

Sabine Pemsel-Maier

Dreifaltig und allmächtig.

Gottesverständnis und Gottesrede im Dialog von Religionspädagogik und Dogmatik

Sowohl Religionspädagogik als auch Dogmatik widmen gegenwärtig ihre Aufmerksamkeit verstärkt der Frage nach Gott und nach einem angemessenen Gottesverständnis. Für die Religionspädagogik ist das nicht überraschend, zumal die Gottesfrage im Zentrum der 'großen Fragen' von Kindern und Jugendlichen steht. Entsprechend hat sich hier eine breite Forschung zu Gottesbildern, Gottesvorstellungen und Gottesrede von Kindern und Jugendlichen etabliert.¹ Für die Dogmatik ist die Fokussierung auf die Frage nach einer theologisch angemessenen Gottesrede keineswegs selbstverständlich, nachdem sie über Jahrzehnte hinweg eher in den Hintergrund getreten war. Buchtitel wie „Das wahre Antlitz Gottes – Was wir meinen, wenn wir Gott sagen“², „Gott ist anders“³ oder „Gott verbindlich“⁴ spiegeln nicht nur das neu erwachte Interesse der Leserschaft an der Gottesfrage, sondern auch die veränderte Perspektive der theologischen Wissenschaft wider.

Von daher liegt der Versuch nahe, die beiden Disziplinen mit ihren jeweiligen Forschungserträgen ins Gespräch zu bringen, und zwar speziell mit dem Blick auf den schulischen Religionsunterricht.⁵ Aus der Vielzahl der gegenwärtig diskutierten Facetten der Gottesfrage wurden zwei ausgewählt, denen für den schulischen Kontext beson-

¹ Als die wichtigsten seien genannt: *Vreni Merz* (Hg.), *Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation*, Freiburg/Schweiz 1994, v.a. *Anton A. Bucher*, *Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern*. Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen, ebd. 79-100; *Helmut Hanisch*, *Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzogenen im Alter von 7-16 Jahren*, Stuttgart – Leipzig 1996; *Fred-Ole Sandt*, *Religiosität von Jugendlichen. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen*, Münster 1996; *Ursula Arnold / Helmut Hanisch / Gottfried Orth* (Hg.), *Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt*, Stuttgart 1997; *Gottfried Orth / Helmut Hanisch*, *Glauben entdecken – Religion lernen. Was Kinder glauben*. Teil 2, Stuttgart 1998; *Dietlind Fischer / Albrecht Schöll* (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster 2000; *Stefanie Klein*, *Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt*, Stuttgart 2000; *Sandra Eckerle / Regine Gleiß / Maria Otterbach / Wilhelm Schwendemann* (Hg.), *Gott der Kinder – Ein Forschungsprojekt zu Bildern und Gottesvorstellungen von Kindern*, Münster 2001; *Christine Lehmann*, *Heranwachsende fragen nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie*, Neukirchen-Vluyn 2003; *Ilse Flöter*, *Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen*, Berlin 2006; *Anna-Katharina Szagun*, *Gott neu denken und aussagen lernen: Metaphern gestalten*, in: Ulrich Nembach / Heinrich Rusterholz / Paul M. Zulehner (Hg.), *Informationes Theologiae Europae. Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie*, Frankfurt/M. 2000, 232-261; *dies.*, *Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen*, Jena 2006. Dazu kommen verschiedene Beiträge in den Jahrbüchern für Kindertheologie, Stuttgart 2002-2007.

² *Armin Kreiner*, *Das wahre Antlitz Gottes – oder was wir meinen, wenn wir Gott sagen*, Freiburg/Br. u.a. 2006.

³ *Niklaus Brantschen*, *Gott ist anders*, Luzern 2005.

⁴ *Jürgen Werbick*, *Gott verbindlich. Eine theologische Gotteslehre*, Freiburg/Br. u.a. 2007.

⁵ Diese Perspektive ergibt sich auch aus dem Anlass des vorliegenden Beitrages: Es handelt sich dabei um die überarbeitete Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe vom 15. Mai 2007.

dere Relevanz zukommt: zum einen das Bemühen, den einen Gott als dreieinen bzw. dreifaltigen Gott zu erschließen; zum anderen die Frage, wie das Bekenntnis zur Allmacht Gottes unter den Bedingungen säkularen Weltverständnisses kommunizierbar ist.

1. Einige grundsätzliche Überlegungen zum Dialog von Dogmatik und Religionspädagogik

1.1 *Unterschiedliche Perspektiven und Ziele*

Vorgängig erscheint es nötig, einige grundsätzliche Überlegungen zum Dialog von Dogmatik und Religionspädagogik anzustellen. Beide Disziplinen verfolgen durchaus unterschiedliche Ziele: Trifft die Dogmatik objektive Aussagen, fordert und fördert die Religionspädagogik die existenziell-subjektive Auseinandersetzung mit den eigenen, persönlichen Gottesvorstellungen; hat die Dogmatik stärker die Glaubenstradition im Blick, gilt das Interesse der Religionspädagogik den Rekonstruktionen durch die jeweiligen Subjekte des Glaubens, die sich mit ihr auseinandersetzen; legt die Dogmatik das Augenmerk auf die *unverfälschte* Überlieferung, bewegt die Religionspädagogik vor allem die Frage, wie diese Überlieferung so ausgelegt werden kann, dass sie heutigen Zeitgenossen überhaupt noch als bedeutsam erscheint; sucht die Dogmatik nach klaren Vorgaben, macht die Religionspädagogik geltend, dass sie nicht einfach über die Verstehens- und Deutungsweisen von Kindern und Jugendlichen verfügen kann; beanspruchen die Aussagen der Dogmatik universale Geltung, haben die der Religionspädagogik eher situativ-zeitbedingten Charakter; bietet die Dogmatik Antworten, will die Religionspädagogik vor allem das Fragen wach halten und steht jenen Antworten skeptisch gegenüber, die alle Fragen zum Erliegen bringen; verstehen sich diejenigen, die Dogmatik als wissenschaftliche Disziplin betreiben, als Fachmänner und -frauen, identifiziert die Religionspädagogik Kinder und Jugendliche als Interpreten und Experten ihrer Glaubenswelt.

1.2 *Von der Abgrenzung zur Annäherung*

Waren die unterschiedlichen Perspektiven für beide Disziplinen lange Zeit ein Grund, in einem beziehungslosen Nebeneinander zu verbleiben oder ihr Gespräch primär als Kontroverse auszutragen⁶, so hat das Ringen um eine gegenseitige Verhältnisbestimmung an Schärfe verloren. Zu einer Klärung des wechselseitigen Verhältnisses haben mehrere Faktoren beitragen. Entscheidend war die anthropologische Wende der Theologie, die einen fundamentalen Wandel der hermeneutischen Perspektive aller theologischen Aussagen einleitete. Weiter wurde die Bedeutung von Praxis neu bewertet als „Entdeckungszusammenhang für theologische Einsichten neben den nach wie vor un-

⁶ Dies war insbesondere in den 1980-Jahren der Fall, wie der in den Katechetischen Blättern ausgetragene Diskurs bezeugt. Vgl. Jürgen Werbick, Vom Realismus der Dogmatik. Rückfragen an Walter Kaspers These zum Verhältnis von Religionspädagogik und Dogmatik, in: KBl 110 (6/1985) 459-463. Dieser Beitrag war eine Replik auf Walter Kaspers These von der Vorrangigkeit der Dogmatik vor der Religionspädagogik: Der neue Katholische Erwachsenenkatechismus, in: KBl 110 (5/1985) 363-370, bes. 369f.

verzichtbaren historischen und systematischen Fragestellungen⁷. Verändert hat sich schließlich das theologische Verständnis von Glauben-Lernen und Glaubensweitergabe: Das *Zweite Vatikanische Konzil* hat mit seiner *Communio*-Theologie die Kirche als Lern-Gemeinschaft erschlossen und einem Modell des Glaubenslernens als eindimensionalem Prozess 'von oben nach unten' eine Absage erteilt. Das Konzil hat zudem mit der Wiederentdeckung der Bedeutung des Glaubenssinnes den gelebten Glauben und die konkrete Glaubenspraxis als eigenen *locus theologicus* und damit als theologische Erkenntnisquelle begründet. In diesem Zuge wurden auch innerhalb der systematischen und dogmatischen Theologie erfahrungs- und praxisorientierte Ansätze entfaltet, wie die Theologie „unter dem Primat der Praxis“⁸ nach *Johann B. Metz* oder der fundamentaltheologische Ansatz von *Jürgen Werbick*, der die religionspädagogische Perspektive von vornherein mitbedenkt.⁹

