissen« konzeptualisieren, hat die entwicklungspsychologische Forschung eine »theory of mind« ausgearbeitet (s. Dieterich, 2014). Bereits im mittleren Kindergartenalter begreifen Kinder intuitiv, dass subjektives Wissen nicht einfach eine Realität abbildet, vielmehr ein beobachterabhängiges Modell der Wirklichkeit darstellt (kindliche bzw. »naive theory of mind«). Dem Jugendalter mit seiner Ausbildung des formal-operatorischen Denkens (Jean Piaget) bzw. der »Mittelreflexion«, also dem Nachdenken über das Denken auf einer Metaebene (Reto Luzius Fetz u. a.), aber bleibt es vorbehalten, die grundlegende Perspektivität jedes menschlichen Wissens – und auch des Glaubens – auf einer Metaebene zu reflektieren.

8. Die Ausbildung eines *komplementären Denkens*, bereits seit längerer Zeit als die klassische Lösung für die Thematisierung des *Verhältnisses von Glaube und Wissen*, Theologie und Naturwissenschaften bzw. Schöpfung und Evolution propagiert, braucht Zeit und viel Unterstützung und ist vor Ende der Sekundarstufe II allenfalls in Ansätzen zu realisieren. Die Entwicklung vollzieht sich dabei in mehreren Stufen (vier bis fünf »Niveaus«): von der Ablehnung von Alternativen (Niveau 1) über eine punktuelle bzw. partielle Berücksichtigung der konträren Sichtweise (Niveau 2) zu einer grundlegenden Anerkennung der Berechtigung beider Sichtweisen (Niveau 3) ohne bzw. (Niveau 4) mit Verhält-

nisbestimmung bis hin zu einer Reflexion dieses Denkens auf einer Metaebene ab dem höheren Jugendalter (Niveau 5).

Dieses »komplementäre« Denken entwickelt sich häufig nur neben anderen, *alltagstauglichen Koordinierungsmodellen* (Rothgangel, 2012, S. 305–310), etwa eines schlichten »Nebeneinanders« von Wissens- und Glaubens-Vorstellungen, also gleichsam »hybriden« (*gemischten*) Denkformen. Diese stellen für Kinder im Grundschulalter ohnehin das Standardmodell dar. Nach neuen Studien sind hierbei in allen Altersstufen vorrangig ein »nebeneinanderstellendes« (beordnendes) und ein »aufgabenabhängiges« Denkmodell anzutreffen (Paul Harris; Christine Legare et al., s. Büttner & Dieterich, 2016, S. 90–95).

2 Fachwissenschaftliche Perspektiven

2.1 Biblisch-theologisch

A. Im *Ersten* (»Alten«) *Testament* kommen Ableitungen des Wortes »Glaube« bzw. »glauben« (*emunah*) nicht häufig vor, allerdings in wichtigen Kontexten. *Zusammenfassend* lässt sich »Glaube(n)« als Begriff definieren, der 1. eine Beziehung zwischen Menschen und Dingen, anderen Menschen oder – insbesondere – Jahwe charakterisiert; 2. zentral ist hierbei eine – in Kontrast zur fragwürdigen, unzuverlässigen Beständigkeit von Dingen und Menschen stehende – absolute Verlässlichkeit Jahwes und seiner Verheißungen; 3. daraus folgt eine das ganze Leben umfassende und erst eigentlich begründende, verpflichtende menschliche Antwort des Sich-Verlassens, Vertrauens, d. h. »Glaubens« an Jahwe und seine Verheißungen. Psalm 89 etwa spricht fünfmal von Gottes Verlässlichkeit (*emunah*) und antwortet darauf mit dem immerwährenden Gotteslob des Frommen. Das vom Wortstamm abgeleitete Adverb *’āmēn* (Amen = gewiss, so ist und sei es) bindet als in Gottesdiensten verwendete rituelle Bestätigungsformel das Volk, die Gemeinde und den Einzelnen verbindlich an Gott (Psalmen, etwa Ps 41,14).

B. Im *Zweiten* (»Neuen«) *Testament* spielen sowohl das Verb »glauben« (griech. *pisteuein*) als auch das Substantiv »Glaube« (griech. *pistis*) mit jeweils knapp 250, insgesamt also beinahe 500 Belegen eine prominente, dominante Rolle, und zwar quer durch nahezu alle neutestamentlichen Schriften, allerdings mit unterschiedlichen Gewichtungen und Akzentuierungen. Glaube(n) wird so zu einem zentralen Schlüsselbegriff des Neuen Testaments.

1. In der *synoptischen Tradition* bedeutet Glaube primär das Vertrauen auf Gottes eschatologisches Heilshandeln durch Jesus Christus, in dessen Worten und Taten, etwa seinen Exorzismen und Heilungen, sich das Anbrechen des

Das Motto stellt Markus das öffentliche Wirken Jesu unter dessen »erste Worte«: »Die Zeit ist erfüllt, und das Reich Gottes ist nahe herbeigekommen. Tut Buße und glaubt an das Evangelium [= diese frohe Botschaft]« (Mk 1,15)!

2. Die Verkündigung der nachösterlichen Gemeinde spitzt sich nach der Apostelgeschichte auf die Aufforderung zu: »Glaube an den Herrn Jesus, so wirst du und dein Haus selig« (Apg 16,31).

3. Eine überragende Rolle spielt der Glaubensbegriff dann in der paulinischen Theologie. Die sich zu Christus als dem Auferstandenen bekennen, sind die »Glaubenden« (1 Thess 1,7–9). Dieser Glaube und sein Bekenntnis entscheiden über die Existenz des Menschen, über seine »Rettung« (Röm 10,9). Der Glaube steht jedem offen, weil das Evangelium »selig macht alle, die glauben, die Juden zuerst und ebenso die Griechen. Denn darin wird offenbart die Gerechtigkeit, die vor Gott gilt, welche kommt aus Glauben in Glauben; wie geschrieben steht (Hab 2,4): »Der Gerechte wird aus Glauben leben« (Röm 1,16f.). In den Kontext dieser Öffnung des Glaubens an Jesus Christus als Auferstandenen auch für Nichtjuden ist die – polemisch zugespitzte – paulinische Frontstellung gegen ein Gerechtworden durch die Einhaltung der Tora zu stellen (Röm 3,28). Mit anderen Worten: Für die nichtjüdischen an Jesus Christus Glaubenden ist ein Übertritt zum Judentum nicht erforderlich.

4. Später polemisiert der Jakobusbrief gegen einen Glauben ohne Werke mit der zentralen Aussage: »So ist auch der Glaube, wenn er nicht Werke hat, tot in sich selber« (Jak 2,14–26; 17). Doch trifft er damit nur einen missverstandenen Paulinismus, keineswegs die Intention von Paulus selbst.

5. Im Hebräerbrief findet sich die einzige biblische Definition von Glauben, der hier im Gegensatz profiliert wird zu dem, was sich als den menschlichen Sinnen und Erfahrungen unmittelbar zugänglich und evident erweist: »Es ist aber der Glaube eine feste Zuversicht dessen, was man hofft, und ein Nichtzweifeln an dem, was man nicht sieht« (Hebr 11,1). Die gesamte Geschichte wird als Glaubensgeschichte interpretiert (Hebr 11 – zu Abraham als »Prototyp« des Glaubenden s. bereits Paulus, Röm 4,3–5). Jesus gilt als »Anfänger und Vollender des Glaubens« (Hebr 12, 2).

6. Im Johannesevangelium sind Glauben und Erkennen der Wahrheit der Gottesgesandtschaft bzw. -sohnschaft Jesu Christi einander zugeordnet (Joh 17,8). Dieser Glaube bringt ewiges Leben schon im Hier und Jetzt (präsentische Eschatologie): »Wer an den Sohn glaubt, der hat das ewige Leben« (Joh 3,36a).

7. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der »Glaube« an Gott und an Jesus Christus als den Auferstandenen geradezu zu einem »identity-marker« der Gemeinde und frühen Kirche wird.