Im Zuge dieser Entwicklungen wurde von verschiedenen Seiten die Notwendigkeit des Dialoges zwischen Religionspädagogik und Dogmatik unterstrichen¹⁰: Der Dialog muss geführt werden um der Kommunikation zwischen dem gelehrten und dem gelebten Glauben willen; weil die Binnensicht der je eigenen Disziplin und die Orientierung an ihren spezifischen Themen und Erkenntnissen immer auch der Gefahr einer Engführung ausgesetzt ist, die relevante andere Fragestellungen und Einsichten ausblendet; nicht zuletzt, weil die Religionspädagogik die Theologie zwar nicht als einzige, aber als eine Bezugswissenschaft hat – und damit auch sämtliche theologischen Fächer¹¹, sodass sie die Dogmatik nicht einfach ignorieren kann – und weil die Dogmatik von ihrem Selbstverständnis her auf die Glaubenspraxis reflektiert.¹²

⁷ *Georg Hilger*, Wahrnehmungsschulung für die Religiosität Jugendlicher. Ein religionsdidaktisches Projekt im Horizont der enzyklopädischen Frage, in: *Werner Ritter / Martin Rothgangel* (Hg.), *Religionspädagogik und Theologie*, Stuttgart u.a. 1998, 246-263, 247.

⁸ *Johann Baptist Metz*, *Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie*, Mainz 1977.

⁹ *Jürgen Werbick*, *Den Glauben verantworten. Eine Fundamentaltheologie*, Freiburg/Br. u.a. 2000.

¹⁰ Nachdrücklich fordert diesen Dialog *Martin Rothgangel* ein. Vgl. dazu die verschiedenen Beiträge in: *ders. / Edgar Thaidingsmann* (Hg.), *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart 2005; besonders *Peter Biehl*, Die Stellung der Religionspädagogik im Haus der Theologie. Anmerkungen zum Verhältnis von Systematischer Theologie und Religionspädagogik, ebd. 11-26; *Christine Axt-Piscalar*, Religion existenzerschließend und vernunftplausibel verantworten. Überlegungen zum Verhältnis von Systematischer Theologie und Religionspädagogik, ebd. 93-104; *Werner Brändle*, Systematische Theologie und Religionspädagogik. Differenz und Einheit, ebd. 105-113; *Dietrich Korsch*, Deuten lehren – Deuten lernen. Über den Zusammenhang von Religionspädagogik und Dogmatik, ebd. 114-124; *Wolfgang Schürger*, Genötigt zur Interpretation – zur gemeinsamen Verantwortung von systematischer und religionspädagogischer Theologie, ebd. 149-162.

¹¹ Dagegen sieht *Rainer Lachmann* die Systematische Theologie als primäre Bezugswissenschaft der Religionspädagogik: Systematische Theologie auf dem religionspädagogischen Prüfstand, in: *Ritter / Rothgangel* 1998 [Anm. 7], 36-49.

¹² Vgl. *Biehl* 2005 [Anm. 10], 14: „Der Bezug zur Praxis ist kein nachträglicher Akt, für den eine andere Disziplin zuständig wäre. Die Theologie hat nicht die Möglichkeit eines zweiten korrigierenden Schrittes. Wird die Praxis des christlichen Glaubens verfehlt, lässt sich der Schaden nicht nachträglich durch die Praktische Theologie beheben. [...] Die Praktische Theologie und die Religionspädagogik sind nicht von der Rekonstruktion und Explikation grundlegender Inhalte des christlichen Glaubens auszuschließen und auf die Applikationsaufgabe zu beschränken, und die Systematische Theologie trägt die Verantwortung für den gesamten Vermittlungsprozess mit.“

1.3 Aspekte zur Klärung des wechselseitigen Verhältnisses

So ist der Abschied vom sog. Deduktionsmodell längst vollzogen, nach dem die Systematische Theologie und insbesondere die Dogmatik der Religionspädagogik die Aufgabe zuweisen konnte, einen feststehenden Kanon theologischer Themen kind- bzw. jugendgemäß an die Schüler zu vermitteln.¹³ Das Selbstverständnis der Religionspädagogik hat sich von einer Anwendungs- zu einer Handlungswissenschaft gewandelt¹⁴, die nicht einfach reflektiert, wie durch die Dogmatik vorgegebene theologische Inhalte der jeweiligen Situation und den jeweiligen Adressaten angemessen aufzubereiten sind, sondern die sich selbst als theologische Wissenschaft versteht, die ihre Erfahrungen für die Glaubensreflexion fruchtbar machen muss. An die Stelle einer Hermeneutik der Vermittlung ist eine Hermeneutik der Aneignung¹⁵ getreten, die nicht den 'Stoff', sondern die Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen und die für sie spezifischen Formen der Aufnahme und Assimilation zum Ausgangspunkt hat. Nicht eine Einbahn-Kommunikation, nicht theologische Vorgabe und religionspädagogische Rezeption ist das Ziel, sondern der produktive Umgang mit kindlichen bzw. jugendlichen Verstehensweisen, damit eine rekonstruierende Aneignung des Glaubens gelingen kann.

Auf diesem Hintergrund kann die Dogmatik nicht im Sinne eines Herrschaftsanspruches der religionspädagogischen Praxis vorschreiben, was genau Kinder und Jugendliche zu glauben haben.¹⁶ Wohl aber kommt ihr gegenüber der Religionspädagogik ein „unverzichtbares Vorschlagspotenzial“¹⁷ zu, indem sie relevante Aussagen – wie die zur Gottesfrage – vorstellt. Umgekehrt ist sie darauf angewiesen, „aus in der Religionspädagogik theoriefähig formulierten Erfahrungen zu lernen: aus Erfahrungen mit Entdeckungen und Enttäuschungen auf dem je eigenen Glaubensweg, aus Erfahrungen mit dem Glauben als Lebenshilfe und Seelengift, mit dem Glauben als Bildungs- und Ver-Bildungsmacht.“¹⁸ Gleichmaßen kann die Religionspädagogik die Auslegung der Glaubenstradition im Rahmen einer dogmatischen Hermeneutik nicht ignorieren. Vielmehr ist sie auf theologische Perspektiven und Verstehenshilfen angewiesen, aus der Tradition ebenso wie aus der neueren theologischen Entwicklung, damit Lernprozesse ange-

¹³ Ausführlich dazu *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, 267ff.

¹⁴ Grundlegend *Godwin Lämmermann*, Praktische Theologie als kritische oder als empirisch-funktionale Handlungstheorie? Zur theologiegeschichtlichen Ortung und Weiterführung einer aktuellen Kontroverse, München 1981 sowie *Norbert Mette*, Von der Anwendungs- zur Handlungswissenschaft. Konzeptionelle Entwicklungen und Problemstellungen im Bereich der (katholischen) Praktischen Theologie, in: *Ottmar Fuchs* (Hg.), Theologie und Handeln, Düsseldorf 1984, 50-63.

¹⁵ Wegweisend dazu die Beiträge in: *Ulrich Becker / Christoph Scheilke* (Hg.), Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik, Gütersloh 2005.

¹⁶ Dass die Dogmatik in diesem Verdacht steht bzw. unter dem Vorzeichen der 'Einengung' und des 'Vorgefertigten' betrachtet wird, wird deutlich etwa in der Untersuchung von *Regine Gleiß*: Müssen Kinder wie Erwachsene glauben? Eine Studie zum Verhältnis von Kinderbildern und christlichem Glauben, in: *Eckerle u.a.* [Anm. 1], 103-169, 156: „Beim 'Theologisieren' sind Kinder meist viel phantasievoller und offener als Erwachsene. Das liegt m.E. an der Tatsache, dass sie noch nicht zu sehr durch bestimmte vorgefertigte Meinungen oder einengende Dogmen festgelegt sind.“

¹⁷ So die prägnante Formulierung von *Werner H. Ritter*, in: *ders. / Helmut Hanisch / Erich Nestler / Cristoph Gramzow*, Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2006, 185.

¹⁸ *Rudolf Englert*, Was ist Religionspädagogik? in: *ders.*: Religionspädagogische Grundfragen. Ansätze zur Urteilsbildung, Stuttgart 2007, 9-45, 19. *Englert* formuliert selbst sehr – und zu – vorsichtig: „scheint die systematische Theologie darauf angewiesen zu sein ...“.

regt und weitergeführt werden können. Umgekehrt darf und muss sie kritisch hinterfragen, inwiefern dogmatische Einsichten kommunikabel sind. Denn wenn Dogmatik nicht Gefahr laufen möchte, nur tote Erkenntnis zu produzieren, muss sie auch am Subjekt orientiert betrieben werden.

Inwieweit gelingt unter diesem Vorzeichen ein Dialog im Blick auf den schulischen Religionsunterricht über die Dreieinigkeit und die Allmacht Gottes?

2. Gott – einer und dreieiner?

2.1 Wahrnehmungen

2.1.1 Eine 'Leerformel' in Verkündigung und Glaubenspraxis

Die Frage, wie Gott als trinitarischer zu entfalten ist, bewegt die theologische Reflexion innerhalb der Gotteslehre in den letzten Jahren in verstärktem Maße. Dass das Christentum Gott im Unterschied zu den anderen monotheistischen Religionen als dreieinigen oder dreifaltigen Gott bekennt, Christen auf diesen dreifaltigen Gott getauft und viele christliche Glaubensvollzüge, wie etwa das Kreuzzeichen, aber auch Texte und Lieder trinitarisch geprägt sind, scheint eine Binsenweisheit. Dass aber der dreifaltige Gott Gegenstand des gelebten Glaubens, der Verkündigung oder auch des Betens ist, lässt sich so nicht behaupten. Die Lehre vom dreifaltigen Gott scheint eher eine theologische 'Leerformel' zu sein und im Verdacht einer abstrakten Ideologie zu stehen, als dass sie für die Glaubenspraxis prägend geworden ist.

„Offenbar ist es der kirchlichen Glaubensverkündigung und Theologie nicht gelungen, die alles erfassende, umwälzende Bedeutung des Trinitätsglaubens für das eigene Leben und für den Umgang mit der Welt zu verdeutlichen. Aus dem Bekenntnis zum drei-einen Gott wurde eine binnen-theologische, lebensfremde Aussage über das innerste Wesen Gottes, das den Menschen letztlich kalt und uninteressiert lässt. Denn warum soll es von existentieller Bedeutung für mich sein, wenn ich weiß, wie es im innergöttlichen Sein und Leben zugeht?“¹⁹

Neue Dringlichkeit erhält die Reflexion über Dreieinigkeit in der letzten Zeit durch den Gewalt-Vorwurf an den Monotheismus.²⁰ Entsprechend sieht die neuere Theologie eine dringliche theologische Aufgabe darin, das Bekenntnis zum dreifaltigen Gott neu und grundlegend zu entfalten. Weitere Versuche haben auf katholischer Seite *Bertram Stubenrauch*²¹, *Herbert Vorgrimler*²², *Alexandre Ganoczy*²³ und *Jürgen Werbick*²⁴ sowie die Gemeinschaft deutschsprachiger Dogmatiker und Fundamentaltheologen²⁵ vorgelegt.

¹⁹ So bemängelt der emeritierte Dogmatiker *Gisbert Greshake*, An den drei-einen Gott glauben, Freiburg/Br. u.a. 1998, 9.

²⁰ *Jan Assmann*, Die Mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus, München 2003 sowie *Peter Walter* (Hg.), Das Gewaltpotential des Monotheismus und der dreieine Gott, Freiburg/Br. u.a. 2005.

²¹ *Bertram Stubenrauch*, Dreifaltigkeit, Regensburg 2002.

²² *Herbert Vorgrimler*, Gott. Vater, Sohn und Heiliger Geist, Münster 2003.

²³ *Alexandre Ganoczy*, Der dreieinige Schöpfer. Trinitätstheologie und Synergie, Darmstadt 2001.

²⁴ *Werbick* 2007 [Anm. 4], 519-638: Der „Dreieine“.

²⁵ *Magnus Striet* (Hg.), Monotheismus Israels und christlicher Trinitätsglaube, Freiburg/Br. u.a. 2004.

2.1.2 Ähnlicher Befund auch für religionspädagogische Kontexte

Was für die kirchliche Verkündigung und die gelebte Glaubenspraxis zu konstatieren ist, gilt auch für die verschiedenen religionspädagogischen Kontexte und ganz besonders für den Religionsunterricht. „Trinität“ – so beobachtete *Georg Baudler* bereits in den 1980er Jahren – „erscheint [...] in den meisten Schülernotizen als eine Art theologisches Kreuzworträtsel, das keine Bedeutung für das Leben hat.“²⁶ An diesem Befund hat sich bis heute wenig geändert.²⁷ Zwar ist in den Lehr- und Bildungsplänen²⁸ von Gott als Vater, von Jesus Christus und vom Heiligen Geist die Rede, zwar sind sie in ihrer Struktur durchaus geprägt von jenen drei Aspekten, die das trinitarische Gottesverständnis auszeichnen, nämlich „der Person, der Menschwerdung und der Gemeinschaft“²⁹, doch eine ausdrückliche Thematisierung des dreieinen Gottes fehlt.³⁰ Ähnliches ist festzustellen bei einer Sichtung der einschlägigen Religionsbücher: Hier herrscht so gut wie Fehlanzeige.³¹ Von daher ist es nicht erstaunlich, dass Schüler/innen verschiedenster Altersstufen Gott in der Regel als ‘einen’ darstellen.³² Bezeichnenderweise richtet auch kaum eine der einschlägigen Untersuchungen zu Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen³³, die Studie von *Gottfried Orth* und *Helmut Hanisch*³⁴ ausgenommen, ihr Augenmerk auf den Aspekt der Dreieinigkeit.

²⁶ *Georg Baudler*, Ideen zu einer symboltheoretischen Interpretation der Trinitätsüberlieferung, in: rhs 24 (1/1981) 44.

²⁷ Vgl. dazu auch *Rainer Oberthür*, Dem Geheimnis der Dreieinigkeit Gottes nachgehen, in: KBI 129 (3/2004) 160-162, 160: „Für die Grundschule scheint sie [die Dreieinigkeit Gottes] eine Überforderung zu sein, für den Sekundarbereich am Leben Jugendlicher vorbeizugehen.“

²⁸ Systematisch untersucht wurden für die verschiedenen Schularten die seit 2004 gültigen Bildungspläne in Baden-Württemberg. Sämtliche in Deutschland bis 2001 gültigen Lehrpläne wurden gesichtet von *Katja Boehme*, Dreifaltigkeit im Religionsunterricht, in: LS 53 (1/2002) 41-45.

²⁹ Ebd. 42.

³⁰ Vielfach fehlt die Thematik ganz. Der Lehrplan Bayerns für die Realschule sieht „Gott den Dreieinen“ in Klasse 9 als Thema einer Stunde vor (vgl. Lehrplan für die sechsstufige Realschule, herausgegeben vom Bayerischen Staatsministerium für Kultus, München 2001, 394).

³¹ Auch hier wurden exemplarisch die in Baden-Württemberg zugelassenen Schulbücher untersucht. Dort begegnen Dreifaltigkeitsbilder allenfalls als bloße Illustration zum Glaubensbekenntnis, wie etwa bei *Werner Trutwin / Klaus Breuning / Roman Mensing* (Hg.), Zeichen der Hoffnung. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I, Bd. 3: Jahrgangsstufen 9/10, Düsseldorf 1978, 104.

³² Vgl. die Untersuchung von *Hanisch* 1996 [Anm. 1].

³³ Exemplarisch dazu der Fragen-Filter von *Lehmann* 2003 [Anm. 1], 130. Ebenso herrscht Fehlanzeige bei *Flöter* 2006 [Anm. 1], obwohl sie mit christlichen und muslimischen Kindern im Gespräch ist, so dass sich das Thema ‘Dreifaltigkeit’ durchaus angeboten hätte.

³⁴ Eine Ausnahme bildet die Studie von *Orth / Hanisch* 1998 [Anm. 1], 164: „Schließlich fehlt bei den Kindern gänzlich die Vorstellung des trinitarischen Gottes. Dieser theologische Gedanke, der für den christlichen Glauben grundlegend ist, scheint ihnen völlig fremd zu sein.“ „Im Sinne der oben geforderten behutsamen Differenzierung der Gottesvorstellung gilt es, diese Bestandteile des christlichen Glaubens schon anfänglich im Lehrplan der Grundschule aufzunehmen.“ (ebd., 328) Gestreift wird dieser Aspekt auch bei *Gerhard Büttner*, „Jesus hilft!“ Untersuchung zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002, 86, 162f. sowie 271 („Jesus und Gott – innertrinitarische Beziehungen“).