2.2 Systematisch-theologisch

Die sich in den neutestamentlichen Schriften anbahnende Dominanz des *Glaubensbegriffs* zur Charakterisierung der christlichen »Religion« zieht sich als roter Faden durch die gesamte Dogmen- und Kirchengeschichte bis hin zur Gegenwart. Dabei lassen sich folgende charakteristische Merkmale des Glaubensverständnisses herausstellen:

1. Eine zentrale *Unterscheidung*, etwa bei Augustinus (354–430 n. Chr.), differenziert zwischen dem *Glaubensvollzug* »an jemand glauben« (»credere in aliquem«) als existenziellem Akt, der sogenannten *fides qua*, und dem sachlichen *Inhalt des Glaubens*, also dem eher kognitiven Verstehen: »etwas glauben« (»credere aliquid«), der sogenannten *fides quae*. Beide Seiten sind einerseits auseinanderzuhalten, andererseits aber untrennbar miteinander verbunden, denn die Glaubenden wollen und müssen inhaltlich wissen, wem bzw. an wen sie glauben. Die zentralen Inhalte des christlichen Glaubens sind in unterschiedlichen Glaubensbekenntnissen zusammengefasst, klassisch etwa in dem als ökumenisch geltenden, trinitätsbegründenden von Nizäa-Konstantinopel: »Wir glauben an den einen Gott«, den Vater, Sohn und Heiligen Geist.

2. Die *Grundsätzlichkeit des Glaubens* als existenzielles *Vertrauen*. Franz Rosenzweig formuliert, der Glaubende »glaubt nicht an etwas, er ist selber Glauben«. Martin Luther fasst noch konziser: »Der Glaube macht die Person« (»Fides facit personam«; WA 39/1, 283, 1). Paul Tillich spricht vom »Ergriffensein von dem, was uns unbedingt angeht [bzw. dem Unbedingten]«, Friedrich Schleiermacher vom »Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit«. Glaube ist daher erste und letzte Herleitung, Begründung und Ausrichtung des Menschen. In einem Wortspiel zwischen *fides* (Glaube) und *fiducia* (Vertrauen) spitzt Luther im Großen Katechismus den Gottesglauben ganz auf das existenzielle Vertrauen zu: »Also dass einen Gott haben nichts anderes ist, als ihm von Herzen vertrauen und glauben« (WA 30/1, 133, 2 f.). In einem dialektischen Dreischritt wird der sündige, in sich selbst verkrümmte Mensch (*homo in se incurvatus*) durch den Glauben von der Egozentrik auf Gott hin befreit und erfährt dadurch seine eigentliche Bestimmung zu einem Leben in Freiheit und Liebe (Luthers Freiheitsschrift von 1520).

3. Die *Ganzheitlichkeit* und der *Lebens- bzw. Erfahrungsbezug des Glaubens*. Der Glaube ist »eine Bewegung, ein Ausgerichtetsein, ein Bestimmtsein, ein Gegründetsein der ganzen Existenz« (Gerhard Ebeling). Daher umfasst er den ganzen Menschen, ist also weder einseitig eine Verstandes-, Herzens- oder Willensangelegenheit (gegen intellektualistische, emotionale oder voluntaristische Missverständnisse des Glaubens). Und er begründet den Menschen nicht

isolierten Einzelnen (gegen ein individualistisches Missverständnis), vielmehr in allen seinen Lebensbezügen und Beziehungen. Nicht an den Rändern, sondern »mitten im Leben« ist Gott nach Dietrich Bonhoeffer zu finden. Der Glaube vollzieht sich in der Gemeinschaft, also in den Kirchen (im weitesten Sinne des Wortes) bzw. in der »Kommunikation des Evangeliums« (Ernst Lange), in einer eigenständigen Weise auch im Religionsunterricht.

4. Der *Praxisbezug des Glaubens*. Da der Glaube den ganzen Menschen umfasst, bestimmt er auch sein Handeln, die Praxis. Luther polemisiert heftig gegen eine erlösende Wirkung von menschlichen »Werken« und betont, »dass allein der Glaube ohne alle Werke fromm, frei und selig macht« (WA 7, 23, 27 f.). Diese Rechtfertigung »aus Glauben allein« (sola fide), die Paulus einseitig, ja verzerrt aufnimmt (s. o.), richtet sich ausschließlich gegen die Heilswirkung des menschlichen Tuns, nicht aber in umgekehrter Blickrichtung gegen eine Auswirkung des Heils auf das menschliche Handeln. Wobei nach Luther nicht der Mensch, vielmehr »der Glaube selbst« der Täter der guten Werke ist. Hier hat auch die alte Tradition der christlichen Kardinaltugenden von »Glaube, Liebe und Hoffnung« (1 Kor 13,13) ihren Ort. Dorothee Sölle kann dann den Glauben geradezu bestimmen als »im Entwurf Christi leben«.