2.2 Theologische Entfaltung des Bekenntnisses zum dreieinen Gott

2.2.1 Keine abstrakte Formel, sondern Erfahrung in der Geschichte Gottes mit den Menschen

Aber hat das Bekenntnis zur Dreifaltigkeit im religionspädagogischen Kontext überhaupt eine Chance? Mutet es doch an wie eine abstrakte Spekulation und noch dazu wie ein logischer Widerspruch in sich – drei sind eben nicht eins. Tatsächlich aber – und darauf legen alle der neueren Entwürfe Wert – entspringt es der *Erfahrung*, die die Menschen in der Geschichte mit Gott gemacht und im Alten und Neuen Testament bezeugt haben: Der Gott, an den Christen glauben, wohnt nicht erhaben in unendlicher Ferne und schaut auf Welt und Mensch herab, sondern er kommt auf sie zu und teilt sich mit, teilt nicht nur etwas von sich mit, sondern sich selbst. Im Alten Bund ist es der Geist, in dem Gott auf die Menschen zukommt und sich mitteilt, und zwar nicht nur damals, sondern bis heute. Im Neuen Bund geschieht noch mehr: Gott wird Mensch und teilt sich mit im Menschen Jesus von Nazareth, den die christliche Tradition als Gottes Sohn versteht. Diese Erfahrung der Menschen in der Heilsgeschichte können auch wir heute nachvollziehen. *Hans Küng* gibt eine hilfreiche Formel an die Hand: Wir erfahren Gott den Vater als „Gott über uns“; wir erfahren Gott, der in Jesus Christus Mensch geworden ist, als „Gott mit uns und neben uns“; wir erfahren Gott, der sich uns in seinem Geist mitteilt, als „Gott in uns“.³⁵

2.2.2 Gott in sich – ein Beziehungsgefüge

Gott teilt sich in der Geschichte nicht nur als Vater, Sohn und Geist mit – er ist auch *in sich* Vater, Sohn und Geist und damit ein Beziehungsgefüge. Der christliche Gott ist also nicht ein monadischer, einsam in sich selbst abgeschlossener ‘Block’, sondern in sich selbst Beziehung, wechselseitiges Aufeinander-Verwiesensein, eben eine Gemeinschaft in Einheit. Und diese Gemeinschaft kommt nicht gewissermaßen ‘nachträglich’ zustande, indem sich Vater, Sohn und Geist, nachdem sie jeweils für sich existieren, zusammenschließen und addieren zu einer Art Göttergemeinschaft.

„In Gott sind nicht drei, die dann aus ihrem Selbstsein heraus in Beziehung zueinander treten. Vielmehr ist die Einheit Gottes eine über allem Begreifen liegende, ursprüngliche Beziehungseinheit der Liebe [...]. Einheit der Beziehung, der Liebe, und nicht Einheit der Substanz oder eines Kollektivs: das ist die neue christliche Einheitsidee, die in der Offenbarung des drei-einen Gottes aufleuchtet!“³⁶

Gott gibt es also nicht als den einen, der sich dann als drei erweist, sondern der eine Gott – oder, wie die christliche Tradition es formuliert: das eine göttliche Wesen – existiert nur als Gemeinschaft und Beziehung von dreien.³⁷ Wenn wir in diesem Sinne Gott

³⁵ *Hans Küng*, *Das Christentum. Wesen und Geschichte*, München 2007, 128.

³⁶ *Greshake*, 1998 [Anm. 19], 29.

³⁷ Dass *Greshakes* communiale Trinitätskonzeption eine heftige Diskussion ausgelöst hat, inwiefern sie in sich tritheistisch sei, weil sie von drei göttlichen Bewusstseinszentren ausgeht, kann an dieser Stelle nur angedeutet werden. Vgl. dazu die Beiträge von *Herbert Vorgrimler*, *Randständiges Dasein des dreieinen Gottes? Zur praktischen und spirituellen Dimension der Trinitätslehre*, in: *StZ* 220 (8/2002) 545-552; *Gisbert Greshake*, *Streit um die Trinität. Ein Diskussionsbeitrag*, in: *HerKorr* 56 (11/2002) 534-537; *Magnus Striet*, *Spekulative Verfremdung? Trinitätstheologie in der Diskussion*, in: *HerKorr* 56 (4/2002) 202-207; *Helmut Hoping*, *Deus Trinitas. Zur Hermeneutik trinitarischer Gottesrede*, in: *Striet* 2004 [Anm. 25], 128-154.

denken, wäre die Konsequenz, ihn gar nicht anders als Gemeinschaft und Beziehungsgeflecht denken zu können. Für *Gisbert Greshake* hat dieses Bekenntnis weiter eine Schlüssel-Funktion für das Verständnis von Glaube, Welt und Mensch: Wenn Gott in sich Gemeinschaft ist, dann sind Gemeinschaft und Beziehung das oberste Prinzip der Schöpfung. Wenn der Mensch als Gottes Abbild geschaffen ist, dann ist seine Bestimmung, das zu werden, was Gott immer schon ist, nämlich Leben und Austausch in Beziehung. Nicht zuletzt hat dies auch Konsequenzen für die Gestalt von Kirche, die sich eben nicht uniformistisch verstehen kann, sondern aus der Vielfalt verschiedenster Charismen lebt.

2.3 Religionspädagogische Implikationen

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Religionspädagogik? Wenn der Glaube an den dreieinen Gott eine „Revolution des Gottesbildes“³⁸ bewirkt hat, wie *Klaus Hemmerle* behauptet, dann ist diese Revolution in der Religionspädagogik noch nicht wirklich angekommen. Zugleich existieren durchaus gelungene unterrichtspraktische Erfahrungen mit der Beschäftigung mit dem 'dreieinen Gott'. Dass diese bereits in der Grundschule zu einem spannenden Thema werden kann, zeigt das Unterrichtsprojekt von *Rainer Oberthür* in einer vierten Klasse.³⁹ Mit Hilfe eines selbst konstruierten Spiegeldreiecks aus drei innen verspiegelten Holzseiten und einer Kerze, die in die Mitte gestellt wird, gelingt es *Oberthür* zum einen, einen Eindruck von der Unendlichkeit Gottes zu erzeugen, zum anderen zu visualisieren, dass nur Vater, Sohn und Geist zusammen das 'ganze' Bild Gottes ergeben. Die drei bekannten Sätze zur Auslegung der göttlichen Dreifaltigkeit von *Hans Küng* – Gott ist als Geheimnis über uns, in Jesus Christus mit uns, im Heiligen Geist in uns – verbalisieren und deuten das Gesehene. Am Ende des Projekts werden die Schüler/innen angeregt, in Bildern kreativ zum Ausdruck zu bringen, wie sie die Dreieinigkeit Gottes deuten.

Meine eigenen Unterrichtsprojekte zu diesem Thema⁴⁰ in Klassen am Ende der Sekundarstufe I sehen neben der Arbeit an unterschiedlichen Trinitätsbildern einen entscheidenden Ansatzpunkt darin, den dreifaltigen Gott als Beziehungs-Gemeinschaft zu erschließen. Gemeinschaft, Beziehung und Austausch haben für Jugendliche bekanntlich einen hohen Wert; umgekehrt wird ihr Fehlen schmerzlich registriert. Auf diesem Hintergrund sich Gott zu vergegenwärtigen als einen, wie *Kurt Marti* es in einem Gedicht formuliert hat, „in sich geselligen“ Gott, als „eine Gemeinschaft, vibrierend, lebendig, beziehungsreich“, als „ein Beziehungsgeflecht [...], einer für den andern“⁴¹, ist ein spannender Prozess. Die neueren Ansätze in der Trinitätstheologie erweisen sich also durchaus als religionspädagogisch anschlussfähig.

³⁸ *Klaus Hemmerle*, *Glauben – wie geht das?*, Freiburg/Br. u.a. 1978, 147.

³⁹ *Rainer Oberthür*, 1 und 1 und 1 gleich „eins“? Wie kann die Dreieinigkeit Gottes im Religionsunterricht eines 4. Schuljahrs zum Thema werden und die Theologie der Kinder herausfordern?, in: *KBl* 129 (3/2004) 174-181.

⁴⁰ *Sabine Pemsel-Maier*, „Ein Gott – drei Personen“: Bausteine für die Sekundarstufe I, in: ebd., 182-186.

⁴¹ *Kurt Marti*, *Die gesellige Gottheit*, Stuttgart 1989, 94f.