5. Die *Unverfügbarkeit (Kontingenz) des Glaubens* im Sinne des *Vertrauens* hat besonders Martin Luther (1483–1546) herausgearbeitet. Der Mensch kann von sich aus weder glauben, noch sich für den Glauben entscheiden, noch den Glauben (wie ein Geschenk) annehmen. Glaube als Vertrauenkönnen hat – ähnlich wie bei der Liebe – vielmehr selbst den Charakter von Gnade, Geschenk, Widerfahrnis. Glaube liegt außerhalb der menschlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten (extra nos). Glaube ist vielmehr ein »göttliches Werk in uns, das uns wandelt und neu gebiert aus Gott« (WA DB 7, 11, 6 f.). »Ein Werk Gottes und seine Tugend ist der Glaube« (»Opus dei et virtus eius est fides«; WA 3, 532, 13). Der Glaube ist die »Einwohnung« Christi im Menschen, denn »im Glauben selbst ist Christus da« (»in ipsa fide Christus adest«; WA 40/1, 229, 15). Es ist der »wundersame, wunderbare Tausch«: Anstelle des Sünders lebt Christus. Weniger in Seinskategorien gedacht als in solchen von Relationen, Realisierungen und Geschehen. »Glaube ist nicht der menschliche Wahn und Traum, den etliche für Glauben halten« (WA DB 7, 9, 30 f.). Karl Barth wird es später auf die Formel bringen: »Religion ist Unglaube«; nämlich der Versuch des Menschen, sich Gottes zu bemächtigen.

6. Die *Gewissheit des Glaubens*. Glaube als Geschenk und Geschehen bringt einerseits Gewissheit (im befreiten Gewissen), andererseits – wie zwei Seiten einer Medaille – den Zweifel, die Anfechtung, das – eigene – »Nichtglaubenkönnen«: »Ich glaube; hilf meinem Unglauben« (Mk 9,24b)! Paul Tillich kann

von der Rechtfertigung des Zweifelnden sprechen. Glaube weiß um die Nichtverfügbarkeit des Glaubens selbst. Letztendlich ist er Geheimnisbewusstsein.

7. Das *Verhältnis von Glauben und Wissen* wurde in der Geschichte des Christentums unterschiedlich bestimmt, insbesondere a. als *Gegensatz*: Ich glaube, weil es widersinnig, absurd ist (*credo quia absurdum est* – Tertullian zugeschrieben; ähnlich bereits Paulus hinsichtlich der Botschaft vom Gekreuzigten und Auferstandenen, 1 Kor 1,23); oder b. als wechselseitige *Ergänzung*: Ich glaube, um zu verstehen (*credo ut intelligam* – Programm bei Anselm von Canterbury, ähnlich bereits Augustinus) bzw.: der christliche Glaube fordert eine vernünftige Explikation (*fides quaerens intellectum* – Anselm von Canterbury). Dies begründet Theologie als vernunftgeleitete Explikation des christlichen Glaubens.

8. Unter Einbeziehung des Wissensverständnisses der *neuzeitlichen Naturwissenschaften* lassen sich vier Modelle einer Zuordnung von *Glaube und Wissen* bestimmen, wobei vor allem die beiden letztgenannten als konstruktiv und weiterführend anzusehen sind: Konflikt, Unabhängigkeit, Dialog und Integration (Barbour, 2006, S. 113–150).

3 Didaktische Perspektiven

3.1 Didaktische Orientierungen

Das Thema »Glaube« stellt die Frage nach der *grundsätzlichen Ausrichtung und Orientierung des Religionsunterrichts*. Folgende Aspekte scheinen dabei von besonderer Bedeutung.

1. Der *Religionsunterricht* thematisiert zentral die Gottesbeziehung (J.A. Comenius), den Code von Transzendenz/Immanenz (N. Luhmann), die Kontingenzerfahrung (H. Lübke) bzw. konkret: den *biblisch-christlichen Glauben*. Als allgemeines Kompetenzziel sollte der Religionsunterricht die Heranwachsenden dazu befähigen, »alles, was sie hier sehen, hören, berühren, tun und leiden, unmittelbar oder mittelbar auf Gott zu beziehen« (Comenius, 2007, S. 164) bzw. »Immanentes unter dem Gesichtspunkt der Transzendenz« (N. Luhmann) betrachten zu können.

2. Dabei kann es im *schulischen Kontext* weder um eine *Erziehung »zum«* noch »im« *Glauben* gehen. Die beiden Großkirchen in Deutschland haben dies in öffentlichen Erklärungen konstatiert (die evangelische u. a. in der Denkschrift »Identität und Verständigung«, 1994, die katholische mit dem Beschluss der Synode von Würzburg, 1974). Die Positionen der Heranwachsenden sind

bei jeweils zu respektieren, handle es sich um ein I. gegebenes, II. gesuchtes, III. verloren gegangenes oder IV. nie vorhanden gewesenes Einverständnis mit dem christlichen Glauben (K.E. Nipkow).

3. Der Kern des Glaubens als Vertrauen ist ganz grundsätzlich weder lehr- noch lernbar, vielmehr nur unverfügbar erfahrbar, und dies in vielerlei Hinsicht: a. theologisch aufgrund des Charakters des Glaubens als göttliche Gnade (s.o.); b. pädagogisch wegen des Subjektcharakters der Personen («ein Schüler denkt, was er denkt», Luhmann – und: »er glaubt, was er glaubt!«) sowie der Ungesichertheit der Unterrichtskommunikation (sog. Technologiedefizit des Unterrichts); c. religionspädagogisch wegen des Bildungszieles der religiösen Mündigkeit, der grundgesetzlich garantierten Glaubens- und Gewissensfreiheit (Art. 4, 1) und der Unverfügbarkeit religiöser Kommunikations- und Bildungsprozesse. »Das Universum bildet sich selbst seine Betrachter und Bewunderer« (F. Schleiermacher). Das Wesen des christlichen Glaubens und damit das Wichtigste des Religionsunterrichts entzieht sich einer Kompetenzorientierung und -formulierung (F. Schweitzer), auch jeder didaktischen Bemächtigung, etwa im Sinne einer – performativen – Inszenierung und – probeweisen – Erfahrbarkeit. Hier ist nur darstell- und vermittelbar, also lehr- und lernbar das Wissen um den Kontingenzcharakter des christlichen Glaubens selbst. Der Religionsunterricht kann dabei im besten Fall eine »Kontingenzsensibilität« entwickeln (H. Roose), also eine Achtsamkeit für Andeutungen von Momenten von – unplanbaren – kommunikativen Kontingenzerfahrungen im Unterrichtsgeschehen selbst. Im Kern geht es darum, dass Gott selbst sich als vertrauenswürdig, glaubwürdig erweist – wie das althochdeutsche Wort »giloub« »sich vertraut machen« bedeutete (möglicherweise abgeleitet von Laub, um Vieh handzahn zu machen).

4. In Bildungsstandards und Kompetenzformulierungen gefasst werden können dagegen die inhaltlichen Ausgestaltungen und Formulierungen des christlichen Glaubens in ihren differentiellen konfessionellen Ausgestaltungen und ihren interkonfessionellen, interreligiösen und transreligiösen (weltanschaulichen, säkularen) Bezügen. Hierbei ist auf eine Konzentration aufs Wesentliche, Exemplarische, Elementare und Fundamentale zu achten. Der Religionsunterricht sollte die Heranwachsenden dazu befähigen, »Merkmale des christlichen Glaubens erläutern und dazu einen begründeten Standpunkt einnehmen« zu können (Rupp & Dieterich, 2014, S. 316).

5. In einem elementarisierenden bzw. abduktiv, d. h. hypothetisch bzw. versuchsweise korrelierenden Zugang, oder auch beim Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen lassen sich die Erzählungen und Aussagen des biblisch-christlichen Glaubens in verschiedenartige, vielgestaltige, vielschichtige Beziehungen setzen zu religiösen wie allgemeinen Erfahrungen der Heranwachsenden

selbst. Der »Glaube« ist zu thematisieren »im Kontext menschlicher Lern- und Reifungsprozesse« (J. Werbick). Die Heranwachsenden haben Erfahrungen von grundlegendem Vertrauen/Misstrauen bzw. Glauben/Zweifel resp. Unglauben. Sie schreiben z. B. »Ich glaube an die Liebe«. Und die Heranwachsenden haben »Erfahrung mit der Erfahrung«, d. h., sie wissen um den Charakter menschlicher Erfahrung und können diese zunehmend, zuerst konkret und dann abstrakt, reflektieren.