3. Ein allmächtiger Gott?

3.1 Plausibilitätsverlust traditioneller Gottesvorstellungen bei Kindern und Jugendlichen

3.1.1 „Wer nach Spiegelbildern der offiziell vertretenen Dogmatik sucht, wird enttäuscht“

Im Blick auf die Frage nach dem allmächtigen Gott steht eine Bestandsaufnahme der Religionspädagogik am Ausgangspunkt. Die umfangreiche empirische Erhebung von *Hans-Georg Ziebertz*, *Boris Kalbheim* und *Ulrich Riegel*⁴² zur Religiosität von Jugendlichen hat gezeigt, dass die traditionellen christlichen Gottesvorstellungen bei den Befragenden deutlich an Relevanz verloren haben.⁴³ Die Autoren fassen ihren Befund zusammen in dem Satz: „Höhere Macht ‘en vogue’ – Theismus in der Krise“⁴⁴.

Den befragten Jugendlichen erscheint demnach nur mehr ein solches Gottesbild plausibel, „das von Aussagen der Anonymität Gottes bzw. des Göttlichen spricht, von der Universalität Gottes bzw. des Göttlichen [...] sowie von Gott als Einheit des Ganzen. Die Mehrzahl der Befragten glaubt also durchaus an die Existenz Gottes oder einer höheren Macht. [...] Aussagen mit biblisch-christlichem Gehalt finden sich ausnahmslos in der negativen Skalenhälfte“⁴⁵. „Wer [...] nach Spiegelbildern der offiziell vertretenen Dogmatik sucht, wird von den meisten Interviews enttäuscht.“⁴⁶

Die 2006 publizierte Erhebung von *Werner Ritter u.a.* zur Einstellung von Schülern von der vierten bis zur zwölften Klasse zum Thema „Leid und Gott“ konstatiert gleichermaßen einen „Wandel des Gotteskonzeptes unter Kindern und Jugendlichen“⁴⁷: „Traditionelle, theistische Gottesattribute“ spielen „für einen großen Teil der Kinder und Jugendlichen heute eine weniger wichtige Rolle als noch vor 20 Jahren.“⁴⁸ Auf Seiten der katholischen Religionspädagogik hat sich *Hubertus Halbfas* für eine Korrektur der überkommenen Gottesrede stark gemacht.⁴⁹

3.1.2 Plausibilitätsverlust im Blick auf die Vorstellung von der Allmacht Gottes

Der genannte Plausibilitätsverlust betrifft in besonderer Weise die Vorstellung von der Allmacht Gottes. So konstatieren *Ziebertz u.a.*: „Die Vorstellung eines allmächtigen Gottes ist den Jugendlichen vertraut, aber für die meisten kognitiv nicht überzeugend.“⁵⁰ Ähnlich kommen *Ritter u.a.* für die von ihnen Befragten zu dem Schluss: „Die in der Tradition Gott zugeschriebenen Eigenschaften wie seine Gerechtigkeit, Güte und

⁴² *Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg/Br. 2003.

⁴³ Ebd., 326-336.

⁴⁴ Ebd., 326.

⁴⁵ Ebd., 340.

⁴⁶ Ebd., 345. Ähnlich kommt *Sandt* 1996 [Anm. 1] zu dem Ergebnis, dass „die Gottesvorstellungen an objektiver Geltungskraft“ verlieren (158).

⁴⁷ *Ritter u.a.* 2006 [Anm. 17], 154f.

⁴⁸ Ebd., 155; ebenso 119; 147f, 155, 162-170. Das Schwinden traditioneller Gottesvorstellungen auch bei Erwachsenen belegt – hier für die evangelische Kirche – die Studie von *Klaus-Peter Jörns*, Die neuen Gesichter Gottes. Was die Menschen heute wirklich glauben, München²1999.

⁴⁹ *Britta Baas / Peter Rosien*, Der Wind des Wandels. Fragen an Hubertus Halbfas, in: Publik-Forum Nr. 17 vom 9.9.2005, 30-34.

⁵⁰ *Ziebertz u.a.* 2003 [Anm. 42], 346.

Allmacht“ werden „von den Schülerinnen und Schülern heute oft nicht geteilt“⁵¹. Sie „verstehen Gott nicht als allmächtig, barmherzig, gütig, gnädig“⁵².

Andere empirische Untersuchungen weisen in eine ähnliche Richtung: im Blick auf die Religiosität von Jugendlichen die Studie von *Fred-Ole Sandt*⁵³, im Blick auf Kinder die von *Anna-Katharina Szagun*⁵⁴, ansatzweise auch die von *Ulrich Schwab*⁵⁵, und nicht zuletzt die theologischen Gespräche mit Kindern von *Ursula Arnold*, *Gottfried Orth* und *Helmut Hanisch*⁵⁶, die die Reflexion über die Allmacht Gottes zu dem Ergebnis führt: „Und vielleicht kann er auch ein bißchen Frieden bei den Menschen schaffen, aber ich glaube, nicht sehr viel.“⁵⁷

3.2 Der traditionelle Allmachtsbegriff und seine Aporien

Traditionelle Vorstellungen von der Allmacht Gottes, wie wir sie in älteren Handbüchern der Dogmatik bezeugt finden⁵⁸, verstehen diese Allmacht so, dass Gottes Macht unendliche und unumschränkte Macht ist. Demnach kann Gott alles und vermag alles; er kann ohne jede Einschränkung alles bewirken und umgekehrt auch verhindern, was immer er will.

Eine solche Vorstellung von Allmacht war das Ergebnis der Rezeption des hellenistischen Gottesbegriffs mit seinen für ihn charakteristischen metaphysischen Wesensausagen. Er stellte den menschenähnlichen Göttern der griechischen Mythologie, die sich stritten und bekämpften, liebten und hassten, einen gereinigten transzendenten Gottesbegriff entgegen: Gott als oberstes Prinzip der Wirklichkeit, als das höchste, absolute Sein, das sich durch Unveränderlichkeit, Allwissen, Allmacht und nicht zuletzt durch Affektlosigkeit auszeichnete und sich fundamental von der Welt des Seienden, Empirischen, Menschlichen und Vergänglichen unterschied. Ein beredtes Zeugnis für diese

⁵¹ Ritter u.a. 2006 [Anm. 17], 153f.

⁵² Ebd., 160.

⁵³ Sandt 1996 [Anm. 1], 73-164. Zwar begegnet bei sich selbst als 'christlich' einstufigen Jugendlichen durchaus die traditionelle theistische Überzeugung von Gottes Allmacht (111f, 123f). Dagegen stoßen bei Jugendlichen, die sich selbst als 'atheistisch' bezeichnen, während Sandt ihre Überzeugung als „post-traditionelle“ Religiosität“ (73) qualifiziert, die theistische Gottesvorstellung im Allgemeinen (75f) und das damit verbundene Allmachtskonzept im Besonderen (77-79) auf Ablehnung.

⁵⁴ Szagun 2000 [Anm. 1], 232-261, v.a. 255, 258; dies., Zugänge zur Gottesfrage. Anspruch – Wirklichkeit – Möglichkeiten, in: Schulfach Religion 19 (1-2/2000) 103-166, v.a. 131, 136f., 139.

⁵⁵ Ulrich Schwab, „Gott ist eine Schwalbe, Mama ein Hund, und ich bin ein Schmetterling“. Die Religiosität von Kindern im sozialen Kontext der Familie verstehen, in: Fischer / Schöll 2000 [Anm. 1], 79-95. Wenn Schwab die Kinder auffordert, sich selbst, ihre Familie und Gott als Tiere zu malen, fällt auf, dass die meisten Kinder Gott gerade nicht als 'großes' oder 'machtvolles Tier' darstellen.

⁵⁶ Orth / Hanisch 1998 [Anm. 1], 327-330; ebenso Arnold u.a. 1997 [Anm. 1], 93. Orth und Hanisch differenzieren allerdings folgendermaßen: „Viele Kinder gehen davon aus, daß Gott allmächtig ist und grundsätzlich das Gute für den Menschen will. [...] Lebenserfahrungen, die darauf schließen lassen, daß Gott vielleicht doch nicht allmächtig ist und uneingeschränkt im Interesse der Kinder handelt, versuchen sie durch gedankliche Konstruktionen so umzudeuten, daß sie an ihrem kindlichen Glauben festhalten können“ (327).

⁵⁷ Arnold u.a. 1997 [Anm. 1] 119; vgl. ebd., 127: „Der kann ja auch nicht alles gleichzeitig machen“.

⁵⁸ So bei Matthias Josef Scheeben, Handbuch der katholischen Dogmatik. Zweites Buch: Gotteslehre, Freiburg/Br. 1948, 143-149: „Die absolute Macht oder Allmacht Gottes“; Michael Schmaus, Katholische Dogmatik. Band 1: Gott der Dreieine, München 1948, 520-573; Herman Schell: Katholische Dogmatik. Band 1: Von Gottes Dasein und Wesen, München 1968, 294-300, 356f.