6. Der *Religionsunterricht* hat also den »Glauben« in seinen bis zur jeweiligen Altersstufe möglichen unterschiedlichen *Stilen* (als »Urvertrauen« und in seinen weiteren Ausformungen, von der intuitiv-projektiven angefangen) zu entfalten (Fowler, Streib) und ebenso in seinen unterschiedlichen, durch die Lebenslagen der Jugendlichen (mit)bedingten *Lebenseinstellungen*, die sich vierfach auf den beiden Achsen von Beharrung vs. Veränderung sowie Selbststeigerung vs. Selbsttranszendenz ausdifferenzieren lassen (Gennerich). Dabei sollte jedem »Schülertyp« – zumindest bei »Kernthemen« – ein Angebot gemacht werden, das ihm die Möglichkeit gibt, sowohl positiv »anzudocken«, als auch die eigene Position kritisch zu befragen, zu klären und eventuell weiterzuentwickeln. Die inhaltlichen Ausformulierungen des biblisch-christlichen Glaubens (etwa die Inhalte des Glaubensbekenntnisses) sind dann ebenfalls auf die Erfahrungen, Glaubensstile und Lebenseinstellungen zu beziehen und von ihnen her zu entfalten (für die gymnasiale Oberstufe s. Schimmel, 2011). Fürs Jugendalter stellen dabei nach wie vor die von K.E. Nipkow (1987) eruierten »Einbruchstellen« (besser: »Umbruchstellen«) beim Übergang vom »kindlichen« zu einem »erwachsenen« Glauben zentrale Kristallisationsfelder dar: die Theodizeeproblematik; die Schöpfungsthematik bzw. die Vermittlung von naturwissenschaftlicher und theologischer Welterklärung; die Frage nach Gottes Existenz sowie die nach der Glaubwürdigkeit der Kirche bzw. der Glaubenden, also der Christinnen und Christen.

7. Im Blick auf das *Verhältnis von Glaube und Wissen* ist in einem wissensbasierten Gesellschafts- und Erziehungssystem darauf hinzuweisen, dass zwischen Wissens- und Sinnfragen einerseits ein deutlicher Unterschied, ja eine gewisse Spannung, andererseits jedoch kein Konkurrenz- und noch weniger ein wechselseitiger Verdrängungsmechanismus, vielmehr ein komplementäres Verhältnis besteht (Büttner et al., 2015, S. 169–186). Didaktisch ist zudem von Bedeutung, dass auch zum »Glauben« ein gewisses Maß an »Wissen« gehört, wie umgekehrt vieles von dem, was Heranwachsende und auch wir Erwachsene zu wissen meinen, auf der Übernahme von Menschen, denen wir vertrauen, beruht: »Trusting, what you're told« (Harris, 2012).

3.2 Didaktische Konkretisierungen

1. In *Materialien zum Religionsunterricht* wurden lange Zeit primär Einzelaspekte bzw. Themenfelder des christlichen Glaubens artikuliert, weniger das Wesen des Glaubens als solchem und ebenso selten in Form eines konzentrierten, zusammenfassenden Überblicks über die wesentlichen Inhalte des christlichen Glaubens (am ehesten noch im Rekurs auf das Glaubensbekenntnis). Beide Aspekte finden sich jedoch in neueren Unterrichtswerken für alle Schulstufen (Primar- sowie Sekundarstufe I und II), in der genannten doppelten Ausrichtung:

- zum einen der *Unverfügbarkeit des Glaubens als Vertrauen* – die »fides quae« (Freudenberger-Lötz, 2011, S. 22–25; Büttner et al., 2008, S. 84; 2010, S. 130; Rupp & Dieterich, 2014, S. 82–87);
- sowie zum andern in Gestalt eines *Überblicks über die wesentlichen Glaubensinhalte* – die »fides quae« (Freudenberger-Lötz, 2011, S. 104 f.; Büttner et al., 2010, S. 120–135, 212–222: »Was wir glauben«; Rupp & Dieterich, 2014, S. 316–321: »Basiskurs Christentum«).

2. Den sehr häufigen Hinweisen auf Abraham (Gen 12; 15; 18,1–15; 21,1–7; 22) und andere biblische Männer als »Vorbilder« bzw. *Beispiele des Glaubens* (bei Petrus und Thomas auch des Zweifels und Unglaubens) sollten auch weibliche Identifikationsfiguren zur Seite gestellt werden, etwa Mirjam oder Maria mit ihren Bekenntnissen zu Jahwe als Befreier (Ex 15,20 f.; Lk 1,39–56).