Rezeption bietet der Glaubenssatz des 4. Laterankonzils aus dem Jahr 1215, der in Bezug auf Gott formuliert:

„Wir glauben und bekennen aufrichtig, dass nur Einer der wahre, ewige, unermessliche und unveränderliche, unbegreifliche, allmächtige und unaussprechliche Gott ist“⁵⁹.

Ein so geprägtes Verständnis von Allmacht schafft in der Tat gewichtige Probleme. Der eine Problemkomplex kreist um die Bestimmung des Verhältnisses von göttlicher Macht und menschlicher Freiheit, der andere um die Theodizee. Angesichts der sich hier auftuenden Aporien ist es nicht erstaunlich, wenn manche Religionspädagogen⁶⁰ und Theologen⁶¹ dezidiert den „Abschied vom allmächtigen Gott“ fordern. Auf der anderen Seite ist das Bekenntnis zur Allmacht Gottes Bestandteil des Glaubensbekenntnisses, Grundbestand des christlichen Glaubens – und nach wie vor im herkömmlichen christlichen Bewusstsein verankert.⁶²

3.3 Abrücken der Dogmatik vom Allmachtsbegriff der griechischen Metaphysik

Die Reformation hat, insbesondere mit ihrem Ansatz bei der Kreuzestheologie, einen Prozess der Enthellenisierung durchlaufen und ist von metaphysischen Gottesvorstellungen abgerückt. Für die katholische Theologie hingegen blieb die Synthese von biblischer Offenbarung und griechischem Denken einerseits bis heute prägend. Andererseits hat sich innerhalb der gegenwärtigen katholischen Systematischen Theologie durchaus ein kritisches Bewusstsein gegenüber den traditionellen Weisen der Gottesrede und auch gegenüber dem zuvor skizzierten Verständnis von Allmacht herausgebildet. Denn das damit verbundene starre, statisch-metaphysische Gottesbild, das die Vorstellung von einem affekt-, leidenschafts- und leidenslosen, ja im wahrsten Sinne des Wortes ‘a-pathischen’ Gott impliziert, erscheint problematisch. Das Alte und das Neue Testament sprechen demgegenüber in ganz anderer Weise von Gott⁶³: Sie schildern keinen unbewegten Beweger, sondern einen, der sich bewegen lässt von dem, was in dieser Weltgeschichte geschieht, keinen a-pathischen, leidenschaftslosen, sondern einen in Liebe und Zorn entbrennenden Gott, keinen Herrscher, der erhaben über der Welt und den Menschen thronet, sondern einen sich mitfreuenden und vor allem auch mitleidenden JHWH, keinen Despoten, der sich über die Welt und die Menschen hinwegsetzt, sondern einen, der ihnen liebend Freiraum gewährt. Von daher mehrten sich innerhalb der katholischen Theologie die Stimmen, die plädieren für eine Abkehr von der Begriffsbil-

⁵⁹ Heinrich Denzinger, *Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen* (hg. von Peter Hünermann), Freiburg/Br. u.a. 381999, 800.

⁶⁰ Norbert Scholl, Die Rede von der Allmacht Gottes angesichts des Leids, in: KBl 115 (11/1990) 764ff., empfiehlt, „von dieser Eigenschaft Gottes Abstand zu nehmen“ weil sie ihm zu problembeladen, überholt und zudem nicht biblisch erscheint. Ähnlich auch Ralph Sauer, *Kinder fragen nach dem Leid*, Freiburg/Br. u.a. 1986, 89f.

⁶¹ Exemplarisch Günther Schiwy, *Abschied vom allmächtigen Gott?*, München 1995.

⁶² Vgl. die SPIEGEL-Umfrage aus dem Jahr 1992: „Nur noch jeder vierte ein Christ“, in: Der SPIEGEL, Nr. 25 vom 15.6.1992, 36ff. Demnach verstehen immerhin 64% der Befragten Gott als den Allmächtigen. Nach den Untersuchungen von Jörns 1999 [Ann. 48], 70, bekennen sich 55% derer, die sich selbst als „gottgläubig“ bezeichnen, zur Allmacht Gottes.

⁶³ Ausführlich dazu Georg Baudler, *El – Jahwe – Abba. Wie die Bibel Gott versteht*, Düsseldorf 1996.

derung der griechischen Metaphysik zugunsten einer Rückkehr zum dynamischen Gottesverständnis der Bibel mit ihren heilsgeschichtlichen Aussagen.⁶⁴

3.4 Ansätze zur Neuinterpretation der Allmacht Gottes

3.4.1 Keine Beschreibung, sondern Erfahrung

In diesem Kontext wird auch die Rede von der Allmacht Gottes einer Neuinterpretation unterzogen.⁶⁵ Die hebräische Bibel spricht auf vielfältige Weise von Gottes Macht und Herrschaft.⁶⁶ Den Begriff „Allmacht“ prägte erst das griechisch sprechende frühe Judentum und steigerte damit die Vorstellung von seiner Macht ins Unendliche. So begegnet in der Septuaginta rund 180mal das Gottesprädikat „παντοκράτος“ – „Allsehender“. Im Neuen Testament kommt es dagegen außerhalb der Johannesapokalypse, wo es neunmal verwendet wird, nur in 2 Kor 6,18 als alttestamentliches Zitat vor. Aufschlussreich ist die Art und Weise der Verwendung des Allmachtsbegriffs:

„Grundlage des Allmachtsgedankens ist so nicht die Metaphysik, sondern das Vertrauen auf den Gott der Bibel. Entsprechend ist der ursprüngliche Sitz im Leben dieses Prädikates die Bitte, der Lobpreis und die Klage, die Vertrauensäußerung und der Zuspruch sowie nicht zuletzt – implizit vor allem in der Bibelübersetzung – das Bekenntnis.“⁶⁷

Gerade angesichts der eigenen Ohnmacht und Bedrängnis bezeugen Menschen gegen die augenscheinliche Macht des Leides und des Todes Gott als den Allmächtigen, als Herrn der Schöpfung und der Geschichte. Die Grundlage des Bekenntnisses zum allmächtigen Gott sind somit das unerschütterliche Vertrauen in Gott und die Hoffnung, dass er das Leid überwinden und seinen Heilswillen in der Welt durchsetzen wird. Wenn die ursprüngliche biblische Rede von der Allmacht so gerade nicht zum Ziel hat, eine Aussage über eine Eigenschaft Gottes zu treffen, sondern die eigene Vertrauensbekundung zum Ausdruck zu bringen, wenn dahinter keine spekulative Überlegung steht, sondern ein Erfahrungsgehalt, wenn sie nicht Begriffsbestimmung sein will, sondern

⁶⁴ Stellvertretend dafür *Herbert Vorgrimler*, *Theologische Gotteslehre*, Düsseldorf ³1993, 185: „Es gehört zur Analogie des Denkens und Redens 'über' Gott, ihn nicht auf bestimmte, vermeintlich klar definierbare Eigenschaften festzulegen, wenn sich biblisch bekundete freie Verhaltensweisen und denkerisch erschlossene notwendige Eigenschaften zu widersprechen scheinen. Von dieser Einsicht her hat eine heutige theologische Gotteslehre bei der Beschreibung einzelner Eigenschaften Gottes äußerste Zurückhaltung zu üben.“ Weiter stellt *Vorgrimler* die Frage, ob die traditionellen, auf dem Weg der philosophischen Reflexion logisch erschlossenen Eigenschaften Gottes „nicht ebenso anthropomorph sind wie diejenigen, die nun als 'menschenfreundliche' Eigenschaften thematisiert werden und die jedenfalls den lebendigen, freien Gott der biblischen Gotteszeugnisse zutreffender wiedergeben.“ (ebd., 154)

⁶⁵ So von *Michael Nüchtern*, *Warum lässt der liebe Gott das zu? Kritik der Allmacht Gottes in Religion und Philosophie*, Frankfurt/M. 1995; *Werner H. Ritter / Reinhard Feldmeier / Wolfgang Schoberth / Günter Almer*, *Der Allmächtige. Annäherungen an ein umstrittenes Gottesprädikat*, Göttingen 1997; *Jan Bauke-Ruegg*, *Die Allmacht Gottes. Systematisch-theologische Erwägungen zwischen Metaphysik, Postmoderne und Poesie*, Berlin 1998; *ders.*, Was heißt: „Ich glaube an den allmächtigen Gott“?, in: *ZThK* 97 (1/2000) 46-79; *Ulrich Schoen*, *Gottes Allmacht und die Freiheit des Menschen. Gemeinsame Probleme von Islam und Christentum*, Münster 2003; *Margot Käßmann* (Hg.), *Glauben nach Ground Zero. Von der Macht, Allmacht und Ohnmacht Gottes*, Stuttgart 2003.