3. Das *Verhältnis von Glaube und Wissen* sollte niemals in apologetischer Weise, vielmehr für eine mehrdimensionale Wahrnehmung der Wirklichkeit öffnend unterrichtet werden und im Idealfall fächerverbindend angelegt sein (Primarstufe: Freudenberger-Lötz, 2010, S. 16 f.; 2011, S. 8–10; für die Klassenstufe 5/6 exemplarisch das Schöpfungskapitel, in: Büttner u. a., 2007, S. 78–97, 208–212, ferner: Dierk et al., 2015, S. 22–25; Sekundarstufe II: Dieterich, 2006; Rupp & Dieterich, 2014, S. 10–43).

Für die unterschiedlichen wissens- und glaubensbasierten Zugänge zur Wirklichkeit eignet sich insbesondere ein *konstruktivistischer Weltzugang* (exemplarisch für die Sekundarstufe I die Anfangskapitel der dreibändigen Schulbuchreihe »SpurenLesen«, Büttner et al., 2007, S. 10–21, 184–189; 2008, S. 11–21, 139–143; 2010, S. 11–23, 165–169, sowie für die Sekundarstufe II: Dieterich, 2006, S. 6–13).

4 Literatur

- Barbour, I.G. (2006): *Wissenschaft und Glaube*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Barrett, J.L. (2012): *Born believers; the science of children's religious belief*. New York, NY et al.: Free Press.
- Büttner, G. et al. (Hg.) (2007/2008/2010): *SpurenLesen 1/2/3*. Religionsbuch für die 5./6.; 7./8.; 9./10. Klasse (3 Bde.). Stuttgart et al. (dazu: Lehrermaterialien): Calwer/Diesterweg.
- Büttner, G./Dieterich, V.-J./Roose, H. (2015): *Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik*. Stuttgart: Calwer.
- Büttner, G./Dieterich, V.-J. (2016): *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Comenius, J.A. (192007): *Große Didaktik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dierk, H. et al. (Hg.) (2015/2016/2017): *Das Kursbuch Religion 1/2/3* (dazu: Lehrermaterialien). Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Diesterweg.
- Dieterich, V.-J. (2006): *Wirklichkeit (Oberstufe Religion)*. Hrsg. v. V.-J. Dieterich/H. Rupp). Schülerheft (Lehrerheft 2007). Stuttgart: Calwer.
- Dieterich, V.-J. (2014): *Wissen*. In: G. Büttner et al. (Hg.): *Handbuch Theologisieren mit Kindern* (S. 521–527). Stuttgart/München: Calwer/Kösel.
- Fowler, J. W. (2000): *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*. Gütersloh: Kaiser.
- Freudenberger-Lötz, P. (Hg.) (2010/11): *Spuren lesen. Religionsbuch für das 1./2.; 3./4. Schuljahr* (dazu Lehrermaterialien). Braunschweig/Stuttgart: Diesterweg/Calwer.
- Gennerich, C. (2010): *Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Härle, W. (2012): *Dogmatik*. Berlin et al.: De Gruyter.
- Harris, P.L. (2012): *Trusting what you're told; how children learn from others*. Cambridge Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Horn, F.W. (2018): *Glaube*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Luther, M.: *WA/WA DB = Weimarer Ausgabe (DB = Deutsche Bibel)*, Weimar 1883 ff.; Nachdr. 1964 ff.; Sonderedit. 2000 ff.
- Nipkow, K.E. (1987): *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*. München: Kaiser.
- Rothgangel, M. (2012): *Schöpfung – Praktisch-theologische Herausforderungen und bildungstheoretische Konsequenzen*. In: K. Schmid (Hg.): *Schöpfung* (S. 295–323). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rupp, H./Dieterich, V.-J. (Hg.) (2014/15): *Kursbuch Religion Sekundarstufe II, Schülerbuch/Basiswissen/Lehrerband*. Braunschweig/Stuttgart: Diesterweg/Calwer.
- Schimmel, A. (2011): *Einstellungen gegenüber Glauben*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Schweitzer, F. et al. (2018): *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster/New York: Waxmann.