⁶⁶ Exemparisch Ex 14,26; Ri 5,4f.; Joel 4,16; Hos 11,10; Jes 45; Ps 33,8-11; Ps 136,2; 2 Makk 13,4; Hiob 26,14.

⁶⁷ *Reinhard Feldmeier*, *Nicht Übermacht noch Impotenz. Zum biblischen Ursprung des Allmachtsbekenntnisses*, in: *Ritter u.a.* 1997 [Anm. 65], 13-42, 36.

Bekenntnis, dann ist es nicht nur legitim, sondern geradezu notwendig, die gängige metaphysische Interpretation zu hinterfragen bzw. neu durchzubuchstabieren.⁶⁸

3.4.2 Allmacht und Ohnmacht der Liebe

Wer in diesem Sinne einen neuen Zugang zur Allmacht Gottes sucht, kann nicht an der Einsicht vorbei, dass Gottes Herrschaft nicht Übermacht, Zwang und Gewalt bedeutet, sondern dass er sie in Gestalt von Liebe verwirklicht. Dass Gott in der Weise der Liebe 'herrscht', ist nicht erst ein Spezifikum der neutestamentlichen Gottesverkündigung, wengleich das Neue Testament besonderen Nachdruck darauf legt. Die Kategorie der Liebe aber qualifiziert den Allmachtsbegriff völlig neu. Liebe, die alles beherrschen und erzwingen, die sich gewalttätig durchsetzen und über ihr Gegenüber hinwegsetzen möchte, ist eben nicht mehr Liebe, sondern verwandelt sich in ihr Gegenteil. Zum Wesen der Liebe gehört es umgekehrt gerade, dass sie die Freiheit ihres Gegenübers ernstnimmt. Liebe kann darum nur eindringlich werben, aber nichts erzwingen, die Liebe Gottes sowenig wie menschliche Liebe.⁶⁹ Darum ist die Liebe, auch die Liebe Gottes, ohnmächtig dort, wo sie abgelehnt wird. Und gleichzeitig ist sie übermächtig dort, wo sie angenommen und erwidert wird.

Wo die Allmacht Gottes nicht einfach von einem vorgegebenen metaphysischen Begriff her definiert, sondern unter biblischer Perspektive und auf dem Hintergrund der Geschichte Gottes mit den Menschen erschlossen wird, hat dies Konsequenzen für die Frage nach dem Wirken Gottes und der Freiheit des Menschen. Damit ist ein erster Anfang gesetzt; ein weiteres Neu-Durchbuchstabieren auch der anderen Gottesprädikate ist angesagt. Der Dogmatik tut es in jedem Fall gut, sich im Blick auf ihre Gottesrede von der Religionspädagogik her einen Spiegel vorhalten und sich immer wieder neu kritisch anfragen zu lassen.

3.5 Religionspädagogische Implikationen

3.5.1 Schülererfahrungen und Anregungen

Der Versuch, die Allmacht Gottes neu zu buchstabieren, birgt ein spannendes religionspädagogisches Potenzial in sich. In der Reflexion über Allmacht, Macht und Ohnmacht kommen nämlich Erfahrungen zur Sprache, die Schüler/innen durchaus nicht fremd sind: dass Liebe die Freiheit des Anderen respektiert; dass zur Liebe gehört, dass sich ein Mensch um des Anderen willen zurücknimmt; dass sie ihren Charakter als Liebe verliert und zur Gewalt wird, wenn sie sich darüber hinwegsetzt; dass Liebe ohnmäch-

⁶⁸ Wenn das Bekenntnis zum allmächtigen Gott aber im Wesentlichen in Erfahrungen wurzelt, wird „die Rede vom Allmächtigen [...] immer dann falsch, wenn man sie von der Gottesbeziehung isoliert. [...] Um es im Sinne des großen jüdischen Philosophen und Theologen M. Buber zu sagen: Von Gottes Allmacht redet immer verkehrt, wer von ihr im Sinne einer 'Ich-Es-Beziehung' spricht.“ (ebd. 37)

⁶⁹ Vgl. Jürgen Werbick, Von Gott zu sprechen an der Grenze zum Verstummen, Münster 2004, 111: „Die Spannung zwischen 'machtvoller' Selbstdurchsetzung und sich selbst hingebender Liebe besteht. Aber sie ist eine Spannung der Liebe, die Anspannung der Liebe selbst. Liebe will, dass sie sei und zur Wirkung komme. Sie [...] will sich gegen Nicht-Liebe durchsetzen, freilich auf den Wegen der Liebe. Deshalb ist sie leidenschaftlich beim Geliebten 'engagiert', ja mit ihm identifiziert; und darin ohnmächtig – leidend – dass sie darauf angewiesen ist, ihn zu gewinnen.“ Ausführlich dazu auch ders. 2007 [Anm. 4], 331-430: „Der Allmächtige und die Kreativität seiner Liebe“.

tig ist, weil sie den Anderen nicht zwingen kann; dass sie aber zugleich übermächtig ist, wenn sie erfüllt wird.

Ausgearbeitete Unterrichtskonzepte zu dieser Thematik fehlen bislang. Wohl aber begegnen vereinzelte Bausteine. Das Neue Kursbuch Religion (Klasse 9/10) bietet einen entsprechenden Text mit den Worten von *Kurt Marti*:⁷⁰ *Hubertus Halbfas* hat die Thematik in seinem Religionsbuch für die 7./8. Klasse aufgegriffen und angedeutet, wie mit ihr umzugehen ist.⁷¹ *Werner Ritter*⁷² schlägt im Kontext seiner Studie zur Leidfrage vor, Gottes Allmacht von ihrem Hoffnungs- und Befreiungspotenzial her zu lesen und in ihren verschiedenen doxologischen Sprachgestalten – Bittgebet, Zuspruch, Lobpreis, Klage – zu entdecken. Wo dies beherzigt wird, kann die Rede von Gott, dem Allmächtigen „davor bewahren, in Angst zu ertrinken, kann Angst nehmen oder zumindest reduzieren. Sie kann sich ferner befreiend auswirken. [...] Sie kann schließlich Mut zum Widerstehen verleihen.“⁷³ Das Hinterfragen der gängigen Vorstellung von der Allmacht Gottes heißt nicht, eine unpassende Gottesvorstellung zu eliminieren oder passend zu machen. Wohl aber kann sie für Schüler/innen ein Ansatzpunkt sein, das eigene Bild von Gott zu verändern – und das ist zweifelsohne ein zentrales religionspädagogisches Anliegen.

3.5.2 Ein Plädoyer für die Arbeit am Gottesbegriff

Zugleich zeigt das Bemühen um ein anderes Verständnis von Allmacht, dass sich das Ringen um Begrifflichkeiten religionspädagogisch fruchtbar machen lässt. Die dogmatische Reflexion ist von ihrem Selbstverständnis her explizite Arbeit am Gottesbegriff⁷⁴, während die Religionspädagogik eher die Arbeit an und mit Gott-Metaphern bevorzugt. Metaphern sind gerade keine Begriffe, die eindeutig feststellen, wer und was Gott ist; vielmehr sind der Metapher wesenhaft Offenheit und Mehrdeutigkeit zu eigen. Metaphern geben auch keine endgültigen Antworten über Gott, sondern eröffnen einen Raum des Fragens und Weiterfragens. Dieser Ansatz hat seinen guten Sinn. Dennoch

⁷⁰ *Heinz Schmid / Jörg Thierfelder / Gerhard Kraft / Dieter Petri*, Das neue Kursbuch Religion 9/10, Stuttgart – Frankfurt/M. 1988, 183. So zieht der betreffende Text das Resümee: „Entscheidend ist bei alledem die Einsicht, dass die Macht Gottes nicht auf patriarchale Herrschermacht reduziert werden darf. Sie ist vollkommener, ist immer auch weibliche Wachstums- und Gebärmacht, die loslässt und freigibt.“

⁷¹ *Hubertus Halbfas*, Religionsbuch für das 7./8. Schuljahr, Düsseldorf 1990, 193: „Liebe verträgt sich nicht mit der Macht. Die Gott zugeschriebene Allmacht entstellt unser Gottesbild. Gott hat keinen anderen Willen als die Gesetze der Natur und des Lebens. Gott verursacht nicht unser Unglück. Krankheiten, Unfälle, Katastrophen fordern zur Liebe heraus. Wir finden den Ort Gottes in der Ohnmacht des Mitmenschen, nicht in einer Macht über uns.“

⁷² Ausführlich dazu *Werner Ritter*, „Gott, der Allmächtige“ im religionspädagogischen Kontext. Zur Problematik einer Glaubensaussage, in: *ders. u.a.* 1997 [Anm. 65], 97-151. *Ritter* plädiert dafür, an der Rede von der Allmacht Gottes „als einer theologisch regulativen und religionspädagogisch durchaus sinnvollen Vorstellung festzuhalten“ (144f.), dabei aber die Rede vom allmächtigen Gott nicht „unbesehen und vollmundig, sondern „vorsichtig und sensibel zu gebrauchen“ (140) und sie mit „einer elementaren, theologisch verantworteten und religionspädagogisch konstruktiven Erschließung des Begriffs“ (145) zu verbinden. Seine Überlegungen betreffen vor allem das spätere Kindheits- und Jugendalter, weil seiner Überzeugung nach da erst potenziell die Voraussetzungen für ein adäquates Verstehen der Allmachtovorstellung gegeben sind.

⁷³ Ebd., 139.

⁷⁴ Vgl. auch *Kreiner* 2006 [Anm. 2].

ist mit *Jürgen Werbick*⁷⁵ dafür zu plädieren, auch im religionspädagogischen Kontext die Arbeit an einer adäquaten Begrifflichkeit nicht aufzugeben:

„Mit ihrer anstrengenden Arbeit an den Begriffen weigern sich Theologinnen und Theologen, so schnell mit den Begriffen fertig zu sein, zu schnell, ja selbstverständlich zu wissen, was sie 'eigentlich' meinen. [...] Arbeit am Begriff ist zuerst das Sich-Abarbeiten an den Selbstverständlichkeiten, für die der Begriff zu stehen scheint, Aufdeckung jener Frage hinter dem 'breiten Rücken' vermeintlicher Antworten, die im Begriff erfragbar wurde und zu denken geben konnte. Wer die Arbeit am Begriff – die Differenzierungs-Anstrengung einer Gottes-Lehre – verweigert, der lässt das Selbstverständlich-Allzuselbstverständliche gelten, indem er sich davon abgrenzt oder indem er es fraglos übernimmt. Und er vergibt so die Chance, den Frageimpuls zu erspüren, der im Begriff ja nicht erstorben, sondern artikuliert ist, damit er zum Tragen kommen kann.“⁷⁶

4. Letztlich nicht auszuschöpfen ...

Es hat sich gezeigt, dass sich Dogmatik und Religionspädagogik mit ihren unterschiedlichen Ansätzen nicht nur als anschlussfähig erweisen, sondern dass es sich für beide lohnt, in einen wechselseitigen kritisch-konstruktiven Dialog zu treten. Denn beide haben sich um die Zugänglichkeit und das Verstehen des Glaubens zu bemühen; beide haben in diesem Sinne Prozesse der Aneignung zum Thema.⁷⁷ Die Religionspädagogik verfügt über eine präzise Wahrnehmungskompetenz und erfasst Fragen, Erfahrungen und Suchbewegungen in Gesellschaft und Kirche rascher und präziser als die Dogmatik. Umgekehrt besteht der spezifische Beitrag der Dogmatik in der Kunst des Unterscheidens und im Rückbezug auf die Tradition des theologischen Denkens. In diesem Sinne könnten beide Disziplinen mit ihren unterschiedlichen Zielen und Perspektiven einander zur Anregung werden und nicht zuletzt zum Korrektiv, dort wo sie mögliche 'blinde Flecken' aufdecken, die aus einer einseitigen Ausrichtung erwachsen.

Beide Disziplinen verbindet letztlich die Einsicht, dass keine von ihnen, ebenso wenig wie die Theologie als ganze, die Gottesfrage jemals auszuschöpfen vermag. In narrativ-nachdrücklicher Weise schärft dies die bekannte Überlieferung vom Kirchenvater *Augustinus* ein, dem ein Kind eine weise Lehre erteilt.⁷⁸ Sie erzählt, wie *Augustinus* eines Tages tief in seinen Gedanken versunken am Meer spazieren ging. In großer Ratlosigkeit

⁷⁵ *Jürgen Werbick*, *Bilder sind Wege. Eine Gotteslehre*, München 1992, 78, hat einerseits vor einer begriffsfixierten Theologie gewarnt: „Ist der 'sprachliche und sachliche Leerlauf' des Religionsunterrichts [...] nicht auch entscheidend von einer sich selbst missverstehenden und absolut setzenden Arbeit des Begriffs verschuldet, die die fertige Sprache des Festgestellt- und Begriffenhabens an die Stelle der 'unfertigen' Metaphersprache setzte; die in den Begriffen der Gotteslehre die Antworten zu haben meinte, mit denen sie [...] den Schülern das Weiterfragen abschnitt? Eine religionspädagogisch orientierte Gotteslehre wird gut daran tun, das 'Haben' und Anwendenkönnen von Begriffen nicht mit authentischem Gott-Verstehen zu verwechseln. Heutige Gottesrede wird im Gegenzug gut daran tun, die Arbeit des Begriffs als Arbeit an den Metaphern zu ersetzen und Gottes'lehre' nicht nur als 'Bescheidwissen', sondern zugleich und vor allem anderen als Suchbewegung zu betreiben.“ Auf der anderen Seite führt dies bei ihm gerade nicht zu einer grundsätzlichen Ablehnung der Arbeit am Begriff (vgl. die folgende Anmerkung).

⁷⁶ *Werbick* 2004 [Anm. 69], 98.

⁷⁷ *Brändle* 2005 [Anm. 10], 111: „Die Differenz liegt eher darin, dass der systematische Theologe mehr die dogmengeschichtlichen, religions- und sprachphilosophischen Dimensionen der Aneignungsprozesse und deren Bedingungen aufarbeitet und begrifflich ausdifferenziert; der Religionspädagoge wird sich mehr um die pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und soziologischen Bedingungen des Lernens und des Bildungsprozesses kümmern.“

⁷⁸ Nach: *Acta Sanctorum Augusti* t. 6, Antverpiae 1744, 357f.

keit suchte er nach einer Erklärung für die Lehre von der Dreieinheit Gottes. Da begegnete er einem Kind, das mit einer Muschel Wasser aus dem Meer schöpfte und es dann in eine kleine Grube goss, die er im Sand gegraben hatte. „Was tust du da?“, fragte er das Kind. Dieses antwortete: „Ich schöpfe das Meer aus.“ *Augustinus* begann zu lächeln. Da hob das Kind den Kopf und rief ihm zu: „Es wird mir eher gelingen, mit meiner Muschel das Meer auszuschöpfen, als dir mit deinem Nachdenken, das Wesen Gottes zu erkennen!“

Der Text des Buches ist in drei Teile unterteilt. Der erste Teil enthält die Einleitung und die ersten drei Kapitel. Der zweite Teil besteht aus den Kapiteln vier bis zehn. Der dritte Teil umfasst die Kapitel elf bis sechzehn. In der Einleitung wird die Bedeutung der Dreieinigkeit für die christliche Theologie erläutert. Die folgenden Kapitel behandeln die verschiedenen Aspekte der Dreieinigkeit, wie die Gottheit des Vaters, des Sohnes und des Heiligen Geistes. Ein zentraler Punkt ist die Unterscheidung zwischen der Einheit der Gottheit und der Verschiedenheit der Personen. *Augustinus* verwendet hierfür die Analogie der Sonne, die Licht durch die Luft verbreitet, um die Einheit der Gottheit zu verdeutlichen. Die Luft selbst ist nicht die Sonne, aber ohne sie würde kein Licht existieren. Ähnlich ist die Dreieinigkeit: Die drei Personen sind nicht drei Götter, sondern eine Gottheit in drei Personen. In den weiteren Kapiteln werden theologische Fragen wie die Trinität und die Gottheit des Sohnes diskutiert. *Augustinus* argumentiert, dass die Dreieinigkeit nicht nur eine theologische Wahrheit ist, sondern auch eine praktische Lebensweisheit. Er betont die Wichtigkeit der Liebe zwischen den Menschen, die die Liebe Gottes imitieren. Die Dreieinigkeit ist für ihn ein Spiegelbild der menschlichen Gemeinschaft. In den letzten Kapiteln fasst er seine Gedanken zusammen und ermahnt die Leser, die Einheit der Dreieinigkeit in ihrer eigenen Lebensführung zu verkörpern. Das Buch endet mit einer Schlussbemerkung, die die Hoffnung auf die ewige Glückseligkeit in der Dreieinigkeit Gottes ausdrückt.